

La importancia de las actividades previas a la escucha para facilitar la comprensión auditiva en inglés

Alumno: Kevin José Martín Hernández

*Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de
Idiomas (Interuniversitario)*

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Tutor:

Pedro A. Martín Martín

Convocatoria: Septiembre de 2022

Curso académico 2021-2022

Índice

Resumen/Abstract

1. Introducción.....	4
2. Diferentes enfoques en la enseñanza de la comprensión auditiva.....	6
2.1. <i>Bottom-up vs Top-down strategies</i>	6
2.2. <i>Listening for general information</i>	10
2.3. <i>Listening for specific information</i>	10
2.4. <i>Listening for taking notes</i>	10
2.5. <i>Listening for imitation or reproduction</i>	11
2.6. <i>Listening to infer opinion and attitude</i>	11
3. La comprensión oral en el Marco Común Europeo y en el Currículo.....	12
4. La importancia de las actividades preparatorias (<i>pre-listening activities</i>).....	14
5. La selección de materiales didácticos.....	18
5.1. ¿Uso de materiales auténticos o adaptados?.....	18
5.2. ¿El uso de una variedad del inglés o de diversas variedades?.....	19
5.3. El uso de material audiovisual.....	22
6. La evaluación de la destreza de <i>listening</i>	23
6.1. El factor de la ansiedad en la comprensión auditiva.....	25
7. Metodología.....	26
8. Resultados y discusión.....	29
8.1. Análisis de la observación de la clase.....	29
8.2. Análisis del cuestionario.....	31
8.3. Análisis de las actividades de <i>listening</i> en el libro de texto.....	37
9. El diseño de una actividad de comprensión auditiva.....	39
9.1. Descripción y objetivos de la actividad de comprensión oral.....	40
9.2. Implementación de la actividad.....	42
9.3. Resultados obtenidos y sugerencias de mejora.....	43
10. Conclusión.....	46
Referencias bibliográficas.....	48

Resumen

La comprensión auditiva ha adquirido mayor importancia con el paso del tiempo debido a que desempeña un rol fundamental en el proceso de comunicación. Sin embargo, aún a sabiendas de que la comprensión auditiva es una de las destrezas más complicadas de dominar, esta no siempre recibe la atención que requiere tanto dentro de las aulas como fuera de ellas.

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo principal explorar la efectividad de las actividades previas a la escucha como forma de facilitar la comprensión auditiva. Para ello, he elaborado e implementado una sesión de comprensión auditiva con el alumnado del centro educativo asignado en las prácticas externas del Máster para comprobar la eficacia de las actividades previas a la escucha. Al comparar los resultados obtenidos en esta sesión con los obtenidos en una prueba escrita con actividades similares que el alumnado llevó a cabo posteriormente, se ha demostrado no solo la eficacia de dichas actividades, sino también la necesidad de seguir trabajando en ellas para mejorar la comprensión auditiva del alumnado.

Palabras clave: Inglés como Lengua Extranjera, comprensión auditiva, actividades previas a la escucha.

Abstract

Listening comprehension has become more important over time as it plays a crucial role in the communication process. However, despite being aware of the fact that listening comprehension is one of the most complicated skills to develop, it does not always receive the attention it requires both inside and outside the classroom.

The main aim of this research is to explore the efficacy of pre-listening as a way to facilitate listening comprehension. To this end, I have designed and implemented a listening comprehension session with the students from the assigned high school during my Master's degree internship in order to look over the effectiveness of pre-listening activities. When comparing the results obtained in this session with those obtained in a written test with similar activities that the students carried out afterwards, not only the effectiveness of these activities has been demonstrated, but also the need to continue working on them as a way to improve students' listening comprehension.

Keywords: English as a Foreign Language, listening comprehension, pre-listening activities.

1. Introducción

Según Fundora de la Riva y Llerena (2018), el conocimiento de lenguas extranjeras ha adquirido una mayor relevancia en el mundo de la enseñanza, así pues, muchas veces se espera que las personas dominen al menos un segundo idioma, normalmente inglés debido a la característica de este como idioma universal. De este modo, es esencial adquirir un nivel adecuado en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas si se desea alcanzar el dominio de cualquier idioma, en este caso inglés.

Como bien explica Segura (2016, párr. 1), “las habilidades o competencias comunicativas se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficacia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana”. Dichas habilidades son cuatro y son: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, y expresión escrita. La comprensión oral tiene que ver con escuchar y entender la comunicación a la vez que se le da sentido a lo que se escucha, atendiendo a diferentes aspectos como el contexto o la intencionalidad entre otros. La comprensión escrita, como su propio nombre indica, está relacionada con comprender lo que se lee, no solo decodificando palabras, sino accediendo a su significado para así dar sentido a lo que se está leyendo. En el caso de la expresión oral, esta consiste en hablar dando coherencia y sentido a nuestro discurso, logrando así que toda aquella persona que nos escuche sea capaz de entender lo que estamos transmitiendo. Finalmente, la expresión escrita se basa en exponer de manera escrita nuestros pensamientos a la vez que organizamos su contenido. Así pues, esta habilidad comunicativa requiere de un alto nivel de aprendizaje lingüístico ya que, en el momento de su realización, se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades mencionadas anteriormente (Aware: Escuela de Idiomas).

A pesar de que todas estas habilidades son necesarias para poder adquirir el dominio de cualquier idioma, a la hora de su aprendizaje muchas personas tienden a dar más importancia a ciertas habilidades en particular y pasar por alto el resto. En el caso del inglés, es bastante frecuente encontrarse con aprendices que se obsesionan con únicamente mejorar su expresión oral. Según menciona Antunez (2014), la manera natural de iniciarse en el aprendizaje de cualquier idioma es el *listening*. Cuando aprendemos nuestro idioma materno lo hacemos a través de la escucha ya que prestamos atención a lo que nuestros padres nos dicen, memorizamos

dichos patrones en los contextos en los que ocurren y, finalmente, aprendemos a reproducirlos. Sin embargo, a pesar de poseer toda esta información, la comprensión oral parece seguir siendo una de las habilidades comunicativas más olvidadas (Fundora de la Riva y Llerena, 2018).

Para intentar mejorar los resultados obtenidos por aquellas y aquellos aprendices de inglés en sus pruebas o actividades de comprensión oral existen las llamadas actividades de *pre-listening*. Dichas actividades pueden presentarse en una gran variedad de formas ya que se puede hacer uso de diferentes recursos como vídeos, imágenes, llevar a cabo pequeños debates, realizar preguntas al alumnado, entre muchas otras.

Así pues, en este Trabajo de Fin de Máster se analizarán en profundidad este tipo de actividades para ver hasta qué punto son capaces de ayudar a las y los estudiantes de inglés a mejorar su comprensión oral. Para ello, este trabajo estará dividido en dos secciones, una primera centrada en teoría, y otra relacionada con aspectos más prácticos. En la parte teórica, se abordarán diferentes puntos como los diferentes enfoques en la enseñanza de la comprensión auditiva, la comprensión oral en el Marco Común Europeo y en el Currículo, la importancia de las actividades de *pre-listening*, la selección de materiales didácticos en el aula y, finalmente, la evaluación de la destreza de *listening*. La segunda sección de este trabajo tiene como primer punto la muestra de los resultados obtenidos a través de una encuesta realizada tanto al alumnado como al profesorado de inglés del centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria donde llevé a cabo mis prácticas externas, así como su posterior discusión. Dicha encuesta tiene como objetivo averiguar cuál o cuáles de las destrezas comunicativas son las más complicadas para aquellos grupos que hicieron la encuesta.

El siguiente punto estará dedicado a la descripción de una actividad de comprensión oral que se llevó a cabo en una de las sesiones con dos grupos de 3º ESO. En este punto se hablará sobre la implementación de dicha actividad así como de los resultados obtenidos y se indicarán sugerencias de mejora.

2. Diferentes enfoques en la enseñanza de la comprensión auditiva

Según Morley (1999), la percepción que se tiene de la comprensión oral ha cambiado considerablemente durante los últimos 50 años, dejando de considerarse una habilidad pasiva que no requiere de mucha atención, tanto por parte del profesorado como por parte de los aprendices de la lengua. Así pues, la enseñanza de dicha destreza ha pasado de centrarse en la constante repetición de ejercicios, a la comprensión de elementos específicos y la escucha en tiempo real, intentando así reflejar lo máximo posible la comunicación de la vida real (Morley 1999). No obstante, a pesar de que la enseñanza de la comprensión oral en un segundo idioma sí ha mejorado, todavía presenta algunas deficiencias, como, por ejemplo, el seguir dando demasiada importancia a encontrar la respuesta correcta (Vandergrift, 2007, p. 7). Vandergrift señala que, a pesar de que el hecho de dar la respuesta correcta puede verificar que ha habido un cierto nivel de comprensión de lo que se ha escuchado, esto no da ninguna información de cómo los aprendices llegaron a esa comprensión o, lo cual es incluso más importante, qué ocurrió para que dicha comprensión no pudiera darse. Además de esto, no cabe duda de que darle demasiado peso a encontrar la respuesta correcta genera altos niveles de ansiedad en los estudiantes, lo cual afecta a su proceso de comprensión. Es por esto por lo que es importante prestar más atención y trabajar el proceso de la comprensión oral como una actividad de clase que no requiera evaluación, ya que esto puede ayudar a los aprendices a desarrollar sus habilidades de comprensión. Debido a esto, las investigaciones más recientes sobre la enseñanza de la comprensión oral se centran en dos enfoques diferentes llamados *bottom-up* y *top-down*, los cuales, de acuerdo con el Instituto Cervantes, “son modelos que describen y explican la forma en que procesamos lenguaje en la comprensión auditiva y lectora” (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Además, también se han creado diferentes modelos que intentan integrar ambos enfoques (Vandergrift, 2007).

2.1 *Bottom-up vs Top-down strategies*

Nuestra memoria almacena de forma lógica y jerárquica una serie de conocimientos los cuales, una vez se activan gracias al lenguaje, se reajustan automáticamente. Dicho proceso puede llegar a realizarse de abajo a arriba, también conocido como *bottom-up*, ascendente, o

sintético, o de arriba abajo, también conocido como *top-down*, descendente, o analítico. Estos procesos se han concebido tradicionalmente como un procesamiento sintético (*bottom-up*) (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Por ejemplo, existe la teoría de Koster (1991), quien señala que, una vez seleccionados exclusivamente los sonidos del habla, es decir, el nivel fonético, pasamos a clasificarlos en fonemas (nivel fonológico). Cuando ya tenemos dichos fonemas, procedemos a formar palabras (nivel léxico); con las cuales formamos frases (nivel morfosintáctico) a las que atribuimos un significado específico (nivel semántico). Finalmente, cuando ya tenemos todo lo anterior, creamos un texto coherente que interpretamos en función de la situación (nivel pragmático).

Según comenta Hulstijn (2003, p. 422)., los aprendices pueden adquirir este tipo de habilidades a través de actividades que les permitan “acumular y categorizar información acústica, fonémica, silábica, morfológica, y léxica” Así pues, es muy probable que este tipo de enfoque haga que los aprendices también adquieran conocimientos sobre otros fenómenos del discurso como las formas reducidas, la asimilación, o la elisión (Field, 2003). Diversas investigaciones han analizado los efectos de este tipo de enfoque a la hora de enseñar la destreza de comprensión oral, por ejemplo, Kiany y Shiramiry (2002) han demostrado la necesidad de usar el dictado ya que esto puede ayudar a los aprendices a ver las diferencias entre lo que ellos creen haber escuchado y lo que realmente se dijo. Además, Wilson (2003) comenta que la implantación de esta técnica puede mejorar el procesamiento perceptivo ya que los aprendices pueden concentrarse en sus problemas auditivos, ver por qué y dónde cometen errores, y evaluar la importancia de estos. De este modo, el enfoque *bottom-up* hace uso de las unidades lingüísticas más pequeñas que se encuentran en un texto o mensaje. Para comprender un mensaje, se analizan primero las unidades más pequeñas del lenguaje, en este caso, los sonidos, y una vez hecho esto, se deben conectar unos sonidos con otros para poder así formar palabras. El conocimiento que uno posee sobre las palabras es lo que le permite entender frases, luego oraciones y, finalmente, enunciados completos y más complejos (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

Después de la aparición del modelo sintético, surgen modelos de interpretación del discurso y de enseñanza de la comprensión auditiva que se basan mayormente en procesamientos analíticos, también conocidos como *top-down* (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Según estos modelos, los procesos de comprensión auditiva empiezan por los aspectos más generales del

mensaje, como pueden ser el tipo de discurso, conocimiento de la situación, o la idea general de cada párrafo oral, sin necesidad de entrar de primeras en entender otros aspectos como las unidades lingüísticas. En un procesamiento de carácter analítico, el oyente principalmente necesita su conocimiento propio del mundo y del contexto para “predecir, formular hipótesis e inferir, no sólo durante la audición, sino incluso antes o después de ella” (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Este modelo defiende que tanto el conocimiento que el oyente tiene del tema como de la situación de comunicación influyen de gran manera en la comprensión del mensaje, por lo que cuanto mejor se conozca al hablante y el tema, resultará mucho más fácil entender o incluso imaginar lo que se va a decir a continuación. La organización jerárquica de las estructuras cognitivas, así como de las ideas y los conceptos de nivel más alto, son esenciales para la comprensión de los nuevos conocimientos y su posterior recuerdo. Es por esto por lo que este tipo de enfoque puede llegar a ser muy eficaz, ya que permite la comprensión de un texto ambiguo al activar dichos esquemas (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

Muchos estudios han reconocido la importancia del conocimiento previo a la hora una buena comprensión oral, véase Long (1990) o Chiang y Dunkel (1992). Aquellos que escuchan pueden hacer uso de diferentes organizadores para activar dicho conocimiento, lo cual crea un marco conceptual para así poder sacar sus propias conclusiones, siendo este un procesamiento analítico (Vandergrift, 2007). Estos organizadores pueden darse en forma de imágenes, vídeos, presentaciones sobre el vocabulario clave, discusiones en clase, información cultural, o cuestionarios previos. Un estudio de Tyler (2001) ilustra la importancia que tiene el conocimiento previo a la hora de mejorar los recursos atencionales y así poder procesar el input lingüístico. En dicho estudio, tras haber tenido acceso previo al tema, los hablantes nativos de la lengua y aquellos que la tenían como segundo idioma no difirieron de manera significativa en sus respuestas. No obstante, cuando no se dio la introducción al tema, a los oyentes no nativos les resultó más complicada la comprensión, lo cual probablemente se deba a la ineficiencia de los procesamientos sintéticos de estos (*bottom-up*), ya que la habilidad para reconocer las palabras no estaba lo suficientemente desarrollada en los oyentes no nativos (Tyler, 2001).

PLANNING/PREDICTING STAGE	
1. Once students know the topic and text type, they predict types of information and possible words they may hear.	1. planning and directed attention
FIRST VERIFICATION STAGE	
2. Students listen to verify initial hypotheses, correct as required and note additional information understood.	2. monitoring
3. Students compare what they have written with peers, modify as required, establish what needs resolution and decide on the important details that still need special attention.	3. monitoring, planning and selective attention
SECOND VERIFICATION STAGE	
4. Students selectively attend to points of disagreement, make corrections and write down additional details understood.	4. monitoring and problem-solving
5. Class discussion in which all class members contribute to the reconstruction of the text's main points and most pertinent details, interspersed with reflections on how students arrived at the meaning of certain words or parts of the text.	5. monitoring and evaluation
FINAL VERIFICATION STAGE	
6. Students listen for the information revealed in the class discussion which they were not able to decipher earlier and/or compare all or selected sections of the aural form of the text with a transcription of the text.	6. selective attention and monitoring
REFLECTION STAGE	
7. Based on the earlier discussion of the strategies used to compensate for what was not understood, students write goals for the next listening activity. A discussion of discrepancies between the aural and written form of the text could also take place at this stage.	7. evaluation

Figura 1. Pasos y procesos metacognitivos relacionados con la comprensión auditiva (Vandergrift, 2007, p.9)

A pesar de que normalmente se entiendan y estudien por separado, ambos modelos son perfectamente compatibles, debido a que pueden trabajar de forma coordinada y simultánea; así es como nace el modelo interactivo (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Este tipo de enfoque pedagógico no solo trabaja ambos procesamientos; sintético y analítico, sino que también la conciencia metacognitiva de los procesos que hacen que la comprensión auditiva sea exitosa (Vandergrift, 2007). Los diferentes pasos pedagógicos involucrados en este tipo de enfoque, así como los procesos metacognitivos que subyacen a cada paso se presentan en la figura 1 extraída de Vandergrift (2007, p. 9). Este enfoque, además de integrar ambos procesamientos, refleja la

comprensión auditiva que tiene lugar en la vida real. Esto permitirá que los estudiantes de cualquier idioma participen en actividades comunicativas fuera de clase incluso sin dominarlo por completo (Field, 2007).

2.2 Listening for general information

Según indica Abrantes de Andrade (2006, p. 22), la mayor parte del tiempo los aprendices de una lengua prestan atención a lo que se está diciendo con el fin de obtener información de manera muy genérica, es decir, escuchan para obtener una especie de “resumen” sobre los puntos principales de aquello que han escuchado. Para poder lograr esto, el aprendiz debe tener la capacidad de prestar atención a lo que es realmente importante, descartando así todos aquellos matices innecesarios. No obstante, esta actividad puede llegar a resultar más complicada de lo que parece ya que, según explica Harmer (1983) en su investigación, adquirir la habilidad de captar la idea general a través del lenguaje hablado es, en la mayoría de los casos, más complicado que en el caso del lenguaje escrito.

2.3 Listening for specific information

En el caso de escuchar con el fin de obtener información más específica, los aprendices de una lengua deben tener la capacidad de detectar los detalles que son/consideran importantes, así como ser capaces de acordarse de ellos. En resumidas cuentas, este fin tiene más que ver con los intereses de aquella persona que escucha, ya que es ella misma quien decide no prestar atención a todo lo que se menciona para centrarse en lo que realmente necesita (Abrantes de Andrade, 2006, p. 23).

2.4 Listening for taking notes

Otro de los fines para los que se hace uso de la escucha es el tomar notas. En este caso, no esperamos que la persona que persigue este fin escriba frases largas o bien estructuradas, sino todo lo contrario, palabras sueltas que tengan importancia (Abrantes de Andrade, 2006, p. 23). Uno de los ejemplos más comunes de esta práctica ocurre en una clase/charla, donde aquella persona que está escuchando puede tomar notas para así poder concentrarse en lo que se está diciendo. Cabe mencionar que nos encontramos ante un proceso cíclico ya que, si la persona está totalmente concentrada, será capaz de escribir con mayor facilidad todo aquello que le va a

ayudar a concentrarse (Abrantes de Andrade, 2006, p. 24). En concordancia con James *et al.* (1979) la principal labor que hay que llevar a cabo a la hora de tomar notas es reducir el lenguaje mediante el uso de palabras y oraciones más cortas. Así pues, siguiendo en la misma idea de la toma de notas y la concentración como un proceso cíclico, el hecho de acortar palabras y oraciones requiere de unos altos niveles de concentración para poder entender la idea general de lo que se está escuchando y así poder simplificarlo (Abrantes de Andrade, 2006, p. 24).

2.5 Listening for imitation or reproduction

A pesar de lo que pueda parecer, escuchar con el fin de imitar los sonidos requiere cierta complicación ya que, si lo que se busca es reproducir los sonidos de la manera más exacta posible, hay que prestar bastante atención. La persona que lleve a cabo esta actividad debe tener una serie de habilidades y estrategias que la ayuden a repetir exactamente las palabras y/u oraciones que escuche (Abrantes de Andrade, 2006, p. 24).

2.6 Listening to infer opinion and attitude

En algunas ocasiones, los aprendices de una lengua deben escuchar un fragmento de audio o texto y ser capaces de expresar la opinión, actitud, o sentimientos de la persona que ha escuchado, actividad que se vuelve especialmente complicada cuando aquellos a los que hay que prestar atención no expresan sus opiniones de manera clara. Dicha actividad resulta tan compleja ya que es necesario que aquella persona que está escuchando tenga las suficientes habilidades como para inferir si lo que escuchó es la opinión/actitud de alguien que está, por ejemplo, de acuerdo o en desacuerdo. Para ello, una de las opciones es prestar atención a las pistas que los hablantes normalmente van dando (Abrantes de Andrade, 2006, p. 24). Sin embargo, es tal la complejidad de esta actividad, que este autor no recomienda su práctica con aquellos aprendices que se estén iniciando en el idioma. Asimismo, apoyando esta idea, nos encontramos con Harmer (1983), quien afirma que la habilidad de reconocer la actitud o la opinión de una persona por su habla implica un alto nivel de dominio por parte de quien está escuchando, así como la capacidad de entender tanto el registro como la función que dicha persona está desempeñando.

3. La comprensión oral en el marco europeo y el currículo

El Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) es un documento que se crea con la intención de proporcionar una base común en cuanto a la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., para ser aplicado en toda Europa (Instituto Cervantes, 2002, p. 7). Dicho documento describe lo que los estudiantes de una lengua deben aprender a hacer para poder comunicarse en ella, así como los conocimientos y destrezas que deben desarrollar para establecer ese proceso de comunicación de manera eficaz. El MCER es el resultado de la iniciativa del gobierno federal suizo, el cual, en noviembre de 1991, abogó por una “transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa”, especialmente en cuanto a los objetivos, la evaluación, y la certificación (Instituto Cervantes, 2002, p. 21). Este gobierno explicó la necesidad de mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros de la Unión Europea para así poder conseguir una mayor movilidad, una mejor comunicación internacional, e incluso, mejoras en las relaciones de trabajo gracias a un mayor entendimiento mutuo. Aquí reside la importancia del MCER, ya que, para poder lograr todas las metas mencionadas anteriormente, se crea este documento con la intención de facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los diferentes países miembros, y proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas (Instituto Cervantes, 2002, p. 21).

La visión que el MCER tiene sobre el aprendizaje de las lenguas se basa en la acción, es decir, en el uso de la lengua. De esta manera, el marco promueve un aprendizaje que se caracteriza por tener actividades de lengua, las cuales obligan el uso de la competencia lingüística comunicativa y van desde la comprensión y la expresión, a la interacción y la mediación (Instituto Cervantes, 2002, p. 24-29). Específicamente, como ya se ha mencionado con anterioridad, nos estaremos centrando en la comprensión oral ya que, según aparece en el MCER, es un proceso necesario para la interacción. Una de las novedades que el MCER introduce son las reflexiones sobre el sistema fonético. En dicho apartado se nombran aspectos como la capacidad de distinguir sonidos, de percibir y concatenar secuencias desconocidas de sonidos, o la comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido (Instituto Cervantes, 2002, p. 118). Todo esto, sin lugar a duda, hará que la comprensión oral de

los estudiantes de una lengua mejore notoriamente. Además, gracias a la visión que el MCER tiene de las lenguas como un fenómeno sociocultural, se habla de la importancia de la competencia sociolingüística durante su aprendizaje (Instituto Cervantes, 2002, p. 129). Algunos de los aspectos que comprende dicha competencia son los dialectos y los acentos, en los que se encuentran marcadores lingüísticos relacionados con el léxico, las expresiones, la jerga, o el ritmo. Es importante prestar atención a todas estas particularidades ya que, tarde o temprano, todo aquel que se encuentre aprendiendo una lengua va a verse en la necesidad de comprender a otros hablantes de esa misma lengua que presenten dichas características (Instituto Cervantes, 2002, p. 131).

En resumen, uno de los grandes cambios que se introdujeron con el MCER fueron las competencias, es decir, “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Instituto Cervantes, 2002, p. 24). Además de la adquisición de estas competencias, a los aprendices de una lengua también se les deberá enseñar a adquirir la capacidad de utilizar dichas competencias, y de emplear las estrategias más adecuadas para ponerlas en práctica (Instituto Cervantes, 2002, p. 141).

Como ya se mencionó anteriormente, todas las instituciones educativas de los países miembros de la UE debían adaptarse a lo que el MCER propuso, debido a esa búsqueda de entendimiento mutuo e igualdad de oportunidades. Es por esto por lo que en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato, aparece que “los contenidos son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de etapa y a la adquisición de competencias” (2015, p. 6), una definición que intenta lograr un acercamiento competencial a los contenidos orientados hacia la acción que promueve el MCER. Además, según el Decreto 83/2016, de 4 de julio, publicado en el BOC nº136, de 15 de julio, por el que se establece el currículo básico para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y Bachillerato en Canarias, y específicamente para la elaboración del currículo de Primera Lengua Extranjera, se ha empleado como guía el MCER.

Para facilitar el aprendizaje de estas competencias, los contenidos a impartir se han dividido en diferentes bloques (Decreto 83/2016, p. 7), siendo el bloque I: “Comprensión de textos orales” al que estaremos prestando atención durante este trabajo. Para poder trabajar los

contenidos de este bloque, es imprescindible que el alumnado escuche y comprenda diferentes mensajes orales como pueden ser los producidos por hablantes nativos o no nativos, así como textos procedentes de medios audiovisuales convencionales o de las nuevas tecnologías (Decreto 83/2016, p. 7). Además, como se indica en el MCER, también se proponen estrategias para apoyar la comprensión oral (Decreto 83/2016, p. 7).

En resumidas cuentas, tanto el Real Decreto 1105/2014 como el Decreto 83/2016, se han basado en lo que el MCER promueve en cuanto al aprendizaje y enseñanza de las lenguas entre los países miembros. En este sentido, la manera en la que la primera lengua extranjera debe enseñarse en los centros de secundaria debe estar enfocada a la acción, enseñando al alumnado a adquirir las competencias necesarias como agentes sociales que son, así como las estrategias más adecuadas para ponerlas a cabo durante el resto de sus vidas. Con relación a la comprensión oral, debe hacerse hincapié en el sistema fonético, prestando atención a diversos aspectos como los dialectos y los acentos, para que el alumnado sea capaz de distinguir los sonidos característicos de un idioma, así como las particularidades que presentan tanto el idioma como los diferentes hablantes de este.

4. La importancia de las actividades preparatorias (*pre-listening activities*)

En un contexto real, no es muy común que escuchemos algo sin ni siquiera tener una pequeña idea de qué es o sobre lo que trata aquello que vamos a escuchar. Si escuchamos un programa de radio en el que los locutores están discutiendo sobre un tema, lo más probable es que sepamos de antemano qué tema se está tratando. Si escuchamos una entrevista a alguien famoso, también es bastante probable que conozcamos a dicha persona y sepamos algo sobre ella, a qué se dedica, su trayectoria, por qué está siendo entrevistada, etc. (Rees, 2003). Según este autor, en el caso de nuestro primer idioma, no es muy frecuente que tengamos problemas con la comprensión oral, sin embargo, esta destreza es de las más difíciles de desarrollar en un segundo idioma. Esto se debe a que en muchas ocasiones tenemos que lidiar con sonidos, palabras, y estructuras desconocidas, además, también debemos poseer la capacidad de comprender la velocidad y los acentos con los que los demás hablen. Así pues, todo esto puede llegar a ser aún más difícil si le sumamos el no saber el tema que se va a tratar. Es por esto por lo que, el simple hecho de pedirle a los aprendices de una lengua que escuchen y respondan una

serie de preguntas, es un poco injusto y dificulta el desarrollo de las habilidades de comprensión oral. Además, muchos estudiantes tienen miedo de enfrentarse a pruebas en las que tengan que hacer uso de la comprensión auditiva, por lo que escuchar algo que no entienden fomenta ese miedo que ya tienen. También, es más complicado concentrarse en comprender algo que no les interesa (Rees, 2003).

Así pues, para generar interés en el tema, hacer que adquieran confianza en ellos mismos, y facilitar la comprensión, existen las llamadas actividades previas a la escucha o *pre-listening activities*. Rees (2003) argumenta que los objetivos de este tipo de tareas son: establecer el contexto, generar interés, ayudar a activar el conocimiento del alumnado, hacer que el alumnado adquiera el conocimiento, activar el vocabulario, predecir el contenido, trabajar en el vocabulario, y ayudar a comprender mejor el texto.

Establecer el contexto:

Probablemente, este sea el paso más importante que se debe llevar a cabo. A pesar de que muchas actividades de clase/exámenes sí que dan una idea de quién está hablando, dónde, y con quién, en la vida real, normalmente también tenemos una idea del contexto en el que se está dando la escucha/comprensión oral.

Generar interés:

Motivar al alumnado es una tarea clave para el profesorado. Rees (2003) da el ejemplo de los deportes y comenta que, si los estudiantes van a escuchar sobre deportes, sería una buena idea visualizar primero algunas imágenes interesantes de jugadores o eventos deportivos para así despertar su interés. Con el fin de generar interés, las actividades de personalización resultan bastante útiles. Por ejemplo, en el mismo caso de los deportes, una buena idea sería colocar a los estudiantes en pareja para que tuvieran una discusión sobre los deportes que juegan o ven, y por qué, lo cual hará que se familiaricen más con la temática y estén más dispuestos a escuchar.

Activando el conocimiento del alumnado:

Rees (2003) nos da el ejemplo de la destrucción de la selva tropical; decirle a los estudiantes que van a escuchar a un activista ecológico hablar sobre la destrucción de la selva tropical es cierto que establece el contexto del *listening*, sin embargo, si pasamos directamente a

la escucha, los estudiantes no han podido transferir o activar sus conocimientos sobre el tema, los cuales probablemente hayan sido aprendidos en su primer idioma y deban pasarlos a su segundo. Por este motivo, es beneficioso hacer preguntas a los estudiantes relacionadas con la temática, por ejemplo, en este caso, sería interesante preguntas sobre qué saben de las selvas tropicales, dónde están, qué problemas enfrentan, y un largo etcétera. De este modo, como ya se mencionó anteriormente, será mucho más fácil para los oyentes conectar con el tema y organizar los conocimientos que tienen sobre este.

Adquisición de conocimiento:

No obstante, a pesar de que establezcamos un contexto, puede darse la situación de que los estudiantes tengan un conocimiento limitado sobre el tema escogido. Por esta razón, también es importante proporcionarles cierto conocimiento, ya que esto mejorará su confianza a la hora de la escucha. Para poder hacer esto hay varias opciones, Rees (2003) comenta que se les puede hacer entrega de un texto previo relacionado con el tema o algo un poco más entretenido como un cuestionario.

Activación de vocabulario/lenguaje:

Al igual que es importante activar el conocimiento del tema, también lo es activar el conocimiento sobre el vocabulario que va a ser utilizado en el audio. Pongámonos en situación con el ejemplo que proporciona Rees (2003): una conversación entre un padre y su hijo adolescente que quiere pasar la noche en casa de un amigo. En esta ocasión, una de las cosas que sugiere Rees (2003) es una representación por parte de los estudiantes antes de pasar a la escucha; después de una lluvia de ideas sobre el tipo de discurso, expresiones, etc., los estudiantes pueden pasar a representar la escena y así familiarizarse con ella. Tras haber invertido ese tiempo en pensar en las necesidades lingüísticas de dicha situación, los estudiantes estarán bastante preparados para hacer frente a la escucha.

Predicción de contenido:

Una vez que conocemos el contexto de algo, podemos predecir el posible contenido. En esta situación, Rees (2003) sugiere darles a los estudiantes una lista de posibles cosas que pueden o no escuchar, y que sean ellos los que elijan las que creen que sí se van a mencionar. De esta

manera, a pesar de que luego puede ser que no hayan estado en lo cierto con sus predicciones, los estudiantes ya irán con una idea en su cabeza y no afrontarán la actividad con la mente en blanco.

Vocabulario previo al aprendizaje:

Cuando escuchamos en nuestro primer idioma, normalmente no tenemos problemas para entender el significado general ya que conocemos y entendemos el vocabulario. Sin embargo, para los estudiantes de un segundo idioma, existe una gran cantidad de términos que no conocen, lo cual no solo hace más difícil la comprensión, sino que también hace que la confianza de estos a la hora de afrontar una actividad de este estilo disminuya. Para intentar poner fin a esto, Rees (2003) sugiere que podría ser una buena idea el seleccionar algo de vocabulario para que los estudiantes relacionen con sus definiciones, o también hacer un ejercicio de rellenar los espacios en blanco con los términos seleccionados. De esta forma, los aprendices ya habrán visto una serie de términos relacionados con el tema de la actividad de comprensión auditiva, por lo que cuando sea el momento de hacerla, ya tendrán cierto conocimiento.

Comprensión de las actividades de comprensión auditiva:

Si los estudiantes tienen el tiempo suficiente para leer y entender las tareas principales de una actividad de comprensión oral, podrán llegar a tener una idea del contenido que se va a tratar e incluso, predecir sus respuestas antes de escuchar (Rees, 2003). Según señala este autor, a la hora de planificar una sesión de clase basada en la comprensión auditiva se deben tener en cuenta los siguientes aspectos para preparar las actividades previas a la escucha:

- El tiempo disponible
- El material disponible
- El nivel de la clase.
- Los intereses de la clase
- La naturaleza y el contenido del texto de comprensión oral.

En su artículo, este autor habla de la importancia de dedicar una buena parte de la clase a las actividades previas a la escucha. Por ejemplo, volviendo al caso del activista ecológico, este es un tema que se presta para el conocimiento del alumnado, sin embargo, otro caso, como puede ser un texto de comprensión auditiva relacionado con anuncios de aeropuertos, no se presta para

realizar demasiadas actividades previas ya que el tema en sí es un poco más limitado. El profesorado no debería tener miedo de explorar en mayor profundidad las actividades previas a la escucha y dedicarles más tiempo de la sesión ya que, muchas veces, estas pueden ser más fructíferas y útiles para los estudiantes que el texto de comprensión auditiva en sí mismo. Además, capacitar al alumnado para que aporten su propio conocimiento y sus habilidades de comprensión les va a ayudar tanto dentro como fuera del aula, ya que son tan importantes para la comprensión auditiva como puede ser la pronunciación (Rees, 2003).

5. La selección de materiales didácticos

Este apartado se centrará en la selección de materiales didácticos para trabajar la comprensión auditiva en las clases. Para ello, primero hablaré sobre los materiales auténticos o adaptados, y los beneficios que ambos presentan. En segundo lugar, hablaré sobre la importancia que ha adquirido el material audiovisual en los últimos años, así como de las ventajas que presenta. Por último, hablaré sobre la necesidad de familiarizar al alumnado con los diferentes acentos que existen en inglés.

5.1. ¿Uso de materiales auténticos o adaptados?

El principal objetivo a la hora de enseñar y trabajar la comprensión auditiva es ayudar a los aprendices de un idioma a comprenderlo en situaciones cotidianas (Vandergrift, 2007, p. 10). Por este motivo, los materiales de escucha auténticos son los más adecuados para poder lograr dicho objetivo, ya que reflejan la escucha que tiene lugar en la vida real, son relevantes para el alumnado, y permiten la exposición a diferentes variedades de un mismo idioma. Los materiales auténticos son aquellos que están diseñados para hablantes nativos e incluyen: películas, anuncios de televisión, dibujos animados, noticias, música, o documentales (Abrantes de Andrade, 2006, p. 20). La exposición a este tipo de materiales puede generar mejores resultados en la capacidad de comprensión que si solo se les expone a textos simplificados. No obstante, esto no quiere decir que no sea beneficioso el uso de materiales adaptados ya que, como señala Richards (2006), es bastante complicado encontrar textos verdaderamente auténticos y que a la vez sean apropiados para alumnos principiantes o de bajo nivel. Por lo tanto, en los niveles iniciales de aprendizaje de idiomas, los textos que se aproximan a la forma auténtica y utilizan

contextos culturales y situacionales apropiados, como los que se encuentran en los textos utilizados por hablantes nativos, pueden desempeñar un papel útil en el desarrollo de la comprensión auditiva en otro idioma (Vandergrift, 2007, p. 11).

Sin embargo, según comenta este autor, los contextos auténticos, la forma, y la velocidad del habla no deben sacrificarse para hacer que la comprensión resulte más sencilla para los estudiantes de idiomas. Es por esto por lo que, si se quiere utilizar material auténtico, la selección de este debe hacerse en base al nivel y las necesidades del alumnado. Por ejemplo, cuando el alumnado se encuentra en los niveles iniciales, el material y las actividades deben ser simples y gradualmente pueden ir siendo más complejas a medida que el estudiante pasa a niveles avanzados (Abrantes de Andrade, 2006, p. 21).

5.2. El uso de material audiovisual

Según Abrantes de Andrade (2006, p. 19), los materiales para practicar la comprensión auditiva en las clases van desde las imágenes, las películas y la música, hasta textos grabados o videos. Estos recursos son sumamente importantes, ya que ayudan al profesorado a presentar el idioma de una manera diferente, por lo que es este quien debe preparar materiales que considere adecuados para lograr los objetivos establecidos para su clase. De acuerdo con este autor, el material más básico es la voz humana, el segundo es el audio y el tercero es todo lo relacionado con lo audiovisual. A través del habla el profesorado da explicaciones e instrucciones a los estudiantes, sin embargo, en ciertas ocasiones puede que no sea suficiente para hacer que el alumnado desarrolle una buena comprensión auditiva.

El segundo tipo de material de escucha es el audio, el cual se utiliza para sustituir el discurso del profesorado, ya que enseñar a escuchar únicamente de esta manera sería extremadamente difícil y monótono para los estudiantes. En consonancia con dicho autor, este tipo de material muchas veces contiene la voz de un hablante nativo, lo cual es bastante beneficioso para un estudiante que está aprendiendo inglés como segundo idioma. El material de audio ya grabado presenta algunas ventajas como, por ejemplo, permitir al profesorado hacer uso de voces de hablantes nativos, con diferentes voces y acentos en las aulas, el audio puede pararse o repetirse cuantas veces sean necesarias para así asegurar la comprensión, y también, el alumnado puede hacer uso de este tipo de material fuera del aula (Abrantes de Andrade, 2006, p.

20). Sin embargo, y al igual que ocurre con el habla, el material grabado también puede presentar ciertas desventajas. Según Harmer (1983, p. 177), la calidad del audio o de los equipos de sonido no siempre es la más adecuada. A esto hay que añadirle que el alumnado no es capaz de ver a las personas que están hablando en el audio, algo que va en contra de lo que sucede en la vida real ya que, en gran parte de las ocasiones, lo que escuchamos en nuestro día a día sucede con la presencia de aquella persona que está hablando.

El otro tipo de material para utilizar en las clases es el audiovisual. En el caso de las imágenes, estas pueden proporcionar información sobre el contexto al alumnado para que este active el procesamiento de arriba hacia abajo (Vandergrift, 2007, p. 11). En un experimento con niños pequeños en el que estos estaban aprendiendo inglés, Verdugo y Belmonte (2007) demostraron que la interacción semanal, con una tecnología basada en el uso de Internet a través de canciones, juegos, e historias, hizo que las niñas y niños mostrasen mejores resultados en cuanto a comprensión auditiva que únicamente con actividades basadas en libros de texto. El apoyo visual y las anotaciones escritas pueden ayudar a los oyentes a adquirir más vocabulario y recordar mejor el texto auditivo que si solo se usaran imágenes o anotaciones. Además, las imágenes tienen un efecto más fuerte y duradero que las anotaciones, tanto para la retención del vocabulario como para la retención de la información. Con respecto al vídeo, este parece tener muchas más ventajas si lo comparamos con el material de audio, debido a que el alumnado puede ver a las personas que hablan y ser capaz de entender mejor lo que dicen debido a sus expresiones faciales y corporales (Abrantes de Andrade, 2006, p. 20). Además, los vídeos también se pueden usar como una actividad preparatoria con el alumnado (Wilberschied y Berman, 2004). De hecho, los oyentes que ven y escuchan algo simultáneamente parecen usar más estrategias de procesamiento de arriba hacia abajo para compensar el conocimiento lingüístico que les falta que aquellos que solo escuchan (Seo, 2002). Hoy en día, es muy frecuente encontrar a mucho profesorado que hace uso de los vídeos en las clases de inglés ya que, según Schwartz (1998, p. 19), el vídeo puede mejorar la comprensión auditiva al proporcionar a los alumnos situaciones comunicativas contextualmente ricas, de alto interés, auténticas y culturalmente apropiadas. Aun así, el hecho de ver un vídeo en sí no va a hacer que el alumnado mejore su competencia, su conocimiento cultural, ni sus habilidades de comprensión auditiva, ya que es el profesorado quien debe encargarse de diseñar tareas que complementen esos vídeos y que hagan posible la mejora de todos los aspectos mencionados (Schwartz, 1998,

p. 19). Una vez dicho esto, cualquiera puede preguntarse si realmente sirve de algo hacer uso de los vídeos para practicar la comprensión auditiva. En cualquier caso, la respuesta a dicha pregunta es sí, debido a que la escucha normalmente ocurre junto con la información visual y es un componente que juega un papel clave en la comprensión del mensaje. De acuerdo con esta autora, el vídeo presenta al espectador una información transmitida a través de canales auditivos y visuales por lo que, en lugar de demandar mucho al alumnado cognitivamente hablando, cada uno de estos canales parece contribuir al esfuerzo de comprensión de maneras distintas, pero a su vez complementarias. De este modo, el canal visual aprovecha los procesos de abajo hacia arriba, centrándose en los detalles; y el canal auditivo los procesos de arriba hacia abajo, basándose en información o esquemas almacenados en la memoria. Así pues, el componente visual parece ser especialmente útil para aquel alumnado que no conoce la información que se presenta, ya que la entrada visual puede proporcionar los detalles adicionales necesarios para elaborar o relacionar el mensaje con el conocimiento que este ya posee. Es decir, si uno tiene un contenido o conocimiento lingüístico previo insuficiente, la entrada visual puede proporcionar la información necesaria para así poder inferir e intentar completar aquello que no se entiende del mensaje (Schwartz, 1998, p. 20). Los estudiantes de un segundo idioma a menudo están expuestos exclusivamente al lenguaje modificado, el cual suele contener características como vocabulario simplificado, velocidad del habla más lenta, entonación y ritmo no naturales, poca interacción entre los hablantes, o sin ruido de fondo. Debido a esto, no es de extrañar que aquel alumnado que está acostumbrado a practicar su comprensión auditiva con este tipo de características no sea capaz o le cueste comprender aquello que se dice en un entorno “nativo”. Por esta razón, es importante practicar las habilidades auditivas con materiales auténticos y con diferentes tipos de lenguaje hablado, ya que esto no solo permite a los aprendices experimentar el idioma tal y como funciona en la cultura de destino, sino que también fomenta la confianza de estos en sus habilidades auditivas y puede ayudar a reducir la ansiedad en cuanto a la interacción con hablantes nativos (Schwartz, 1998, p. 20).

En consonancia con esta autora, los segmentos de vídeo auténticos pueden capturar el idioma en toda su complejidad lingüística y sociocultural, algo que sería bastante complicado de lograr sin hacer uso de este tipo de material. Sin embargo, cuando llega el momento de hacer uso de vídeos auténticos, el profesorado puede mostrarse un poco reacio ya que, tal vez, considere que este tipo de vídeos es muy complicado para su alumnado. No obstante, si las tareas de audio

y vídeo se seleccionan cuidadosamente, teniendo en cuenta los objetivos que se han establecido para la clase, así como el nivel de competencia y los intereses del alumnado, el uso de un vídeo auténtico no debería ser demasiado complicado para el alumnado. Rubin (1995) menciona que las características del vídeo, el lenguaje/texto, y el alumnado son aspectos esenciales que deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar cualquier vídeo como material de enseñanza. Para ello, se deben considerar los siguientes factores: la cantidad de escenarios físicos, la acción y la interacción entre los participantes deben proporcionar pistas sobre el contexto; la calidad del vídeo y el audio debe ser clara, se debe examinar la entrega del discurso (acentos fuertes, velocidad del habla), la densidad del lenguaje (noticias, conversación informal), y, finalmente, la cantidad de conocimientos previos que el alumnado debe tener.

A pesar de las ventajas que el componente visual presenta, muchas veces los oyentes necesitan apoyo escrito para fines de producción. Para ello, se pueden utilizar tanto los subtítulos como las bandas sonoras multilingües, ya que ofrecen a los oyentes dicho soporte escrito que va a ayudar a mejorar la comprensión auditiva, especialmente en el caso de aquellos estudiantes más principiantes (Vandergrift, 2007, p. 12). Por consiguiente, no hace falta renunciar al uso de los vídeos auténticos en el aula, ya que siempre se pueden desarrollar materiales de escucha manipulando dos variables: el idioma que escucha el alumnado, o las tareas que se establezcan para la comprensión (Schwartz, 1998, p. 21). Se pueden diseñar tareas que utilicen vídeos auténticos para estudiantes de cualquier nivel siempre y cuando la tarea de escucha sea más simple, por lo que el nivel de dificultad de comprensión también se verá simplificado. Según comenta esta autora, no hace falta renunciar al uso del vídeo, únicamente hay que preparar bien al alumnado en la etapa previa a la escucha y darle tareas que le permitan comprender lo que va a escuchar y lograr los objetivos establecidos.

5.3. ¿El uso de una variedad del inglés o de diversas variedades?

A pesar de que mucha gente relaciona el inglés con países como Estados Unidos, Reino Unido, Australia o Canadá, lo cierto es que este idioma se habla en muchos otros países del mundo, ya sea como lengua materna o como segunda lengua. Por este motivo, es importante que el profesorado que se encarga de enseñar inglés lo haga desde la perspectiva de este como un idioma global e incorpore diferentes acentos y dialectos en sus clases (Kawasaki, 2020). De acuerdo con esta autora, la característica del inglés como idioma global significa que es un

idioma utilizado tanto por hablantes nativos como no nativos, quienes hacen uso de este para comunicarse entre ellos. Debido a esto, es bastante probable que, aquellos que decidan aprender inglés, acaben utilizándolo no sólo para comunicarse con hablantes nativos, sino que también con muchos otros hablantes de diferentes partes del mundo. Por este motivo, es importante que el alumnado conozca y esté expuesto a diferentes acentos y dialectos ya que, si este no fuera el caso, podrían llegar a tener problemas para entender a otros hablantes (Kawasaki, 2020).

6. La evaluación de la destreza del *listening*.

Las pruebas para evaluar la comprensión auditiva han sufrido una serie de modificaciones que reflejan no solo los cambios en las diferentes perspectivas lingüísticas, sino también la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos de evaluación (Galán, 2015, p. 4). Por ejemplo, a principios del siglo XX, gran parte de las pruebas se centraban en el dictado, donde el alumnado debía copiar lo que el profesorado leía. Sin embargo, dicha autora comenta cómo las nuevas tecnologías hicieron que se pasara a otro tipo de formatos como, por ejemplo, contestar preguntas formuladas de manera oral o escrita, rellenar los huecos en un texto impreso que estaba incompleto, o responder preguntas de opción múltiple, todo esto después de escuchar un audio.

Uno de los aspectos más importantes relacionados con la evaluación de la comprensión oral es el tener claro qué se va a evaluar, ya que esto da una idea de los comportamientos o habilidades que el alumnado debe presentar y de las tareas que se deben preparar. Debido a que los procesos que se dan lugar durante la comprensión auditiva son difíciles de descifrar, normalmente se cree que solo se puede saber si los aprendices de una lengua han comprendido correctamente a través de la realización de una tarea. Sin embargo, algunos estudios como el de Buck (1991) o Ross (1997) profundizan en la necesidad de comprender qué es lo que motiva la respuesta del oyente y cómo interactúan diferentes variables como el tipo de tarea, los tipos de conocimiento, o los procesos de escucha a la hora de determinar la respuesta del oyente. Es por esto por lo que Buck (2001, p. 114) propone evaluar tres capacidades diferentes:

1. Procesar muestras extendidas y lo más reales posibles del lenguaje hablado, automáticamente, y en tiempo real.
2. Comprender la información lingüística que se incluye en el texto.

3. Hacer cualquier inferencia que esté implicada.

Esta construcción es lo suficientemente flexible y amplia como para adaptarse a la mayoría de las situaciones de comprensión auditiva, permitiendo así que los oyentes demuestren su capacidad de comprensión de diferentes formas (Vandergrift, 2007, p. 15).

No obstante, a pesar de la existencia de este modelo de evaluación elaborado por Buck (2001), hay ciertos aspectos como la velocidad del habla o el acento que merecen especial atención, ya que afectan el modo de respuesta de los oyentes, lo cual, a su vez, dificulta la evaluación de la comprensión auditiva. Por ejemplo, en el caso de la variable de la velocidad del habla, esta es difícil de editar cuando las velocidades varían a lo largo de un texto, lo cual tiene una repercusión inmediata en la comprensión auditiva de los oyentes. Brindley y Slayter (2002) encontraron que las interacciones entre los diferentes componentes de una tarea son bastante complejas, haciendo así más complicada la identificación del nivel de dificultad de una tarea/prueba. En este estudio, ajustar una variable de la tarea no hizo que esta fuera más fácil o más difícil, ya que la dificultad que entrañaba resultó ser una mezcla de la interacción entre las características del oyente y las características propias de la tarea. Aparte de las variables propias de la lengua mencionadas anteriormente, Cheng (2004) determinó que el formato de respuesta tiene un efecto significativo en el rendimiento de la prueba de escucha. Por ejemplo, los estudiantes que completaron preguntas de opción múltiple con espacios en blanco superaron a aquellos que hicieron preguntas de opción múltiple tradicionales, quienes, a su vez, obtuvieron mejores resultados que los estudiantes que completaron preguntas de modalidad abierta. Además de esto, también se ha examinado el efecto de tomar notas durante el proceso de escucha. En este caso, Carrell *et al* (2004) llegaron a la conclusión de que tomar notas durante una prueba de comprensión auditiva puede ayudar a los oyentes según la duración del audio, el tema, y la competencia del oyente, lo cual se debe a que escribir notas puede ayudar a compensar las limitaciones de memoria y mejorar la validez aparente de la prueba.

En cuanto a los diferentes materiales didácticos, Read (2002) reconoce que el audio y el vídeo, desempeñan un papel fundamental en la enseñanza y evaluación de la escucha en un segundo idioma. En su estudio, dicho autor investigó los efectos que tienen los diferentes tipos de textos auditivos. En esta investigación, los estudiantes que escucharon un monólogo con

guion obtuvieron mejores resultados que aquellos que no tenían a mano el guion. Este estudio mostró resultados diferentes a los que se habían obtenido en estudios anteriores en los que se decía que los textos auditivos que incorporan diálogos sin guion eran más fáciles de entender (ver Shohamy e Inbar 1990). Read (2002) atribuye esta discrepancia a la complejidad de las variables del texto, concluyendo que las pruebas de escucha deben incluir una variedad de entradas que reflejen la variedad de géneros que existe.

6.1. El factor de la ansiedad en la comprensión auditiva.

Hasta ahora se han mencionado diferentes “agentes externos” que afectan a la comprensión auditiva de los aprendices de una lengua, sin embargo, también hay que tener en cuenta el cómo se suele encontrar el alumnado a la hora de enfrentarse a cualquier tarea que requiera una comprensión auditiva por parte de este. El término “ansiedad auditiva” o *listening anxiety*, es un término para describir el problema que bloquea a la gran mayoría de los estudiantes al momento de escuchar (Adnan *et al.*, 2019, p. 2). Cuando un estudiante experimenta este tipo de ansiedad, este tiende a mostrar una respuesta inesperada hacia una tarea, como no poder completarla o, incluso, escuchar el audio inadecuadamente. Existen algunas fuentes principales de ansiedad auditiva según Zhai (2015), y una de ellas es la falta de confianza. Dicha autora explica que los estudiantes tienden a sentirse ansiosos en la comprensión auditiva porque no tienen mucha confianza en su nivel de competencia en un idioma.

Otra de las fuentes de ansiedad que menciona esta autora está relacionada con lo comentado anteriormente, y tiene que ver con las estrategias de escucha. Escuchar es una actividad difícil de llevar a cabo en un idioma extranjero, por lo tanto, las estrategias de escucha son realmente necesarias para poder comprender adecuadamente. Sin embargo, según mi propia experiencia, los estudiantes de lenguas extranjeras parecen no tener estrategias suficientes para ello.

La tercera fuente de ansiedad auditiva que menciona la autora ocurre cuando el alumnado se obsesiona con la idea de comprender todas y cada una de las palabras que escuchan. Debido a esta obsesión, cuando los oyentes pierden o no entienden algún detalle de lo que se ha dicho, tienden a estancarse y ponerse a pensar en ese detalle en específico que no entendieron, lo cual genera bastante ansiedad.

La cuarta fuente de ansiedad auditiva son las propias características de los materiales auditivos. Zhai (2015) sugiere que la velocidad de entrega de los diferentes mensajes provoca ansiedad. Además, argumenta que escuchar diferentes acentos o audios largos es difícil para los estudiantes porque se pierde información importante con mucha facilidad.

La última fuente de ansiedad que menciona Zhai (2015), es el miedo a la evaluación negativa. En el aula, el alumnado se siente observado por el profesorado y el resto de sus compañeros y compañeras, por lo tanto, tienden a sentirse ansiosos por el qué pensarán los demás y la evaluación que obtendrán si cometen algún error.

En concordancia con Zhai (2015), Arnold (2000) e In'nami (2006) también examinaron los efectos de la ansiedad en la comprensión auditiva. Estos autores sugieren que las características personales como la autoestima, el nivel de competencia, y la experiencia previa con otras pruebas pueden explicar los resultados obtenidos en las tareas/pruebas de esta destreza. Así pues, para paliar los efectos que la ansiedad puede llegar a provocar en la comprensión oral de los estudiantes, se debe seguir una evaluación formativa para así enseñar las estrategias necesarias, familiarizar al alumnado con diferentes aspectos que tienen lugar a la hora de la escucha, y practicar la destreza sin la presión de la evaluación. Todo esto desarrollará la confianza del oyente y cambiará las creencias del alumno sobre la comprensión auditiva (Vandergrift, 2007, p. 16).

En resumen, la investigación sobre la evaluación de la comprensión oral concluye que los procesos de escucha son complejos e interactúan con diferentes fuentes de conocimiento, características humanas y otros factores contextuales. Según Vandergrift (2007), estos procesos y sus interacciones necesitan ser analizados en mayor profundidad para poder así encontrar evidencia empírica concluyente para fundamentar las herramientas de evaluación.

7. Metodología

El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es analizar hasta qué punto las actividades previas a la escucha pueden ayudar al alumnado a mejorar los resultados obtenidos en actividades/pruebas de comprensión auditiva. Para ello, en la asignatura de prácticas externas,

elaboré una serie de actividades que el alumnado llevó a cabo con el fin de indagar sobre esta cuestión. Decidí iniciar este estudio con un análisis de las necesidades mediante la elaboración de unos cuestionarios tanto para el profesorado de inglés del centro como para el alumnado, en los que les preguntaba sobre las diferentes destrezas y la dificultad de las mismas.

A pesar de haber impartido clase a un gran número de estudiantes de diferentes cursos y grupos, en este estudio únicamente participaron un total de 61 alumnas y alumnos pertenecientes al curso de 3º ESO. Como comenté anteriormente, también elaboré una serie de cuestionarios previos a la realización de la actividad de comprensión auditiva con la intención de conocer la opinión de ambos grupos de 3º ESO al igual que la del profesorado de inglés del centro educativo con respecto a la dificultad de las diferentes destrezas del idioma. En cuanto al profesorado, mencionar que el departamento al completo participó en el cuestionario que fue elaborado para el mismo, un total de 8 profesoras y profesores.

ENCUESTA PARA TFM (PROFESORADO)

Los resultados obtenidos serán utilizados únicamente como herramienta para la realización de mi Trabajo de Fin de Máster. Gracias por colaborar.

¿Cuál de estas destrezas consideras que es en la que peores resultados obtiene tu alumnado?

- READING
- SPEAKING
- LISTENING
- WRITING
- Add option or [add *Other*](#)

Multiple choice

Required

¿Por qué? *

Long answer text

Ilustración 1. Cuestionario realizado al profesorado de inglés del centro.

Como se puede observar en la Ilustración 1, la encuesta realizada al profesorado constaba únicamente de dos preguntas. En la primera, debían escoger la destreza en la que su alumnado obtenía peores resultados de entre las que aparecían listadas, y en la segunda, dar una breve explicación sobre por qué creían que esto era así.

ENCUESTA PARA TFM (ALUMNADO)

Los resultados obtenidos serán utilizados únicamente como herramienta para la realización de mi Trabajo de Fin de Máster. Gracias por colaborar.

¿Cuál de estas destrezas te parece la más complicada?

- READING
- SPEAKING
- LISTENING
- WRITING
- Add option or [add "Other"](#)

¿Por qué? *

Long answer text

Ilustración 2. Cuestionario realizado al alumnado del centro.

Como se puede apreciar en la Ilustración 2, la encuesta realizada para el alumnado sigue la misma estructura que la del profesorado, con una primera pregunta en la que este debía elegir la destreza que más complicada le parecía y una segunda en la que debían justificar su elección.

A pesar de seguir la misma estructura, la elección del profesorado era mucho más objetiva ya que se basaba en los resultados que su alumnado obtenía ya fuera en actividades de clase o pruebas. No obstante, la respuesta que se buscaba por parte de las alumnas y alumnos era más subjetiva, ya que me interesaba que reflexionaran un poco en cuanto al por qué la destreza que cada uno de ellos y ellas escogió les parecía la más difícil.

Además de esto, con el fin de recabar una información más completa del proceso de enseñanza-aprendizaje, también utilicé el instrumento de la observación directa en el aula y realicé un análisis de las actividades de comprensión auditiva que se incluyen en el libro de texto que usaba el alumnado en clase.

8. Resultados y discusión

En este apartado expondré primeramente los resultados obtenidos de la observación de la clase, es decir, las características de los diferentes alumnos y alumnas que la formaban, los diferentes niveles de dominio de la lengua que estaban presentes, entre muchas otras cosas. Además, como ya se ha explicado anteriormente, también elaboré una serie de cuestionarios tanto al profesorado como al alumnado del centro en el que les preguntaba cuál era la destreza que más complicada les parecía.

Así pues, en el siguiente subapartado, mostraré e interpretaré los resultados obtenidos del análisis de las respuestas a los dos cuestionarios elaborados e implementados, tanto al profesorado como al alumnado del centro, con la finalidad de averiguar cuál era la destreza que les parecía más complicada

Finalmente, ya que el centro en el que llevé a cabo mis prácticas hacía un uso riguroso del libro de texto, tuve la oportunidad de poder analizar las actividades para practicar la competencia auditiva que en este aparecían.

8.1. Análisis de la observación de la clase

Los grupos que me fueron asignados fueron dos de 3º ESO, específicamente los grupos A y B. Durante mis semanas de observación me di cuenta de que el grupo de 3º ESO A trabajaba mucho mejor durante las sesiones de clase, mostrándose como un grupo unido en el que parecía

no haber ningún tipo de problema interno. En cuanto al grupo de 3º ESO B, he de admitir que en un principio me pareció que podría llegar a ser un tanto más complicado el trabajar con ellos ya que daba la sensación de ser un grupo mucho más dividido en el que aquel alumnado que lo formaba parecía no congeniar e, incluso, tener problemas con algún que otro integrante. Cuando llegó el momento de tomar el rol de docente con ambos grupos, me di cuenta de que estaba en lo cierto en cuanto al grupo de 3º A, siendo este un grupo que trabajaba al unísono y que no dificultaba la labor docente al profesorado. No obstante, en cuanto al grupo de 3º B, a pesar de que, sí se trataba de una clase bastante más dividida, no ocasionaron problema alguno a la hora de realizar todas las actividades que tenía diseñadas para ellos, e incluso, las llevaban a cabo de manera más rápida que sus compañeras y compañeros del otro grupo. Además, ambos grupos se caracterizaban por una fuerte y notable diferencia entre la procedencia del alumnado y el estatus social y económico que este poseía debido a las diferentes familias. Sin embargo, esto no quiere decir que dicha característica sea un factor determinante a la hora de analizar el rendimiento del alumnado ya que, como pude comprobar, había mucho alumnado procedente de familias con un estatus socioeconómico inferior a la media que presentaba un nivel de dominio mayor que algunos que pertenecían a familias con características iguales o superior a la media.

En cuanto a los niveles de dominio de la lengua, en este caso el inglés, en ambos grupos se repetía la misma situación: una parte del alumnado mostraba gran interés por la asignatura y poseía un nivel adecuado y, otra parte, la mayoría, parecía no interesarse por lo que ocurría durante las clases y no mostraba un nivel adecuado en ninguna o casi ninguna de las destrezas. No obstante, si hablamos de una comparativa entre los dos grupos, cabe mencionar que el 3ºA mostró mejores resultados que sus compañeros de 3º B a pesar de que estos últimos trabajan mucho más rápido y de manera más eficaz que los anteriores.

Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos, cabe mencionar que el grupo de 3º B obtuvo los peores con apenas 11 personas, un 36,66% de la clase, aprobando la destreza de comprensión auditiva. Con respecto al grupo de 3º A, un total de 18 alumnos y alumnas, el 60% de la clase, aprobó dicha destreza. Estos resultados se obtuvieron a través de la realización de una prueba por parte del alumnado de ambos grupos en la que tenían que escuchar una pista de audio y responder una serie de ejercicios, en este caso, un *fill in the gaps* y un *true or false*.

8.2. Análisis del cuestionario

En lo referente a los dos cuestionarios elaborados para su implementación entre el profesorado de inglés del centro y el alumnado, al profesorado le pregunté cuál creía que era la destreza que más le costaba a su alumnado y por qué, en el caso del cuestionario para el alumnado, la pregunta fue la misma y también les pedí una justificación a su respuesta. La principal razón por la cual elaboré estos cuestionarios fue para conocer la opinión del profesorado y el alumnado del centro, y ver si los resultados obtenidos coincidirían con las hipótesis que previamente tenía. Como ya comenté anteriormente, el primer cuestionario estaba dirigido al personal docente del centro, específicamente, al encargado de la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Inglés), la cual cuenta con un total de 8 docentes a cargo de su impartición. En dicho cuestionario les pregunté cuál era la destreza en la que sus alumnas y alumnos obtenían peores resultados y que, una vez respondiesen, argumentasen su elección. En el gráfico 1 se pueden ver los resultados obtenidos:



Gráfico 1. Resultados del análisis de las preguntas del cuestionario 1

Como muestra el gráfico, ninguno de los docentes considera que la destreza del *reading* sea excesivamente complicada para su alumnado. Según comentaron, esto se debe a que

normalmente los estudiantes, a pesar de no haber entendido completamente el texto que acaban de leer, son capaces de entender el mensaje gracias al contexto en el que este se encuentra.

En tercer lugar, se encuentra el *speaking* con un 17%, con un único docente eligiendo esta opción como la destreza en la que su alumnado obtiene peores resultados. La argumentación que la docente dio es la siguiente: “Es la destreza que más vergüenza les da y la que menos tiempo tenemos para practicar”. Debo admitir que, tras leer esta respuesta, lo primero en lo que pensé es en lo irónico que me parece que en una clase en la que el objetivo es aprender no solo el idioma, sino que también las habilidades para poder hacer uso de este en todas sus variantes, no haya tiempo para practicar la producción oral. Además de esto, después de haber hecho una breve introducción a la visión que tiene el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas sobre el aprendizaje y la enseñanza de estas, considero que no se estarían siguiendo las pautas necesarias ya que, si se deben enseñar como un proceso activo, el poder hablar y comunicarse con otras personas en la lengua meta es uno de los objetivos más importantes a cumplir.

En segundo lugar, se encuentra el *listening* con un 33% y tres docentes que consideran que dicha destreza es la más complicada para gran parte de su alumnado. A la hora de justificar su respuesta uno de los docentes argumenta lo siguiente: “Falta de práctica y que no suelen ver o escuchar contenido en lengua inglesa”. Otro de los docentes comenta lo siguiente: “Porque es una destreza para la que necesitan una práctica extra que ellos, normalmente, no hacen. Necesitan estar inmersos en el idioma en diferentes situaciones comunicativas, algo que es difícil en la hora de clase y con unas condiciones no óptimas. Aunque hay alumnos que sí aprovechan la oportunidad de ver programas en versión original, sobre todo series, y se nota la diferencia”. Ambos docentes parecen coincidir y tener claro cuál es la raíz del problema: el alumnado no consume contenido original en inglés. En este punto coincido con la idea de que el hecho de estar familiarizado con contenido en inglés ayuda mucho con su posterior comprensión, especialmente si se trata de contenido original que está pensado para el consumo por parte de hablantes nativos del idioma y que refleja el uso de este en un contexto más real. Aunque sea cierto que gran parte del alumnado no esté interesada en consumir este tipo de contenido en su tiempo libre, el profesorado, quien además es conocedor de este factor tan determinante, en lugar de utilizar materiales que no muestran el idioma en contextos reales, debería hacer uso de materiales de

audio auténticos en sus clases para intentar así que los estudiantes entren en contacto con el idioma al menos durante el tiempo que pasen en esta.

Finalmente, con un 50% y un total de 4 votos por parte del profesorado de inglés se encuentra el *writing*. De entre las respuestas de los docentes que participaron en la encuesta, una de ellas dice que el problema radica en que los estudiantes “no aplican las estrategias que se recomiendan, se recalcan y se trabajan en clase, tales como hacer lluvia de ideas previa y asegurarse de que todas estas ideas se ajustan al tema. Además, tienden a la traducción literal y omiten continuamente el sujeto. La falta de vocabulario y fallos en gramática, incluso aspectos muy básicos, tampoco ayudan”. Otro de los docentes parece estar de acuerdo con la anterior declaración, comentando que el problema también reside en que los estudiantes, quienes “no dominan la gramática y tienen dificultades de base para expresarse por escrito incluso en la lengua materna. Tienen dificultades para observar los errores de cohesión y coherencia”.

A pesar de lo que comenté anteriormente, además de haber llevado a cabo los cuestionarios para comprobar si las respuestas coincidían con mi hipótesis previamente planteada, también lo elaboré para de alguna manera justificar y resaltar la importancia a la elaboración de este trabajo, ya que tenía bastante claro que la comprensión auditiva iba a ser una de las destrezas más votadas en cuanto a complejidad. Pese a que la destreza más votada por el profesorado fue la producción de textos escritos, la comprensión auditiva quedó en segunda posición. Además, varios docentes me comentaron que, si la encuesta les hubiese dado la posibilidad de elegir dos opciones diferentes, también habrían votado la comprensión auditiva como una de las destrezas más complejas para su alumnado.

El otro cuestionario se llevó a cabo con el alumnado de 3º ESO, concretamente con los grupos A y B. En este se les preguntaba cuál era la destreza que más difícil les parecía, así como una breve justificación a sus respuestas. Con un total de 50 respuestas, el siguiente gráfico muestra los resultados obtenidos:



Gráfico 2. Resultados del análisis de las preguntas del cuestionario 2

Como se puede observar en el gráfico 2, la destreza que al alumnado parece en la encuesta le parece la menos complicada, con un 8%, y un total de 4 votos, es el *reading*. A la hora de justificar su respuesta, algunos comentan que son capaces de comprender el texto, pero no saben redactar las respuestas a las preguntas que se les plantean, mientras que otros sugieren que la dificultad reside en la longitud de los textos que se utilizan ya que “hay mucho texto y puede llegar a ser saturante”.

La segunda destreza que no parece dar grandes problemas al alumnado es el *speaking*, con un 10% y un total de 5 votos. En cuanto a los argumentos que el alumnado proporciona, algunos comentan que el problema está en que no entienden mucho lo que dice aquella persona con la que están hablando. En esta misma línea, una alumna comenta que la producción oral le genera bastante ansiedad ya que le da miedo equivocarse y que la otra persona no entienda lo que ha dicho. Por último, una alumna comenta que, a pesar de tener la capacidad de hablar inglés con total normalidad en otros entornos, se pone muy nerviosa si sabe que la están evaluando porque piensa que lo va a hacer mal. Aquí podemos ver lo que ya se mencionó con anterioridad en este mismo trabajo: practicar las destrezas del idioma sin que el alumnado tenga la presión de una

evaluación. Con relación a este tema, me gustaría mencionar que, en el centro donde realicé mis prácticas, tuve la oportunidad de presenciar cómo se le evaluaba dicha destreza al alumnado: se colocaban en parejas o grupos de tres y simplemente recitaban en voz alta un diálogo que previamente habían memorizado. Además, cabe mencionar que, durante todo este proceso, la profesora se colocaba al lado del alumnado con una tableta electrónica con la que hacía anotaciones de este. En cuanto a la forma de evaluación, considero que no es del todo útil que se enseñe al alumnado a memorizar un diálogo en lugar de abogar y promover una comunicación e interacción espontánea lo más parecida posible a la que se da en la vida real. A todo esto, hay que sumarle el hecho de que el alumnado sabía que cualquier cosa que dijera iba a ser evaluada por la profesora que tenían al lado, lo que convierte a esta actividad en no solo poco eficaz, sino que también genera bastante ansiedad.

Con un 38% y un total de 19 votos, la segunda destreza que más complicada le parece al alumnado es el *writing*. Con respecto a lo que el alumnado dice sobre el por qué esta destreza es la que más dificultad le supone, una gran parte de este parece coincidir en el hecho de que poseen un nivel de manejo del inglés escrito bastante bajo, por lo que no son capaces de expresar aquello que realmente quieren. Además, otra parte de este parece tener problemas en diferentes aspectos propios de la redacción de un texto escrito como pueden ser la coherencia o la cohesión. Sumado a esto, muchos alumnos y alumnas también comentan que les resulta muy complicado tener que inventarse o hablar sobre un tema que desconocen en un periodo corto de tiempo.

Finalmente, con un 44% y un total de 22 votos, la destreza más complicada para el alumnado de los grupos A y B de 3º ESO es el *listening*. La mayoría del alumnado que participó en la encuesta argumenta que el principal problema es la calidad del audio utilizado para medir la comprensión auditiva. Aquí podemos ver que Harmer (1983) y Rubin (1995) estaban en lo cierto cuando sugirieron que, tanto el equipamiento de las aulas como el material de audio, deben estar en las mejores condiciones para que el alumnado pueda llevar a cabo su labor de comprensión. Además, desde mi experiencia personal en las aulas, puedo decir que en numerosas ocasiones los altavoces de estas directamente no funcionaban o, en caso de sí hacerlo, presentaban diferentes fallos como un volumen bajo o una mala calidad en cuanto a la proyección del audio. Aparte de los problemas técnicos que puedan darse, otra gran parte del alumnado comenta que muchas veces no es capaz de entender lo que se ha dicho debido a aspectos relacionados con la

pronunciación de los hablantes o la velocidad con la que estos hablan. Debido a esto, considero necesario volver a mencionar y resaltar la importancia de algo que ya ha sido tratado previamente en este trabajo: el uso de materiales de audio/vídeo auténticos. Según el MCER, todo aquel hablante de un idioma cumple determinadas funciones como agente social que es, entre las cuales se encuentra el poder comunicarse con otros hablantes, ya sean nativos o no, de ese mismo idioma. Siendo esta una de las principales razones por las que al alumnado se le enseña inglés en los centros, es importante que se les familiarice con los diferentes acentos que existen en el mundo de habla inglesa, así como con la velocidad y contextos reales en los que los hablantes del idioma se relacionan entre sí. Para ello, según comentan algunos autores como Vandergrift (2007), los materiales de escucha auténticos son los más adecuados para poder lograr dicho objetivo.

Gracias a la realización de ambos cuestionarios pude conocer tanto la perspectiva del profesorado como del alumnado del centro en el que tuvieron lugar mis prácticas. Los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios han puesto claramente de manifiesto la percepción que tiene, tanto el profesorado como el alumnado del centro, de las destrezas comunicativas que presentan mayor dificultad y, por lo tanto, que necesitan que se les preste mayor atención. La destreza que peor percepción tiene por parte del personal docente es el *writing* mientras que, en el caso de las y los estudiantes, se trata del *listening*. No obstante, como ya mencioné anteriormente, muchos docentes me comentaron que también hubiesen escogido el *listening* si hubiese habido una opción de respuesta múltiple, lo cual me lleva a pensar que posiblemente dicha destreza hubiese acabado también en el primer puesto. Antes de conocer los resultados de las encuestas, me había planteado la hipótesis de que la opción elegida por ambos grupos iba a ser la de comprensión auditiva, únicamente basándome en mi propia experiencia en el instituto. Así pues, quería comprobar si realmente estaba en lo cierto o si, por el contrario, la situación había cambiado. Además de esto, me pareció bastante interesante el hecho de que el profesorado fuera consciente de las dificultades que el alumnado tiene con la comprensión auditiva en inglés y que, en lugar de intentar cambiar de alguna manera la forma en la que trabajaban dicha destreza en sus clases, únicamente culparan al alumnado por no estar más en contacto con el inglés. A pesar de ser cierto que una gran parte del alumnado no muestra interés, las clases de inglés deberían ser ese lugar en el que entrasen en contacto con el idioma de una forma lo más parecida posible a la que ocurre en la vida real. Sin embargo, se sigue haciendo uso de

actividades de libro de texto que carecen de cualquier tipo de apoyo visual, están adaptadas, por lo que no muestran una interacción real, o no muestran la variedad de acentos que existen, entre muchas otras.

En resumen, estos resultados muestran que el profesorado sabe cuáles son las razones por las que el alumnado presenta niveles más bajos en su comprensión auditiva, y que el alumnado conoce cuáles son sus principales problemas a la hora de afrontar cualquier situación en la que deban hacer uso de dicha comprensión. No obstante, ninguna de las dos partes parece poner una solución a esta problemática.

8.3. Análisis de las actividades de *listening* en el libro de texto

Este apartado estará destinado al análisis de tres actividades del libro de texto que el alumnado de 3º ESO utilizaba en las clases de inglés: New Action 3 ESO de la editorial Burlington Books. Cabe mencionar que analizaré tres actividades ya que son las únicas del libro que el alumnado llevó a cabo con su profesora antes de que yo tomara el control de la impartición de los contenidos ya que, durante las sesiones que yo impartí, no hice uso de ninguno de los *listenings* propuestos por el libro de texto.

Antes de pasar al análisis en sí, cabría comentar que la edición que utilizaban en el centro data del año 2016, por lo que en muchos aspectos se quedaba un poco anticuada, sobre todo, y en este caso en relación con los *listenings*, a los temas que se creían de interés y/o actualidad para el alumnado. Además de esto, me gustaría comentar que me impresionó bastante el apego que el personal docente mostraba hacia los libros de texto ya que, en muy pocas ocasiones, se salían de los contenidos y actividades que en estos aparecían. No obstante, sí que trataban que el contenido fuera bueno a la vez que interesante para su alumnado, considerando así que el libro que estaban usando en aquel momento ya había quedado obsoleto en muchos aspectos, por lo que tenían reuniones frecuentes con representantes de la editorial para hablar sobre qué libros utilizar durante los siguientes cursos académicos.

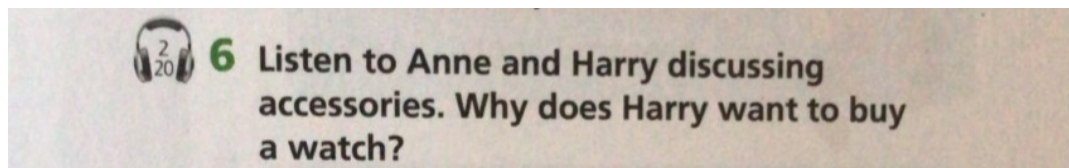
Como ya comenté anteriormente, durante las primeras semanas de observación en el centro, pude ver cómo la docente trabajaba la comprensión auditiva con el alumnado de ambos grupos a través de diferentes actividades que proporciona el libro de texto. Dichas actividades estaban relacionadas entre sí y giraban en torno a una misma pista de audio, la cual mostraba una

conversación entre dos amigos con vocabulario relacionado con la moda. La primera actividad fue la siguiente:



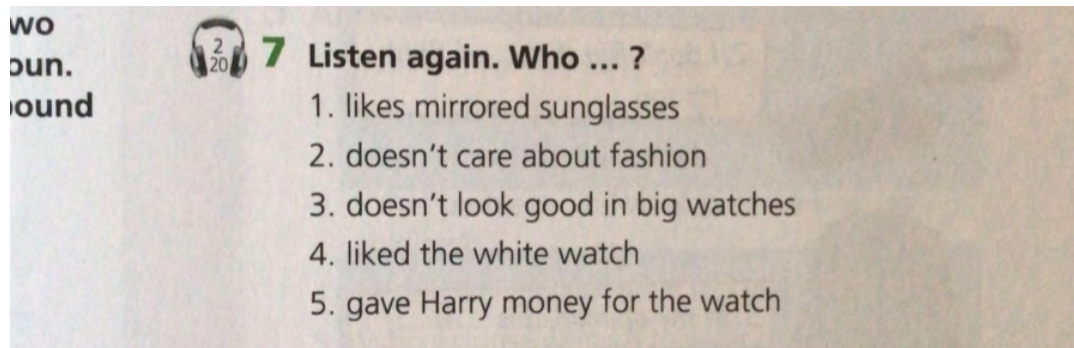
Como se puede apreciar en la imagen, para esta primera actividad no era necesario el audio en sí ya que se supone que este primer ejercicio se elabora con la intención de realizar una introducción o establecer un contexto para que el alumnado adquiriera una idea sobre lo que va a escuchar a continuación. El alumnado, mediante la realización de un pequeño debate, deberá responder la pregunta “*what do you think is the most important thing to consider when buying an item of clothing or a fashion accessory?*”. Para ello, cuenta con tres diferentes opciones proporcionadas por el libro de texto y simplemente deberá elegir la que este considere. A pesar de que la actividad está bien a modo de introducción, en el aula el procedimiento fue bastante distinto ya que únicamente leyeron la pregunta y, tras leer las tres opciones que aparecían, dijeron en voz alta la que les pareció. Esto hace que el alumnado afronte el *listening* con un contexto muy pobre y sin haber sido capaz de activar su conocimiento previo sobre el tema.

Una vez terminaron la primera actividad, pasaron a la segunda:



En esta actividad el alumnado debía escuchar el audio, normalmente un total de dos veces, y responder a la pregunta que aparecía en el enunciado.

La tercera y última actividad fue la siguiente:



Esta actividad se llevó a cabo después de haber escuchado el audio dos veces, no obstante, gran parte del alumnado iba respondiendo las preguntas a la vez que escuchaban el audio.

En cuanto a las actividades en sí, no me parecen malas si las valoramos en base a lo eficaces que son para determinar el nivel de comprensión auditiva del alumnado. No obstante, sí que me gustaría destacar el hecho de que los audios, en la mayoría de las ocasiones, no son auténticos y muestran unas conversaciones sin ruido de fondo, con una perfecta pronunciación, normalmente inglés británico, y una velocidad del habla simplificada. Es por esto por lo que pienso que, si se modifican un poco las pistas de audio, haciendo uso de materiales auténticos y con un soporte visual, las actividades para trabajar la comprensión auditiva que proporcionan los libros de texto no tienen por qué considerarse deficientes.

9. El diseño de una actividad de comprensión auditiva

Este apartado estará dedicado a mostrar una actividad de comprensión auditiva que llevé a cabo con ambos grupos de 3º ESO. A pesar de haber realizado diversas actividades para trabajar dicha comprensión, he decidido elegir esta ya que el principal motivo por el que la elaboré fue para que el alumnado practicase antes de un examen en el que se les iba a evaluar esta destreza. Además de servirles como práctica, consideré que podría ser una buena idea el ver

si los resultados de esta actividad serían diferentes de los obtenidos en la prueba escrita. Debido a esto, los ejercicios fueron exactamente iguales, tratándose de un primer ejercicio de *fill in the gaps*, y un segundo de *true or false*.

En el primer subapartado describiré dicha actividad al igual que los objetivos de cada uno de los diferentes ejercicios elaborados para el alumnado.

El segundo subapartado estará dedicado a la implementación de la actividad, donde comentaré cómo se llevaron a cabo cada uno de los ejercicios.

Finalmente, en el tercer y último apartado hablaré sobre los resultados obtenidos, especialmente sobre las diferencias que pude notar entre mi actividad de comprensión oral realizada en la clase y la prueba escrita que elaboró el departamento de inglés. Además de esto, también analizaré dicha actividad desde un punto de vista más crítico a la vez que propondré algunas sugerencias de mejora.

9.1. Descripción y objetivos de la actividad de comprensión oral.

Las cuatro imágenes que se muestran en la ilustración 1 formaron parte de la primera actividad o, más bien, actividad introductoria o de *pre-listening*. Dichas imágenes están relacionadas con la temática de la pista de audio elegida para la actividad, la cual habla sobre vestir apropiadamente teniendo en cuenta las diferentes ocasiones. De este modo, las imágenes dan al alumnado una idea sobre la temática de lo que van a escuchar y los sitúa en un contexto determinado, con lo cual se pueden hacer una idea de qué es lo que van a escuchar. Además de esto, las imágenes tienen un contenido humorístico, lo cual constituye una estrategia muy efectiva que a su vez, contribuye a mejorar la dimensión afectiva que es tan importante para afrontar los ejercicios de comprensión auditiva.



Ilustración 1: imágenes utilizadas en la actividad de *pre-listening*.

El audio utilizado durante esta sesión tiene una duración de 48 segundos y se extrajo de la siguiente página web <https://www.dailyesl.com/at-home/clothing-fashion/>. Tras la reproducción de dicho audio, el alumnado procedió a hacer los siguientes ejercicios:

1. **FILL IN THE GAPS**

Everyday, I try to dress for the occasion. If I'm going to visit _____, I generally dress _____. I wear _____, and I might throw on a _____. In the case of a _____, I usually wear a nice dress _____, but nothing too _____. In the past, I made it a habit to dress up for _____ in a _____ and a _____ because it was important to give a good impression, but more people are dressing down in the workplace, and this is more _____ now. When I _____, I generally wear some _____ and a _____, and I put on _____ shoes.

2. TRUE OR FALSE

	TRUE	FALSE
THE MAN DOES NOT WEAR INAPPROPRIATE OUTFITS.		
IF HE IS WITH HIS FRIENDS, HE WEARS CASUAL CLOTHES.		
WHEN HE GOES ON DATE, HE DRESSES EXTREMELY FORMAL.		
HE LIKES TO CAUSE A GOOD IMPRESSION.		
PEOPLE NOWADAYS DRESS MORE CASUALLY IN THEIR WORKPLACES.		

9.2. Implementación de la actividad

Como ya comenté anteriormente, la actividad de las imágenes se llevó a cabo con la finalidad de realizar una introducción al tema. Así pues, dividí al alumnado en diferentes grupos y les comenté que todas las imágenes tenían algo en común entre ellas, por lo que su tarea fue discutir en grupo y llegar a un consenso sobre qué era lo que todas compartían. Una vez los grupos tenían su respuesta, debían compartirla con el resto de la clase.

Después de que el alumnado llegase a la conclusión de que lo que las imágenes tenían en común era que mostraban a personas vistiendo de forma inapropiada teniendo en cuenta la ocasión, se llevó a cabo un pequeño debate en el que les pregunté cuál de las cuatro imágenes les parecía que mostraba la vestimenta más inapropiada y por qué. Tras finalizar el debate, la última actividad de *pre-listening* que les pedí que llevaran a cabo fue que, en los mismos grupos que habían formado anteriormente, pensarán en una situación en la que si llevaran puesta una prenda determinada, estarían vistiendo de manera inapropiada. Una vez tuvieran su respuesta, debían compartirla con el resto de grupos.

La siguiente actividad fue la propia escucha de la pista de audio. Les pregunté previamente si cuando afrontaban cualquier prueba o ejercicio de comprensión auditiva hacían uso del *note-taking*, una técnica que consiste principalmente en anotar todo aquello que vas escuchando o que crees haber escuchado. La respuesta a mi pregunta fue que no, por lo que les pedí que lo hicieran en esta actividad, para así ver si esta técnica les pudiera servir de ayuda a la hora de mejorar su comprensión. Después de escuchar dos veces el audio, les pedí que hicieran una puesta en común de lo que habían anotado y, para no haberlo hecho nunca, los resultados fueron bastante sorprendentes, ya que una gran parte del alumnado fue capaz de entender varios términos que se nombraron en el audio.

Una vez terminaron de escuchar el audio, les pregunté si necesitaban escucharlo una vez más para poder hacer los dos ejercicios restantes, a lo que me respondieron que no debido a que el haber tomado notas les sirvió de mucha ayuda y que no necesitaban volver a escucharlo. Así pues, finalizaron dichos ejercicios e hicimos una corrección conjunta.

9.3. Resultados obtenidos y sugerencias de mejora

Como ya comenté anteriormente, esta actividad de comprensión auditiva se llevó a cabo principalmente para comparar los resultados obtenidos entre dicha actividad y una prueba que el alumnado tuvo el día siguiente de haberla llevado a cabo, por lo que también podría servirles de ayuda ya que la temática estaba relacionada con la ropa y los ejercicios eran los mismos. Los resultados de la actividad que el alumnado realizó en clase fueron excelentes, ya que más de un 80% de la clase contestó a la perfección ambos ejercicios. En contraste con estos resultados se encuentran los obtenidos en la prueba escrita, la cual también corregí yo. En dicha prueba, únicamente 13 estudiantes aprobaron, lo cual representa un 43,3% de la clase.

Estos resultados muestran que la actividad de comprensión auditiva que se llevó a cabo en una sesión normal de clase fue más beneficiosa para el alumnado. Considero que el éxito de esta actividad tuvo que ver con la realización de las actividades de introducción/contextualización, ya que el alumnado tenía una idea bastante sólida de la temática antes de enfrentarse al audio. Además, pienso que el hecho de tomar notas mientras este escuchaba el audio también fue de gran ayuda, al igual que la posterior puesta en común de lo que creían haber escuchado. No obstante, los resultados obtenidos en dicha actividad no son del

todo fiables ya que, a pesar de haberles comentado que no importaba si lo tenían mal o bien y que no iba a contar para su nota final debido a que solo se trataba de información para la realización de este trabajo, una gran parte del alumnado pudo haberse copiado fácilmente mientras se llevaba a cabo la corrección en voz alta de los ejercicios.

Así pues, considero que uno de los aspectos que se podrían haber mejorado es la fiabilidad de los resultados, tal vez prestando más atención a lo que el alumnado iba haciendo en lugar de esperar al último momento y solo dar importancia al resultado final que este me entregaba, el cual se podía manipular muy fácilmente. Además, me gustaría también explicar la razón por la que para esta sesión hice uso de un material de audio adaptado en lugar de materiales auténticos. El principal motivo tiene que ver con la prueba escrita que el alumnado iba a realizar justo después de la sesión de clase que pasaron conmigo, en la cual el personal docente había decidido utilizar un audio adaptado, por lo que no quería que la actividad fuera muy diferente al examen que iban a realizar ya que, en ese caso, los resultados obtenidos no habrían sido de gran utilidad. No obstante, sí que utilicé un audio que presentaba un acento americano, acento que el alumnado no solía escuchar en los *listenings* que el profesorado utilizaba en las clases y/o exámenes.

Por otra parte, considero que el haber hecho uso del sentido del humor jugó un papel fundamental en los buenos resultados obtenidos. En el punto 6 de este mismo trabajo en el que hablo sobre la evaluación de la destreza del *listening*, menciono el término “ansiedad auditiva”, el cual Adnan *et al.*, (2019) utilizan para describir todo aquello que hace que los aprendices de otro idioma se bloqueen a la hora de escuchar, los cuales pueden ir desde el bajo nivel de competencias que el alumnado pueda tener, hasta la falta de confianza en uno mismo. Por esta razón, consideré que podría ser buena idea hacer uso de las imágenes que se muestran en la Ilustración 1, ya que tenían un cierto toque humorístico y podrían servir como una buena actividad introductoria. Una vez finalizada dicha actividad, decidí investigar un poco más sobre si el hecho de usar el humor en el aula podría mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado.

En la época actual, es bastante común encontrarse con un profesorado que está constantemente en busca de diversas estrategias de enseñanza creativas e innovadoras para poder captar la atención del alumnado en el aula (Shabiralyani *et al.*, 2015). Según comentan Cann y Collette (2014), el humor, el cual es un elemento del desarrollo humano y la neurociencia que se

ha predicho a los buenos resultados académicos, parece pasar totalmente desapercibido por parte del profesorado de los centros educativos.

Hay docentes que se muestran un tanto más reacios a hacer uso de actividades divertidas en el aula, ya que si no se hace de la manera adecuada puede traer consigo efectos negativos, no obstante, muchos estudios avalan la efectividad del uso del humor en las aulas, por lo que opino que al menos deberían intentar incorporarlo en sus clases y analizar los resultados obtenidos. Por ejemplo, Buckman (2010) habla sobre los procesos mentales que intervienen en la creación y la percepción de un estímulo divertido y como estos dan lugar a una respuesta placentera. De este modo, usar el humor en las aulas sería beneficioso para el alumnado y también potenciaría su aprendizaje. En concordancia con esta autora se encuentra Gablinske (2014), quien comenta que si creamos algunos momentos alegres/divertidos con el alumnado en las aulas, esto ayudaría no sólo en términos de relajación, sino que también comprenderán y retendrán mejor el contenido que acaban de ver.

Una vez dicho esto, cabe mencionar que las ventajas de usar el humor no son únicamente para el alumnado ya que, si tenemos en cuenta lo que comenta Gablinske (2014) en su estudio, el dar un tono humorístico a las clases tiene efectos humanizadores en la imagen del docente, lo que hace que el alumnado muestre un mayor interés en los contenidos y la asignatura en sí. Al igual que esta autora, el estudio que Makewa *et al.*, (2011) llevaron a cabo muestra como la mayoría de las y los participantes respondieron positivamente al uso del humor en el aula. Sus respuestas indicaron que no solo apreciaban el uso del humor por parte del profesorado, sino que también se sentían más motivados, relajados y cómodos. Así pues, los hallazgos de dicho estudio mostraron una correlación positiva entre el uso del humor por parte del profesorado y la motivación del alumnado, la reducción de la ansiedad, la participación en clase, la estimulación de sus pensamientos e intereses, las relaciones saludables entre ambos, y la enseñanza en general.

En el caso de la actividad que lleve a cabo con mi alumnado, las diferentes actividades de *pre-listening* relacionadas con las cuatro imágenes que se muestran en la Ilustración 1, lograron crear un ambiente distendido en el que el alumnado fue capaz de olvidarse, por unos instantes, de que iban a llevar a cabo una actividad de comprensión auditiva, logrando así disminuir la ansiedad de forma notable.

Aparte de esto, pude observar cómo la estrategia de tomar notas fue de gran utilidad para el alumnado quien, a pesar de no haber puesto nunca dicha estrategia en práctica, fue capaz de utilizarla para su propio beneficio y obtener unos mejores resultados de comprensión.

Como ya comenté anteriormente, planeé esta actividad de comprensión auditiva con la intención de comparar los resultados obtenidos con aquellos de una prueba escrita que el alumnado realizaría al día siguiente, siendo esta la razón por la cuál los ejercicios siguieron la misma dinámica y la temática fue también la misma. Una vez obtenidos ambos resultados, solo me queda decir que el haber llevado a cabo esta actividad ha dejado clara no solo la importancia de los ejercicios de *pre-listening*, sino también la eficacia de los mismos.

10. Conclusión

La comprensión oral, en el contexto del aprendizaje de un segundo idioma, ha adquirido mayor importancia con el paso del tiempo ya que tanto el profesorado especializado en la materia como las y los aprendices, se han dado cuenta de que dicha destreza es tan importante como aquellas a las que tradicionalmente se les ha prestado más atención como pueden ser la producción oral o la escrita. Sin embargo, a pesar de los avances que han tenido lugar con respecto al prestigio de la comprensión auditiva, la forma en la que se enseña y se evalúa sigue siendo la misma. Así pues, en este Trabajo de Fin de Máster se ha abordado el tema del desarrollo de la comprensión auditiva en inglés desde puntos tanto teóricos como prácticos, con especial énfasis en defender la eficacia de las actividades previas a la escucha.

En las aulas se sigue prestando demasiada atención al hecho de entender “todo” lo que se ha dicho, algo que ni siquiera ocurre en contextos en los que hacemos uso de nuestra lengua materna. Debido a esto, es necesario transmitir al alumnado la idea de que no es necesario entender hasta el más mínimo detalle de aquello que han escuchado.

Además de esto, también es importante trabajar la comprensión auditiva en un entorno alejado de la presión de la evaluación por parte del profesorado, es decir, se debe hacer un seguimiento más continuado del alumnado y no únicamente cuando se quiera obtener una nota por parte del mismo.

Con toda esta información en mente, y dentro del marco de las prácticas externas que llevé a cabo en el centro educativo, me propuse descubrir cuál era la destreza que más complicada le parecía al alumnado de Primera Lengua Extranjera: Inglés. Una vez decidí los grupos con los que iba a llevar a cabo dicha investigación, pude comprobar como la destreza que más trabas ponía al alumnado de estos grupos era, en efecto, la comprensión oral. Con lo que respecta al profesorado, a este no pareció sorprenderle que dicha destreza saliera votada como la más complicada, argumentando que para poder desarrollar una buena comprensión auditiva el alumnado debía estar más en contacto con el idioma. No obstante, en lugar de hacer que las y los estudiantes consuman de manera progresiva más contenido en inglés dentro de las aulas, pude comprobar como el contenido que alumnado consumía durante las sesiones era bastante escaso y, en su mayoría, contenido adaptado, el cual no prepara al alumnado para afrontar el inglés que se desarrolla fuera del contexto educativo.

Además de lo mencionado anteriormente, este Trabajo de Fin de Máster ha tenido como objetivo principal resaltar la importancia de las actividades preparatorias a la escucha o *pre-listening activities*, las cuales están destinadas a mejorar el proceso de comprensión auditiva. Si pensamos en cómo dicho proceso ocurre con nuestra lengua materna, son pocas las veces en la que nos vemos en la necesidad de entender algo que se nos dice sin ni siquiera tener la más mínima idea sobre el tema. Así pues, decidí poner a prueba la eficacia de estas actividades con dos diferentes grupos de alumnado.. Para ello, elaboré una sesión dedicada única y exclusivamente a trabajar la comprensión oral a través del uso de este tipo de actividades en diferentes formas, como pueden ser el uso de imágenes o la elaboración de debates entre otras. Si comparamos los resultados obtenidos de esta sesión con los que se obtuvieron en un examen, la eficacia de este tipo de actividades se vuelve evidente.

En definitiva, este trabajo ha reforzado no solo la importancia de la comprensión auditiva como motor esencial para poder desenvolverse con éxito en el inglés como segundo idioma, sino también la necesidad de tener en cuenta las diferentes características de dicha destreza y todos los aspectos que intervienen en esta. Diversos estudios han hablado sobre las diferentes intencionalidades de la escucha, la importancia de las actividades preparatorias, los materiales didácticos a utilizar, y la correcta evaluación de la comprensión auditiva. Por lo tanto, teniendo

en cuenta toda esta información que se encuentra a nuestra disposición, lo único que falta es que el cambio se dé en las aulas, ya que es ahí donde el aprendizaje tiene lugar.

Referencias bibliográficas

- Abrantes de Andrade, M. E. (2006). Improving how listening skills are taught in the EFL classroom: Guidelines to producing better speakers of the English language. <http://portaldocohecimento.gov.cv/bitstream/10961/2440/1/Monografia%20de%20Miguel%20Andrade.pdf>
- Adnan, A., Marlina, L., Annisa, S. R. (2019). Listening comprehension and listening anxiety: A case of basic listening class students at English department UNP Padang. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 411*, 1-7
- Antunez, C. (2014). Importancia del LISTENING en el aprendizaje de INGLÉS. InglesTotal. <https://www.inglestotal.com/importancia-del-listening-en-el-aprendizaje-de-ingles/>
- Aware, Escuela de Idiomas. (2017). ¿Cuáles son las habilidades básicas en la adquisición del lenguaje? – Aware – Escuela de Idiomas. <https://www.awareidiomas.com/cuales-son-las-habilidades-basicas-en-la-adquisicion-del-lenguaje/>
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buckman, K. (2010). Why did the professor cross the road and why college professors intentionally use humor in their teaching. Ph.D. diss. Texas A&M University. <https://oaktrust.library.tamu.edu/handle/1969.1/ETD-TAMU-2010-05-7841>
- Cann, A., & Collette, C. (2014). Sense of humor, stable affect, and psychological well-being. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 464-479. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i3.746>
- Centro Virtual Cervantes (s. f.). CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Comprensión auditiva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionauditiva.htm

- Chiang, J. & P. Dunkel (1992). The effect of speech modification, prior knowledge and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly* 26, 345–374.
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Field, J. (2007). Looking outwards, not inwards. *ELT Journal* 61.1, 30–38.
- Fundora de la Riva, D. y Llerena, O. (2018). Características de las habilidades comunicativas en idioma inglés en estudiantes del curso introductorio de Lengua Inglesa. *Tzhoecoen: Revista Científica*. Vol. 10, Núm. 2, 2-10.
- Gablinske, P. B. (2014). A case study of student and teacher relationships and the effect on student learning. (Open Access Dissertations. Paper 266) University of Rhode Island, New England. https://digitalcommons.uri.edu/oa_diss/266
- Galán, R. M. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. 36, Núm. 79, 1-13.
- Harmer, J. (1983) *The practice of English language teaching*. London: Longman Handbooks for Language Teachers.
- Hulstijn, J. H. (2003). Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning* 16, 413–425.
- Instituto Cervantes (2002) para la traducción del Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*.
- James, K., Jordan, R.R., & Matthews, A.J. (1979). *Listening comprehension & notetaking - practice course*. London: Collins
- Kiany, G. R. & E. Shiramiry (2002). The effect of frequent dictation on the listening comprehension ability of elementary EFL learners. *TESL Canada Journal*, 20, 57–63.
- Koster, C. (1991). La comprensión oral en una lengua extranjera. *Cable*, 8, pp. 5-10.

- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, pp 191-210
<https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Long, D. R. (1990). What you don't know can't help you. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 65–80.
- Makewa, J. N., Elizabeth, R., & Genga, J. A. (2011). Teachers' use of humor in teaching and students' rating of their effectiveness. *International Journal of Education*, 3(2). <https://doi.org/10.5296/ije.v3i2.631>
- Morley, J. (1999). Current perspectives on improving aural comprehension. *ESL Magazine*, v2 n1 p16-19.
- Wilson, M. (2003). Discovery listening—improving perceptual processing. *ELT Journal* 57, 335–343.
- Rees, G. (2003). Pre-listening tasks, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/pre-listening-activities>
- Richards, J. C. (2006). Materials development and research – Making the connection. *RELC Journal* 37.1, 5–26.
- Ross, S. J. (1997). Listener inference on a second language test. In G. Kasper & E. Kellerman (eds.), *Advances in communication strategies research*. Harlow: Longman, 216–237.
- Schwartz, A. M., & Center for Applied Linguistics, Washington, DC. (1998). Listening in a Foreign Language. *Professional Preparation of Teaching Assistants in Foreign Languages*, <https://eric.ed.gov/?q=learning&pg=34776&id=ED433723>
- Segura, M. (2016). Las habilidades comunicativas ¿qué son? Konpalabra. <https://konpalabra.konradlorenz.edu.co/2016/04/las-habilidades-comunicativas-qu%C3%A9-son.html>
- Shabiralyani, G., Hasan, K. S., Hamad, N., & Iqbal, N. (2015). Impact of visual aids in enhancing the learning process case research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 2222-1735.

- Tyler, M. (2001). Resource consumption as a function of topic knowledge in nonnative and native comprehension. *Language Learning* 51, 257–280
- Zhai, L. L. (2015). Influence of anxiety on English listening comprehension: An investigation based on the freshmen of English majors. *Studies in Literature and Language*, 11 (6), p. 40-47.