



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

**Propuesta didáctica para la enseñanza de la destreza  
auditiva/*listening* para traductores e intérpretes**

Presentado por Ana María Molina Campins

Tutelado por Alba María Moreno Rincón y Susana Gómez Martínez

Soria, 2017

Quiero agradecer el presente Trabajo de Fin de Grado a todas las personas que me han ayudado o apoyado durante estos cuatro años de Grado.

En primer lugar, a mis tutoras de TFG, la doctora Susana Gómez Martínez y la profesora Alba M<sup>a</sup> Moreno Rincón, por orientarme y guiarme en cada momento durante la realización de este trabajo. Gracias por vuestra disposición, paciencia, tiempo y dedicación, todo ello ha permitido que presentara este trabajo con éxito.

Asimismo, gracias a todos los profesores que me han aportado todos sus conocimientos a lo largo de estos cuatro años.

En segundo lugar, a mi familia, por no cortarme las alas y por apoyarme en todas mis decisiones. Gracias por creer que podía conseguirlo y por no dudar de mí en ningún momento. Gracias por el apoyo económico y, sobre todo emocional, por enseñarme a pensar en positivo.

Finalmente, a mis compañeras de aventuras por hacer que este viaje sea inolvidable. Gracias por todas las experiencias que hemos vivido juntas.

# ÍNDICE

RESUMEN .....	1
ABSTRACT.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. OBJETIVOS .....	5
3. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO .....	6
4. MARCO TEÓRICO .....	8
<b>4.1 Aprendizaje de segundas lenguas .....</b>	<b>8</b>
4.1.1 Fundamentos teóricos de aprendizaje de segundas lenguas.....	8
4.1.1.1 Diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera.....	8
4.1.1.2 Diferencia entre adquisición y aprendizaje .....	9
4.1.1.3 Métodos de enseñanza de segundas lenguas.....	9
4.1.1.4 Propuestas metodológicas para el aprendizaje de segundas lenguas .....	11
4.1.2 Factores que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas .....	12
4.1.2.1 La edad .....	12
4.1.2.2 El sexo.....	13
4.1.2.3 La clase social .....	13
4.1.2.4 El contexto .....	13
4.1.3 La motivación .....	13
4.1.3.1 La motivación en el aprendizaje de segundas lenguas .....	13
4.1.3.2 El uso de tecnologías como elemento motivador.....	14
4.1.4 Aprendizaje autónomo de segundas lenguas .....	15
4.1.4.1 Importancia de actividad de apoyo fuera de clase.....	15
4.1.5 Aprendizaje cooperativo.....	15
<b>4.2 Enseñanza de inglés para traductores .....</b>	<b>16</b>
4.2.1 Marco común europeo de referencia para las lenguas.....	16

4.2.2	Competencias y objetivos .....	18
4.2.3	Perfil de estudiantes. Análisis de necesidades .....	24
<b>4.3</b>	<b>La comprensión auditiva.....</b>	<b>24</b>
4.3.1	La enseñanza-aprendizaje de la destreza auditiva .....	24
4.3.2	Tipo de actividades y materiales de comprensión auditiva.....	29
4.3.3	Estrategias para la comprensión auditiva .....	31
4.3.4	Necesidad de adaptación de actividades de <i>listening</i> a alumnos de 2° de Tel.....	34
<b>5.</b>	<b>MARCO PRÁCTICO .....</b>	<b>35</b>
5.1	Contextualización y justificación .....	35
5.2	Cuestionario.....	35
5.3	Propuesta didáctica .....	52
5.3.1	Contextualización y justificación .....	52
5.3.2	Objetivos .....	53
5.3.3	Contenidos.....	54
5.3.4	Carga de trabajo .....	60
5.3.5	Metodología .....	61
5.3.6	Medios e instrumentos de evaluación .....	62
5.3.6.1	Evaluación del estudiante .....	62
5.3.6.2	Opiniones de los alumnos .....	63
5.3.6.3	Evaluación de cada sesión .....	64
5.3.7	Recursos materiales necesarios .....	64
5.3.8	Tareas adicionales voluntarias de apoyo fuera del aula .....	65
<b>6.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>66</b>
<b>7.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>68</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Niveles A, B y C .....	18
<b>Figura 2.</b> Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global.....	19
<b>Figura 3.</b> Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación .....	21
<b>Figura 4.</b> Cuadro 3. Comprensión auditiva en general .....	25
<b>Figura 5.</b> Cuadro 4. Comprender conversaciones entre hablantes nativos.....	26
<b>Figura 6.</b> Cuadro 5. Escuchar conferencias y presentaciones .....	26
<b>Figura 7.</b> Cuadro 6. Escuchar avisos e instrucciones .....	27
<b>Figura 8.</b> Cuadro 7. Escuchar retransmisiones y material grabado.....	27
<b>Figura 9.</b> Cuadro 8. Ver televisión y cine .....	28
<b>Figura 10.</b> Cuadro 9. Tomar notas (en conferencias, seminarios, etc.) .....	33
<b>Figura 11.</b> Pregunta 1 .....	37
<b>Figura 12.</b> Pregunta 2 .....	37
<b>Figura 13.</b> Pregunta 3 .....	38
<b>Figura 14.</b> Pregunta 4 .....	38
<b>Figura 15.</b> Pregunta 5 .....	39
<b>Figura 16.</b> Pregunta 6 .....	39
<b>Figura 17.</b> Pregunta 7 .....	40
<b>Figura 18.</b> Pregunta 8 .....	40
<b>Figura 19.</b> Pregunta 9 .....	41
<b>Figura 20.</b> Pregunta 10.....	42
<b>Figura 21.</b> Pregunta 11.....	43
<b>Figura 22.</b> Pregunta 12.....	44
<b>Figura 23.</b> Pregunta 13.....	45
<b>Figura 24.</b> Pregunta 14.....	46
<b>Figura 25.</b> Pregunta 15.....	47
<b>Figura 26.</b> Pregunta 16.....	48
<b>Figura 27.</b> Pregunta 17.....	49
<b>Figura 28.</b> Pregunta 18.....	50
<b>Figura 29.</b> Pregunta 19.....	51
<b>Figura 30.</b> Rúbrica de evaluación del estudiante .....	62
<b>Figura 31.</b> Rúbrica individual.....	63
<b>Figura 32.</b> Rúbrica grupal .....	63
<b>Figura 33.</b> Rúbrica de evaluación de sesión .....	64

## RESUMEN

La enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas es un aspecto fundamental en nuestra sociedad a día de hoy y cada vez surgen nuevas investigaciones relacionadas con el tema. No obstante, a pesar de los numerosos métodos, no existe uno perfecto, pues todos ellos presentan una serie de características y deficiencias. De hecho, la mayoría de ellos no dan la suficiente importancia a la enseñanza de la destreza auditiva, siendo esta una destreza secundaria en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Por ello, en el presente trabajo se ha pretendido cambiar este hecho a través de una propuesta didáctica para los estudiantes de Traducción e Interpretación (Tel) basada en un cuestionario que nos ha permitido observar sus necesidades, sus preferencias y sus intereses como futuros traductores e intérpretes. Por lo tanto, con la propuesta didáctica pretendemos fomentar el aprendizaje autónomo y cooperativo a la vez que motivar a los alumnos a aprender mediante el uso de tecnologías. Asimismo, esperamos que este estudio sirva de base para nuevas investigaciones y la futura implementación en la asignatura del Grado, Lengua B3 (Inglés).

**Palabras clave:** segundas lenguas, enseñanza, aprendizaje, *listening*, destreza auditiva

## ABSTRACT

Teaching and learning a second language is a key aspect in our society nowadays and new researches on the subject are increasingly emerging. However, despite of the numerous methods, there is no perfect one because all of them present their characteristics and deficiencies. In fact, most of them do not place value on teaching listening, considering this a minor skill when learning a second language. In our research we have tried to change this fact through a practical proposal for the students of Translation and Interpreting based on a questionnaire that has allowed us to observe their needs, preferences and interests as future translators and interpreters. Therefore, with the practical proposal our aim is to promote self-directed and cooperative learning as well as motivate the students to learn through the use of technologies. We also hope that this research can be used a basis for new researches and the future implementation in the subject of the Degree, Lengua B3 (Inglés).

**Keywords:** second languages, language teaching and learning, listening

# 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, conocer una segunda lengua es un hecho cada vez más valorado en el mundo en el que vivimos; sin embargo, a veces se presenta como un reto por la falta de motivación. Tener una competencia lingüística en una segunda lengua y, sobre todo inglés, se ha convertido en un aspecto obligatorio para acceder al mundo laboral. Es por ello que consideramos necesario el aprendizaje completo de la lengua, hecho que conlleva dominar todas sus destrezas. No obstante, no todas ellas se enseñan de la misma manera, ni se les da la misma importancia. Con los años, la enseñanza de la destreza auditiva se ha convertido en algo secundario. Esto es lo que ha hecho que nos centremos en dicha destreza para intentar mejorar su enseñanza y que resulte motivadora a la par que atractiva. Lo mismo ocurre en la enseñanza de Lengua B1, B2, B3 y B4 (Inglés), y es que, según mi experiencia personal, nos enfrentamos a grandes retos debido a la falta de conocimientos previos. Es decir, la interpretación se presenta como un gran desafío debido a una mala comprensión auditiva (de ahora en adelante, *listening*).

Asimismo, en el presente trabajo hemos querido dar importancia a distintos tipos de aprendizaje con el fin de potenciar la motivación, uno de los factores más influyentes en la enseñanza de segundas lenguas. Por una parte, se ha fomentado el aprendizaje autónomo para aclarar que el aprendizaje no solo se basa en asistir a clase, sino que además requiere un trabajo propio y personal fuera del aula. Por otra parte, se ha fomentado el aprendizaje cooperativo porque, como explicaremos más adelante, no estamos solos en el mundo laboral y cada vez se le da más importancia al trabajo en grupo y a la gestión de equipos. Todo esto lo podremos llevar a cabo mediante el uso de nuevas tecnologías, herramientas con un carácter motivador en el aprendizaje y que están, cada vez, más presentes en nuestras vidas.

Como su título indica, *Propuesta didáctica para la enseñanza de la destreza auditiva/listening para traductores e intérpretes*, abordaremos el tema de la enseñanza de inglés para traductores. El motivo por el que he escogido este tema es debido a mi experiencia como alumna de Traducción e Interpretación (de ahora en adelante, Tel). Tras estos cuatro años cursando el Grado, considero que tengo una amplia perspectiva sobre la enseñanza de inglés para traductores. Es por ello que consideraba conveniente analizar los componentes de dicha enseñanza para extraer aquellos aspectos que, desde mi punto de vista, requieren una modificación. Para poder llevarlo a cabo, he contado con la ayuda y la participación de mis compañeros de clase, quienes también han expresado su opinión al respecto a través de un cuestionario. Esto ha sido indispensable para diseñar la propuesta práctica del presente trabajo.

Con el fin de presentar los distintos apartados que componen el presente Trabajo de Fin de Grado, vamos a explicarlos brevemente. La investigación se divide en dos grandes bloques: el marco teórico y el marco práctico.

En el marco teórico, nos centraremos en explicar la enseñanza de segundas lenguas y los factores que influyen en este proceso. A partir de una introducción sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y las competencias y objetivos de la enseñanza de la asignatura Lengua B3 (Inglés), procederemos al análisis de la enseñanza de la destreza auditiva, que es la destreza que hemos querido analizar con detenimiento.

En el marco práctico, llevaremos a cabo el diseño de una propuesta práctica a partir del análisis de los resultados de un cuestionario realizado a los alumnos de 4º de Tel. Primeramente, justificaremos la naturaleza de la propuesta para después analizar los resultados del cuestionario mediante gráficos. Por último, expondremos los contenidos de la propuesta, no sin antes explicar sus objetivos.

A continuación, se presentan las competencias generales del Grado en Traducción e Interpretación que se desarrollan en el presente trabajo:

- G3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- G4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- G5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Asimismo, se presentan las competencias específicas del Grado en Traducción e Interpretación vinculadas al presente trabajo:

- E1. Conocer, profundizar y dominar la lengua B de forma oral y escrita en los distintos contextos y registros generales y especializados.
- E2. Analizar, determinar, comprender y revisar textos y discursos generales/especializados en lengua B.
- E4. Analizar y sintetizar textos y discursos generales/especializados en lengua B, identificando los rasgos lingüísticos y de contenido relevantes para la traducción.
- E6. Conocer la lengua B en sus aspectos fónico, sintáctico, semántico y estilístico.
- E9. Reconocer la diversidad y multiculturalidad de la lengua B.



- E10. Conocer la cultura y civilización de la lengua B y su relevancia para la traducción.
- E19. Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas.
- E44. Conocer las técnicas básicas de la interpretación consecutiva/simultánea/bilateral.
- E47. Mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada y que servirá de sustento empírico de un proyecto de investigación.
- E49. Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos y competencias adquiridos durante el grado sobre algún aspecto de la mediación lingüística a la práctica y a la investigación.
- E51. Conocer los fundamentos interdisciplinarios que servirán de marco teórico para el trabajo de fin de grado.
- E52. Asegurar la calidad del trabajo en el marco de unos plazos establecidos.
- E60. Desarrollar las capacidades de escucha, concentración y memoria.

Además de las competencias, cabe destacar el papel de las asignaturas cursadas durante el Grado. Todas ellas tienen su importancia en el presente trabajo, pero hay que destacar Lengua B1, B2, B3 y B4 (Inglés), Interpretación consecutiva e Interpretación simultánea.

## 2. OBJETIVOS

Para realizar el presente Trabajo de fin de Grado ha sido necesario establecer el objetivo principal del mismo, que es diseñar una propuesta didáctica para mejorar el *listening* adaptada a los estudiantes de Tel. Asimismo, pretendemos que esta propuesta se ponga en práctica y se aplique de manera real en la enseñanza de la Lengua B1, B2, B3 o B4. Para alcanzar el objetivo principal de nuestra investigación ha sido necesario llevar a cabo una serie de objetivos secundarios:

1. Analizar la enseñanza de la destreza auditiva (*listening*) a los estudiantes de Traducción e Interpretación, la cual nos va a servir de base para elaborar nuestra propuesta didáctica. Este análisis nos permitirá observar los errores o puntos débiles de la enseñanza de esta destreza y descubrir aquellos aspectos que habría que mejorar o cambiar.
2. Analizar las necesidades de los estudiantes de Tel en cuanto al *listening*, con lo que comprobaremos que, como estudiantes de Tel, nuestras necesidades son distintas a las de otros estudiantes.
3. Analizar los materiales y las actividades que motivan a estos estudiantes en cuanto al *listening*. Esto se conseguirá a través de un cuestionario que nos permitirá analizar los resultados. Este es uno de los objetivos más importantes, puesto que es la clave para que la propuesta se adapte a los estudiantes a la perfección.
4. Analizar la importancia del uso del aprendizaje autónomo y cooperativo. Consideramos que es necesario incluir ambos tipos de aprendizaje para que la propuesta resulte lo más atractiva y motivadora posible, al ser diferente de todo lo realizado hasta ahora.
5. Observar desde mi perspectiva de alumna de Tel cómo me ha influido el *listening* en mi aprendizaje y analizar qué es necesario para mi formación como futura traductora e intérprete.
6. Confirmar nuestras hipótesis iniciales sobre la enseñanza de la destreza auditiva, es decir, contrastar si verdaderamente la metodología empleada hasta ahora es efectiva y, de ser así, proponer un cambio o una remodelación.
7. Extraer conclusiones para poder realizar investigaciones futuras en este campo.

### 3. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Para cumplir con los objetivos planteados anteriormente, hemos establecido previamente una metodología mixta y un plan de trabajo. Por ello, hemos llevado a cabo un análisis de datos cuantitativos y cualitativos; es decir, hemos analizado los resultados de varios cuestionarios y, después de llevar a cabo una búsqueda documental realizada por autores que han tratado el tema que nos concierne, hemos realizado una propuesta didáctica.

En la primera parte se presenta un marco teórico donde se analizan los distintos apartados de la investigación del presente trabajo. Hemos empezado hablando de la enseñanza de las segundas lenguas, apartado en el que se incluyen los factores que motivan a los estudiantes y los tipos de aprendizaje que abordaremos en la propuesta didáctica. Seguidamente, hemos desarrollado una introducción sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, lo que nos ha permitido hablar de las competencias del mismo y su relación con las que se persiguen en el Grado. Esto nos ha sido de utilidad para definir el destinatario de nuestra propuesta. Finalmente, en el último apartado se explica todo aquello que está relacionado con la enseñanza del *listening* junto con las actividades y estrategias que se llevan a cabo para adquirir esta destreza. En último lugar se describe la necesidad de un cambio en el método de enseñanza del *listening* a los alumnos de Traducción e Interpretación, que nos ha servido para poder introducir nuestro marco práctico.

En la segunda parte se presenta la propuesta didáctica que hemos diseñado y adaptado a las necesidades de los alumnos de Tel. Para poder llevarla a cabo hemos seguido una serie de pasos. Hemos partido de un cuestionario realizado por la Doctora Susana Gómez Martínez a los alumnos del segundo curso de Tel del Campus de Soria sobre las destrezas más complicadas para ellos. Tras analizar los resultados y concluir que las destrezas más difíciles eran el *listening* y el *speaking*, hemos decidido realizar nuestro propio cuestionario sobre el *listening* a los alumnos de 4º de Traducción e Interpretación para descubrir, según su experiencia, cuáles son los errores a la hora de enseñar esta destreza. Una vez analizados los resultados del cuestionario, hemos procedido a la realización de la propuesta didáctica. En el marco práctico, tras exponer la justificación de la propuesta y la metodología utilizada, se relata todo el proceso de diseño, estructuración, creación y materiales de la misma. Por último, el trabajo finaliza con las conclusiones extraídas del estudio llevado a cabo.

La organización del trabajo ha sido esencial y se ha conseguido mediante tutorías o por correo electrónico con la doctora, Susana Gómez Martínez. Para ello, empezamos estableciendo el tema que íbamos a tratar, es decir, la destreza que íbamos a investigar, puesto que el tema de la enseñanza del inglés para traductores es muy amplio. Continuamos con la elaboración del esquema

del trabajo definiendo los apartados que contiene y seguimos con la elaboración y el diseño del cuestionario. A su vez, Susana me proporcionó la bibliografía necesaria para redactar el marco teórico. Para llevar a cabo el plan de trabajo, Susana creó un documento en línea en *Google Drive* donde se especificaban todas las tareas y las fechas límite de las mismas. No obstante, este plan sufrió modificaciones debido al inesperado cambio de tutora, que pasó a ser Alba M<sup>a</sup> Moreno Rincón. Una vez que tuvimos nuestra primera toma de contacto, rediseñamos el plan y establecimos nuevas fechas para tener un margen de tiempo adecuado. Asimismo, Alba fue la que me ayudó a diseñar la propuesta didáctica y a corregir los errores del cuestionario.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 Aprendizaje de segundas lenguas

El aprendizaje de una segunda lengua es un aspecto fundamental hoy en día debido al abanico de oportunidades que este puede proporcionarte. De hecho, según Brown (2007), este proceso de aprendizaje es un proceso complicado que requiere un compromiso y una respuesta física, intelectual y emocional total. En nuestra sociedad, tener una competencia comunicativa en la lengua inglesa es necesario para conseguir el éxito laboral. Es por ello que nos preparan desde pequeños en el colegio, pero está en nuestras manos seguir aprendiendo, pues con ese aprendizaje no es suficiente.

En cuanto a la lengua que nos concierne, el inglés, Matsuda (2003) ya confirmaba que, este era el idioma universal, ya que había sufrido una gran transformación, puesto que había pasado de ser el lenguaje de los dos países con poder (Reino Unido y EE.UU.) a la lengua internacional más importante a día de hoy (Llurda, 2004), donde, alrededor de dos mil millones de personas lo utilizan en su vida diaria (Xiaoqiong et al., 2011). De hecho, a principios del presente siglo, el número estimado de hablantes de inglés como lengua materna era, según apunta Crystal (2012), de, alrededor de 450 millones.

#### 4.1.1 Fundamentos teóricos de aprendizaje de segundas lenguas

##### 4.1.1.1 Diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera

Antes de empezar a hablar sobre el aprendizaje de segundas lenguas es necesario hacer una distinción entre segunda lengua y lengua extranjera, pues en muchas ocasiones estos términos se confunden. Una lengua puede ser segunda lengua y lengua extranjera a la vez, pero en ocasiones la segunda lengua y la lengua extranjera no tienen nada que ver, aunque haya expertos que utilicen ambos conceptos para referirse a lo mismo indistintamente (Manga, 2008).

Una lengua puede ser segunda lengua o lengua extranjera dependiendo de las circunstancias de la misma. Según Muñoz (2002), una segunda lengua es aquella que cumple una función social, que se habla en la comunidad del hablante y que coexiste con otra lengua oficial. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante español que vive en Reino Unido. Mientras que una lengua extranjera es aquella que no cumple ninguna función social y no se habla ni tiene presencia en la comunidad del hablante (Muñoz, 2002). Por ejemplo, el inglés es una lengua extranjera para una persona que vive en España, ya que la aprende con otros fines.

Con el presente trabajo estamos hablando de una lengua que forma parte de nuestra sociedad, aunque no sea una lengua hablada por todo el mundo, y la aprenden los estudiantes con el posible fin de utilizarla en una comunidad en la que se hable. Por todo esto vamos a referirnos a ella como segunda lengua, una lengua que aprendemos además de la lengua materna. Para evitar la redundancia vamos a alternar los términos segunda lengua y L2.

#### 4.1.1.2 Diferencia entre adquisición y aprendizaje

Otra aclaración se debe hacer sobre la diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua. Si bien estos dos conceptos se utilizan indistintamente en la actualidad, es necesario definirlos para que no haya lugar a dudas.

En cuanto a la adquisición, Krashen expresa lo siguiente: *“Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication”*. (Krashen, 1982: 10). (Traducción propia: La adquisición del lenguaje es un proceso subconsciente; las personas que adquieren el lenguaje normalmente no son conscientes del hecho de que están adquiriéndolo, solo son conscientes del hecho de que lo están usando para comunicarse).

En cuanto al aprendizaje Krashen comenta: *“We will use the term “learning” henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them”* (Krashen, 1982: 10). (Traducción propia: Se utiliza el término «aprender» a partir de ahora para referirse al aprendizaje consciente de una segunda lengua, conociendo las reglas, siendo consciente de ellas, y siendo capaces de hablar sobre ellas).

En definitiva, nos referimos a aprendizaje cuando hablamos del proceso general y consciente producto de una instrucción formal y externa llevada a cabo en un ámbito académico; mientras que el concepto de adquisición se refiere al proceso inconsciente, muy parecido al de la lengua materna, el cual es el resultado de adquirir la lengua de forma automatizada a la conciencia.

#### 4.1.1.3 Métodos de enseñanza de segundas lenguas

Hay una amplia variedad de métodos para la enseñanza de segundas lenguas y han ido evolucionando a lo largo de la historia con el objetivo de encontrar el método ideal. Cada método tiene sus propias características y se diferencia de los demás por los objetivos, las técnicas, los procedimientos de aprendizaje y los materiales que utiliza. La elección del método determina el resultado del proceso de enseñanza, es decir, el éxito de dicho proceso, por lo que es muy importante elegir el método idóneo.

A continuación, reseñaremos de manera breve los métodos más destacados, según los describe Martín (2009):

- El **método tradicional o prusiano**: es el método más antiguo y tiene su origen en las escuelas de latín donde se enseñaban las lenguas clásicas. El objetivo de este era que los estudiantes fueran capaces de leer y analizar textos en la lengua estudiada. El procedimiento más utilizado era el de la traducción, que servía para explicar nuevas palabras y estructuras gramaticales. De este modo se observaban, estudiaban y analizaban las reglas. No obstante, este método no se utiliza actualmente porque presenta muchas deficiencias: no presta atención a las destrezas orales y las explicaciones se hacían en lengua materna, por lo que no estimula el pensamiento en la L2 además de no fomentar la interacción ni la motivación.
- El **método directo**: supuso un avance respecto al método anterior, ya que tuvo en cuenta sus deficiencias en cuanto a la comunicación oral y consideraba que esta debía prevalecer frente a la escrita. El procedimiento de la traducción ya no se utiliza. Sin embargo, este método también presenta algunas deficiencias, como la representación de situaciones que los alumnos nunca se van a encontrar fuera del aula, la enseñanza del léxico pasivo y abstracto y la ausencia de corrección de errores.
- El **método audio-oral**: considera que el estudio de la lengua supone la adquisición de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales mediante ejercicios escritos. El objetivo es aprender la lengua para utilizarla de manera automática y sin errores mediante la repetición de un modelo para lograr un método lo más preciso posible. La principal deficiencia que presenta es que no le da importancia al aprendizaje consciente, solo al automatizado.
- El **método situacional**: se centra en la imitación y el reforzamiento. En este momento tiene lugar una revolución cognitiva, en la cual se elaboraron nuevas teorías y métodos para solucionar los problemas y las deficiencias de los métodos anteriores. Vamos a explicar aquellos que más destacaron a continuación:
  - La **respuesta física total**: es un método natural, pues considera que el aprendizaje de una lengua materna y una L2 son similares. Fue desarrollado por James Asher y se basa en los principios constructivistas de Piaget, que fundamenta el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta, es decir, el aprendizaje se realiza

mediante acciones y respuestas físicas. Este método da prioridad al *listening* y enfatiza el aprendizaje de la gramática de manera inductiva.

- El **enfoque natural**: tiene el objetivo principal de la comparación de significados. Se basa en la teoría del innatismo, que dota de protagonismo a los alumnos. Este método da más importancia a la exposición e inmersión de la lengua que a la expresión escrita.
- La **Sugestopedia**: es un método que defiende que las dificultades y la ansiedad de los estudiantes son los problemas principales para aprender una segunda lengua. Por esto, son fundamentales una serie de técnicas de relajación y concentración, para poder retener el vocabulario y la gramática. Asimismo, es muy importante el entorno, con música de fondo, carteles del país de la lengua estudiada, canciones o juegos, entre otros.
- El **enfoque comunicativo**: es uno de los más novedosos y surge en Europa en la década de los 70 como reacción a los métodos anteriores. Según este enfoque, el objetivo de la lengua es la comunicación, y la enseñanza de la L2 debe partir de las nociones y de las funciones. La enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades y debe promover una comunicación real, en situaciones reales mediante actividades comunicativas, como por ejemplo, las tareas. La gramática debe tender a la funcionalidad, debe ser útil para los estudiantes y se debe enseñar la forma y el uso para hacer posible la comunicación. Este enfoque es muy importante para nosotros porque, aunque presenta algunas deficiencias, se basa en el objetivo que perseguimos con este trabajo. Lo que se pretende es trabajar con *realia* (material auténtico) teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, y eso es lo que intentaremos con nuestra propuesta didáctica.

#### 4.1.1.4 Propuestas metodológicas para el aprendizaje de segundas lenguas

Ahora que ya conocemos los métodos de enseñanza podemos valorar el método utilizado actualmente y las deficiencias que presenta.

A la pregunta que hace el Consejo de Europa (2001: 141), «¿cómo se espera que aprendan los alumnos una segunda lengua o lengua extranjera (L2)?», Varias son las opciones metodológicas para aprender segundas lenguas, y aun así no suelen utilizarse todas ellas en el ámbito académico. Esto a menudo conlleva problemas, ya que no se desarrollan algunas competencias necesarias para aprender una lengua en su totalidad.



Los estudiantes de segundas lenguas están acostumbrados a aprender mediante textos que han sido elegidos específicamente para ellos, especialmente preparados y adaptados a su nivel. Suelen ser textos muy artificiales, sin ningún error gramatical o de pronunciación y con un acento muy estándar: textos que en la vida real no se van a encontrar. Está bien que aprendan de esta forma para que vean el uso correcto de la lengua, pero consideramos que el aprendizaje no se debería limitar solo a eso.

Desde mi punto de vista es necesario que una L2 se aprenda a través de material auténtico. Esto puede resultar bien leyendo textos de periódicos, revistas, novelas, o bien escuchando la radio o hablando con un nativo, para así poder apreciar los distintos acentos y los errores que comete una persona que habla en una situación verdadera. También puede ser efectivo aprender de forma autodidacta, poniéndote tus propios objetivos y trabajando en casa de manera adicional y voluntaria a las tareas de clase.

Este es un tema en el que más adelante profundizaremos, ya que es evidente la necesidad de un cambio ante esta situación.

#### 4.1.2 Factores que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas

A continuación, vamos a analizar los factores externos que más influyen en el proceso de aprendizaje de L2 basándonos en un estudio realizado por Ellis (1994).

##### 4.1.2.1 La edad

Ellis (1994) expone que es improbable que los estudiantes que empiezan a aprender una L2 después del inicio de la pubertad adquieran un acento nativo, mientras que aquellos que empiezan después de los 15 años es menos probable que adquieran las competencias gramaticales al igual que aquellos que lo hacen antes.

Además, Ellis (1989) hace una distinción entre el aprendizaje de los niños y de los adolescentes. Así, sugiere que los niños tienen una mayor predisposición para aprender, puesto que no están sujetos a la presión social y no tienen estereotipos formados sobre su propia identidad, a diferencia de los adolescentes, que sufren una presión social en sus clases y tienen una identidad propia formada.

Según la Hipótesis del Período Crítico, postulada por E. Lenneberg en 1967, el aprendizaje de una segunda lengua se convierte en un proceso cada vez más complicado a partir de la adolescencia debido al deterioro de una serie de factores fisiológicos.

#### 4.1.2.2 El sexo

Ellis (1994) afirma que numerosos estudios señalan que las mujeres tienen una actitud más positiva que los hombres de cara al aprendizaje de L2. Esto puede deberse a sensibilidad de estas frente a la incorporación de nuevas formas lingüísticas, ya que están más abiertas a diferencia de los hombres. Asimismo, las mujeres superan a los hombres en el habla y en el uso de formas de prestigio.

#### 4.1.2.3 La clase social

Algunos estudios sobre la clase social en el aprendizaje de segundas lenguas concluyen que los niños de clase media consiguen un nivel más alto y tienen actitudes más positivas en comparación con los niños de clase trabajadora. Esto puede deberse a su capacidad para tratar con lenguaje fuera de contexto, por lo tanto, según Ellis (1994), es más una cuestión de experiencia que de situación económica.

#### 4.1.2.4 El contexto

Ellis (1994) nos habla de los contextos de aprendizaje y sus diferencias. El primero de ellos es el contexto natural, un entorno en el cual el estudiante aprende la lengua mediante la comunicación con los hablantes nativos, participando y hablando con ellos, ya sea en la calle, en el trabajo o en cualquier otro entorno. El segundo contexto que define es el contexto formal, es decir, un entorno en el que el estudiante aprende la lengua mediante la explicación de sus reglas y sus estructuras, el cual puede ser un aula.

En mi opinión y desde mi experiencia personal, sería interesante mezclar estos dos contextos para conseguir un aprendizaje de la lengua lo más óptimo posible introduciendo el contexto natural en el contexto formal, es decir, introduciendo la comunicación con hablantes nativos en el aula.

### 4.1.3 La motivación

#### 4.1.3.1 La motivación en el aprendizaje de segundas lenguas

Hemos expuesto los factores externos que afectan al aprendizaje de L2; no obstante, también existen factores internos que influyen en este proceso. De todos ellos cabe mencionar la motivación, un factor relevante y muy decisivo.

Harmer (1989) define la motivación como una unidad interna que anima a alguien a realizar una acción. Cuando hablamos de motivación en el aprendizaje de segundas lenguas, algunos autores como Dulay, Burt y Krashen (1982) lo consideran como una necesidad que tienen los alumnos de aprender y lograr un nivel alto.

Fuentes y Gómez (2005) consideran que la motivación tiene un papel clave en el aprendizaje de L2 y añaden que, según Ellis (1994) puede ser intrínseca -cuando los factores que motivan a los estudiantes son internos y dependen de sus intereses y sus necesidades- y extrínseca -cuando los factores que motivan a los estudiantes son externos. El tipo de motivación que aquí nos interesa potenciar es la motivación intrínseca, definida por Deci y Ryan como «una tendencia innata a buscar la novedad y los retos a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender» (2000: 70). Estos autores también definen las actividades intrínsecamente motivadas como «las actividades cuya motivación está basada en la satisfacción inherente a la actividad en sí misma, más que en contingencias o refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella» (2002: 10). Además, Ramajo (2008) explica que existen tres condicionantes personales de la motivación intrínseca, que son los sentimientos de competencia y autonomía y la posibilidad de acceso a relaciones positivas con personas significativas.

#### 4.1.3.2 El uso de tecnologías como elemento motivador

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están plenamente integradas en nuestras vidas y en el entorno educativo. Este hecho es algo inevitable y a la vez algo que deberíamos saber aprovechar, puesto que presenta muchas ventajas. Según Wang (2005), la mejor manera de aprender una lengua es en entornos interactivos y las TIC son las herramientas perfectas para hacerlo.

El uso de las TIC tiene un efecto positivo en todas las destrezas del aprendizaje de una lengua, pero nos centraremos en la comprensión oral, que es el tema que nos ocupa en el presente trabajo. Según Simons (2010), mediante herramientas TIC el alumno puede escuchar palabras, partes de frases, frases o textos completos. Además, Internet ofrece muchas posibilidades, como emisiones radiofónicas de audio real y una amplia gama de audio descargable.

Así pues, las TIC nos permiten dejar de utilizar el material que proporcionan los libros de texto de aprendizaje de segundas lenguas, para utilizar materiales que podemos encontrar fácilmente y de manera gratuita en Internet, materiales auténticos y visuales. Según Gómez (2010), existen muchos recursos en Internet donde podemos encontrar multitud de videos que se ajusten a nuestros intereses para poder practicar esta destreza. No obstante, esto es un trabajo que requiere esfuerzo por parte del profesor, ya que tiene que proporcionar a los alumnos todas las herramientas que considere y establecer una serie de pautas a la hora de trabajar con ellas.

#### 4.1.4 Aprendizaje autónomo de segundas lenguas

##### 4.1.4.1 Importancia de actividad de apoyo fuera de clase

Como hemos indicado anteriormente, uno de los factores que propician la motivación de los alumnos es la autonomía, es decir, el alumno necesita sentirse independiente y participar voluntariamente en las actividades que desee.

Lo cierto es que, hoy en día, el aprendizaje autónomo es un aprendizaje que todos conocemos y hemos realizado alguna vez; sin embargo, es algo que debería ser imprescindible para el aprendizaje de L2. Como bien afirma Ruiz de Zarobe (1997: 184) «muchos estudiantes no son autónomos a la hora de acometer el aprendizaje, quizá porque en raras ocasiones se les ha pedido independencia ante el estudio de lenguas».

Para que el autoaprendizaje de lenguas tenga lugar, el alumno debe fijar sus objetivos, así como definir los contenidos que pretende abarcar y la técnica y los métodos que va a aplicar. Este modo de aprender es totalmente contrario al de los métodos tradicionales, en los que el método de aprendizaje era establecido por el profesor.

En el presente trabajo, y, para cumplir el objetivo de nuestra propuesta didáctica, el objetivo no es que los alumnos aprendan sin que se les enseñe, sino que realicen actividades de apoyo a lo aprendido en clase mediante recursos de Internet. Es decir, tomando como referencia a Ruiz de Zarobe (1997: 186) «el papel del profesor va a ser guiar al estudiante para que conozca y aproveche sus posibilidades y para que, progresivamente, vaya tomando la iniciativa».

##### 4.1.5 Aprendizaje cooperativo

Otro de los objetivos de nuestra propuesta didáctica es el trabajo cooperativo, y para ello es necesario el aprendizaje cooperativo.

Carrió (2007: 9) manifiesta en su publicación que:

*«según Srtijbos, Martens y Jochems (2004) el diseño de aquellas actividades basadas en el aprendizaje colaborativo se ha de centrar en cinco elementos críticos que afectan la interacción que existe entre los estudiantes. Estos elementos son los objetivos del aprendizaje, los tipos de tareas, el nivel de la estructura de las actividades, el tamaño del grupo y la tecnología utilizada. Todo esto ha de ser supervisado y evaluado, ya que la evaluación ha de formar parte de cada uno de estos elementos y del diseño de la actividad».*

Según Gavilán y Alario (2010) los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistemáticas de instrucción que podemos utilizar para la enseñanza. Estos métodos se caracterizan por dividir la clase en grupos cuyos miembros tienen una interdependencia positiva y dar importancia al proceso de aprendizaje. Asimismo, comentan que no todos los métodos se pueden aplicar a todas las situaciones de enseñanza, es por ello que es necesario seleccionar el más adecuado. De todos los métodos que Gavilán y Alario (2010) presentan, se ha seleccionado el que consideramos que se adapta más a la situación de aprendizaje del presente trabajo. Este es un método desarrollado por los hermanos David W. y Roger T. llamado *Learning Together* (Traducción propia: Aprender juntos) y se basa en una serie de pasos. El primero de ellos es seleccionar una lección, en este caso una lección de *listening*. El segundo paso es tomar decisiones sobre el tamaño del grupo, la organización de los materiales, la presentación del trabajo y los objetivos académicos junto con la explicación de los criterios de éxito. El siguiente paso es el trabajo en grupo y la valoración por parte del profesor, que resuelve dudas o problemas. Finalmente, se puede proceder a la evaluación y la puesta en común para reflexionar cómo se ha trabajado (Gavilán y Alario, 2010).

Destacamos la importancia del trabajo cooperativo porque, como bien afirma Carrió «el mundo laboral actual demanda que se sepa trabajar de forma colaborativa en una empresa, compartiendo los conocimientos para poder lograr unos objetivos plurales que beneficien al grupo» (2007: 4).

## **4.2 Enseñanza de inglés para traductores**

### **4.2.1 Marco común europeo de referencia para las lenguas**

Para poder realizar el presente trabajo es necesario definir el destinatario de nuestra propuesta didáctica y el nivel de la lengua que posee. Por este motivo, hemos recurrido al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (de ahora en adelante MCERL o Marco de referencia) y lo hemos tomado como base y guía para definir el nivel, ya que es el instrumento de consulta principal que unifica las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en el contexto europeo, según lo define el Consejo de Europa.

El Marco de referencia cumple el objetivo del Consejo de Europa (2002) de conseguir una mayor unidad entre sus miembros, y lo hace adoptando una acción común en el ámbito cultural. Asimismo, no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse a los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear, simplemente describe «lo que tienen que aprender a hacer con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz» (Consejo de Europa, 2002: 1). A su vez,

el Marco de referencia proporciona a los profesores los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica y coordinen sus esfuerzos para asegurar que satisfagan las necesidades de sus alumnos.

El MCERL se caracteriza por ser integrador, transparente y coherente. Cuando hablamos de su característica integradora nos referimos a que debe diferenciar las dimensiones en que se describe el dominio de la lengua y proporcionar una serie de puntos de referencia (niveles) para medir el progreso de aprendizaje. Decimos que es transparente porque debe expresar la información de una manera muy clara y explícita con el fin de facilitar la comprensión y la utilidad de sus usuarios. Su carácter coherente se refiere a la falta de contradicciones, puesto que hay una relación armónica entre sus componentes.

No obstante, a pesar de estas características, el MCERL no pretende la imposición de un sistema único e uniforme, sino que se trata de un sistema flexible y abierto a adaptaciones a sus respectivas situaciones.

En definitiva, esta obra establece una base común del aprendizaje de L2 a nivel europeo, y es por ello que define los contenidos, los conocimientos y las destrezas que debe aprender un estudiante de lenguas. Para poder evaluar y examinar el proceso de aprendizaje, define los niveles de dominio de la lengua.

Como hemos visto, uno de los objetivos del Marco de referencia es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, por lo que ha desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia, que son los siguientes:

- Acceso (*Breakthrough*), denominado por Wilkins en su propuesta de 1978 como «Dominio formulario», y por Trim como «Introductorio».
- Plataforma (*Waystage*), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2002: 25).
- Umbral (*Threshold*), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2002: 25).
- Avanzado (*Vantage*), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa y descrito como «dominio operativo limitado» por Wilkins, y como «la respuesta adecuada a las situaciones normales» por Trim.
- Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*), es un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas, y denominado por Trim como «Dominio eficaz» y por Wilkins como «Dominio operativo adecuado».

- Maestría (*Maestry*), según Trim «Dominio extenso», según Wilkins «Dominio extenso operativo». Correspondiente al más alto objetivo de los exámenes que se propone ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).

Estos seis niveles son el resultado de una interpretación de la clásica división de Básico, Intermedio y Avanzado. Puesto que los nombres que le ha dado el Consejo de Europa resultan difíciles de traducir, han optado por un esquema en «hipertextos» que parte de una división de tres niveles: A, B y C (Consejo de Europa, 2002: 25).

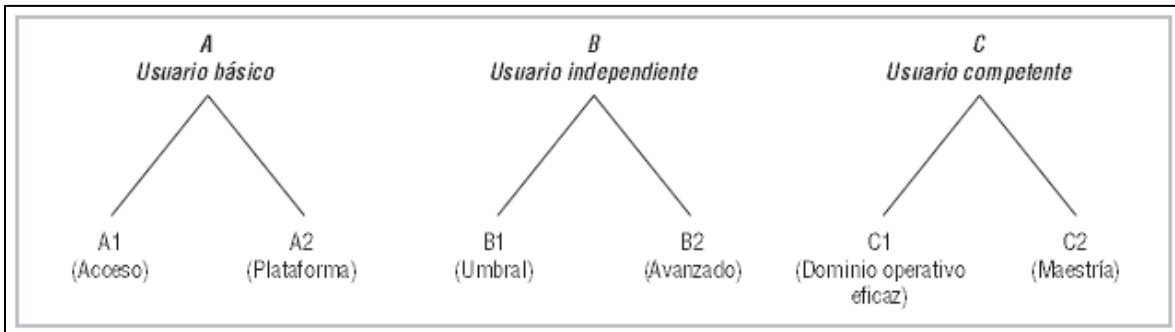


Figura 1. Niveles A, B y C

#### 4.2.2 Competencias y objetivos

Una vez definido el Marco de referencia, es necesario aclarar qué papel tiene en la enseñanza de inglés para traductores, que es el tema que nos ocupa el presente apartado. Lengua B1, B2, B3 y B4 (Inglés) es una asignatura de formación básica y obligatoria del Grado en Traducción e Interpretación que se imparte en el primer y segundo curso, puesto que se deben adquirir las destrezas lingüísticas antes que las traductológicas. Las competencias y los objetivos de esta asignatura se establecen tomando como referencia las competencias de los niveles de dominio de la lengua del Marco de referencia. Por ello, vamos a definir dichas competencias y objetivos a continuación.

El MCERL ofrece un cuadro explicativo en el que se muestran las competencias que se requieren en cada uno de los niveles: (Consejo de Europa, 2002: 26).

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	<b>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</b> Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura 2. Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Hemos resaltado las competencias del nivel C1 referidas a la comprensión por parte de un usuario competente para saber qué es lo que debe comprender tanto de forma oral como escrita.

Además, el siguiente cuadro muestra el uso de la lengua en cada uno de los niveles para que los usuarios puedan hacer una autoevaluación de su nivel de dominio de la lengua: (Consejo de Europa, 2002: 30).



		A	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

	B2	C1	C2
	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>	<p><b>Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</b></p>	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.</p>
	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.</p>
	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.</p>
	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p>
	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p>

Figura 3. Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

En este caso, el texto que hemos resaltado se refiere a las competencias de comprensión auditiva que debe adquirir un usuario con un nivel C1.

Según la guía docente de la asignatura Lengua B3 (Inglés), las competencias se dividen en generales y específicas. Las competencias generales que aparecen en dicha guía corresponden a las competencias generales del grado en Traducción e Interpretación, mientras que las competencias específicas, que son las que nos interesan, son el resultado de una selección de las competencias específicas del grado. Se resaltan aquellas que pueden referirse al *listening*: (San José, 2014: 2).

- **E1. Conocer, profundizar y dominar la lengua B de forma oral y escrita en los distintos contextos y registros generales y especializados (en el nivel C1+/C2 del Marco Común Europeo de Referencia).**
- **E2. Analizar, determinar, comprender y revisar textos y discursos generales/especializados en Lengua B (en el nivel C1+/C2 del Marco Común Europeo de Referencia).**
- E3. Producir textos y asignarles valores en Lengua B en parámetros de variación lingüística y textual (en el nivel C1+/C2 del Marco Común Europeo de Referencia).
- **E4. Analizar y sintetizar textos y discursos generales/especializados en Lengua B identificando los rasgos lingüísticos y de contenido relevantes para la traducción (en el nivel C1+/C2 del Marco Común Europeo de Referencia).**
- E5. Desarrollar razonamientos críticos y analógicos en Lengua B.
- E6. Conocer la Lengua B en sus aspectos fónico, sintáctico, semántico y estilístico (en el nivel C1+/C2 del Marco Común Europeo de Referencia).
- E8. Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en Lengua B.
- E9. Reconocer la diversidad y multiculturalidad de la Lengua B.
- E17. Dominar conceptos básicos sobre el funcionamiento de herramientas informáticas que faciliten su utilización y su integración en la labor del traductor.
- E19. Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas.
- E43. Asumir diferentes roles dentro de un proyecto colaborativo en Lengua B.
- E47. Mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada y que servirá de sustento empírico de un proyecto de investigación.

Por su parte, los objetivos se clasifican en objetivos conceptuales y objetivos procedimentales y actitudinales. Se destacan los referidos al *listening*: (San José, 2014: 2).

#### *Objetivos conceptuales*

- Manejar la Lengua B en sus aspectos sintáctico, semántico y estilístico con el nivel C1+/C2 del Marco Común Europeo de Referencia.

- **Analizar, revisar, comprender e interpretar textos orales y escritos en Lengua B de acuerdo con el nivel C1+/C2 del Marco Común Europeo de Referencia y reconociendo las situaciones comunicativas en las que se producen.**
- Producir textos orales y escritos en Lengua B de acuerdo con el nivel C1+/C2 del Marco Común Europeo de Referencia adaptándose a las diferentes situaciones comunicativas.
- Exponer, defender ideas, argumentar de forma oral y con fluidez en Lengua B y en diferentes contextos y situaciones comunicativas.
- Reflexionar sobre el lenguaje como sistema

*Objetivos procedimentales y actitudinales*

- Saber trabajar de forma autónoma y en equipo: habituarse a ser responsable y a comprometerse a participar y cooperar en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.
- Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje (planificación del aprendizaje, autoevaluación y control del aprendizaje)
- Buscar, gestionar y manipular la información en Lengua B en diferentes medios y soportes.
- Apreciar, tomar conciencia y sensibilizarse de la diversidad y multiculturalidad en Lengua B en diferentes contextos internacionales.
- Respetar y promover los valores democráticos, los derechos y libertades fundamentales, la igualdad en todas sus facetas (incluida la igualdad de género y la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad) o la pluralidad y multiculturalidad social.

*Objetivos de aprendizaje (San José, 2014: 5)*

- Adquirir los conocimientos necesarios para el correcto desarrollo de las clases prácticas con el objetivo de alcanzar un dominio de la lengua inglesa equivalente a un C1+/C2 en todas sus competencias.

Asimismo, los contenidos de la parte práctica de la asignatura incluyen las cuatro destrezas comunicativas y hemos resaltado la que nos concierne: (San José, 2014: 5).

- **READING:** Comprensión de lectura. Comprensión de todo tipo de material auténtico en forma de lengua escrita.
- **SPEAKING:** Expresión oral. Exposiciones, conversaciones y debates de forma individual, en pares y en grupos, de manera fluida y utilizando un inglés adecuado a la lengua hablada. Además, se practicarán los conocimientos articulatorios obtenidos en el grupo uno por medio del contraste de pares mínimos.

- **LISTENING: Comprensión oral de todo tipo de material auténtico (textos orales de fuentes y acentos diversos).**
- **WRITING: Expresión escrita.** Escritura de diferentes tipos de textos propios de situaciones comunicativas reales de manera lógica y fluida y utilizando un inglés adecuado a la lengua escrita.

El tema que nos ocupa en nuestro marco práctico es comprobar si estas competencias y objetivos referidos a la destreza comunicativa del *listening* se llegan a adquirir y cumplir una vez finalizados los estudios, y si se abarcan todos los contenidos incluidos en la guía docente.

#### 4.2.3 Perfil de estudiantes. Análisis de necesidades

Nuestra propuesta didáctica se ha diseñado para un grupo específico de estudiantes que poseen un nivel de lengua en concreto. Así pues, esta propuesta va dirigida a lo que el MCERL establece como un usuario de la lengua con un nivel C1. Este nivel se sitúa entre el nivel B2 y C2, y es un nivel de dominio de la lengua alto donde el estudiante debe partir de un nivel B2, un nivel intermedio alto, para poder desenvolverse en todo tipo de situaciones.

Para poder definir los usuarios, hemos partido de un cuestionario realizado por la profesora de lengua B3, la Doctora Susana Gómez Martínez, a los alumnos del segundo curso de Traducción e Interpretación. Este cuestionario tiene el objetivo de descubrir cuál es la destreza más complicada, según los alumnos, en el aprendizaje de la lengua B. Las respuestas son claras: la destreza que más dificultades conlleva es la destreza auditiva (*listening*), seguida por la destreza oral (*speaking*). Es por ello que creemos necesario un cambio ante esta situación para intentar mejorarla y que puedan alcanzar un nivel C1, de tal manera que el aprendizaje de la lengua sea completo y enriquecedor en su totalidad.

### 4.3 La comprensión auditiva

#### 4.3.1 La enseñanza-aprendizaje de la destreza auditiva

El aprendizaje de una lengua se basa en el trabajo de las cuatro destrezas o competencias: *reading*, *speaking*, *listening* y *writing*, en el caso del aprendizaje de la lengua inglesa. La destreza que nos ocupa en el presente trabajo, como ya hemos mencionado anteriormente, es la destreza auditiva (*listening*), la destreza más olvidada e ignorada hasta 1970. Actualmente esta situación ha cambiado a mejor; no obstante, todavía hay muchos aspectos que mejorar y muchos cambios por hacer en la metodología de la enseñanza del *listening*.

Según Rixon (1986), en la historia de la enseñanza de la lengua inglesa, el *listening* ha ido cobrando importancia. Como hemos observado en el apartado [4.1.1 Fundamentos teóricos de aprendizaje de segundas lenguas](#), el primer método de enseñanza de lenguas que dio importancia al *listening* fue el método directo; sin embargo, aquel que finalmente lo tuvo en cuenta fue el enfoque comunicativo. Actualmente, la enseñanza del *listening* está plenamente integrada en los métodos de enseñanza de L2. Esto lo podemos comprobar consultando el Marco de referencia, que incluye las actividades y estrategias de comprensión auditiva y sus competencias según el nivel del usuario. En el siguiente cuadro se especifican los contenidos que debe comprender un usuario con un nivel C1 a nivel general: (Consejo de Europa, 2002: 69)

COMPRESIÓN AUDITIVA EN GENERAL	
C2	Notiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	<b>Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento.</b> <b>Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro.</b> <b>Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.</b>
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Figura 4. Cuadro 3. Comprensión auditiva en general

En este caso, el texto resaltado se refiere al nivel de comprensión con hablantes nativos de la lengua. Como podemos observar el nivel C2 requiere lo mismo que el C1, por lo que este último representa el nivel máximo: (Consejo de Europa, 2002: 69)

COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS	
C2	Como C1.
C1	<b>Puede seguir con facilidad conversaciones complejas entre terceras personas en debates de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.</b>
B2	Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos.
	Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo.
B1	Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.
A2	Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

Figura 5. Cuadro 4. Comprender conversaciones entre hablantes nativos

El siguiente cuadro muestra el nivel de comprensión de conferencias, charlas y presentaciones: (Consejo de Europa, 2002: 70)

ESCUCHAR CONFERENCIAS Y PRESENTACIONES	
C2	Comprende conferencias y presentaciones especializadas aunque contengan un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual.
C1	<b>Comprende con relativa facilidad la mayoría de las conferencias, discusiones y debates.</b>
B2	Comprende las ideas principales de conferencias, charlas e informes, y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas.
B1	Comprende una conferencia o una charla que verse sobre su especialidad, siempre que el tema le resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad.
	Comprende, en líneas generales, discursos sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar y clara.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Figura 6. Cuadro 5. Escuchar conferencias y presentaciones

El cuadro que se muestra a continuación hace referencia al nivel de comprensión de audios e instrucciones. Como se puede observar, de nuevo el nivel C2 requiere lo mismo que el C1, por lo que este último es el nivel máximo de comprensión: (Consejo de Europa, 2002: 70)

ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES	
C2	Como C1.
C1	<b>Puede extraer información específica de declaraciones públicas que tienen poca calidad y un sonido distorsionado; por ejemplo, en una estación, en un estadio, etc.</b> <b>Comprende información técnica compleja, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos.</b>

B2	Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.
B1	Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas.
A2	Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas. Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.
A1	Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.

Figura 7. Cuadro 6. Escuchar avisos e instrucciones

En cuanto a las retransmisiones y al material grabado, ocurre lo mismo, el nivel C2 y el C1 requieren las mismas competencias: (Consejo de Europa, 2002: 70)

ESCUCHAR RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO	
C2	Como C1.
C1	<b>Comprende una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo habitual, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.</b>
B2	Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica, e identifica los puntos de vista y las actitudes del hablante, así como el contenido de la información. Comprende la mayoría de los documentales radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante.
B1	Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar. Comprende las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado más sencillo que trate temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.
A2	Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

Figura 8. Cuadro 7. Escuchar retransmisiones y material grabado

Asimismo, el Marco de referencia también incluye las actividades de comprensión audiovisual. Como observamos en el siguiente cuadro, para adquirir un nivel C1 es necesario comprender películas a la perfección: (Consejo de Europa, 2002: 73)

VER TELEVISIÓN Y CINE	
C2	Como C1.
C1	<b>Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.</b>
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.



B1	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complemente el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

Figura 9. Cuadro 8. Ver televisión y cine

Peris (2007: 1) aclara que «la comprensión auditiva no consiste en reconocer elementos ya sabidos, sino en desarrollar una actividad de interpretación, que tiene sus propias técnicas y estrategias», y que «la comprensión auditiva no puede basarse en un mero ejercicio de reconocimiento de frases o segmentos de lengua previamente aprendidos, sino en la interpretación de mensajes nuevos, que pueden contener palabras, frases o segmentos no estudiados previamente». Asimismo, también es necesario aclarar que cuando estamos hablando de *listening* no estamos hablando de pronunciación, por lo que, aunque las clases de Lengua B1, B2, B3 y B4 se den en inglés, esto no es suficiente para adquirir la competencia auditiva, sino que es necesario desarrollarla y practicarla de otros modos.

Según Rixon (1986), la destreza auditiva requiere muchas capacidades (*skills*) puesto que es una destreza complicada y, es por ello, que requiere mucha práctica. También destaca que *listening* (escuchar) no es un sinónimo de oír, puesto que implica una atención consciente hacia el mensaje que se está transmitiendo.

Con el fin de hacer que el *listening* resulte interesante y motivador, es necesario aclarar cuál es su objetivo. Pese a que el objetivo siempre ha sido la comprensión total, Hedge (2000) comenta que esto no es viable, puesto que no es posible retener toda la información que recibimos. Añade que la comprensión se alcanza cuando el estudiante interpreta correctamente la intención del orador.

Según Hedge (2000), algunos de los problemas que presenta el *listening* para los estudiantes son la falta de motivación y por consiguiente una reacción negativa junto con la ansiedad al pensar en las actividades posteriores, hasta el punto de dejar de prestar atención. No obstante, la enseñanza de la destreza auditiva presenta muchos más problemas y deficiencias, que vamos a comentar a continuación. Por ello se exponen las actividades, los materiales y las estrategias que se utilizan y se indican las que consideramos que deberían utilizarse en su lugar para un aprendizaje real y motivador.

#### 4.3.2 Tipo de actividades y materiales de comprensión auditiva

La elección de las actividades y los materiales de comprensión auditiva depende directamente del objetivo que queremos conseguir con ellos.

Según Henao (2013) las actividades de *listening* se clasifican según la respuesta requerida, y de acuerdo con Ur (2004) hay cuatro tipos: respuesta no requerida, respuesta corta (verdadero o falso, opción múltiple, rellenar huecos, completar oraciones), respuesta larga (contestar preguntas) y respuesta extensa (debate, dictado). Henao (2013) añade que aquellas actividades que requieren una respuesta larga son más exigentes lingüísticamente que las de respuesta corta. Estas son las actividades que se han utilizado tradicionalmente en las clases de L2 para desarrollar la competencia auditiva, hecho que no significa que sean actividades perfectas, pues presentan algunas deficiencias.

Normalmente están diseñadas para comprobar la comprensión total del texto, puesto que requieren haber comprendido todos y cada uno de los datos. Esto, comenta Peris (2007), después de tanto tiempo haciéndolo de este modo, deja de lado el objetivo de las mismas, que es comprobar la comprensión parcial, es decir, la comprensión de la idea o ideas principales que está transmitiendo el texto y no de todas y cada una de sus palabras. La memorización de los datos es totalmente innecesaria, y es una característica que presentan todas las actividades. El hecho de que un alumno no recuerde todos los detalles, a menudo, significa una falta de comprensión.

Otro de los puntos negativos de estas actividades es que no permiten hacer una interpretación propia. Es decir, Peris (2007) comenta que la mayor parte de las actividades están formuladas de tal forma que solo permiten una respuesta cerrada y no permiten varias respuestas libres de interpretación. Esta es una característica que presentan las actividades de opción múltiple/*multiple choice*, un tipo de actividad que, según Gómez (2008), está presente en muchos exámenes oficiales y es muy fácil de corregir, pero, pesar de su popularidad, presenta muchas desventajas:

- Pueden no ser comprendidas por los alumnos, aunque pueden haber entendido el texto hablado, pero no el escrito (es decir, las actividades de opción múltiple) y por ello no elegirán la respuesta correcta.
- Las opciones a veces confunden a los alumnos puesto que son muy enrevesadas.
- No representan actividades que podemos encontrarnos en la vida real.
- Se centran en el resultado, ya que el éxito reside en el número de respuestas correctas, por lo que es una actividad para examinar y no para aprender.

- No demuestran la comprensión real de los alumnos puesto que pueden haber elegido una opción sin pensar, a boleo.

Sin duda, el punto más débil de todas las actividades de *listening* es la idea de utilizarlas como un instrumento para examinar a los alumnos y no como un instrumento para enseñarles a escuchar. Según Gómez (2008), los alumnos no reciben ninguna ayuda para aprender a procesar el lenguaje, y eso les lleva al continuo fracaso. Es por ello que es necesario un nuevo enfoque, en el que se proporcionen ejercicios adicionales de apoyo centrados en la enseñanza de las características propias del lenguaje oral (pausas, estructuras gramaticales típicas, redundancias, repeticiones) y de las posibles dificultades (velocidad y acento del orador). Además, es necesario enseñarles a desarrollar las estrategias que pueden ayudarles a resolver las dificultades.

Según Gómez (2008), deberíamos ir más allá de este tipo de actividades y pedir a los alumnos que realicen alguna actividad distinta con la información que han extraído durante el *listening*. Eso podría ser: seguir instrucciones o identificar sitios en un mapa, elegir una película a partir de tres tráileres, rellenar un formulario de solicitud de trabajo, completar un árbol familiar, hacer un esquema o tomar notas, parafrasear o traducir el mensaje u otras actividades, como el debate en grupo. Gómez (2008), indica que estas actividades representan la respuesta que darían los alumnos a una situación real.

En cuanto a los materiales que se utilizan, la situación es parecida, ya que presenta problemas que conllevan a una falta de interés y de motivación que repercute negativamente en la comprensión. Para poder crear interés a los alumnos es necesario elegir el tema adecuado. Según Gómez (2008) es indispensable que el tema del *listening* sea relevante. Para poder saber qué interesa y qué no, podemos preguntárselo a los alumnos o bien darles la oportunidad de que ellos mismos busquen el material.

Una vez que sabemos el tema que interesa, podemos elegir el material que vamos a utilizar. El Marco de referencia proporciona una amplia variedad de textos orales, estos incluyen (Consejo de Europa, 2002: 93):

- Declaraciones e instrucciones públicas;
- Discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones;
- Rituales (ceremonias, servicios religiosos formales);
- Entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones);
- Comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.);
- Retransmisión de noticias;
- Debates y discusiones públicas;

- Diálogos y conversaciones;
- Conversaciones telefónicas;
- Entrevistas de trabajo.

Como bien hemos dicho anteriormente en el apartado [4.2.1 Marco común europeo de referencia para las lenguas](#), el Marco de referencia es una mera guía para el aprendizaje de lenguas; no obstante, ¿por qué no la utilizamos en cuanto al material de *listening* se refiere?

El material utilizado habitualmente, como se ha indicado en el punto [4.1.1 Fundamentos teóricos de aprendizaje de segundas lenguas](#), ha sido diseñado y adaptado al nivel del alumno y se suele reducir a diálogos y conversaciones telefónicas sin ningún tipo de error gramatical o de léxico y sin expresiones coloquiales. Suelen ser textos con un acento neutro y con una velocidad del discurso más lenta de lo normal. Esto son conversaciones artificiales que en la vida real no tienen lugar. Con el fin de que los alumnos puedan desenvolverse en situaciones reales, es necesario enseñarles mediante textos auténticos, naturales y verdaderos, con los que puedan apreciar los distintos acentos que existen de la lengua. El uso del material auténtico, según Gómez (2008) es algo que va a motivar a los alumnos además de ayudarles a acostumbrarse a no entenderlo todo, y que ello no suponga un problema.

#### 4.3.3 Estrategias para la comprensión auditiva

Según Rixon (1986), para poder desarrollar la destreza auditiva, es necesario desarrollar una serie de habilidades o capacidades (*skills*). Field (1998) define las habilidades como aquellas competencias que tienen los hablantes nativos y que los hablantes no nativos deben adquirir. Estas habilidades, según Rixon (1986) incluyen la capacidad de identificar el objetivo del *listening*, la capacidad de deducir los significados de algunas palabras a partir del contexto, la capacidad de reconocer la actitud del orador hacia el tema, la capacidad de comprender a pesar del acento y la velocidad del orador, la capacidad de reconocer partes irrelevantes como bromas, entre otras.

Para poder llevar esto a cabo existen dos procesos, de acuerdo con Henao (2013): el *bottom-up model* es un proceso de descodificación de sonidos, palabras y formas verbales con el objetivo de identificar detalles específicos y reconocer los sinónimos y el orden de las palabras. Mientras que el *top-down model* es un proceso de descodificación de significados con el previo conocimiento del mundo y del contexto (todos aquellos conocimientos almacenados en nuestra memoria) para poder llegar a la comprensión. Así pues, dependiendo del objetivo del *listening* se debe usar un método u otro, aunque es recomendable que utilicen ambos, pues el *top-down* ayuda a desarrollar capacidades de *listening* de la vida real mientras que el *bottom-up* ayuda a desarrollar capacidades

de reconocimiento de palabras. Es por ello que se relaciona a los buenos oyentes con el *top-down* y a los malos con el *bottom-up*.

Sin embargo, el proceso que consideramos realmente necesario para desarrollar la competencia auditiva de manera adecuada es el que está formado por tres pasos: *pre-listening*, *listening*, y *post-listening*. Según Gómez (2008), es necesario organizar las clases de esta forma, mediante estas tres fases. La primera de ellas, el *pre-listening*, es de gran utilidad para motivar a los estudiantes y crear interés por el tema que van a escuchar, además de hacerlos reflexionar sobre su contenido de acuerdo con sus conocimientos previos. Asimismo, también se establece el objetivo del *listening* y se presentan los problemas léxicos, gramaticales y culturales que pueden surgir en la siguiente fase. Gómez (2008) comenta que esta fase, además de ayudar a los alumnos a prepararse, puede predecir el éxito de la siguiente fase. Los tres objetivos principales del *pre-listening* son la motivación, la contextualización y la preparación. La segunda fase es la fase de escucha, el *listening*. Por último, la tercera fase, el *post-listening*, es importante para poder evaluar el éxito o el fracaso, así como para poder resolver los problemas que han surgido durante la fase anterior. Además, es una fase en la que se pueden desarrollar las otras destrezas (*reading*, *writing* y *speaking*) para complementar la consolidación del vocabulario, las expresiones o las formas verbales.

Antes de llevar a cabo estas tres fases, Gómez (2008) considera que es necesario aclarar el principal objetivo del *listening*. Este es la práctica y la consolidación de conceptos que se han aprendido previamente, junto con la práctica de las capacidades (*skills*) de *listening*. Por lo tanto, según Gómez (2008), el enfoque necesario es aprender a escuchar en la segunda lengua y no aprender la segunda lengua a través del *listening*.

En relación con estas tres fases, Richards (2006) presenta una forma similar de llevar a cabo una sesión de aprendizaje de acuerdo con el enfoque comunicativo. Por lo tanto, esta estaría formada también por tres fases, que se podrían equiparar a las descritas por Gómez (2008). Aunque Harmer (1998) afirma que este método no es apropiado para estudiantes con un nivel alto, consideramos que se adecua perfectamente a cualquier estudiante con cualquier nivel que quiera aprender *listening*. La primera de ellas es la presentación, en la que tiene lugar la explicación de lo que se va a realizar en la siguiente. La segunda es la práctica, en la que los alumnos realizan los ejercicios pertinentes. La última es la producción, es decir, la práctica de lo aprendido en diferentes contextos. Aunque otros enfoques anteriormente lo han rechazado, creemos que este método P-P-P puede ser efectivo en la enseñanza del *listening* si se combina con el *pre-listening*, *listening*, *post-listening*. Es por ello que consideramos oportuno incluirlo en nuestra propuesta didáctica.

Según Koichi (2002), las estrategias se deben enseñar para que los alumnos tomen conciencia de lo importantes que son en este proceso. Es por ello que define 5 estrategias que deben llevarse a cabo durante la fase del *listening*. Estas son:

- Buscar las ideas principales sin centrarse en los detalles que no son importantes
- Buscar información específica importante
- Predecir lo que se va a decir
- Extraer conclusiones obvias
- Prestar atención al lenguaje no verbal

Otra de las estrategias que consideramos necesaria durante la fase del *listening* es la de tomar notas en la fase del *listening* para adquirir esta competencia en el nivel C1 según el Marco de referencia. En el siguiente cuadro se muestran las competencias que se deben adquirir para alcanzar el nivel C1 a la hora de tomar notas en conferencias, seminarios u otros contextos: (Consejo de Europa, 2002: 94)

TOMAR NOTAS (EN CONFERENCIAS, SEMINARIOS, ETC.)	
C2	Es consciente de las consecuencias y alusiones de lo que se dice y puede tomar notas de todo ello, así como de las palabras literales utilizadas por el ponente.
C1	<b>Puede tomar notas detalladas durante una conferencia que trata temas de su especialidad, transcribiendo la información de forma tan precisa y cercana al original, que las notas también podrían ser útiles para otras personas.</b>
B2	Comprende una conferencia estructurada con claridad sobre un tema conocido, y puede tomar notas sobre aspectos que le parecen importantes, aunque tiende a concentrarse en las palabras mismas y pierde por tanto alguna información.
B1	Toma notas durante una conferencia que son lo suficientemente precisas como para poder utilizarlas posteriormente, siempre que el tema sea de su interés y la dicción sea clara y esté bien articulada.
	Toma notas, haciendo una lista de los aspectos importantes durante una conferencia sencilla, siempre que el tema sea conocido, y el discurso se formule de un modo sencillo y se articule con claridad.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Figura 10. Cuadro 9. Tomar notas (en conferencias, seminarios, etc.)

Esta competencia solo se puede desarrollar enseñando a los estudiantes cómo hacerlo. Según Rixon (1986), la toma de notas debería enseñarse en las clases de L2 y añade que no es una tarea fácil ni en la lengua materna ni en la extranjera. Es por ello que se les debe enseñar una serie de pautas, como pueden ser: notar la diferencia entre la información importante y la que no lo es; escribir de manera clara y concisa o descifrar la esencia del discurso. Además, Rixon (1986) indica aquello que los estudiantes deben tener en cuenta según Walters y Walters (1995): la velocidad del

orador, así como las repeticiones que comete, el uso de expresiones y matices, y la necesidad de recordar hechos y procesarlos de manera adecuada. Por su parte, Rixon (1986) comenta que también es importante enseñar a los alumnos a buscar las ideas principales y la conexión que hay entre ellas para ver cómo encajan unas con otras. La toma de notas es un proceso rápido, por lo que también se les debe enseñar a utilizar abreviaciones de palabras y a no escribir todo lo que oyen, sino solo lo más relevante.

#### 4.3.4 Necesidad de adaptación de actividades de *listening* a alumnos de 2º de Tel

Como bien hemos mencionado anteriormente, la destreza auditiva es la que más dificultades conlleva, y es por ello que es necesario un nuevo enfoque en su enseñanza.

Este nuevo enfoque lo enmarcamos dentro del enfoque comunicativo, que, como bien hemos explicado en el apartado [4.1.1 Fundamentos teóricos de aprendizaje de segundas lenguas](#), es aquel que tiene en cuenta las necesidades de los alumnos mediante el uso de *realia*.

Según Rixon (1986), debemos empezar estudiando las necesidades de los alumnos para poder llevar a cabo el enfoque comunicativo. Es por ello que se han analizado las necesidades de los alumnos de Tel valorando la experiencia que han tenido. Una vez que sabemos las necesidades podemos diseñar una actividad distinta, innovadora y motivadora para ellos.

Antes de analizar sus necesidades, es necesario comprender los objetivos que se pretende que alcancen. Los estudiantes de Tel deben desarrollar su competencia traductora, pero antes deben desarrollar su competencia lingüística en las clases de Lengua B1, B2, B3 y B4. Sin embargo, consideramos que una cosa no es independiente de la otra, es decir, se pueden desarrollar ambas competencias a la vez. Esto es algo que a veces no está tan claro, puesto que en la enseñanza de la competencia lingüística no suele incluir la enseñanza de estrategias para desarrollar la competencia traductora. El resultado de esto es la falta de conocimientos necesarios para realizar una buena traducción o una buena interpretación. Por lo tanto, considero que el momento idóneo para mejorar estos aspectos es durante el segundo curso, ya que puede servir como preparación para las asignaturas que existen en cursos posteriores. De esta forma se puede conseguir una actitud más positiva hacia las futuras asignaturas y unos mejores resultados.

Si todo lo que hemos dicho anteriormente lo combinamos, podemos diseñar una actividad adecuada y adaptada a los alumnos de Tel. Es decir, si cambiamos las actividades, los materiales y las estrategias, podremos conseguir unos resultados mucho más óptimos.

## 5. MARCO PRÁCTICO

### 5.1 Contextualización y justificación

El tema del presente trabajo es la enseñanza de inglés para traductores y, puesto que no podemos hablar de todas las destrezas, nos hemos tenido que centrar en una de ellas. La elegida ha sido la destreza auditiva porque considero, según mi experiencia, que es necesario darle un nuevo enfoque a su enseñanza, adaptado a las necesidades que tenemos como futuros traductores e intérpretes.

Es por ello que hemos tomado como base el cuestionario que realiza cada año la profesora de Lengua B (Inglés), la doctora Susana Gómez a los alumnos de 2º de Tel que pretende identificar cuál es la destreza que más dificultades conlleva. El resultado del cuestionario es que la destreza auditiva se presenta casi siempre como un problema para los alumnos. Por consiguiente, hemos diseñado nuestro propio cuestionario sobre el *listening* a los alumnos de 4º de Tel para profundizar un poco más en este tema y descubrir la importancia que tiene y la dificultad que les supone, junto con el nivel que consideran que poseen. Además, se les ha pedido que valoren las actividades, las estrategias y los materiales que se utilizan normalmente y se han propuesto alternativas a estos.

Tras analizar las actividades, los materiales y las estrategias que se utilizan habitualmente en la enseñanza de la destreza auditiva junto con los resultados del cuestionario, hemos creado nuestra propuesta didáctica adaptando estos elementos a las necesidades de los estudiantes de Tel.

### 5.2 Cuestionario

El título que recibe el cuestionario que hemos creado es [«Análisis de necesidades de comprensión auditiva \(\*listening\*\) de los estudiantes de 4º de Tel»](#). Asimismo, se describe el objetivo del mismo: analizar las necesidades de los alumnos de Traducción e Interpretación de 4º en cuanto a la destreza auditiva (*listening*) para así proponer una actividad didáctica con los resultados obtenidos. Consta de 19 preguntas, de las cuales las primeras son preguntas generales referidas a la edad, el sexo o el nivel de inglés. Las cuatro preguntas que siguen son sobre la destreza auditiva en general. Las siguientes a estas son en referencia a una serie de actividades que se realizan normalmente. Las últimas cuatro preguntas son las que nos dan las claves para diseñar nuestra propuesta. El formato de las preguntas es muy sencillo: todas ellas, excepto la última, que requiere redacción, proporcionan varias opciones y baremos para que su realización sea lo más sencilla y rápida posible. Con el fin de conseguir una mayor participación, el cuestionario es anónimo, por lo que no se especifica el nombre de ninguno de sus participantes.



Para llegar a la versión final del cuestionario han sido necesarias varias revisiones. Se creó una primera versión en un documento Word para su posterior revisión por parte de la tutora. Una vez que se dio el visto bueno, se trasladaron las preguntas a Formularios de *Google Drive*, una plataforma que permite crear encuestas online de manera muy sencilla y rápida. Se optó por esta opción porque pareció la manera más cómoda para que los alumnos lo cumplimentaran y facilitaba la labor ya que nos proporcionaba los resultados de manera automática. Una vez que se creó el formulario, se corrigieron los últimos errores ortotipográficos para su posterior implementación.

Antes de hacer el cuestionario a los alumnos de 4º de Tel se hizo una prueba piloto con una alumna de 3º, con el fin de identificar los posibles problemas que pudiera presentar y así poder resolverlos. Esta alumna resolvió el cuestionario sin ningún tipo de problema y en su valoración del mismo incluye que:

*«Es sencillo. Las preguntas son claras, con ejemplos muy concretos y simples, ejemplos que todos conocemos y que hemos hecho alguna vez. En general es bastante fácil y considero que puede ser útil, ya que es importante saber en qué medida son útiles los ejercicios o no, y como se puede mejorar el oído».* (Anónimo, 2017)

Esta prueba nos sirvió de impulso para implementarlo a nuestros destinatarios reales, los alumnos de 4º de Tel. El objetivo inicial era que todos ellos contestaran al cuestionario; sin embargo, esto es algo casi imposible. Debido a la dificultad para una realización por parte de todos y pese a varios recordatorios durante un plazo de 10 días, solo lo realizaron 25 estudiantes, que son los que componen nuestro estudio. Sus respuestas han sido de gran ayuda para apoyar nuestras convicciones y para llevar a cabo nuestra propuesta didáctica.

A continuación, analizaremos los resultados con los gráficos que proporciona esta plataforma, y lo haremos valorando todas las preguntas para no perder ningún detalle.

## 1. Edad

25 respuestas

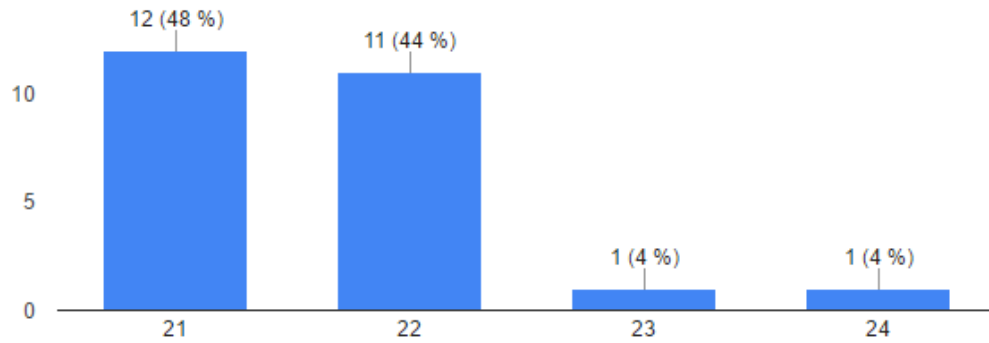


Figura 11. Pregunta 1

## 2. Sexo

25 respuestas

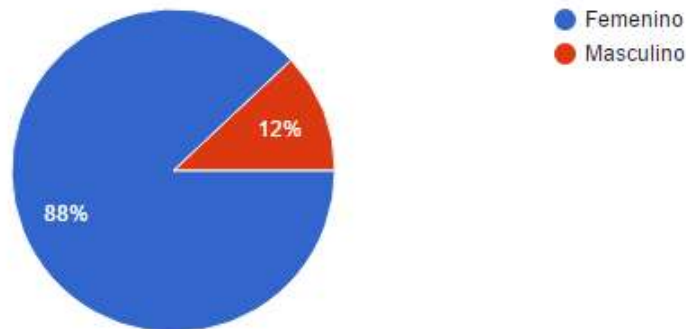


Figura 12. Pregunta 2

Como bien hemos mencionado, las dos primeras preguntas son generales, para que podamos clasificar a los encuestados por su edad y sexo. Si prestamos atención a los resultados, observamos que la mayoría de los participantes tienen entre 21 y 22 años, y el sexo que más predomina es el femenino.

### 3. ¿Qué nivel de inglés general consideras que tienes ahora según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas?

25 respuestas

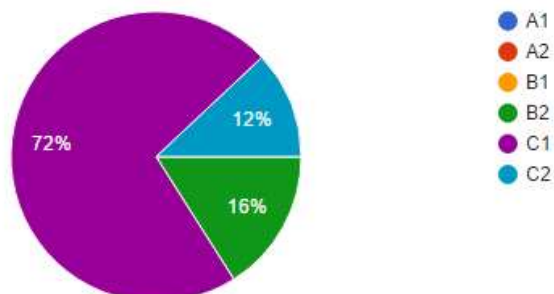


Figura 13. Pregunta 3

La tercera pregunta general sirve para que valoren el nivel que tienen ahora que están acabando los estudios. Como vemos en el gráfico, la mayoría afirma que tiene un nivel C1, que es el nivel del usuario de nuestra propuesta. Sin embargo, hay algunos que consideran que están un nivel por debajo o un nivel por encima de este.

### 4. Indica la importancia que tiene para ti la comprensión auditiva/"listening".

25 respuestas

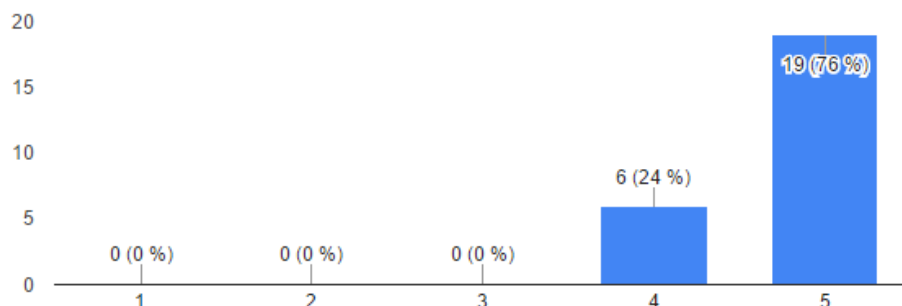


Figura 14. Pregunta 4

Con esta cuestión empiezan las preguntas referidas a la destreza auditiva, y es por ello que creíamos necesario que los estudiantes valoraran la importancia que tiene para ellos dicha destreza. Como podemos observar, todos ellos creen que es importante, ya que los baremos 4 y 5 se refieren a «bastante importante» o «muy importante».

## 5. Indica la dificultad que supone para ti la comprensión auditiva/"listening".

25 respuestas

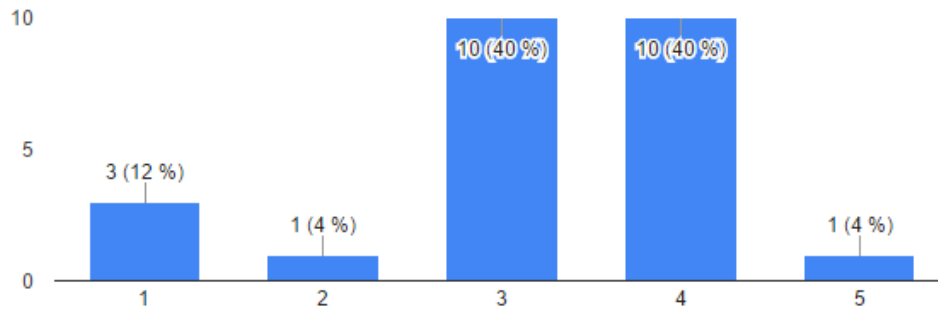


Figura 15. Pregunta 5

Otro de los aspectos que hemos querido valorar es la dificultad que supone la destreza auditiva. A diferencia de la pregunta anterior, aquí observamos que hay más variedad de opiniones. Aun así, el 80 % indica que es un poco o bastante difícil.

## 6. Evalúa tu nivel de inglés en cuanto a la comprensión auditiva/"listening".

25 respuestas

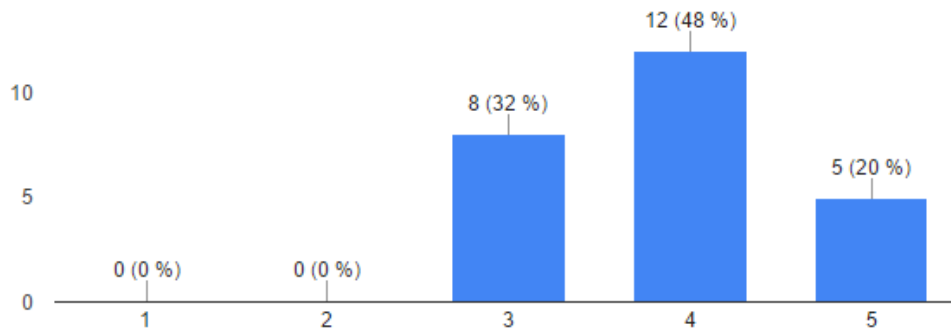


Figura 16. Pregunta 6

En cuanto al nivel que poseen en esta destreza, el 48 % piensa que es bastante alto, y tan solo el 20 % cree que lo domina a la perfección. No obstante, un 32 % cree que no es bueno ni malo, sino que están en un nivel intermedio. Nuestras expectativas son que, después de aplicar la propuesta, todos alcancen el nivel más alto.

7. Indica la prioridad que se le ha dado en clase de lengua B (Inglés C1) a la comprensión auditiva/"listening".

25 respuestas

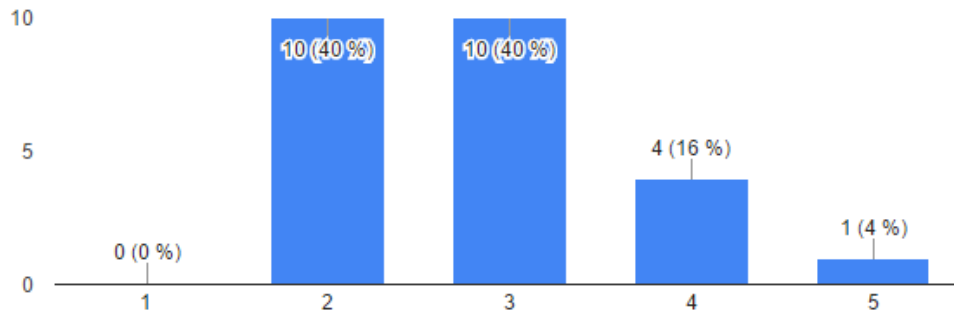


Figura 17. Pregunta 7

El objetivo de esta pregunta era saber si se le ha dedicado la suficiente atención a la enseñanza de esta destreza. En los gráficos observamos que esto no ha sido así, pues el 80 % ha indicado que ha sido poco prioritario en sus clases.

8. ¿Qué tipo de actividades de comprensión auditiva has realizado en tus clases de lengua B (Inglés C1)?

25 respuestas

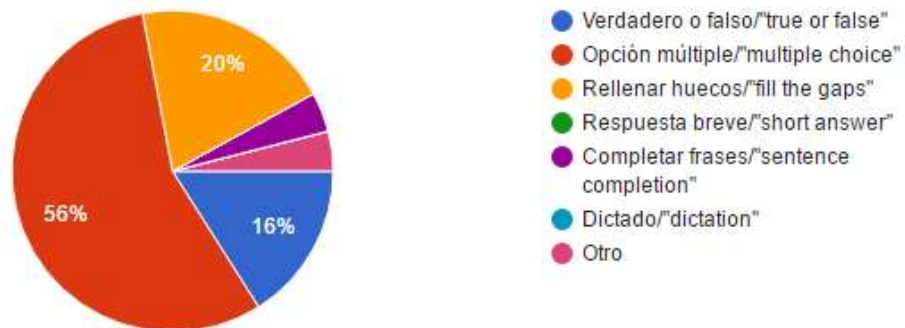


Figura 18. Pregunta 8

Esta es la primera pregunta referida a las actividades de *listening* con la que hemos querido descubrir cuáles son las actividades que más han realizado a lo largo de sus estudios universitarios. La actividad más seleccionada por los encuestados en este aspecto es la de opción múltiple,

seguida por la de rellenar huecos y la de verdadero o falso. Estos resultados han servido para afirmar la hipótesis planteada de que las actividades siempre son las mismas.

### 9. ¿Qué grado de dificultad tienen para ti estas actividades?

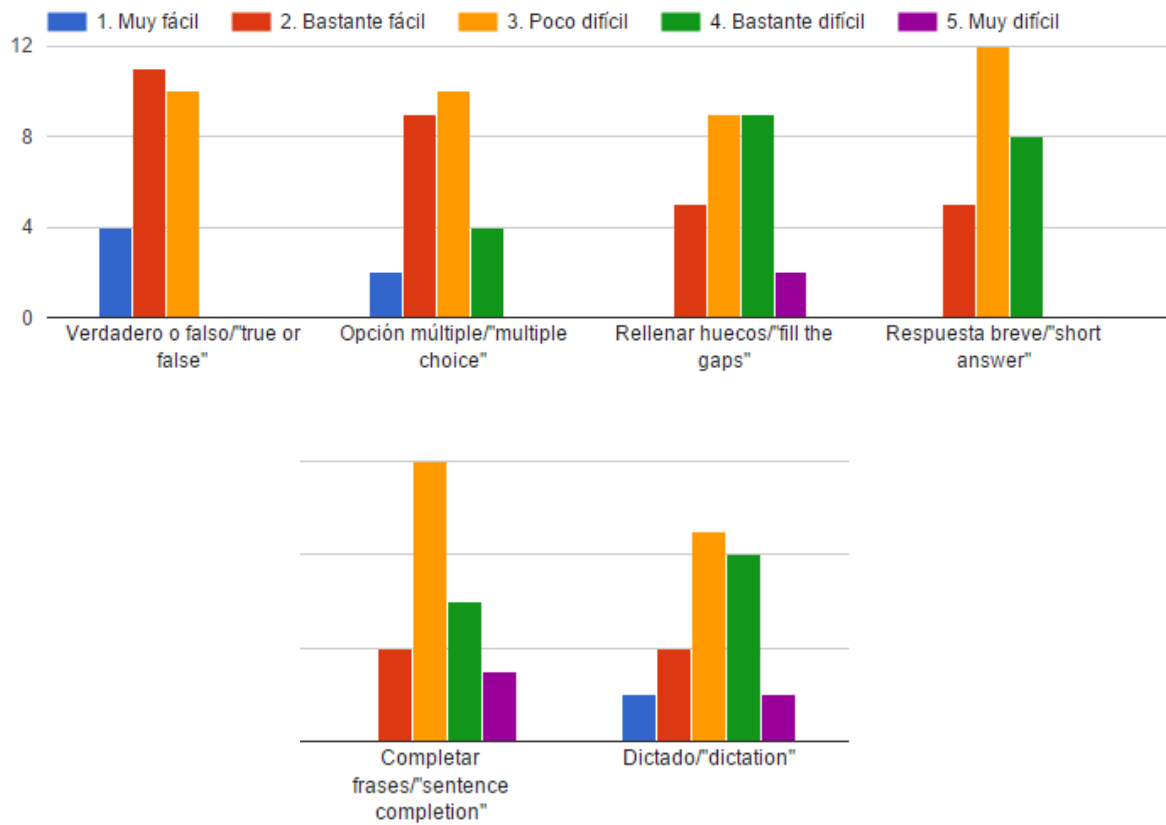


Figura 19. Pregunta 9

Esta es la primera pregunta referida a la valoración de estas actividades. El objetivo era descubrir cuáles de ellas les parecen fáciles y cuáles difíciles. La conclusión que extraemos de estas respuestas es que ninguna de estas actividades supone una enorme dificultad. De hecho, la mayoría indica que las actividades que más han realizado (opción múltiple, verdadero o falso), según la pregunta anterior, son poco difíciles; mientras que aquellas que casi nunca han realizado (respuesta breve, dictado) suponen una dificultad algo mayor.

## 10. ¿Qué grado de utilidad tienen para ti estas actividades?

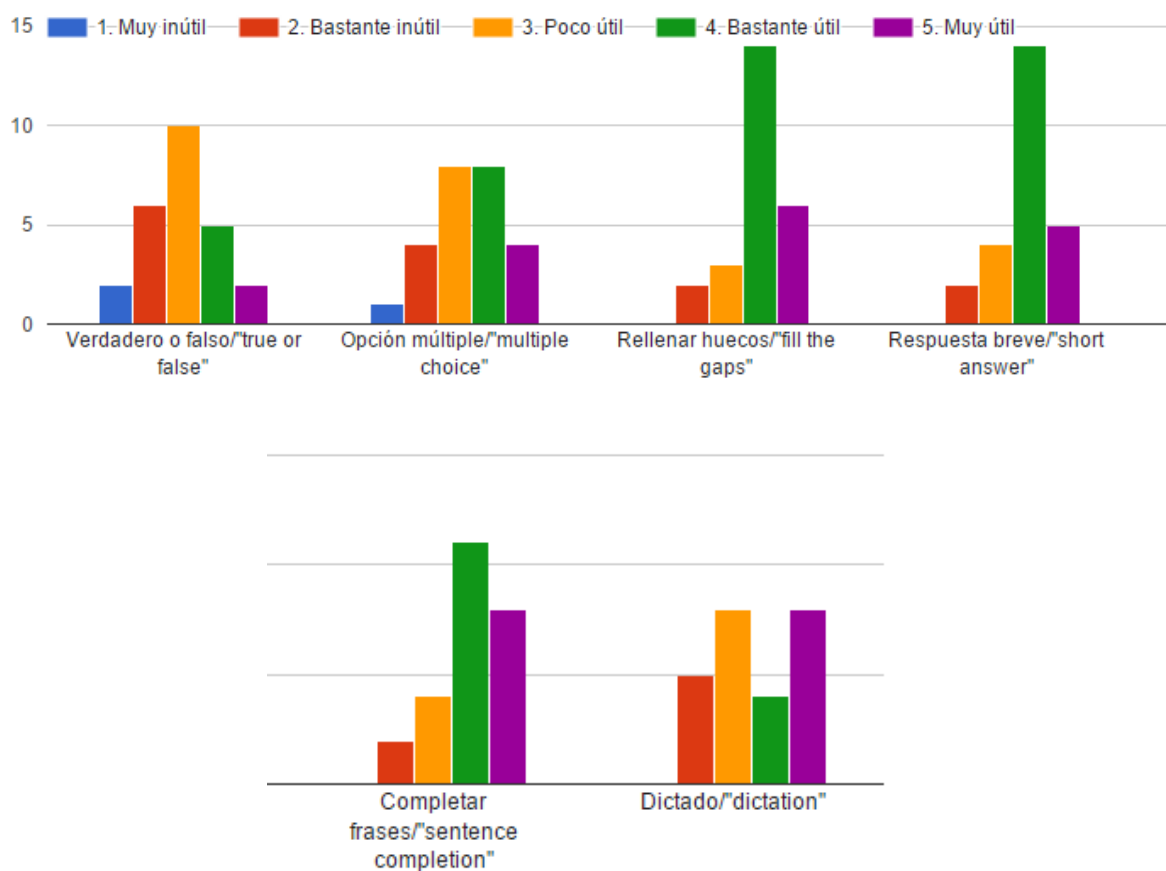
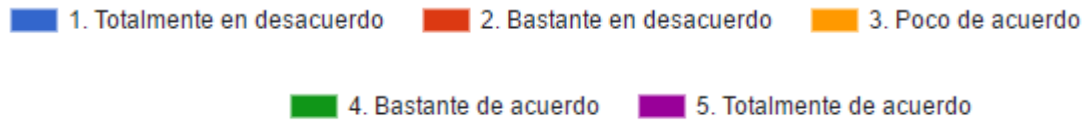


Figura 20. Pregunta 10

También hemos querido valorar el grado de utilidad de estas actividades. Una vez más, observamos que aquellas actividades que han realizado siempre (opción múltiple, verdadero o falso) son las que consideran poco útiles; mientras que creen que aquellas que no han realizado les pueden ser de más utilidad.

Para las preguntas que siguen hemos utilizado los siguientes baremos:



11. ¿Crees que estas actividades de comprensión auditiva/"listening" demuestran lo que realmente has comprendido?

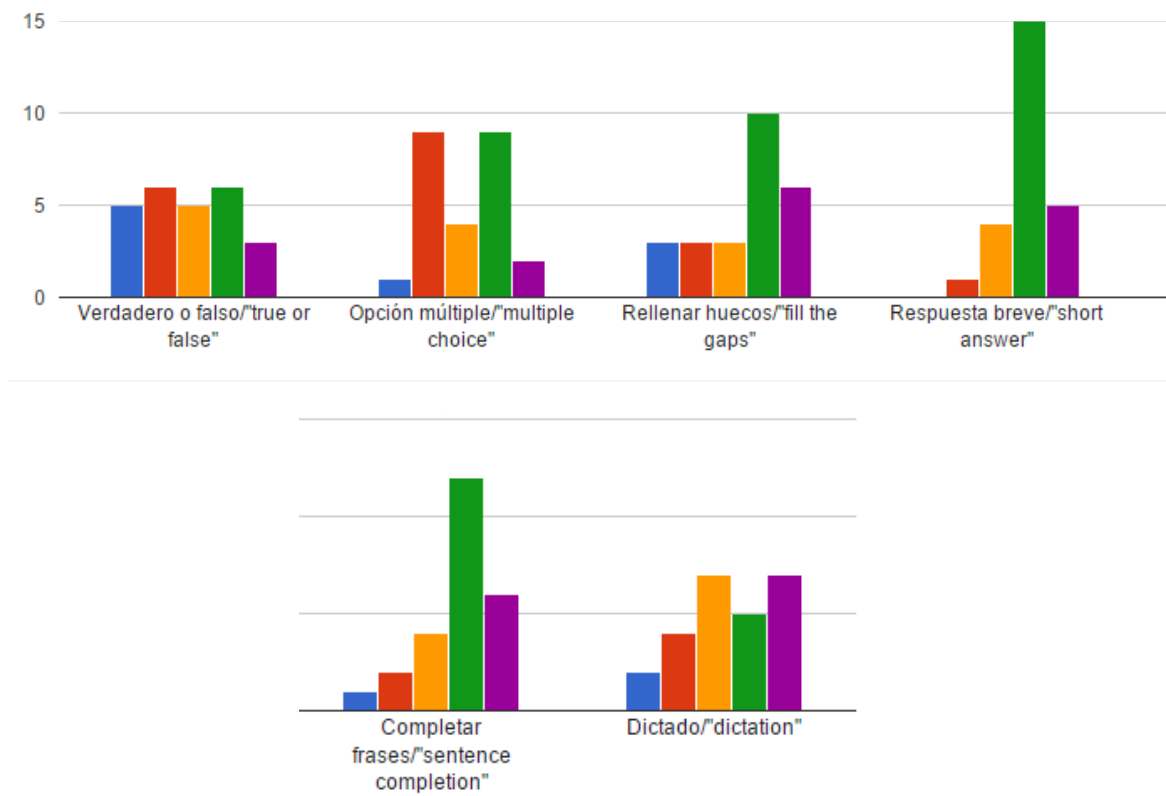


Figura 21. Pregunta 11

Con esta pregunta pretendíamos comprobar su opinión respecto a la finalidad de las actividades. Como podemos observar en los gráficos, de nuevo las actividades que menos han realizado resultan ser las que creen que más demuestran lo que han comprendido.



12. ¿Crees que estas actividades de comprensión auditiva están diseñadas para memorizar datos?

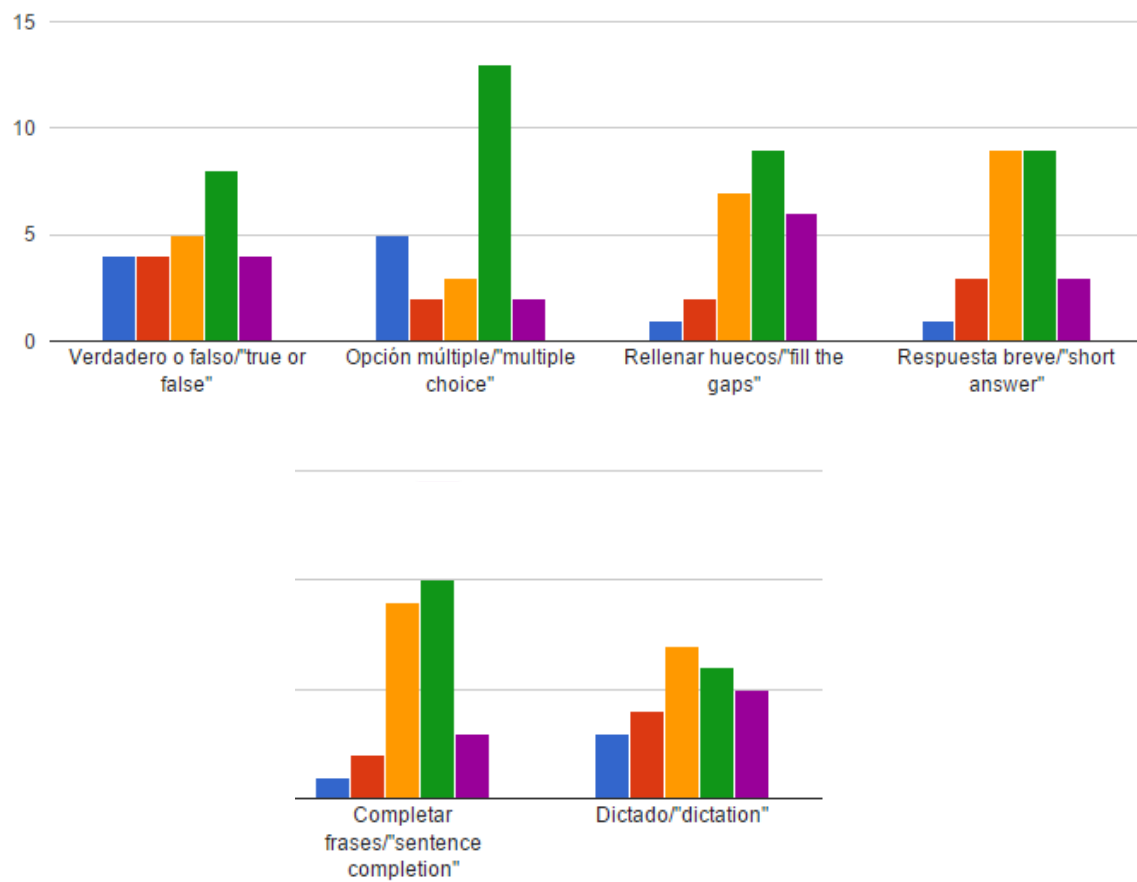


Figura 22. Pregunta 12

Siguiendo con el objetivo de comprobar cuál creen que es la finalidad de las actividades, hemos planteado esta pregunta. Como hemos explicado en el marco teórico, algunas actividades de *listening* están diseñadas para memorizar datos. Las respuestas nos confirman que los estudiantes opinan que todas ellas exigen dicha memorización.

13. ¿Crees que estas actividades de comprensión auditiva están diseñadas para comprobar la comprensión parcial?

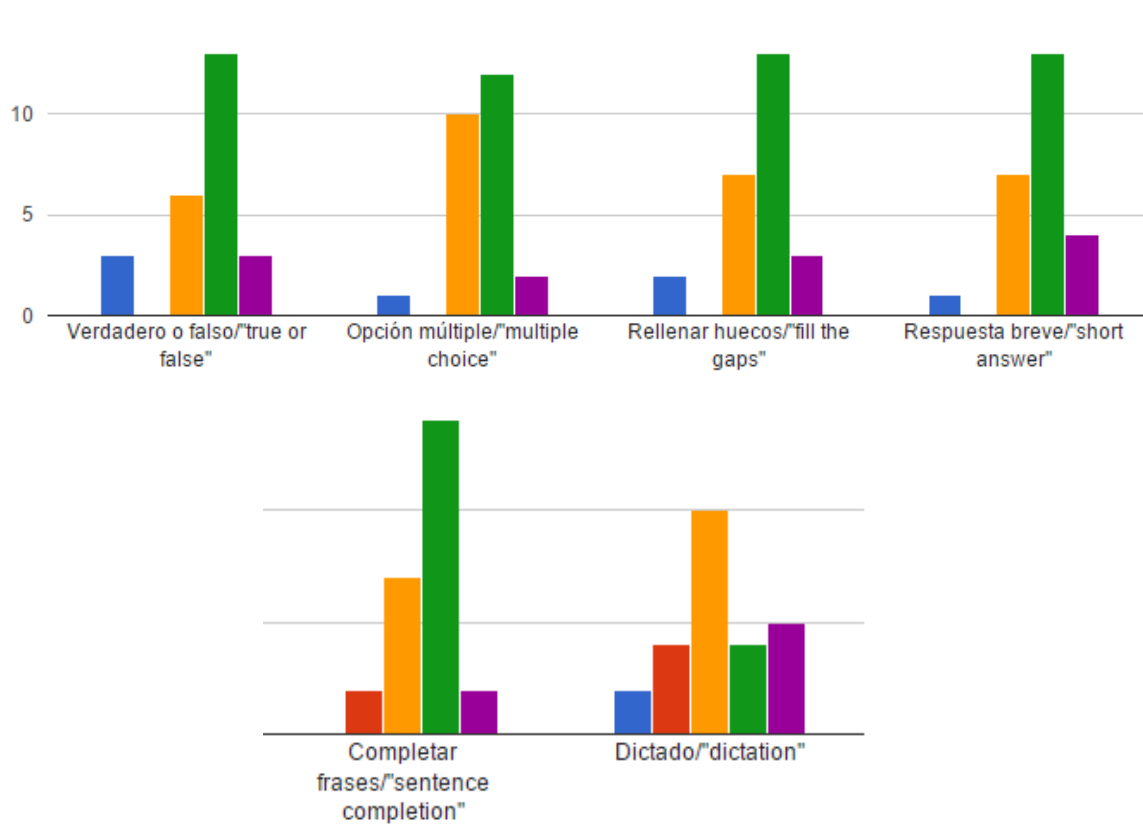


Figura 23. Pregunta 13

Los gráficos en esta pregunta son claros: predomina el verde (referido al nivel del baremo de bastante de acuerdo) en todas las actividades. Analizando los resultados observamos que todas las actividades tienen por objeto comprobar de manera parcial la comprensión, es decir, comprobar la comprensión de algunas partes, no de todas ellas.

14. ¿Crees que estas actividades de comprensión auditiva están diseñadas para comprobar la comprensión total?

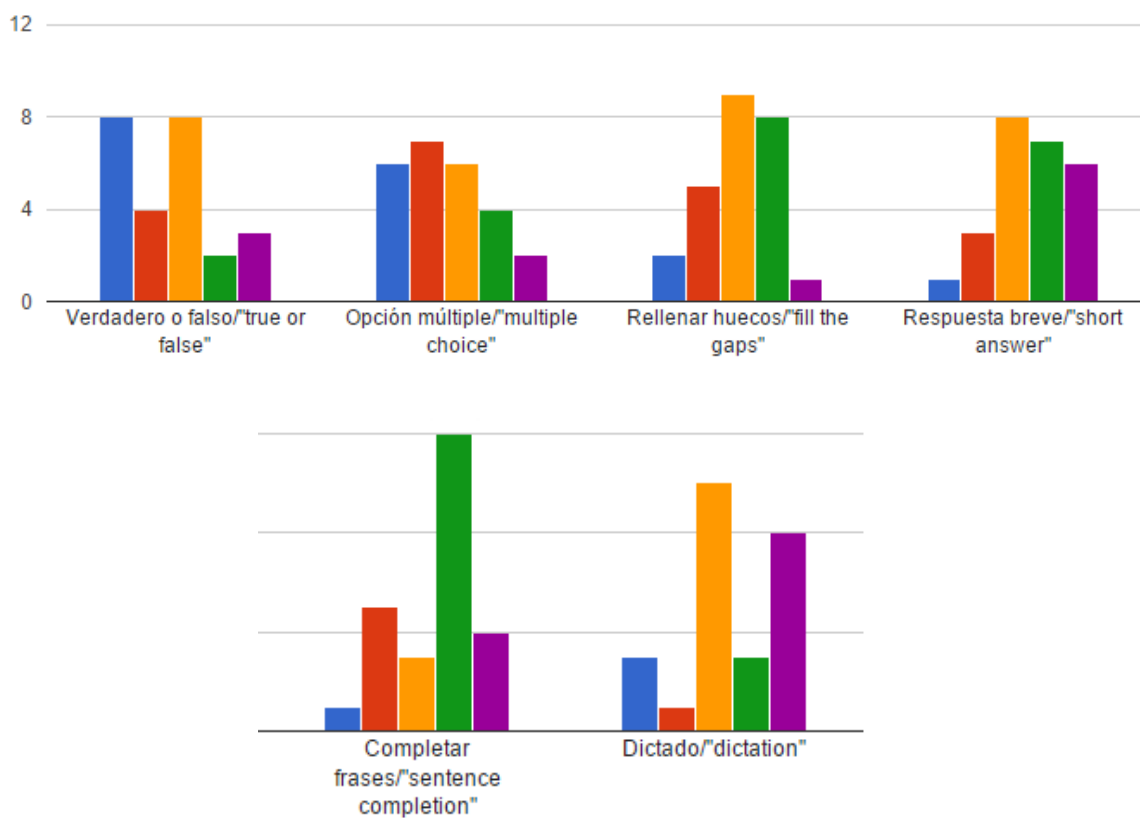


Figura 24. Pregunta 14

Esta es la pregunta opuesta a la anterior, ya que tiene el fin de identificar las actividades que pretenden comprobar la comprensión de todo el texto. El resultado es distinto en este caso, pues opinan que las actividades de opción múltiple y verdadero o falso no tienen este objetivo, mientras que el resto de las actividades sí lo tienen.

15. ¿Cuáles crees que son los puntos débiles de las actividades comprensión auditiva/"listening" en las asignaturas de lengua B (Inglés C1)?

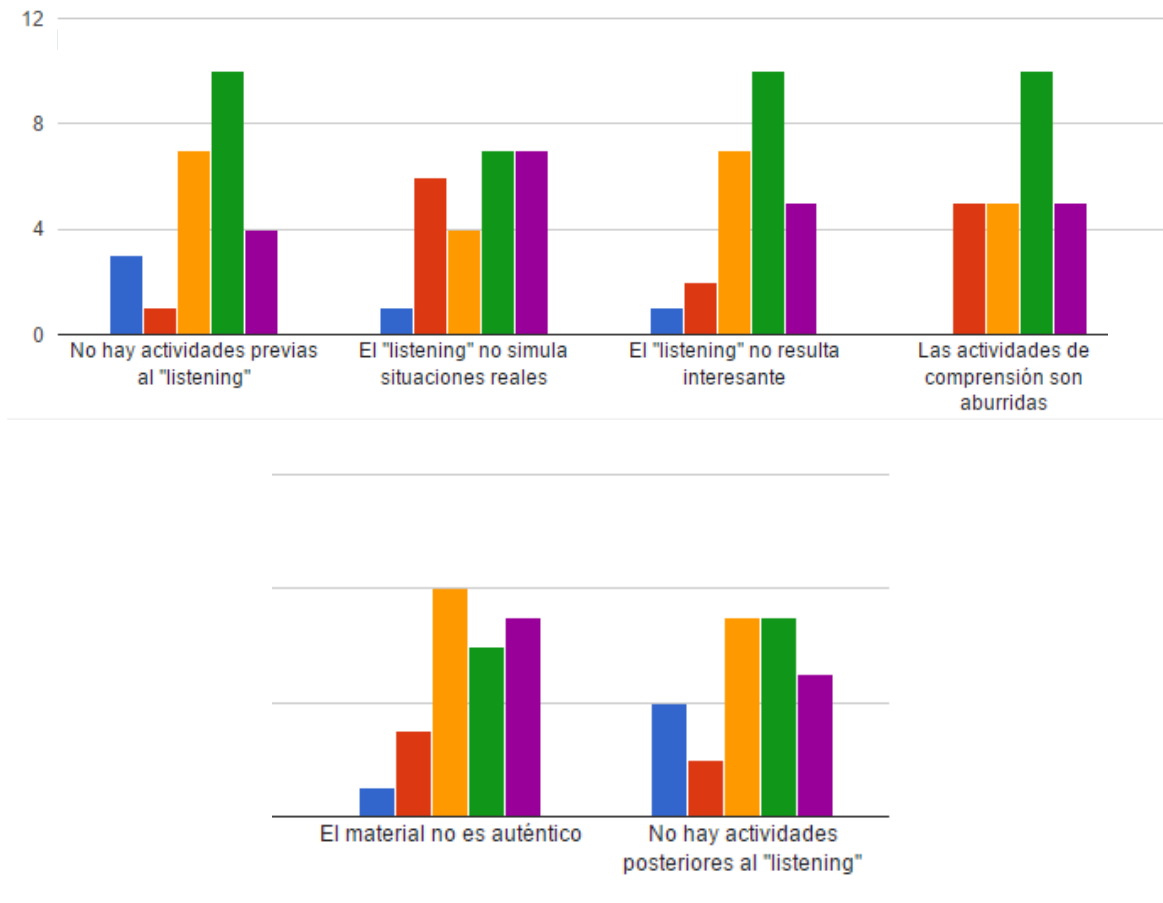


Figura 25. Pregunta 15

Como conclusión de la valoración de estas actividades, hemos querido saber cuáles son los errores o los puntos débiles. Es por ello que hemos ofrecido varias opciones a valorar con las que la mayoría están de acuerdo. Estos son los elementos que pretendemos cambiar, proponiendo actividades anteriores y posteriores al *listening* con un material auténtico y lo más interesante posible. Además, intentaremos que las actividades resulten atractivas y motivadoras.

16. ¿Sobre qué tema te gustaría que fueran las actividades de comprensión auditiva para que te resultaran interesantes?

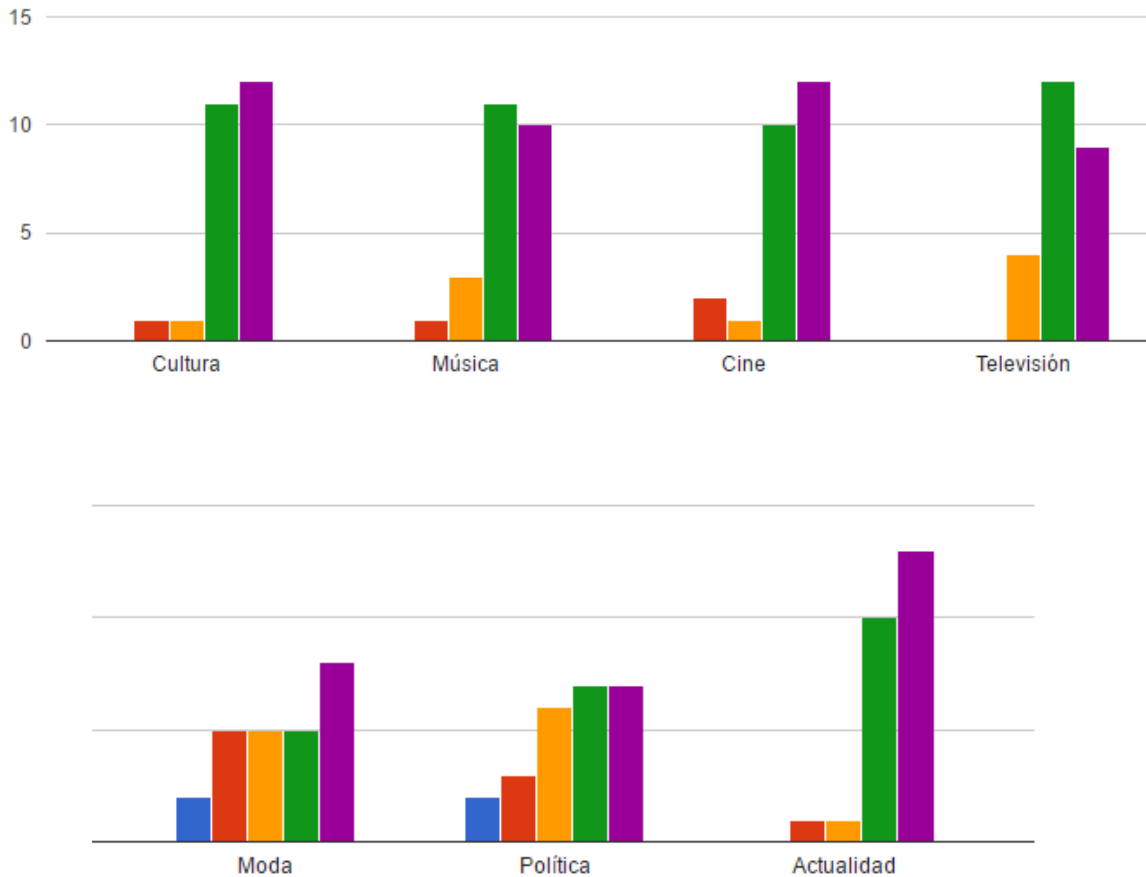


Figura 26. Pregunta 16

Esta es la primera pregunta que nos da las claves para diseñar nuestra propuesta didáctica. Como bien hemos comentado en el marco teórico, es necesario preguntar qué tema interesa a los alumnos para elegir el material apropiado. Hemos propuesto varios temas que consideramos que les pueden interesar y los más votados son la cultura, el cine y la actualidad. De todos modos, no descartan los demás; aunque el que menos interés suscita es el tema de la moda.

17. ¿Cómo crees que podrías mejorar tu comprensión auditiva? ¿Con qué tipo de material?

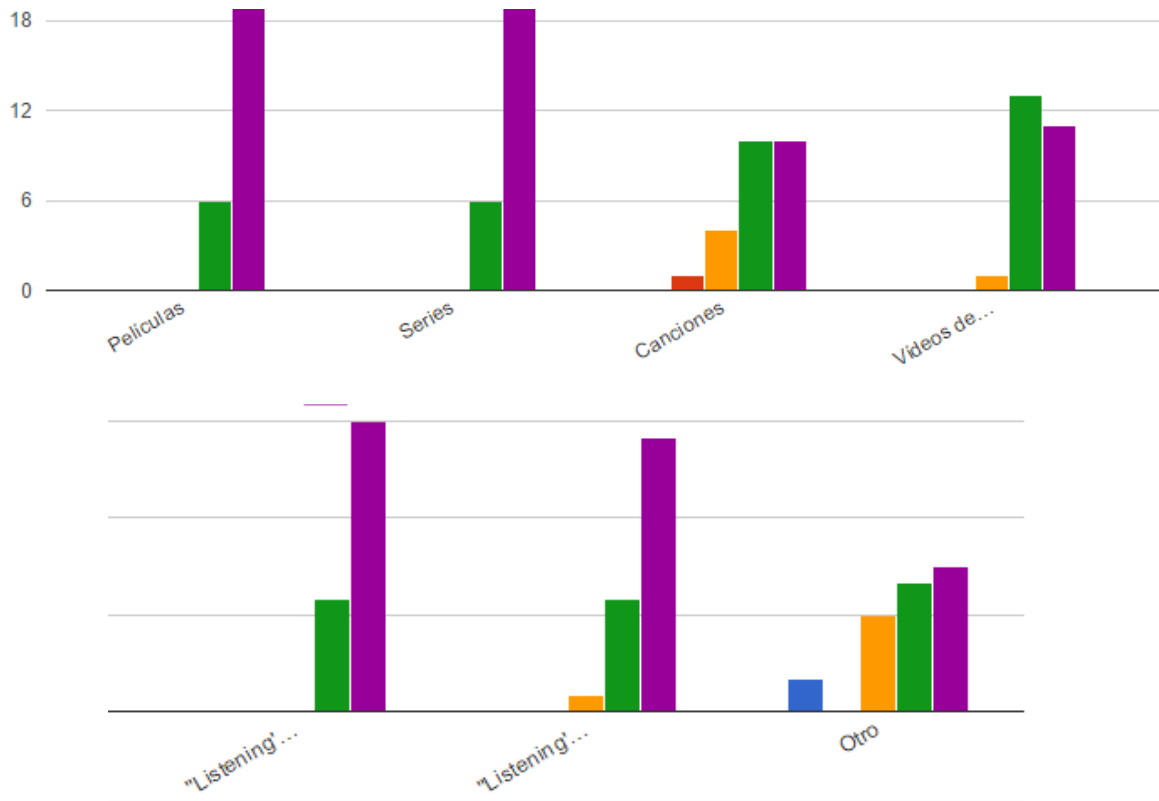


Figura 27. Pregunta 17

Asimismo, queríamos saber el material con el que les gustaría trabajar. De nuevo hemos ofrecido varias opciones a elegir y los materiales más votados son películas, series, así como *listening* de situaciones reales y de distintos acentos. No obstante, no descartan trabajar con canciones o videos de YouTube.

18. ¿Cómo crees que podrías mejorar tu comprensión auditiva? ¿Con qué tipo de actividades de comprensión?

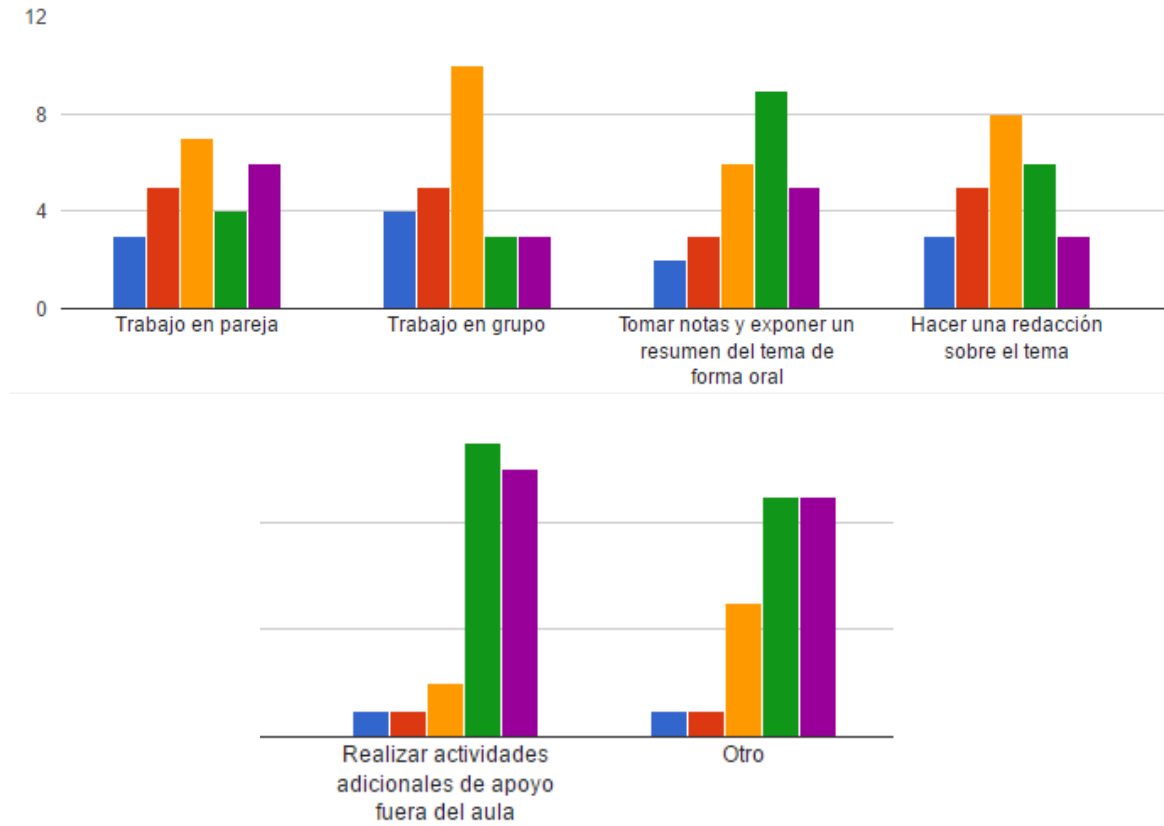


Figura 28. Pregunta 18

Con esta penúltima pregunta hemos querido saber las actividades de comprensión que ellos realizarían en esta nueva situación adaptada. La más votada y, por consiguiente, la que creen que más les puede ayudar, es la opción de realizar actividades adicionales de apoyo fuera del aula. También creen que el trabajo en pareja, tomar notas y exponer un resumen del tema de forma oral les puede ser útil.

19. Según la información de las preguntas anteriores, ¿podrías decir qué tipo de actividad de comprensión auditiva/"listening", sobre qué tema y con qué material consideras necesaria para tu formación como estudiante de Tel?

Figura 29. Pregunta 19

La última pregunta es de respuesta abierta porque considerábamos que los estudiantes debían pensar y proponer algo distinto acorde a sus necesidades como estudiantes de Tel. Incluimos algunas de las respuestas que nos han resultado más interesantes, no sin antes aclarar de nuevo que el cuestionario es anónimo:

«Una buena actividad sería acostumbrar al oído a diferentes acentos y situaciones, en referente a cualquier tema de cultura general y actualidad».

«Una actividad en la que resulte fácil prestar atención, como por ejemplo poner películas o series en VO y al final de la proyección poner un cuestionario. De esta forma sería mucho más ameno y divertido aprender».

*«Ver una conferencia/entrevista/programa real de cualquier tema de actualidad (como puede ser un programa de cocina breve, una apertura de los JJ.OO., un canal de YouTube que hable sobre la alfombra roja de los Oscar) y responder unas preguntas que se darán después de verlo o hacer un "trabajo" en casa sobre el tema, así se evita que solo participen unos pocos y todos centren la atención en el video y no en responder las preguntas (además se aprende algo de vocabulario)».*

*«Creo que es más importante permitir expresar lo que hemos entendido en un listening a través de respuestas breves y no que se nos limite con unas respuestas preconcebidas como true/false, multiple choice, etc. Esto nos da pie a poder trabajar también nuestra expresión escrita al no tener que ajustarnos a unas respuestas ya dadas y podemos así explicar lo que hemos oído con nuestras propias palabras aunque no sean 100% las que se emplean en la audición. La verdad es que los temas podrían ser más interesantes y así prestaríamos más atención y nos resultaría más atractivo que escuchar la típica conversación en el tren de 2 personas hablando sobre el tiempo. Esto podría conseguirse a través del visionado de pequeños clips de series/películas/noticias actuales que nos mantengan "enganchados" y nos permitan escuchar diferentes acentos».*



«*Listenings* de situaciones reales y distintos acentos, junto con su toma de notas para su posterior exposición».

Como podemos observar, los alumnos han manifestado su visión sobre el *listening* y han propuesto lo que nos esperábamos. Sus propuestas coinciden con lo que hemos manifestado en el marco teórico: temas de actualidad, cultura y política; materiales auténticos y de distintos acentos; y actividades novedosas adaptadas a sus necesidades. Todo esto nos ha servido de ayuda para llevar a cabo la propuesta didáctica.

### **5.3 Propuesta didáctica**

#### **5.3.1 Contextualización y justificación**

La propuesta didáctica del presente trabajo gira en torno a la enseñanza de inglés para traductores, concretamente en torno a la enseñanza del *listening*. Como ya hemos mencionado anteriormente, nos hemos centrado en la enseñanza de esta destreza porque consideramos necesario un cambio en el método de enseñanza. Además, hay que aclarar que se trata de un destinatario concreto, los traductores, y obviamente esto es un aspecto que no debe pasar desapercibido. Así pues, creemos necesario un nuevo enfoque en el que se modifiquen los temas, los materiales, las actividades y las estrategias utilizados en la enseñanza de la destreza auditiva.

Para conseguir esto, y basándonos en el enfoque comunicativo, ha sido necesario tener en cuenta la opinión y las necesidades de los alumnos de Tel. Hemos decidido preguntar a los alumnos del cuarto curso porque consideramos que tienen una experiencia personal y una perspectiva más amplia sobre la enseñanza de inglés en general y sobre la destreza auditiva en particular. Asimismo, consideramos que sus necesidades son las mismas que los del segundo curso, que son los destinatarios de la propuesta. En base a las respuestas del cuestionario, anteriormente analizadas, hemos decidido diseñar una nueva propuesta didáctica. Hemos intentado hacerlo de una manera atractiva para propiciar la motivación en el aprendizaje.

Los destinatarios de nuestra propuesta son los alumnos del segundo año de Tel que están cursando Lengua B3 (Inglés). Su nivel de dominio de la lengua es un B2 y se pretende que durante este curso adquieran un C1. Es por ello que las actividades que se plantean van a ir de menos a más nivel para poder ver una progresión real del aprendizaje. Es decir, se empezará por actividades sencillas que irán aumentando en nivel de dificultad.

La elección de esta destreza y su posterior propuesta de actividad también es fruto de mi experiencia como alumna de Tel. La conclusión que puedo extraer después de estos cuatro años es que debemos estar más preparados para afrontar y superar asignaturas como: interpretación

consecutiva o interpretación simultánea, en las que se requiere un alto nivel en cuanto al *listening* se refiere. Es por este motivo que he decidido plantear actividades que incluyen los temas, los materiales, y las estrategias que se suelen desarrollar en estas asignaturas, de tal manera que sirvan de entrenamiento previo a las mismas. Además, esto ha sido algo que también han expresado los alumnos en el cuestionario, como hemos podido comprobar en el apartado [5.2 Cuestionario](#).

A todo esto, se suma mi interés por la enseñanza de lenguas. Con el diseño de esta propuesta he podido ver la enseñanza desde la perspectiva del profesor con el objetivo de comprender las dificultades que este papel conlleva.

### 5.3.2 Objetivos

Han sido varios los objetivos que hemos perseguido con esta propuesta didáctica para que resulte exitosa. El objetivo principal es mejorar y adaptar la enseñanza del *listening* a los estudiantes de Traducción e Interpretación. No obstante, para conseguir este propósito son necesarios otros objetivos secundarios.

El primero de ellos es conseguir que el alumno adquiera el papel protagonista, es decir, que tenga un papel activo en el diseño y el desarrollo de las actividades propuestas. Con ello se pretende que pierda el miedo a participar, hablar o expresar su opinión y abra su mente a nuevas formas de aprendizaje. No obstante, será el profesor el encargado de aceptar e incluir sus propuestas.

El segundo objetivo, en relación con el primero, es tener en cuenta sus necesidades como alumnos de Tel. Debemos diseñar una propuesta específica para ellos, puesto que los alumnos de Filología Inglesa, por ejemplo, no son los mismos que los alumnos de Traducción e Interpretación. Estos últimos necesitan adquirir unos conocimientos y unas competencias distintos a los primeros y la propuesta debe reflejarlo.

Asimismo, se quiere dar a entender que el método actual de enseñanza de *listening* presenta puntos débiles que hay que cambiar. Estos son varios y los hemos comentado en el marco teórico, pero destacamos la exigencia de la comprensión total del texto, entendiendo todos los detalles. Con nuestra propuesta queremos conseguir que los alumnos se centren en entender el mensaje, las ideas principales y lo que se quiere transmitir con ellas. Lo importante es que entiendan algo antes de entender elementos absurdos.

Uno de los objetivos iniciales de nuestra propuesta es conseguir motivar a los alumnos. Como hemos comentado en el apartado [4.1.3 La motivación](#), la motivación es un factor relevante en el aprendizaje de segundas lenguas. Es por ello que queremos conseguir que el fracaso no les desmotive, sino todo lo contrario, que les sirva de impulso para querer mejorar y seguir aprendiendo.

De acuerdo con el diseño de la propuesta práctica, se persigue el objetivo de que vayan mejorando progresivamente. Es decir, que cada sesión signifique un paso más en el aprendizaje y que, cuando acaben las clases, puedan practicar lo aprendido en casa de manera autónoma. Este es un gran reto puesto que la falta de supervisión a menudo significa una falta de intención. En otras palabras, muchos alumnos no trabajan en casa porque no hay nadie que les obligue a hacerlo. Es por ello que considero que necesitan autodeterminación y motivación y esto es algo que también queremos conseguir.

En relación con la forma de trabajar, además del aprendizaje autónomo se pretende fomentar el trabajo cooperativo. Resulta extraño introducir el aprendizaje cooperativo cuando hablamos de *listening*; sin embargo creemos que es necesario porque está a la orden del día, y es nuestra responsabilidad aprenderlo antes de entrar en el mundo laboral.

### 5.3.3 Contenidos

De este modo, y teniendo en cuenta las necesidades y peticiones de los alumnos, se ha querido trabajar con:

- Temas de actualidad, política, cultura, cine y televisión.
- Materiales auténticos de situaciones reales, de distintos acentos o bien películas o series.
- Estrategias de *pre-listening*, *listening* y *post-listening* junto con la resolución de problemas de comprensión.
- Actividades tipo tomar notas y exponer un resumen de forma escrita u oral y actividades de apoyo fuera del aula.

La propuesta consiste en cinco sesiones prácticas en las que los temas y los materiales utilizados van a variar, pero las estrategias y las actividades son siempre las mismas con algunas pequeñas modificaciones. Estos cambios son necesarios para que, con cada sesión, vayan subiendo escalones, como ya hemos mencionado anteriormente.

La duración de cada sesión va a ser de dos horas con un descanso de 15 minutos entre una y otra. En la primera hora se va a realizar el *pre-listening* y el *listening*; en la segunda hora se va a realizar el *post-listening* junto con la explicación de las tareas de casa. La duración de los *listening* será de 3 minutos aproximadamente y lo escucharán un máximo de dos veces, excepto en la primera sesión, que tal vez necesiten escucharlo una vez más.

Hemos optado por diseñar cinco tipos de sesiones, pero se pueden ampliar siguiendo la misma metodología, es decir, se pueden realizar más de cinco siempre y cuando se siga el mismo






modelo que estas. Asimismo, es necesario que en las sesiones se vaya aumentando la dificultad para que al final hayan aumentado su nivel de comprensión auditiva.


También es necesario hacer una aclaración sobre la actualidad de los materiales. Como su propio nombre indica, son actuales en el momento en que se utilizan. Con esto queremos justificar los que hemos elegido en este período de tiempo. Si esta propuesta se realiza en otro momento, los materiales que contengan temas de actualidad tendrán que sustituirse por otros.

### SESIÓN 1

Esta primera sesión va a servir como prueba para comprobar su efectividad y su éxito en las próximas sesiones y para mejorar aquellos aspectos que hayan fallado. Además, también va a ser de utilidad para presentar y acostumbrar a los alumnos a esta nueva forma de aprender y que en las próximas sesiones vayan mejorando. Es por ello que los resultados de comprensión conseguidos van a ser secundarios en este caso.

El tema escogido para esta sesión es la política, puesto que se trata de un tema interesante y de utilidad. El material que se va a utilizar es un [vídeo](#) de un discurso del ya ex presidente de Estados Unidos, Barack Obama. En este caso, vamos a trabajar con el acento estadounidense. Las estrategias y las actividades para esta sesión se describen a continuación:




SESIÓN 1		
Presentación	Práctica	Producción
 <b>Pre-listening</b>	 <b>Listening</b>	 <b>Post-listening</b>
<p>En esta fase tiene lugar la introducción del tema del <i>listening</i> y del orador del mismo puesto que se trata de un material auténtico. Se trata de un discurso de Obama sobre los logros alcanzados como presidente de los Estados Unidos.</p> <p> Si no conocen el tema o</p>	<p>Antes de proceder a la fase del <i>listening</i> vamos a explicar la tarea de la toma de notas.</p> <p>Una vez explicado, tendrán que tomar notas en inglés mientras escuchan el <i>listening</i>. En esta primera sesión tomarán notas en inglés, y ya en las siguientes tendrán que dar el paso y ser capaces, progresivamente, de tomarlas en español.</p>	<p>Una vez que ha acabado el <i>listening</i>, los alumnos se van a organizar por grupos de 4 personas para comparar las notas que han tomado entre ellos.</p> <p>Van a comparar las notas de la primera y segunda vez que lo han escuchado.</p> <p> A continuación, van a tener</p>




<p>el orador, tendrán que investigar para pasar a la siguiente fase.</p> <p>A continuación, se van a debatir los posibles problemas que se puedan encontrar en la siguiente fase.</p>	<p>Al tratarse de la primera sesión, podrán escucharlo hasta tres veces si así lo solicitan.</p>	<p>que redactar, individualmente, un resumen de aquello que han comprendido y comparado con el resto de compañeros.</p> <p>Una vez que todos los grupos hayan realizado esta actividad, se van a intentar resolver los problemas de comprensión conjuntamente.</p>
 <p>Con el fin de fomentar el aprendizaje autónomo y practicar lo aprendido en clase, se les va a proporcionar un enlace a un vídeo con el que tendrán que seguir el mismo procedimiento de forma individual. Se trata de un <a href="#">vídeo</a> del actual presidente de Estados Unidos, en el cual habla de la economía y los presupuestos del estado. Una vez que hagan la tarea, tendrán que subir el resumen al campus virtual de la asignatura de manera obligatoria.</p>		

## SESIÓN 2

Una vez que los alumnos ya han tenido una primera sesión y, con ella, una primera toma de contacto con la metodología utilizada, esperamos que en esta segunda sesión los resultados de comprensión sean mejores que los anteriores.







Puesto que la actualidad es muy importante para los alumnos, ha sido el tema escogido para esta sesión. Es por ello que hemos elegido un [vídeo](#) de un discurso de Theresa May. Esta vez trabajamos con el acento británico. Las estrategias y las actividades para esta sesión se describen a continuación:

SESIÓN 2		
Presentación	Práctica	Producción
 <p><i>Pre-listening</i></p>	 <p><i>Listening</i></p>	 <p><i>Post-listening</i></p>
<p>Al igual que en la sesión anterior, primeramente tiene</p>	<p>La primera vez que escuchen el <i>listening</i> tendrán que tomar</p>	<p>De nuevo, en esta sesión se van a organizar por grupos de</p>

<p>lugar la presentación del tema y del orador. Se trata de un discurso de la primera ministra británica sobre el ataque terrorista de Manchester el 23 de mayo.</p> <p> Si hay algún estudiante que sea desconocedor de la noticia, tendrá la tarea de investigar sobre el tema.</p> <p>A continuación, se van a debatir los posibles problemas que se puedan encontrar en la siguiente fase.</p>	<p>notas en inglés. La segunda vez que lo escuchen deberán tomarlas en español.</p> <p>Una vez que tengan las notas, tendrán que comparar las de la primera y la segunda audición para redactar las notas finales, con las que van a proceder a la siguiente fase.</p> <p>El vídeo tiene una duración de 8 minutos aproximadamente, pero solo deberán escuchar los 3 primeros.</p>	<p>4 para comparar sus notas.</p> <p> Finalmente, van a redactar un resumen de lo que han comprendido y comparado, pero esta vez, además, tendrán que exponerlo oralmente en español por grupos.</p> <p>Una vez que todos los grupos hayan realizado esta actividad, se van a intentar resolver los problemas de comprensión conjuntamente.</p>
<p> Con el fin de fomentar el aprendizaje autónomo, practicar lo aprendido en clase e intentar solucionar problemas de comprensión, se les va a proporcionar un enlace a un vídeo con el que tendrán que seguir el mismo procedimiento de manera individual. Se trata, de nuevo, de un <a href="#">vídeo</a> de Theresa May: es el primer discurso como primera ministra. Una vez que hagan la tarea, tendrán que subir el resumen al campus virtual de la asignatura de manera obligatoria.</p>		

### SESIÓN 3







En este punto, queremos que esta sesión resulte atractiva y motivadora y que, además, aprecien esta nueva forma de realizar *listening*. Es por ello que hemos elegido el tema de la televisión y, por consiguiente, el material que vamos a utilizar es un [vídeo](#) de un capítulo de una serie bastante conocida, *The Big Bang Theory*. Se trata de una comedia estadounidense, por lo que en esta ocasión trabajaremos con este acento. Además, también trabajaremos con el lenguaje coloquial propio de la serie. Las estrategias y las actividades para esta sesión se describen a continuación:

SESIÓN 3		
Presentación	Práctica	Producción
 <p><b>Pre-listening</b></p> <p>Se presenta el tema y los personajes del <i>listening</i>.</p> <p> Puede que haya algún alumno que desconozca la serie, por lo que tendrá la tarea de investigar.</p> <p>Una vez que todos conozcan el tema, se proyectarán dos o tres videos de la serie para que se familiaricen con ella.</p> <p>A continuación, se van a debatir los posibles problemas que se puedan encontrar en la siguiente fase.</p>	 <p><b>Listening</b></p> <p>En esta ocasión, tendrán que tomar notas en español las dos veces que escuchen el <i>listening</i>.</p> <p>El vídeo tiene una duración de casi 4 minutos, pero hay pausas y distintas escenas, lo que hace que resulte más entretenido.</p>	 <p><b>Post-listening</b></p> <p>Una vez que tengan las notas, tendrán que organizarse por parejas. Esta vez el trabajo no va a consistir solo en comparar las notas.</p> <p> Además de eso, tendrán que intentar rehacer el diálogo. Es decir, con sus notas en mano y sus resultados de comprensión deberán reescribirlo en inglés.</p> <p>Una vez que todos los grupos hayan realizado esta actividad, se van a intentar resolver los problemas de comprensión conjuntamente.</p>
 <p>Con el fin de fomentar el aprendizaje autónomo, practicar lo aprendido en clase e intentar solucionar problemas de comprensión, se les va a proporcionar un enlace a un vídeo de la misma serie. La tarea es igual que la tarea de clase, pero de forma individual. Se trata de un <a href="#">vídeo</a> de la misma serie. Una vez que hagan la tarea, tendrán que subir el diálogo al campus virtual de la asignatura de manera obligatoria.</p>		

#### SESIÓN 4

Siguiendo con el diseño de una actividad atractiva y motivadora, hemos optado por incluir el cine en esta sesión. Considerando necesario variar el acento de los *listening* propuestos, el material

que hemos escogido es un [vídeo](#) de una película irlandesa, *Brooklyn*. Las estrategias y las actividades para esta sesión se describen a continuación:







SESIÓN 4		
Presentación	Práctica	Producción
 <p><i>Pre-listening</i></p>	 <p><i>Listening</i></p>	 <p><i>Post-listening</i></p>
<p>Se presenta el tema y los personajes del <i>listening</i>.</p> <p> Como en cada sesión, los alumnos tendrán la tarea de investigar sobre el tema. En este caso deberán buscar el tráiler de la película.</p> <p>A continuación, se van a debatir los posibles problemas que se puedan encontrar en la siguiente fase.</p>	<p>Mientras lo escuchan, deberán tomar notas en español. Tendrán que hacerlo en las dos ocasiones que se reproduzca el vídeo.</p> <p>Se trata de un <i>listening</i> de corta duración, pero de bastante dificultad debido al acento irlandés, al que probablemente no estén tan acostumbrados.</p>	<p>Al igual que en la sesión anterior, los alumnos tendrán que organizarse por parejas para comparar sus notas.</p> <p> Con las notas y lo que hayan comprendido tendrán que reescribir el diálogo en español.</p> <p>Una vez que todos los grupos hayan realizado esta actividad, se van a intentar resolver los problemas de comprensión conjuntamente.</p>
<p> Con el fin de fomentar el aprendizaje autónomo, practicar lo aprendido en clase e intentar solucionar problemas de comprensión, se les va a proporcionar un enlace a un vídeo de una película británica. La tarea de casa consiste en lo mismo que la tarea de clase pero de forma individual. Se trata de un <a href="#">vídeo</a> de una película británica, <i>La chica danesa</i>. Una vez que hagan la tarea, tendrán que subir el diálogo al campus virtual de la asignatura de manera obligatoria.</p>		

#### SESIÓN 5

Para esta última sesión hemos optado por escoger un [vídeo](#) de una entrevista de un programa estadounidense muy conocido, *The Ellen DeGeneres Show*. Se trata de una entrevista a



los protagonistas de una serie de éxito y actual, *13 Reasons why*. Las estrategias y las actividades para esta sesión se describen a continuación:

SESIÓN 5		
Presentación	Práctica	Producción
 <p><i>Pre -listening</i></p>	 <p><i>Listening</i></p>	 <p><i>Post-listening</i></p>
<p>En primer lugar, presenta el tema del <i>listening</i> y las personas que entrevistan.</p> <p> Llega el momento de investigar en caso de no conocer de qué se trata.</p> <p>A continuación, se van a debatir los posibles problemas que se puedan encontrar en la siguiente fase.</p>	<p>En esta ocasión van a escuchar el <i>listening</i> una sola vez. Tendrán que tomar las notas en español.</p> <p>Se trata de un vídeo de 4 minutos de duración, aproximadamente. No obstante, su comprensión es sencilla.</p>	<p>Una vez acabado el <i>listening</i> y con sus notas en mano, formarán grupos de 3 personas para comparar las notas.</p> <p> Una vez comparadas, los tres miembros del grupo tendrán que exponer una reescritura del diálogo en español oralmente.</p> <p>Una vez que todos los grupos hayan realizado esta actividad, se van a intentar resolver los problemas de comprensión conjuntamente.</p>
	<p>Con el fin de fomentar el aprendizaje autónomo, practicar lo aprendido en clase e intentar solucionar problemas de comprensión, se les va a proporcionar un enlace a un vídeo de otra entrevista del mismo programa. Como en las sesiones anteriores, la tarea de casa es la misma que la de clase pero de manera individual. Se trata de un <a href="#">vídeo</a> del mismo programa. Una vez que hagan la tarea, tendrán que subir el diálogo al campus virtual de la asignatura de manera obligatoria.</p>	

#### 5.3.4 Carga de trabajo

La carga de trabajo que les corresponde a los alumnos no es excesiva, pero puede ser mayor dependiendo de sus ganas de trabajar fuera del aula. Se trata de una asignatura de 6 créditos ECTS de los cuales 4 corresponden a la práctica de la asignatura. Las sesiones de *listening* que hemos

diseñado constan de 2 horas prácticas en el aula más 1 hora de trabajo autónomo individual. Por lo tanto, en total serían 15 horas de trabajo obligatorio presencial y no presencial. En cuanto a las tareas voluntarias adicionales de apoyo fuera del aula, podrían ser de 5 a 10 horas de trabajo autónomo individual.

### 5.3.5 Metodología

La metodología utilizada se explica de alguna forma en los contenidos de la propuesta; no obstante, para que no haya lugar a dudas, vamos a explicarla detalladamente.

Como bien hemos mencionado anteriormente, se va a seguir el método P-P-P y se va a combinar con el *pre-listening*, *listening* y *post-listening*. El P-P-P es un método tradicional que se ha utilizado en diferentes metodologías, pero rara vez se ha llevado a cabo para enseñar la destreza auditiva. Es por ello que queremos implementarlo en nuestra propuesta didáctica.

En el *pre-listening*/presentación tiene lugar la presentación del tema y el material con el que vamos a trabajar. Además de eso, se llevará a cabo un trabajo de investigación para que se familiaricen con el *listening* y se comentarán los posibles problemas de comprensión que se encontrarán en la siguiente fase. En el *listening*/práctica tiene lugar la toma de notas, empezando a hacerlo en inglés y, poco a poco, ir cambiando a español. En el *post-listening*/producción se realizan distintas actividades según el tipo de *listening*. Para los discursos de política o actualidad, tendrá lugar la comparación de notas en grupos de 4. Posteriormente, tendrán que redactar un resumen y, en ocasiones, exponerlo oralmente. Para las series y películas, deberán comparar las notas por parejas y reescribir el diálogo en inglés o en español y, otras veces, exponerlo de manera oral. Para las entrevistas ocurre lo mismo que en el caso anterior. En todos los casos, una vez acabadas las actividades de *post-listening*, se van a intentar resolver los problemas de comprensión de manera conjunta. Esto solo será posible con la ayuda del profesor, que es el encargado de investigar la causa de dichos problemas y de proporcionar actividades para poder solucionarlos de cara a la próxima sesión.

Una vez que acabe la sesión de *listening*, tendrá lugar la explicación de las tareas adicionales de apoyo para realizar fuera del aula de manera obligatoria. Esta tarea deberán entregarla en la próxima clase, en la que se resolverán los problemas de manera individual y colectiva. Una vez que tenga lugar la explicación de las tareas obligatorias, se proporcionarán más actividades voluntarias de apoyo fuera del aula.

Para poder diseñar esta propuesta, ha sido necesaria una metodología propia, un procedimiento a seguir. En primer lugar, tuvimos que analizar los resultados del cuestionario con

detenimiento para saber con exactitud los contenidos que debíamos incluir. En segundo lugar, llevamos a cabo la búsqueda del material que íbamos a utilizar y, con ello, descartamos aquellos que no nos servían. Con todo esto, decidimos diseñar cinco tipos de sesiones abiertas a modificaciones para que sirvieran como modelo de actividad. Dependiendo del tema o el material de trabajo, proponemos actividades diferentes, pero todas ellas se adaptan a las necesidades de los alumnos como futuros traductores e intérpretes.

### 5.3.6 Medios e instrumentos de evaluación

A continuación, se presentará la manera en que se llevará a cabo la evaluación tanto de los estudiantes, como de la propuesta práctica.

#### 5.3.6.1 Evaluación del estudiante

Se le dará bastante importancia a la evaluación de las actividades con el fin de que los alumnos se lo tomen en serio. Sin embargo, la incorrecta realización o la falta de comprensión no va a significar la suma de puntos negativos. De esta manera, los alumnos no estarán desmotivados y no perderán las ganas de aprender. Es decir, que la falta de éxito no conllevará una falta de interés, puesto que lo importante es la actitud.

No obstante, hemos diseñado una rúbrica para su posible evaluación:

		Sí	No
1	¿Ha atendido a la explicación de la sesión?		
2	¿Ha escuchado con atención el <i>listening</i> sin distraerse?		
3	¿Ha comprendido bien el texto?		
4	¿Ha mostrado interés por el tema y el material utilizado?		
5	¿Ha distinguido las ideas principales de las secundarias?		
6	¿Ha identificado correctamente la situación comunicativa?		
7	¿Ha resumido correctamente el contenido del <i>listening</i> ?		
8	¿Ha trabajado bien en equipo?		
9	¿Ha realizado las actividades obligatorias fuera del aula?		
10	¿Ha realizado las actividades voluntarias fuera del aula?		

Figura 30. Rúbrica de evaluación del estudiante

### 5.3.6.2 Opiniones de los alumnos

La opinión de los alumnos también es importante, es por ello que se les van a proporcionar dos rúbricas para que evalúen las actividades realizadas, tanto de manera individual como de manera colectiva.

- Rúbrica individual:

		Sí	No
1	¿Te ha gustado la sesión?		
2	¿Te han gustado los materiales utilizados?		
3	¿Te ha resultado complicada la comprensión del <i>listening</i> ?		
4	¿Las actividades de comprensión te han servido para entender el <i>listening</i> ?		
5	¿Si hubieras tenido más tiempo, crees que el resultado habría sido mejor?		
6	¿Crees que la actividad se adapta a tus necesidades?		

Figura 31. Rúbrica individual

De acuerdo con el trabajo realizado, mereces un \_\_\_\_ /10.

- Rúbrica grupal:

		Sí	No
1	¿Habéis trabajado en equipo?		
2	¿Habéis dividido el trabajo para que todos pudierais participar?		
3	¿Habéis trabajado de manera equitativa?		
4	¿Habéis utilizado el tiempo de manera adecuada?		
5	¿Habéis terminado el trabajo a tiempo?		
6	¿Estáis contentos con el resultado?		

Figura 32. Rúbrica grupal

De acuerdo con el trabajo realizado, vuestro grupo merece un \_\_\_\_ /10.

### 5.3.6.3 Evaluación de cada sesión

Se ha diseñado una rúbrica para el profesor con el fin de comprobar la efectividad de cada sesión y modificar los aspectos que hayan fallado:

		Sí	No
1	¿He incluido temas variados?		
2	¿He utilizado material auténtico?		
3	¿He utilizado material de distintos acentos?		
4	¿Las actividades de comprensión han servido para entender el <i>listening</i> ?		
5	¿Las actividades de comprensión han resultado motivadoras para los alumnos?		
6	¿He preparado trabajo de apoyo para reforzar lo aprendido y los estudiantes lo han realizado?		
7	¿He incluido actividades que fomentan el aprendizaje autónomo y cooperativo?		
8	¿La sesión se ha adaptado a las necesidades de los alumnos?		
9	¿He ayudado a la resolución de problemas de comprensión mediante la propuesta de nuevas actividades?		
10	¿La evaluación final ha sido coherente con los objetivos, los contenidos y las actividades de la actividad didáctica?		

Figura 33. Rúbrica de evaluación de sesión

### 5.3.7 Recursos materiales necesarios

Los materiales necesarios se han incluido en cada sesión. Estos son vídeos de YouTube que se pueden encontrar fácilmente en Internet. En este portal hay canales dedicados a vídeos de todo tipo de contenido, por lo que nos ha sido muy útil a la hora de buscar el material para las sesiones.

Para llevar a cabo las sesiones, los alumnos van a necesitar un ordenador con acceso a Internet para poder realizar sus tareas de investigación de *pre-listening*; y bolígrafo y papel para realizar las actividades de *listening* y de *post-listening*. Además, será necesario un proyector en el aula para que todos puedan ver y escuchar el vídeo a la vez, si así lo desean.

### 5.3.8 Tareas adicionales voluntarias de apoyo fuera del aula

Aparte de las tareas obligatorias que hemos ido indicando en cada sesión, tanto dentro como fuera del aula, hemos querido proporcionar tareas voluntarias de apoyo fuera del aula, por lo que está en sus manos realizarlas o no. Estas consisten en lo mismo que las tareas obligatorias del aula y fuera del aula.

Como bien hemos explicado, el portal de YouTube proporciona una amplia variedad de videos de todo tipo, y nos ha sido de gran ayuda para seleccionar los materiales. Estos materiales se han seleccionado, como siempre, de acuerdo a las necesidades y preferencias de los alumnos. A continuación, se ofrecen los enlaces a algunos canales de dicho portal para seguir practicando y aprendiendo.

- [Canal TED](#): Se trata de un canal de YouTube en el que se pueden encontrar vídeos de las charlas que se dan en TED, una organización sin fines de lucro que da charlas y conferencias de cualquier tema con el fin de difundir ideas. En ella participan miles de personas de distintos lugares del mundo, por lo que hay una amplia variedad de distintos acentos.
- [Canal SORTEDfood](#): Es un canal de YouTube dedicado recetas de cocina que se presentan paso a paso de una manera original y divertida.
- [Canal The White House](#): Es un canal de YouTube de la Casa Blanca donde se pueden ver los discursos del actual presidente de los Estados Unidos.
- [Canal TheEllenShow](#): Es un canal de YouTube donde se pueden ver vídeos de entrevistas del programa de televisión estadounidense *The Ellen Degeners Show*.
- [Canal The Graham Norton Show](#): Es un canal de YouTube en el que se presentan vídeos del programa televisivo británico *The Graham Norton Show*.

## 6. CONCLUSIONES

Una vez analizados los contenidos teórico-prácticos, presentaremos, de acuerdo a los objetivos, las conclusiones del presente Trabajo de Fin de Grado, cuya finalidad ha sido llevar a cabo un estudio documental sobre la enseñanza de segundas lenguas, además de diseñar una propuesta didáctica para mejorar el *listening*.

Como hemos mencionado en el marco teórico, los métodos de enseñanza de segundas lenguas presentan deficiencias. Más concretamente y, en relación con el tema del presente trabajo, el método de enseñanza de *listening* para traductores también presenta sus puntos débiles. Esto puede ser debido a que el sistema educativo actual prioriza que los estudiantes obtengan unos logros meramente numéricos en lugar de ayudar a la formación del alumnado y a su crecimiento personal. Es decir, el hecho de aprender, hoy en día, significa alcanzar una nota y no adquirir unos conocimientos y un aprendizaje. Es por ello que hemos creído conveniente que el profesor deje de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que los alumnos dejen de preocuparse únicamente por la nota y que su verdadera preocupación sea aprender. Por consiguiente, hemos considerado necesario hacer partícipes a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se puede conseguir mediante el trabajo autónomo y cooperativo del estudiante, lo que permitirá a los alumnos resolver problemas por ellos mismos y, adaptarse, en definitiva, a nuestra sociedad actual.

En definitiva, es de verdadera importancia el hecho de cambiar el sistema educativo hacia las necesidades del alumnado. De esta manera y con el fin de hacer partícipes a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha sido indispensable preguntarles qué es aquello que necesitan para llevar a cabo dicho proceso. Es por ello que decidimos crear nuestro cuestionario a los alumnos de 4º, en el que nos basamos para crear nuestra propuesta didáctica. Mediante este cuestionario, el profesor deja de ser el protagonista y pasa a tener un papel secundario a plena disposición de los alumnos.

Nuestra propuesta didáctica se basa en una serie de aspectos que modifican el sistema actual de aprendizaje. En primer lugar, la participación activa del alumnado, un aspecto clave que conlleva la adaptación de las actividades a las necesidades de los estudiantes. Esto es un hecho que fomenta la curiosidad y la motivación, un factor muy relevante en el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, la diversidad en el aula gracias a los diversos tipos de materiales y temas. Asimismo, hoy en día y gracias a Internet, el acceso a los diferentes materiales es mucho más sencillo y permite al profesor conseguir contenidos actualizados sin ningún tipo de limitación y a los alumnos practicar el aprendizaje autónomo desde casa. En tercer lugar, el trabajo colaborativo, que favorece la

cooperación y sirve como entrenamiento previo a la entrada al mundo laboral. En cuarto lugar, la importancia de crear actividades variadas, puesto que, aunque ello suponga un mayor trabajo por parte del profesor, es necesario proponer actividades voluntarias de apoyo para practicar lo aprendido en el aula, además de las actividades obligatorias.

El hecho de no haber implementado la propuesta práctica no nos permite presentar unos resultados relacionados con la eficacia de la misma; no obstante, estamos convencidas de su validez. Asimismo, gracias a ella hemos podido dar nuestra visión sobre la labor del docente para poder llevarla a cabo. A nivel personal, esta experiencia me ha permitido reflexionar sobre el papel de los profesores en la educación, donde ellos deben ser los guías y los alumnos los exploradores. Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede entender como el proceso de crecimiento de las plantas, hay que regarlas para que crezcan, y esa es la labor del profesor para que los alumnos aprendan.

En cuanto al proceso de elaboración del presente Trabajo de Fin de Grado, debo destacar lo satisfecha que me siento al haber investigado este tema. Esto se debe, como ya he mencionado a lo largo de todo el trabajo, a mi experiencia personal como alumna de Tel. Considero que, si yo hubiera realizado estas actividades en su momento, tal vez mi nivel de *listening* sería mucho mejor. Es por ello que estoy convencida de la validez de la propuesta. Ha sido un proceso largo y costoso, puesto que no ha sido fácil, pero lo importante es tener ganas, implicación y, sobre todo, actitud.

Por último, antes de dar por finalizado este trabajo, queremos exponer que tanto el estudio teórico como la propuesta práctica no representan una investigación terminada; sino que es una aproximación a un diseño de propuesta didáctica para mejorar la enseñanza y aprendizaje del *listening*. Para poder llegar a unas conclusiones definitivas necesitamos, entre otras cosas, implementar la propuesta y comprobar la eficacia en relación a sus resultados. Por ello, consideramos que este TFG podría ser el punto de partida hacia otras investigaciones, entre las que proponemos:

- Poner en práctica la propuesta didáctica para comprobar si cumple nuestras expectativas.
- Analizar los resultados obtenidos así, como las opiniones de los participantes.
- Diseñar nuevas propuestas o modificar las que hemos propuesto en el caso de que no dieran resultado.



## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Longman.
- Carrió, M.L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (41), 1-10.
- Consejo de Europa (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. y Ryan, R.M (2000): The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. y Ryan, R.M (Eds) (2002): *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Dulay, H. Burg, M y Krashen, S (1982): *Language two*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1989). Sources of intra-language variability in language use and their relationship to second language acquisition. En S. Gass., C. Madden, D. Preston y L. Selinker (Eds) *Variation in Second Language Acquisition Vol. II*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2).
- Fuertes, P. y Gómez, S. (2005). The Acquisition of English as a Second Language: the Importance of Motivational Intensity. En Garrudo, F. y Comesaña, J. (Eds.) *Estudios de Filología Inglesa en honor de Antonio Garnica*, (pp. 195-208). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: CSS.
- Gómez Martínez, S. (2008). Reexamining Common Assumptions in L2 Listening Comprehension. En *Challenges of European Integration* (pp. 715-723). Rumanía: Dimitrie Cantemir University, Targu Mures.

Gómez Martínez, S. (2010). "Using web resources to help you and your students with the teaching and practice of listening comprehension". Encuentro, 19 (2010). Disponible en: [http://www.encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=414#SlideFrame\\_1](http://www.encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=414#SlideFrame_1) (Fecha de consulta: 5 de mayo de 2017).

Harmer, J (1989): *The practice of English Language Teaching*. London/New York: Longman Group Limited.

Harmer, J (1998): *How to teach English*. London: Longman Group Limited.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Henao, C.E. (2013). *The inclusion of bottom up and top down strategies in listening comprehension tasks for second semester students from an English licenciatura programa*. Universidad tecnológica de Pereira. Pereira.

Krashen, S. (1982). *Principles And Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Llurda, E. (2004). Non-native-speaker teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 314-323.

Manga, A.M. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 16, 1-10.

Martín, M. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Extremadura.

Matsuda, A. (2003). Incorporating world Englishes in teaching English as an international language. *Tesol Quarterly*, 37(4), 719-729.

Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.

Peris, E.M. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *Revista Cable*, 8, 1-11.

Ramajo, A. (2008) *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. Memoria de Máster. Departamento de Lenguas Aplicadas. Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1-Semestre/RAMAJO.html>.

Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rixon, S. (1986). *Developing Listening skills*. Macmillan.

Ruiz de Zarobe, Y. (1997). Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas: una experiencia en la universidad. *Didáctica* 9, 183-193.

Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. *Revista didáctica ELE*, 11, pp. 10-16.

San José, P. (2014). Guía docente de la asignatura Lengua B3 (Inglés). Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Valladolid. Cambiar en las citas del texto del trabajo.

Ur, P. (2004). *Teaching Listening Comprehension*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Wang, L. (2005). The Advantages of Using Technology in Second Language Education: Technology Integration in Foreign Language Teaching Demonstrates the Shift from a Behavioral to a Constructivist Learning Approach. *T.h.e. Journal*, 32, (10): 38-42. Skokie, IL: University of Central Florida.

Walters, M. and A. Walters (1995). *Study skills in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Xiaoqiong, B. H., and Xianxing, J. (2011). Kachru's three concentric circles and English teaching fallacies in EFL and ESL contexts. *Changing English*, 18(2), 219-228.