



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

## **Propuesta didáctica para la enseñanza del *listening* a estudiantes de Traducción e Interpretación mediante vídeos de YouTube**

Presentado por Javier Esparza Charro

Tutelado por Susana Gómez Martínez

Soria, 2019

# ÍNDICE

RESUMEN Y <i>ABSTRACT</i> .....	1
1. INTRODUCCIÓN .....	2
2. OBJETIVOS .....	3
3. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO .....	4
4. MARCO TEÓRICO .....	5
4.1. Aprendizaje de lenguas extranjeras .....	5
4.1.1. Métodos de enseñanza de segundas lenguas .....	6
4.1.2. Factores que influyen en el aprendizaje .....	7
4.2. La enseñanza del inglés mediante la destreza de comprensión oral ( <i>listening</i> ) .....	8
4.2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas .....	9
4.2.2. El Espacio Europeo de Educación Superior .....	10
4.2.3. La Guía del Grado y la guía docente de la asignatura Lengua B2 (Inglés) .....	11
4.2.4. Por qué los alumnos de Tel españoles tienen dificultades con esta destreza .....	12
4.2.5. Cómo enseñar la comprensión oral .....	13
4.2.6. El uso de las TIC en la enseñanza de una segunda lengua .....	15
4.2.7. El uso del vídeo en la enseñanza del inglés .....	17
5. ACTIVIDAD PRÁCTICA .....	20
5.1 Contextualización y justificación .....	20
5.2. Cuestionario previo .....	21
5.3. Propuesta didáctica .....	22
5.3.1. Objetivos .....	22
5.3.2. Carga de trabajo .....	23
5.3.4. Metodología y desarrollo .....	24
5.2.6. Recursos y materiales necesarios .....	28
5.2.7. Evaluación de la actividad .....	29
6. CONCLUSIONES .....	29
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	31
8. ANEXOS .....	33

## RESUMEN

La enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas cobra cada vez más importancia en un mundo cada vez más globalizado y mejor conectado donde ya no hace falta viajar a otro país para escuchar personas nativas hablando en su idioma, sino que el acceso fácil y gratuito a los recursos de la red nos lo permite, democratizando así el conocimiento y el acceso a la información. Hoy en día coexisten varios métodos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, sin embargo, aún no se ha encontrado el método perfecto que funcione para la gran variedad de contextos y tipos de estudiantes. Del mismo modo, todos ellos relegan la enseñanza de la comprensión oral a un segundo plano, por lo que siempre ha sido la menos investigada. El propósito de este trabajo es conocer el motivo por el que los estudiantes de Traducción e Interpretación tienen dificultades con esta destreza y elaborar una propuesta didáctica para que puedan mejorar su competencia comunicativa mediante el uso de las TIC y, más concretamente, de la plataforma de vídeos en línea *YouTube*.

**Palabras clave:** aprendizaje, segundas lenguas, comprensión oral, TIC, *YouTube*

## *ABSTRACT*

The teaching and learning of second languages becomes more and more important in an increasingly globalized and better connected world where it is no longer necessary to travel to another country in order to listen to native people speaking in their language, but rather the easy and free access to the resources of the network allows us to do it, thus being able to democratize knowledge. Today, various methods of language learning and teaching coexist, but the perfect method has not yet been found to work for the wide variety of contexts and types of learners. In the same way, they all relegate the teaching of oral comprehension to the back burner, so it has always been the least researched. The purpose of this work is to find out why Translation and Interpreting students find this skill difficult and to develop a lesson plan so that they can improve their communication skills using ICT and, more specifically, the *YouTube* platform.

**Keywords:** learning, second languages, oral comprehension, ICT, *YouTube*

# 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día cada vez se le da más importancia al aprendizaje de una segunda lengua, en especial el inglés. Esto es así porque la globalización ha hecho que los mercados de los países estén cada vez mucho más conectados, lo que supone la creación de numerosos puestos de trabajo en los que es imprescindible conocer una segunda lengua, y fundamentalmente con las potencias económicas, que en gran parte son anglófonas. Por ello decimos que el inglés es la lengua internacional.

A pesar de que la enseñanza del inglés suele orientarse en torno al aprendizaje de cuatro destrezas: *reading*, *writing*, *speaking* y *listening* no todas las destrezas se imparten de manera equilibrada, y a esta última generalmente se le dedica menos tiempo en las aulas (Eastman, 1991). Además, los métodos tradicionales utilizados en la enseñanza de esta destreza no consiguen llamar la atención de los estudiantes ni que les resulte interesante. Este es el motivo por el cual, cuando los estudiantes de Traducción e Interpretación se enfrentan a situaciones en las que tienen que ser capaces de entender un discurso o conversación compleja en inglés, como en las clases de interpretación o en su destino Erasmus, les resulta difícil comprender lo que les están diciendo.

El objetivo de este trabajo es analizar cuáles son los métodos empleados en la enseñanza de esta destreza y los factores que influyen en su aprendizaje, y, en base a eso y a un cuestionario realizado a los estudiantes de 4º de Traducción e Interpretación, proponer una serie de ejercicios que logren ese objetivo de una manera más adecuada.

Para ello se le ha dado especial importancia, por un lado, al uso de materiales auténticos que motiven a los estudiantes y se acerquen más a situaciones comunicativas reales que se podrían dar en un país anglófono, y por otro, al trabajo cooperativo entre los alumnos y también al trabajo autónomo, de tal manera que no todas las tareas se realicen individualmente en clase, sino que los estudiantes sean capaces de entender la importancia de trabajar con sus compañeros para lograr un mismo objetivo, así como de afrontar por sí mismos las dificultades que puedan encontrarse.

Quiero centrar la temática de mi TFG en por qué los métodos utilizados hasta ahora en la enseñanza de la comprensión oral no son los más apropiados, ya que se centran en el resultado y el número de respuestas correctas en vez de priorizar el por qué algo no se ha entendido y, por tanto, no se ha respondido correctamente. Por otra parte, considero que, aunque las clases de hoy en día están casi siempre equipadas con ordenadores, proyectores, altavoces e internet, estos recursos están infrutilizados y muchas veces caen en el olvido, lo cual es sorprendente sabiendo todas las posibilidades que nos ofrecen.

Este trabajo se divide en dos partes: el marco teórico y el marco práctico. En el marco teórico se analizan los diferentes métodos de aprendizaje de segundas lenguas y los factores que influyen en este proceso, así como la importancia de las nuevas tecnologías y del vídeo para el desarrollo de la comprensión oral de los estudiantes. El objetivo de esta parte es conocer lo que los expertos han descubierto en sus estudios, a su vez que nos permiten reflexionar sobre alternativas a los ejercicios tradicionales.

La segunda parte corresponde al marco práctico, en el cual se realiza una propuesta didáctica basada en dichos estudios, reflexiones y análisis y en los resultados de un cuestionario sobre el uso del vídeo en la clase. En esta parte se plantean una serie de ejercicios para realizar antes, durante y después de la escucha y que sustituyen a los ejercicios tradicionales con el objetivo de mejorar la destreza auditiva de los estudiantes.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este TFG es diseñar una propuesta didáctica adaptada a los estudiantes de Traducción e Interpretación orientada a mejorar la destreza de comprensión oral o listening. Buscamos poner en práctica esta propuesta en la asignatura de primer curso de Lengua B2 (Inglés) con el fin de ajustar los ejercicios que se suelen realizar para la práctica de esta destreza a las diferentes propuestas de varios autores especializados en este ámbito.

Para poder alcanzar el objetivo principal es necesario llevar a cabo otros objetivos secundarios:

1. Conocer y analizar el proceso de enseñanza de la destreza de *listening* a los estudiantes de Traducción e Interpretación, la cual servirá como la base principal para elaborar nuestra propuesta didáctica. El fin último de este análisis no es otro que el de ver cuáles son los puntos débiles de los métodos utilizados para enseñar esta destreza y ver qué aspectos se deben mejorar o cambiar.
2. Analizar cuáles son las necesidades de los alumnos de Traducción e Interpretación en cuanto a esta destreza para ver que, debido a las condiciones de la carrera, necesitamos otras propuestas distintas para desarrollar nuestra especialización en diferentes campos.
3. Conocer las actividades y materiales que ayudan a los estudiantes a mejorar la comprensión oral mediante un análisis de los resultados de un cuestionario que el autor de este TFG ha elaborado para recabar información sobre el uso del vídeo en la enseñanza del inglés. Esto nos permitirá adaptar la propuesta didáctica a las circunstancias de los estudiantes para conseguir ayudarlos a mejorar su *listening*.

4. Incluir en nuestra propuesta didáctica el trabajo cooperativo y el trabajo autónomo. De esta manera, la propuesta resultará más dinámica, atractiva y motivadora para los estudiantes, así como más afín a las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior.
5. Analizar las actividades de la propuesta didáctica desde mi punto de vista como estudiante de Traducción e Interpretación y lo que los estudiantes consideran que son sus necesidades para el desarrollo de la destreza de comprensión oral.
6. Extraer conclusiones del presente trabajo para poder implementar las actividades propuestas en la asignatura de Lengua B2 (Inglés), al igual que realizar investigaciones futuras del tema.

### 3. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Para realizar este trabajo ha sido necesaria la elaboración de un plan de trabajo que detallaremos a continuación y el cual se ha basado en la búsqueda de documentación especializada, mi experiencia personal como alumno de 4º de traducción e Interpretación y los resultados de un cuestionario.

La primera parte del trabajo corresponde al marco teórico, el cual a su vez se divide en dos partes. La primera está destinada a analizar los diferentes métodos de enseñanza de segundas lenguas a lo largo de la historia y los factores que pueden influir en su aprendizaje, entre los que destacan la edad, el sexo, la clase social y la motivación. La segunda parte pretende conocer qué dice el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, el Espacio de Educación Superior Europeo y la guía de grado de la Universidad de Valladolid para la asignatura de primer curso de Lengua B2 (Inglés), examinar los principales problemas que encuentran los estudiantes de Traducción e Interpretación en el aprendizaje de la competencia oral y plantear algunas propuestas realizadas por varios autores especializados en este ámbito, y proponer el uso de las TIC y del vídeo en particular para lograr una mayor competencia en el *listening*.

Para ello ha sido necesaria la lectura y análisis de numerosos documentos y libros especializados, tanto en papel como en formato digital, que se han obtenido de la Base de datos Scopus y Google Académico o han sido facilitados por la tutora del TFG presente. En el caso de la búsqueda en las bases de datos, ha sido imprescindible tamizar los resultados obtenidos y seleccionar tan solo aquellos que tenían una mayor relación con el tema, ya que eran muy numerosos.

La segunda parte del trabajo corresponde al marco práctico, el cual se ha basado en lo anteriormente expuesto en el marco teórico y en un cuestionario realizado por los alumnos de 4º de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid. En esta parte se presentan una

serie de actividades para la práctica de la comprensión oral, así como los objetivos que se persiguen y la metodología que se ha seguido.

Esta parte esté fundamentada en la documentación que mi tutora había seleccionado y que han sido analizados previamente en el marco teórico. También se han revisado varios canales de YouTube con vídeos del contenido y la extensión que se tenían pensados para la actividad y se ha seleccionado uno en concreto que consideramos el más adecuado por los motivos que explicaremos en el apartado correspondiente.

Finalmente y en consonancia con los objetivos anteriormente expuestos se exponen las conclusiones extraídas del trabajo realizado, tanto de la parte teórica como de la práctica y el cuestionario.

También ha sido muy importante crear esta organización mediante la comunicación del alumno con la tutora del TFG, la cual ha tenido lugar principalmente mediante tutorías y un documento creado en Google Drive, donde se especifican las diferentes tareas que tenía que realizar y una sugerencia de fechas para las cuales debía tener hechas las diferentes partes del trabajo. El trabajo comenzó con la elección del tema, el cual decidimos que sería la enseñanza de la destreza del *listening* debido a las dificultades que los alumnos de traducción e Interpretación encuentran en su aprendizaje y a su estrecha relación con las asignaturas de Tel, como las asignaturas de Lengua B2 (Inglés) y las de interpretación simultánea y consecutiva. Más tarde mi tutora me proporcionó una serie de artículos especializados en la enseñanza de esta destreza y los cuales han sido de gran ayuda para la elaboración tanto del marco teórico como del marco práctico. Finalmente se procedió a elaborar un esquema inicial con los apartados que iba a tener el trabajo y se procedió a redactarlo una vez se había llevado a cabo la revisión, análisis y reflexión del tema abordado.

## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1. Aprendizaje de lenguas extranjeras**

El aprendizaje de una segunda lengua es cada vez más importante tanto en el ámbito académico como el laboral, especialmente en el caso de la lengua inglesa, al ser la lengua dominante (Shafirova y Cassany, 2017). En lo que al ámbito académico se refiere, cada vez más colegios implantan planes de estudios bilingües, ya que cuando los niños aprenden segundas lenguas a una edad temprana, desarrollan sus sistemas gramaticales de manera no consciente y natural, por el hecho de entrar en contacto con los datos lingüísticos de la lengua en cuestión (Fleta, 2006). En el ámbito laboral cada vez se demanda más tener un nivel aceptable de una segunda lengua, que suele ser el inglés, especialmente teniendo en cuenta el mundo globalizado en el que vivimos, en el cual cada vez hay más contextos en los que se usa una lengua extranjera.

Además, las prácticas sociales para aprender idiomas han aumentado con internet, ya que aprendemos idiomas cuando jugamos a videojuegos, usamos las redes sociales, escribimos en blogs o consumimos contenido multimedia en este idioma (Shafirova y Cassany, 2017).

#### 4.1.1. Métodos de enseñanza de segundas lenguas

Existen multitud de métodos profesionales para enseñar una segunda lengua que han ido evolucionando y perfeccionándose a lo largo de la historia. Algunos de los métodos más relevantes según Martín (2009) son los siguientes:

- **El método tradicional.** Desarrollado inicialmente para el aprendizaje del latín, y más tarde para el de otras lenguas. Su objetivo era potenciar las destrezas de lectura y análisis de la literatura de la lengua en cuestión. Trata a la lengua como un sistema de reglas que deben ser estudiadas. Actualmente no se aplica en las clases porque las explicaciones se realizaban en la lengua materna, por lo que resulta poco motivador y no favorece la interacción.
- **El método directo.** Al contrario de lo que dictaba el método anterior, este daba más importancia a la expresión oral y el estudio del vocabulario para el aprendizaje de lenguas, pero relegaba los ejercicios destinados al aprendizaje de la gramática a un segundo plano. Hoy en día tampoco se lleva a la práctica por la ausencia de corrección de los errores y la representación de situaciones poco reales.
- **El método audio-oral.** Este método se centra en la repetición fonética y el aprendizaje de la gramática mediante ejercicios escritos. Antepone la estructura gramatical al vocabulario. No obstante, este método no consigue una comunicación fluida y real y no potencia las creaciones libres de los estudiantes.
- **El método situacional.** Trata de corregir los errores de los métodos anteriores mediante la imitación y el reforzamiento del léxico y, especialmente, la gramática, cuyas reglas se deducen tras ver casos reales de la lengua.
- **La respuesta física total.** Considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Da especial importancia a la comprensión auditiva, el significado y la gramática, la cual se enseña de manera inductiva.
- **El enfoque natural.** Diferencia entre adquisición y aprendizaje y resalta la necesidad de inmersión en la lengua meta frente a la producción escrita y el aprendizaje de las reglas gramaticales.

- **La sugestopedia.** Considera que la dificultad para aprender una lengua nace de la ansiedad de quien la aprende, por lo que propone técnicas de relajación y concentración. La enseñanza de la gramática se limita a los comentarios del profesor.
- **El enfoque comunicativo.** Asevera que el objetivo de la lengua es la comunicación y que el aprendizaje de una lengua extranjera parte de las nociones y funciones. La enseñanza se centra en las necesidades del alumno y promueve una comunicación real.

Este último método es el que más se parece a lo que podemos observar en las clases de Traducción e Interpretación (Tel) y el que puede servirnos más a la hora de realizar nuestra propuesta didáctica, ya que se centra en el alumno y en sus necesidades y promueve la comunicación real con situaciones reales. Sin embargo, este método no contempla en su propuesta el trabajo autónomo, el cual se considera cada vez más importante para el desarrollo personal de las habilidades de los estudiantes por su fácil puesta en práctica teniendo en cuenta la enorme cantidad de recursos disponibles en la red y la imperiosa necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida (*a life-long learning*), tan importante en el Espacio Europeo de Educación Superior.

#### **4.1.2. Factores que influyen en el aprendizaje**

Según Ellis (1994), los principales factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua son:

##### **4.1.2.1. La edad**

Ellis (1994) llega a la conclusión de que, pese a que los adultos tienen una ventaja inicial frente a los niños en la adquisición de la gramática, a las personas que empiezan antes de los 15 años a aprender una segunda lengua les será más fácil llegar a tener el nivel de gramática de una persona nativa.

Respecto a la posibilidad de llegar a adquirir un acento nativo, hay variedad de opiniones, ya que hay autores que afirman que solo los niños que se inician en su segunda lengua antes de los 6 años lo conseguirán, mientras que otros reiteran que la edad límite se encuentra en la pubertad. También hay autores que dicen que, en cualquier caso, los niños solo serán capaces de desarrollar completamente esta destreza si se ven ampliamente expuestos a su segunda lengua.

Krashen y Terrell (1983) distinguen entre la adquisición y el aprendizaje. Se refieren a adquisición cuando se trata de un proceso subconsciente y natural, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente y una manera artificial de aprender.

El «*Critical Period Hypothesis*» afirma que los humanos solo somos capaces de aprender una nueva lengua a partir de los dos años y hasta la adolescencia (Lenneberg, 1967). Según esta hipótesis, hay un tiempo en el que la mente humana está predispuesta a aprender nuevas lenguas.

#### 4.1.2.2. El sexo

Hay una gran diversidad de estudios sobre este tema que tratan de mostrar las diferencias en el aprendizaje de una segunda lengua con diferentes resultados. Las mujeres son más propensas a utilizar formas de prestigio y están más abiertas a los cambios y a nuevas formas. También hay estudios que demuestran que tienen más motivación, lo cual hace que les resulte más fácil aprender una segunda lengua. Además, los hombres son más propensos a traducir, mientras que las mujeres se centran más en comprender lo que están leyendo y a resolver las dificultades trabajando en grupo.

#### 4.1.2.3. La clase social

Los estudiantes de primaria y secundaria de clase media suelen obtener mejores resultados que los de clase trabajadora y es más probable que continúen los estudios de una lengua. Sin embargo, Ellis (1994) concluye que estas diferencias pueden tener más que ver con la capacidad para tratar el lenguaje fuera de contexto que con la clase social, por lo que los resultados no son concluyentes.

#### 4.1.2.4. La motivación

La motivación que tenga un estudiante por aprender una segunda lengua influirá mucho en que finalmente lo consiga. Los estudiantes con motivación integradora o instrumental o una mezcla de ambas son más propensos a realizar un mayor esfuerzo en el aprendizaje, mientras que otras fuentes internas de motivación, como la confianza en uno mismo, pueden ser más importantes que otro tipo de motivación en algunos contextos. Ellis (1994).

## **4.2. La enseñanza del inglés mediante la destreza de comprensión oral (*listening*)**

A continuación, se presenta lo que dicen el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las guías docentes de las asignaturas de Lengua B2 (Inglés) sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y sobre el desarrollo de la destreza de comprensión oral o *listening*.

El aprendizaje de una lengua como la inglesa viene dado por el estudio de las siguientes destrezas: *listening*, *speaking*, *reading* y *writing*. En la que nos vamos a centrar en este trabajo es

la comprensión oral o *listening*, la cual, como hemos visto anteriormente nace con el método directo y cobra algo más de importancia con el enfoque comunicativo. No obstante, no siempre se ha considerado que la práctica de esta destreza fuera algo importante, ya que según Eastman (1991) es la destreza menos estudiada y hasta hoy en día hay muchos alumnos que tienen dificultades con el *listening*.

#### **4.2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas**

##### 4.2.1.1. Qué es el MCER: objetivos y características

El MCER describe lo que los estudiantes 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) y orienta a los profesores proporcionándoles medios para asegurar el desarrollo de sus alumnos. También define las diferentes áreas y niveles de dominio de una lengua.

Sus objetivos son asegurar que la población europea disponga de medios para estudiar las lenguas de los estados miembros, la introducción de los métodos y materiales más apropiados para la adquisición de una competencia comunicativa adecuada, preparar a los europeos para la movilidad entre los países de la unión y fomentar la tolerancia, el entendimiento y el respeto mutuos.

El MCER elabora su contenido en base a esos objetivos y las necesidades de los estudiantes y se define como flexible, abierto, dinámico y no dogmático, y se caracteriza por ser integrador, transparente y coherente. Es integrador porque diferencia las distintas dimensiones en las que se describe el dominio de la lengua y proporciona una referencia con la que medir el progreso del aprendizaje. Es transparente porque formula la información con claridad, de modo que sea fácil de entender por los usuarios. Es coherente porque está libre de contradicciones internas y hay una relación armónica entre sus componentes (Consejo de Europa, 2002: 7).

##### 4.2.1.2. Niveles de referencia según el MCER

Como ya hemos visto, uno de los objetivos del MECRL es la diferenciación entre los diferentes niveles que existen en el aprendizaje de una segunda lengua, los cuales denomina Acceso (*Breakthrough*), Plataforma (*Waystage*), Umbral (*Threshold*), Avanzado (*Vantage*), Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*) y Maestría (*Mastery*), es decir, interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de Básico, Intermedio y Avanzado (Consejo de Europa, 2002: 25).

#### 4.2.1.3. Destrezas en la lengua extranjera según el MCER

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002: 10 - 11), las competencias se pueden dividir en dos grupos: las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua.

Las competencias generales incluyen los conocimientos declarativos (tanto empíricos como académicos), es decir, conocimientos del mundo que nos rodea; las destrezas y habilidades cotidianas (saber hacer) como conducir un coche o tocar la guitarra; la competencia existencial (saber ser), es decir, la personalidad, actitud, valores o creencias, y finalmente, la capacidad de aprender (saber aprender) ya sea una habilidad o destreza o una nueva información.

Las competencias comunicativas de la lengua están formadas por tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones (Consejo de Europa, 2002: 10-13). Las competencias sociolingüísticas se refieren a las convenciones sociales en el uso de la lengua, las cuales difieren especialmente entre personas de diferentes culturas. Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos y la organización del discurso, su coherencia y cohesión.

Respecto a las destrezas del *listening*, el MCER incluye una tabla de autoevaluación en el que los alumnos de nivel C1-C2 (que son los que nos interesan y sobre los que vamos a basar la propuesta didáctica) podrían describir sus destrezas de comprensión oral de la siguiente manera:

- *Alumnos de nivel C1: 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. (Consejo de Europa, 2002: 31)*
- *Alumnos de nivel C2: 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. (Consejo de Europa, 2002: 31)*

#### 4.2.2. El Espacio Europeo de Educación Superior

El EEES es un ambicioso plan que los países europeos han puesto en marcha para favorecer la convergencia europea en materia de educación. Según describe (Bajo, 2010), sus objetivos son los siguientes:

- Adoptar un sistema de títulos comprensibles y comparables que promuevan la empleabilidad de los ciudadanos europeos.
- Adoptar un sistema basado en dos ciclos principales: el primero de 3 años de duración y el segundo de 2.
- Establecer un sistema de créditos ECTS que promueva la movilidad y libre circulación de los estudiantes.
- La cooperación interinstitucional europea en los programas de estudios, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

Una de las principales aportaciones que introduce el EEES para la formación de los estudiantes universitarios es el aprendizaje centrado en competencias. Prieto Velasco (2011:4) asegura en un estudio que:

*El proceso de implantación de los Grados en Traducción e Interpretación se enmarca en un cambio de paradigma: formar profesionales al más alto nivel. Para alcanzar esta meta, el EEES pretender pasar del modelo cognitivista centrado en la enseñanza, propio de las anteriores licenciaturas, a un modelo de orden constructivista centrado en el aprendizaje de los estudiantes.*

### **4.2.3. La Guía del Grado y la guía docente de la asignatura Lengua B2 (Inglés)**

Ahora procederemos a ver cuáles son los objetivos y competencias que aparecen en la guía docente de las asignaturas Lengua B (inglés) de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid.

#### **4.2.3.1. Objetivos**

Distinguimos entre objetivos conceptuales y objetivos procedimentales y actitudinales. (San José, 2014: 3)

##### **Objetivos conceptuales**

- Manejar la Lengua B en sus aspectos sintáctico, semántico y estilístico.
- Analizar, revisar, comprender e interpretar textos orales y escritos en Lengua B y reconociendo las situaciones comunicativas en las que se producen.
- Producir textos orales y escritos en Lengua B 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.

#### 4.2.3.2. Competencias

Entre las competencias más importantes que aparecen en la guía docente de la asignatura Lengua B2 (inglés) de la carrera de Traducción e Interpretación de la universidad de Valladolid destacan el dominar la lengua B de forma oral y escrita, comprender, revisar y producir textos y discursos generales y especializados identificando sus rasgos lingüísticos de manera crítica, conocer la fonología de la lengua B, saber utilizar las fuentes documentales y las herramientas informáticas necesarias para la traducción, asumir diferentes roles dentro de un proyecto de traducción y mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada (San José, 2014: 2 – 3)

#### **4.2.4. Por qué los alumnos de Tel españoles tienen dificultades con esta destreza**

Algunos profesores creen que el *listening* es la destreza más fácil de enseñar, mientras que la mayoría de los estudiantes piensa que es la más difícil de mejorar (Eastman, 1991: 1). Esto se debe a varias razones, entre las que, según Eastman (1991), se encuentran:

- A los alumnos les cuesta mucho visualizar las palabras en inglés porque la pronunciación es bastante diferente y muchos fonemas no tienen un equivalente exacto en castellano.
- Como consecuencia de clases numerosas de 40 o más alumnos, los profesores no permiten exposiciones, debates o comprensiones orales para no perder el control de la clase.

- No hay tiempo suficiente en el curso académico como para dar todos los temas del libro y además practicar la comprensión oral.
- Muchos alumnos tratan de traducir a su lengua materna lo que escuchan con la intención de comprender así la totalidad de lo que se está diciendo. Esto parte de la asunción de que los dos idiomas tienen la misma estructura y de que se tiene el nivel suficiente como para llevar a cabo ese proceso.
- Los alumnos tienden a intentar prestar atención a todas y cada una de las palabras, en vez de priorizar el entendimiento de aquellas que realmente aportan información.
- Es más costoso tanto prestar atención como retener información a corto plazo en una lengua que no sea nuestra lengua materna.
- Unos materiales no adaptados adecuadamente al nivel del alumno o un historial de malas calificaciones en la destreza de la comprensión oral pueden hacer que el estudiante pierda la motivación y consiga peores resultados de los que podría.

Gómez (2008) también expone que el hecho de ver los *listenings* como pruebas o exámenes sobre los que se obtendrá una nota más que como un ejercicio de clase para practicar una destreza puede causar ansiedad y reducir la productividad del alumno.

Asimismo, Gómez (2009) también afirma que las habituales preguntas de tipo test tienen varias desventajas, como la posibilidad de que el estudiante entienda el *listening* pero no las preguntas, que estas sean demasiado complicadas, que el ejercicio se centre en el resultado y no en el proceso que han seguido los alumnos para llegar a la respuesta, que a veces se pueden acertar por azar, que en ocasiones requieren de más memoria que comprensión o que piden la interpretación subjetiva del alumno y solo consideran una respuesta como válida.

Mendoza (2005) alega que las grabaciones utilizadas en clase no representan situaciones que se suelen dar en el día a día ni que resulten interesantes, lo que hace que el estudiante pierda interés en lo que está escuchando.

Además, se prioriza el conocimiento declarativo (el saber algo) frente al conocimiento procedimental (saber hacer algo), por lo que los alumnos están acostumbrados a que, si no entienden alguna palabra, no buscan recursos para llegar a comprender su significado.

#### **4.2.5. Cómo enseñar la comprensión oral**

Varios autores especializados en el tema han formulado varias propuestas sobre cómo mejorar la comprensión oral de los estudiantes en su segunda lengua. He aquí algunas de las que Eastman (1991) sugiere:

- Hacer que la lengua B sea lo más independiente posible de la lengua materna: Por ejemplo, vinculando el significado de las palabras en inglés al objeto al que hacen referencia, en vez de a su equivalente en español.
- Fomentar que los estudiantes piensen lo máximo posible en la lengua B: ya sea pensando o diciendo en alto frases simples o escribiendo un diario en la lengua B.
- Evitar la traducción, especialmente al leer y escuchar.
- Intentar entender la esencia del mensaje, en vez del 100% de este.
- Ahondar en vocabulario y gramática relacionada con lo que se va a escuchar. De esta manera el estudiante no pierde el tiempo pensando en qué se ha dicho, sino que ese proceso le resulta automático.
- Aprender la fonología del inglés, especialmente la de las vocales.
- Enseñar al estudiante a centrarse en las sílabas tónicas.
- Explicar por qué las respuestas correctas e incorrectas lo son y no desanimar a aquellos estudiantes que no hayan dado con la respuesta correcta.
- Fomentar la práctica del listening en casa o un espacio en el que los estudiantes no se sientan estresados.
- Practicar la toma de notas durante el listening.
- Facilitar a los estudiantes apoyo visual o un contexto de lo que van a escuchar.

Gómez (2008) también sostiene que:

- Es fundamental elegir un tema que les resulte interesante a los alumnos para que así estén más motivados y no se desconcentren o dejen de escuchar. Esto se puede conseguir utilizando material auténtico (no un guion interpretado por actores como ocurre en la mayoría de los materiales utilizados hasta ahora) sobre temas reales y con una velocidad del habla real. De esta manera, los estudiantes se acostumbran a no tener la necesidad de entenderlo todo, así como a diferentes acentos.
- Es necesario llevar a cabo ejercicios de debate en grupos o parejas para incentivar el *speaking* y dar la posibilidad a los estudiantes de que comparen sus respuestas. De esta manera también se reduce la competitividad y se aprende a trabajar en grupo, 2 competencias básicas del EEES.
- Los profesores vayan más allá de las preguntas tipo test o de rellenar huecos y pidan a los estudiantes que hagan algo con la información que han extraído, ya que esto se parecerá más a la respuesta que se puede obtener de una conversación real en inglés.

- Se prepare a los alumnos para palabras, estructuras gramaticales o diferencias culturales que vayan a aparecer en el audio y se les explique claramente qué es lo que se espera de ellos en el ejercicio.
- Tras la escucha el profesor trate de identificar los problemas que han tenido los estudiantes y les ayude a corregirlos. Esta es la parte más importante, pero a menudo también la más olvidada.
- Se anime a los estudiantes a practicar fuera de clase.

Mendoza (2005) sugiere que se realicen ejercicios de predicción del final de una frase, de extracción de la idea general, de comprensión de uno o dos datos específicos, de deducción de la opinión y el estado de ánimo del hablante o de deducción del significado de palabras por el contexto. También propone que las escuchas no sean excesivamente largas, es decir, que no duren más de 2 minutos, y que se reproduzcan varias veces. Otro punto importante es que el profesor acepte varias respuestas y no cierre el debate sobre cuál es la correcta cuando un alumno la dice, sino que escuche lo que otros estudiantes consideran es la opción correcta y que les permita justificarse.

Lavery (2003) también considera que es importante que el profesor proporcione las preguntas a los alumnos antes de que estos comiencen a escuchar el audio para que así tengan tiempo para leerlas y vean hay algo que no entienden o si tienen alguna pregunta, así como que el profesor pause el audio cuando un alumno se lo pida.

Thorn (2009) afirma que el uso de diccionarios bilingües puede ser de gran ayuda para los estudiantes.

Todas estas ideas mencionadas anteriormente distan de lo que normalmente nos encontramos en las clases de inglés convencionales. Es posible que los profesores no se animen a llevar estas propuestas a la práctica porque, o bien las desconocen, ya que ellos también han sido educados en un sistema similar, o bien desconocen las necesidades de los alumnos, lo cual puede deberse al hecho de que no es habitual que los profesores acepten o incluso pidan a los alumnos sugerencias de mejora o comentarios sobre la dinámica de la clase.

#### **4.2.6. El uso de las TIC en la enseñanza de una segunda lengua**

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están cobrando cada vez más importancia en todos los ámbitos, incluido el de la enseñanza de lenguas y, en particular, en la destreza de comprensión oral. Cada vez es más común ver clases equipadas con elementos tecnológicos como ordenadores con acceso a internet, proyectores, pizarras digitales interactivas o cascos con micrófonos, los cuales tienen un gran número de ventajas frente a una clase tradicional y suponen un valioso apoyo para los docentes.

Como dice Berasain (1996), al integrar imagen, sonido e información textual, una didáctica de la lengua extranjera basada en las tecnologías multimedia favorece la autonomía del alumno, incrementando su motivación y mejorando su comprensión y producción orales.

*Por tanto, las nuevas tecnologías han de tener como fin primordial mejorar y aumentar la autonomía del alumno y hacerle capaz de tomar decisiones sobre qué, cómo y cuándo aprender. Eso significa dos cosas: «saber aprender» y disponer del material didáctico adecuado. De tal manera que flexibilidad, autoaprendizaje, hipermedia e individualización son factores clave que contribuyen a que el alumno transforme conocimientos previos a partir de informaciones nuevas procedentes del entorno. (Yubero, 2010: 1)*

Según cita Cabero (2000), las principales características de las TIC son su inmaterialidad, interconexión, interactividad, instantaneidad, digitalización, diversidad, innovación y su penetración en todos los sectores, y algunas de las posibilidades que ofrecen las TIC a la formación son:

- Crean entornos de aprendizaje que ponen a disposición del estudiante una amplitud de información y con una rapidez de actualización.
- Flexibilizan el tiempo y el espacio en el que se desarrolla la acción educativa, permitiendo que los estudiantes seleccionen su propia ruta de aprendizaje y sigan su propio progreso individual a su propia velocidad y de acuerdo a sus propias circunstancias.
- Permiten una comunicación más fluida con los compañeros y favorecen el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo.
- Permiten no solo trabajar con códigos verbales, sino también audiovisuales y multimedia, lo cual puede funcionar mejor a la hora de desarrollar algunas de nuestras inteligencias.
- Permite pasar de un modelo de comunicación unidireccional donde hay un emisor (profesor) y un receptor (alumno), a modelos de comunicación más dinámicos que propician que el receptor se convierta en emisor de mensajes, tanto para receptores individuales como para colectivos.
- Fomentan el trabajo autónomo de los estudiantes en sus casas.

*El acceso a una enorme cantidad de información, recursos, herramientas y personas favorece no sólo el aprendizaje formal, sino especialmente el aprendizaje informal y autodirigido, y constituye un espacio para el aprendizaje a lo largo del ciclo vital y el desarrollo profesional. La capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y por uno mismo es, posiblemente, la competencia más valiosa que puede enseñar la*

*educación formal. La educación 2.0 no es sólo el uso de las nuevas herramientas para aprender los contenidos. En una crisis de debilidad de las viejas estructuras escolares, de una manera de educar que se percibe socialmente como cada vez más alejada de las necesidades reales de un mundo que está cambiando radicalmente. (Adell, 2010:32)*

Asimismo, las TIC nos permiten acceder mediante internet a material auténtico, el cual podemos definir como cualquier texto o material producido sin una explícita intención didáctica (Álvarez, 2007: 2), frente al material de los libros de texto que se utilizan para el aprendizaje de lenguas, en los cuales el uso real del lenguaje queda supeditado al conocimiento léxico y gramatical, resultando en un lenguaje poco natural, y se usa una versión simplificada del lenguaje, corriendo el riesgo de que el lenguaje del libro no se corresponda con el lenguaje real (Álvarez, 2007: 3). Para aprovechar al máximo las posibilidades que nos ofrecen las TIC lo mejor es utilizar materiales auténticos que interesen a los alumnos, ya que, como dice Ur (1984), si los estudiantes escuchan algo entretenido, es más probable que saquen provecho de la actividad de *listening*, e introducir ocasionalmente componentes que les gusten como series y canciones en las clases de inglés puede mejorar la motivación de los estudiantes al presentar el idioma inglés no solo como algo que hay que estudiar, sino también como una fuente de entretenimiento y recreación.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que estas tecnologías pueden fallar, es decir, es posible que un día haya algún problema con el internet, los cascos o los ordenadores, y el profesor tiene que ser consciente de esa posibilidad y tener siempre preparado un plan B.

En conclusión: las TIC suponen una revolución que ha cambiado nuestra forma de percibir el mundo y de relacionarnos con él y con otras personas, y su uso en el aula presenta numerosos beneficios tanto para los profesores como para los alumnos, ya que nos permite conectar el mundo de la escuela con «el mundo de la calle» (Álvarez, 2007: 4).

#### **4.2.7. El uso del vídeo en la enseñanza del inglés**

La enseñanza de una lengua extranjera debe poder adaptarse a las nuevas tecnologías y aprovechar su potencial para conectar con los gustos de los estudiantes y hacer así hacer las clases más amenas y entretenidas. Sin embargo, los profesores a menudo no están seguros de cómo usar este material en sus clases de idiomas y no se dan cuenta del enorme potencial educativo que tiene el combinar imagen, audio y, a veces, texto (si cuenta con subtítulos).

Una de las características del vídeo más destacables es que ofrece apoyo visual a aquello que se está diciendo, y, en el caso de que lo que se reproduzca sea una o varias personas hablando, los espectadores pueden observar sus expresiones faciales y gestos, sus emociones y el contexto en el que todo ello ocurre, lo cual puede facilitar en gran medida la comprensión. Podemos decir que el vídeo contextualiza el habla oral y permite acceder a las expresiones

características de los hablantes reales, ya que muestra el contexto pragmático del uso verbal y el lenguaje no verbal. (Álvarez, 2007)

Además, el formato vídeo resulta altamente atractivo para los estudiantes porque, en cierto modo, los vídeos se alejan de la dinámica normal del aula y el proceso de aprendizaje no es tan consciente. (Navarro, 2013: 10)

Esta idea es también la base del proyecto Europeo «Video4all» ([www.videoforall.eu](http://www.videoforall.eu)) en el que han participado estudiantes de la facultad de Traducción e Interpretación bajo la supervisión de la tutora de este TFG.

#### 4.2.7.1. El uso de YouTube en la enseñanza del inglés

YouTube nace en el año 2005 como un sitio web dedicado a compartir vídeos en el que los usuarios creaban sus propios canales y subían el contenido que querían. Actualmente podemos encontrar todo tipo de contenido en formato de vídeo, desde películas y programas de televisión hasta videoclips, noticiarios o videoblogs, así como de cualquier temática, ya sean viajes, tutoriales, recetas de cocina, actualidad, deportes, videojuegos, política, música, etc. por lo que es una herramienta llena de posibilidades en el aula.

Lo interesante de esta plataforma es que tiene la posibilidad de cambiar radicalmente el modo en el que concebimos las clases de idiomas, ya que, por una parte, supone una fuente casi inagotable de material auténtico con el que trabajar de diferentes maneras la destreza del *listening*, y, por otra parte, también cuenta con mucho material adaptado para la enseñanza de idiomas.

*Los vídeos utilizados con fines didácticos tienen una gran ventaja que es el realismo. En este tipo de material, puesto que los hablantes están en situaciones reales y debido a ello, el vídeo reflejará los elementos paralingüísticos del lenguaje, es decir, las entonaciones propias del idioma así como las inflexiones del lenguaje o las distintas formas de emitir un mensaje según sea la intención que se le quiere dar, y también lo referente al lenguaje corporal, mientras que en un vídeo didáctico, probablemente las entonaciones y el lenguaje corporal resulte exagerado o insuficiente (Álvarez, 2007: 12).*

Se puede practicar la comprensión auditiva mediante el visionado de vídeos que tengan relación con el temario que se esté trabajando en ese momento, de tal manera que el vídeo sirva para introducirlo, acompañarlo o concluirlo y con actividades tanto antes como durante y después del vídeo.

Respecto a la selección del material hay que tener en cuenta las características y necesidades de la clase, las exigencias y objetivos del currículo, la motivación del alumno, es decir,

escoger temas cercanos a su realidad y de su interés, y la implicación del alumno, es decir, que el alumno participe en la elección del vídeo mediante una encuesta (Álvarez, 2007: 3). Es importante que el profesor vea el vídeo antes de mostrarlo en clase para evitar mostrar un contenido que no sea adecuado. Cabero plantea las siguientes preguntas en lo referente a dicha selección:

*¿Los contenidos son coherentes desde un punto de vista científico? ¿Está actualizado? ¿Están claramente expresados los objetivos que se persiguen? ¿Se adapta a las características de mis alumnos? ¿El vocabulario es comprensible o se necesita realizar algunas adaptaciones? ¿Es técnicamente atractivo? ¿Su tiempo es adecuado a las características del grupo de alumnos? ¿Propicia la realización de actividades posteriores?*  
(Cabero, 2000: 135)

Por otra parte, existen multitud de páginas web que nos permiten descargar un vídeo de YouTube, de tal manera que, si sabemos que no vamos a contar con conexión a internet en el aula, el profesor siempre puede bajar el vídeo en casa de manera gratuita. De igual forma, tanto el reproductor de vídeo de Windows o Mac como la propia página de YouTube nos permite subir o bajar el volumen, modificar la velocidad a la que se reproduce, mostrar los subtítulos (a veces en diferentes idiomas), adelantar o retrasar el vídeo o pausarlo. Su uso es muy fácil y no hay que ser un experto en el uso de las nuevas tecnologías para manejarlo.

Pero sin duda uno de los principales puntos fuertes de YouTube es que es posible acceder a los vídeos que aloja tanto en clase como fuera de ella. Esto quiere decir que, si el profesor consigue que el contenido de los vídeos resulte interesante para los alumnos, estos podrán acceder fácilmente desde sus ordenadores, móviles o tabletas desde cualquier sitio con conexión a internet.

*The student can access a video already presented in class and watch it as many times as s/he considers necessary, or s/he can choose a different video to complete what has been done in class [...]. Watching videos independently is important as students get accustomed to doing this in the future without being told to do so by a language teacher.*  
(Nitorescu, 2011:127)

Esto fomenta el trabajo autónomo entre los estudiantes, el cual Benson y Voller (1997) definen como una combinación de las siguientes 5 ideas:

1. La responsabilidad del desarrollo del lenguaje recae principalmente en los estudiantes.
2. Los estudiantes deben poder aplicar a cualquier aspecto del desarrollo del lenguaje las habilidades de aprendizaje que han de adquirir.
3. Los estudiantes deben tener oportunidad de aprender independientemente de los profesores o de sus compañeros de clase.

4. El curso específico de desarrollo del lenguaje es un camino que los estudiantes deciden en última instancia.
5. Los estudiantes anhelan innatamente la educación autodirigida, pero sus deseos son frustrados regularmente por las instituciones académicas.

Según (Álvarez, 2007), los profesores deberían:

- Aceptar y valorar dichas prácticas de aprendizaje informal que llevan a cabo los estudiantes fuera del aula, así como fomentarlas e interesarse por el contenido que interesa a los alumnos.
- Ayudar a los alumnos a encontrar contenido que les interese, proporcionándoles información sobre diferentes canales de YouTube en inglés, la lengua internacional. Además, esta plataforma facilita el acceso a diferentes acentos.
- Como propone el concepto de EPA (Entorno personal de aprendizaje; o PLE en inglés: *Personal Learning Environment*), contribuir a crear conciencia entre los estudiantes de ese entorno digital y de la necesidad de que estos tomen la iniciativa en su desarrollo para mejorar el aprendizaje de idiomas.

Podemos concluir que el vídeo juega un papel importantísimo en el desarrollo de la comprensión oral en inglés, ya que supone un apoyo visual muy grande a aquello que se está escuchando. Personalmente creo que YouTube es la mejor plataforma para desarrollar actividades relacionadas con la destreza auditiva por la enorme variedad de contenidos que alberga.

## 5. ACTIVIDAD PRÁCTICA

### 5.1 Contextualización y justificación

El tema del presente trabajo y sobre la que se basa la propuesta didáctica es la enseñanza del inglés como segunda lengua para los estudiantes de Tel y, en especial, la enseñanza de comprensión oral o *listening*. Hemos decidido centrarnos en esta destreza en particular porque es una destreza esencial tanto como para ser capaz de interactuar con otras personas que hablen este idioma, como para lograr ser competentes en tareas que se trabajan en la carrera como son la interpretación. El público al que va dirigido la tarea son los estudiantes de primer curso de Tel que estudian inglés como su segunda lengua, aunque la actividad puede adaptar su nivel de dificultad para los alumnos de segundo también. Hemos decidido realizar una sesión con un enfoque un tanto diferente a lo que estamos acostumbrados, tanto por el uso del vídeo como apoyo visual al *listening* como por las actividades que se propone realizar.

De entre todas las destrezas que se estudian para el aprendizaje del inglés, la comprensión oral es la destreza con la que más dificultades suelen tener los alumnos de Tel y una de las que menos se practican en clase según un cuestionario realizado por la tutora de este TFG, Gómez (2015). Sin embargo, creemos que, si se enfoca bien y se logra el interés del estudiante, puede

ser una de las más gratificantes y provechosas para trabajar en grupo y para practicar de manera autónoma.

Además, los estudiantes de Tel necesitan tener una muy buena comprensión oral en inglés para hacer frente a las asignaturas de interpretación simultánea e interpretación consecutiva que se imparten en los últimos años de la carrera. Por todo lo anterior, hemos decidido llevar a cabo un breve cuestionario en el que los estudiantes de Tel tengan la oportunidad de dar su opinión y el cual nos permita conocer mejor sus preferencias y necesidades para comprobar si se corresponden con nuestra hipótesis y con lo expuesto anteriormente en el marco teórico y para llevar a cabo una propuesta didáctica en sintonía con estas y que permitan plantear actividades con las que mejorar la comprensión oral en inglés.

## 5.2. Cuestionario previo

El título del cuestionario creado expresamente para este TFG es «El uso de vídeos de YouTube en la enseñanza del *listening*». Su objetivo principal es conocer la opinión de los alumnos de cuarto de carrera de Tel sobre algunas cuestiones relacionadas con el uso del vídeo en clase frente a otros métodos para practicar la destreza de comprensión oral más tradicionales.

Este se ha realizado mediante la plataforma Google Forms, la cual se encuentra integrada en Google Drive y permite realizar cuestionarios muy completos de una manera bastante simple. Asimismo, esta plataforma ofrece la posibilidad de visualizar los resultados en forma de gráficos o descargar una tabla de Excel con las respuestas individuales de cada persona.

Se ha intentado lograr la mayor participación posible para así abarcar las opiniones de más personas y contar con un número suficiente de respuestas como para que el resultado sea fiable, analizable y extrapolable a la población sujeta a este estudio.

El cuestionario diseñado consta de cuatro breves preguntas de tipo test que se responden fácil y rápidamente de manera anónima y a las que han respondido 44 estudiantes de cuarto curso de Tel de la UVa. A continuación, veremos un resumen de los resultados (dispuestos en gráficos en el Anexo I):

1. ¿Consideras que un vídeo es más motivador o interesante que un audio de Cambridge o que los discos que vienen incluidos con los libros?

Sí: 93,2%      No: 6,8%

2. ¿Crees que aprenderías más con un vídeo de YouTube?

Sí: 90,9%      No: 9,1%

3. ¿Cuáles son los temas que más te gustaría que se trabajasen?

- Temas de actualidad: 40,9%
- Viajes: 2,7%
- Música: 18,2%
- Cine: 13,6%
- Política: 2,3%
- Teatro: 2,3%

4. ¿Te gustaría que se incluyeran actividades pre-listening (como presentar el contexto y vocabulario difícil) y post-listening (como un debate sobre el tema presentado en el vídeo) para completar la actividad?

Sí: 97,7%      No: 2,3%

Como podemos observar, los resultados obtenidos del cuestionario se corresponden con lo expuesto en el marco teórico y nuestra hipótesis de partida: los estudiantes de Tel quieren que se implementen los vídeos como forma de practicar la destreza auditiva en las clases, ya que les parece que son más interesantes y motivadores que los tradicionales audios de exámenes oficiales o los de las actividades de *listening* que suelen venir con los libros de texto, y lo que es más importante: consideran que serían capaces de aprender más de esta manera, probablemente debido al apoyo visual que ofrece el vídeo respecto a un audio sin imágenes. También les interesan más los temas de actualidad, lo cual ha de tenerse en cuenta para la elección del vídeo. Resulta interesante ver que los estudiantes creen que unos ejercicios que presenten el contexto y el vocabulario serían de gran ayuda, así como otros que les permitan expresar su opinión y mejorar también su *speaking*.

### 5.3. Propuesta didáctica

#### 5.3.1. Objetivos

La propuesta didáctica que presentamos en este trabajo persigue varios objetivos para que resulte exitosa, aunque el objetivo principal es que los estudiantes de Tel mejoren su destreza auditiva. No obstante, para lograr este objetivo es necesario conseguir otros objetivos secundarios.

Uno de ellos es conseguir integrar las nuevas tecnologías en las clases de inglés y en la enseñanza en general. Estas están a la orden del día y nos han permitido vivir en un mundo en el que es muy fácil acceder a contenido de cualquier tipo desde un dispositivo móvil, y, sin embargo, muchos profesores siguen siendo reticentes a la hora de incluirlas en su programa educativo (Gómez, 2008). Creemos que es interesante que se trabaje con estas tecnologías y plataformas

con las que los jóvenes pasan tanto tiempo fuera de clase, ya que pueden ser un elemento motivador para ellos.

Por otra parte, esta propuesta didáctica también pretende adaptar las clases de *listening* a las preferencias y necesidades específicas de los estudiantes de Tel, las cuales son diferentes de otros estudiantes de, por ejemplo, filología inglesa u otras carreras universitarias relacionadas con el inglés o las lenguas. Esto es fundamental, ya que los ejercicios tradicionales con materiales diseñados muchas veces no logran que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias.

También consideramos que es importante la participación de los estudiantes en la clase, tanto en la elección del tema del material sobre el que les gustaría trabajar como en lo relativo a los debates, las exposiciones o cualquier acción que favorezca el pensamiento crítico y el que la clase sea más dinámica. Este pensamiento crítico y el hecho de incentivar una mayor participación en clase hacen que cuando el alumno no sepa algo, no valga la opción de quedarse callado, sino que tendrá que intentar pensar en lo que se ha dicho para responder a lo que se pregunta, dándole así la importancia que merece al conocimiento procedimental en vez de únicamente al conocimiento declarativo y fomentando la idea del EEES de que sea el estudiante el centro del aprendizaje.

Otro objetivo que tiene esta propuesta didáctica es que los estudiantes se acostumbren a trabajar en grupo y que vean el beneficio de hacerlo y ayudarse los unos a los otros, «*together each achieves more*», al igual que a trabajar de manera autónoma fuera de clase, para lo cual hay que conseguir que realmente vean la utilidad de tener una buena comprensión oral y que les interese el tema que se trate y el formato en el que se presenta. De esta manera, los estudiantes aprenden mediante los ejercicios que se realizan en el aula y continúan aprendiendo fuera de ella.

De igual manera, se pretende que los materiales que se utilicen, al ser auténticos y no una interpretación de actores, no solo resulten más atractivos para los alumnos, sino que también permitirán el aprendizaje de las características propias del lenguaje hablado (repeticiones, falsos comienzos, errores gramaticales, muletillas, etc.), además de conocimientos que puedan aplicar a su vida diaria y les permitan conocer mejor el mundo en el que viven.

### **5.3.2. Carga de trabajo**

Para esta propuesta se hará uso de dos clases prácticas, cada una con una duración de 50 minutos, de la asignatura de Lengua B2 (Inglés) del segundo cuatrimestre del primer curso, la cual tiene un valor de 6 ECTS. También se propondrán actividades para realizar en casa, las cuales tendrán una carga de trabajo de cuatro horas.

El total de horas que se le dedicará a la actividad será por tanto unas 6 horas. No obstante, este modelo de actividades se puede y debería repetir otra vez con un vídeo diferente antes de

finalizar la asignatura para que los estudiantes tengan más oportunidades de mejorar su destreza auditiva e implementar los conocimientos y estrategias adquiridas en esta primera actividad.

### 5.3.4. Metodología y desarrollo

#### 5.3.4.1. Esquema de la actividad

Este es un esquema de las actividades que se desarrollarán durante las aproximadamente 6 horas dedicadas a esta sesión. Siguiendo las propuestas de Gómez (2009) en su artículo «*Reexamining Common Assumptions in L2 Listening Comprehension*» dividiremos las actividades en actividades *pre-listening*, durante el *listening*, y *post-listening*.

- *Actividades pre-listening*
  - Contexto y preguntas iniciales (15 minutos)
  - Ejercicio de vocabulario (5 minutos)
    - Predicción de vocabulario que puede aparecer
    - Aclaración de léxico desconocido
- *Actividades durante el listening*
  - Primera escucha (6 minutos)
  - Segunda escucha - Toma de notas y puesta en común con los compañeros (15 minutos)
  - Tercera escucha - Toma de notas y puesta en común con la clase (15 minutos)Descanso - 10 minutos
- *Actividades post-listening*
  - Mapa conceptual (15 minutos)
  - Debate sobre un tema de actualidad relacionado (20 minutos)
  - Tareas no presenciales (4 horas)

#### 5.3.4.2. Justificación del vídeo: *Can 100% renewable energy power the world?*

La propuesta didáctica se basa en un vídeo del canal Ted Ed llamado «*Can 100% renewable energy power the world?*» sobre el papel de las energías renovables en la producción de energía en el futuro, al cual podemos acceder mediante el siguiente enlace: (<https://www.youtube.com/watch?v=RnvCbquYeIM>). El vídeo tiene una duración de 5:54 minutos, aunque se puede recortar hasta los 5:30 si lo comenzamos en el minuto 0:06 y terminamos en el minuto 5:36, sin que ello afecte al contenido. Tal y como dice Mendoza (2005), es importante que los vídeos no tengan una duración excesiva para que los alumnos no pierdan la concentración.

Como ya hemos comentado anteriormente, la principal ventaja de un vídeo sobre un audio sin imágenes es el apoyo visual que este nos ofrece, y esa es precisamente la razón por la que hemos decidido escoger este vídeo en particular, ya que las imágenes que acompañan al vídeo representan una ilustración de aquello que se está contando y presentan los datos de una manera muy atractiva y que llama la atención, favoreciendo así la comprensión para los estudiantes.

El tema que aborda el vídeo es el de las energías renovables: el por qué las necesitamos, su uso en la actualidad y en el futuro y los desafíos tecnológicos, económicos y políticos que supone su implementación para la producción de electricidad. También habla de la sostenibilidad del transporte en el futuro a base de baterías de litio frente a los combustibles fósiles utilizados en la actualidad. Hemos considerado que era un tema adecuado porque se trata de un tema de actualidad, como habían pedido los estudiantes en el cuestionario, porque es un tema del cual los estudiantes ya conocen algo, ya que es parte de su *background knowledge*, por lo que no les será difícil hablar sobre él en las partes de la actividad en las que se les pida que den su opinión y porque como futuros traductores e intérpretes es vital que tengan una amplia cultura que les facilite su trabajo.

#### 5.3.4.3. Sesión práctica (≈ 100 minutos)

Ahora procederemos a analizar cada una de las partes de la propuesta didáctica. Para más detalles, ver Anexo II:

1. Actividades *pre-listening*: destinadas a poner a los alumnos en contexto y solventar sus dudas, al tiempo que se fomenta su participación en la clase.

- a. Contexto y preguntas iniciales (15 minutos)

Comenzamos la clase explicándoles a los estudiantes en qué van a consistir las actividades que realizaremos durante la clase y se les pedirá que saquen una hoja y un bolígrafo para tomar notas más tarde.

Se les explicará a los estudiantes la temática del vídeo y se les pondrá en contexto. Luego el profesor escribirá el título del vídeo en la pizarra y preguntará a los alumnos qué saben sobre el tema. Se aceptarán sus respuestas en inglés a medida que vayan levantando la mano para hablar. Si ningún estudiante levanta la mano, el profesor elegirá a algunos estudiantes de manera aleatoria para que expresen lo que saben de las energías renovables.

b. Ejercicio de vocabulario (5 minutos)

- Predicción de vocabulario: el profesor preguntará a los alumnos qué tipo de vocabulario esperan encontrarse en el vídeo y lo irá apuntando en la pizarra a medida que los estudiantes lo digan. El propósito de esta actividad es que los alumnos piensen por ellos mismos acerca de todo lo que se les ocurra que está relacionado con el tema y tomen un papel activo en la clase.
- Aclaración del léxico desconocido: el profesor escribirá ahora en la pizarra las palabras que considera que los estudiantes no van a entender y que son fundamentales para entender la idea principal del vídeo. Sin embargo, no deberá apuntar todas las palabras que es posible que los alumnos no entiendan y que hagan referencias a detalles o ideas secundarias, ya que los alumnos tienen que acostumbrarse a la idea de que no es necesario entender el 100% de las palabras, sino la esencia o contenido. En el caso del vídeo, las palabras son: ponder (reflexionar), blast furnaces (altos hornos), watts (vatios), hurdle (obstáculo), wire (cable), dissipation (disipación), vessel (embarcación), technological leap (salto tecnológico), tackle (afrontar), breakthrough (avance) harness (emplear).

2. Actividades durante el *listening*: enfocadas principalmente en la toma de notas

- a. Primera escucha (6 minutos): el profesor reproducirá el vídeo y les pedirá a los alumnos que lo escuchen atentamente mientras ven las imágenes. Es importante que los alumnos no traten de tomar notas durante la primera escucha, ya que esta les servirá para introducirse en el tema y les permitirá ver las imágenes que se muestran, que es algo que es probable que no puedan hacer mientras toman notas.
- b. Segunda escucha (15 minutos): el profesor comenzará preguntando a los alumnos cómo creen que se realiza una toma de notas en su segunda lengua y luego hará énfasis en que lo importante no es intentar apuntarlo todo, sino solamente las ideas clave. En cualquier caso, la toma de notas que realicen los alumnos no será determinante para la calificación del ejercicio, ya que será la primera vez que realicen una toma de notas y es probable que no lo hagan de manera adecuada. A medida que se hagan más ejercicios de tomas de nota el alumno irá mejorando su capacidad de

escribir solo las ideas importantes. Estas notas se escribirán en inglés o en español, aunque los alumnos probablemente prefieran hacerlo en inglés porque les resultará más sencillo y eficaz.

El profesor creará grupos de 5 personas para que los estudiantes puedan compartir lo que han apuntado y completarlo con la información del resto al tiempo que, entre todos, identifican dónde están los principales focos de dificultad. Este ejercicio pretende reducir la ansiedad que puede causar el hacer una toma de notas por primera vez, reducir la competitividad y fomentar el trabajo colaborativo y en grupos.

- c. Tercera escucha (15 minutos): los alumnos visualizarán una última vez el vídeo e intentarán completar la información que les falte en la toma de notas. Más tarde, el profesor pedirá a los alumnos que le indiquen cuáles son las ideas principales del vídeo y luego las ideas secundarias. Esto les dará a los alumnos la posibilidad de completar más sus notas.

Estas actividades durante el listening tienen el objetivo de que el alumno se introduzca en la toma de notas, lo cual le será de utilidad en la asignatura de interpretación consecutiva de tercer curso y en su futuro profesional, pero también que aprendan trabajar en grupo y a distinguir las ideas principales de las secundarias y los detalles.

Descanso de 10 minutos

### 3. Actividades *post-listening*:

- a. Mapa conceptual (15 minutos): el profesor explicará a los alumnos en qué consiste un mapa conceptual y cómo se hace y les pedirá que elaboren uno que recoja las ideas principales, ideas secundarias y detalles y las relacione de manera coherente entre ellas. Les recordará que tengan en cuenta las notas que han tomado durante las dos últimas escuchas y todos los datos con las que las han completado gracias al trabajo en grupo.
- b. Debate de un tema de actualidad sobre un tema relacionado (20 minutos): el profesor propondrá un tema sobre el que los alumnos debatirán: «Además de sustituyendo las fuentes de las que obtenemos energía por otras más respetuosas con el medio ambiente, ¿qué otras cosas podemos hacer para cuidar nuestro planeta?». Los alumnos tendrán que justificar su respuesta y podrán ayudarse de las imágenes que aparecen en la ficha que les habrá entregado el profesor.

Hemos elegido el tema del medio ambiente porque está cobrando cada vez más importancia en nuestra sociedad y es precisamente a los jóvenes a los que más les interesa y afecta y los que más informados suelen estar. De esta manera, los estudiantes no solo tendrán la oportunidad de reflexionar sobre un tema, expresar su punto de vista y practicar su *speaking*, sino también de aprender de las opiniones de sus compañeros.

#### 5.3.4.4. Trabajo autónomo

Una vez finalizada la sesión práctica de dos horas en clase, el profesor propondrá a los alumnos una actividad para realizar en casa que tendrá una duración aproximada de unas cuatro horas y que también estará orientada a practicar la destreza de comprensión oral.

Para ello es clave que la actividad sea flexible y los estudiantes tengan poder de elección sobre el tema con el que quieren trabajar, por lo que el profesor pedirá a los alumnos que busquen dos vídeos de YouTube que tengan una duración aproximada de 5 minutos (o un fragmento de 5 minutos de un vídeo más largo) y que hagan un resumen de uno de ellos, así como un mapa conceptual. También les pedirá que indiquen las dificultades que han encontrado a nivel de comprensión, acento, velocidad, vocabulario utilizado, etc.

Los alumnos deberán de trabajar de manera individual y autónoma con uno de los vídeos, y en grupos de 5 para el otro vídeo. Tendrán que pensar sobre qué vídeos quieren trabajar en el plazo de una semana, tiempo tras el cual el profesor pasará una lista con los nombres de los alumnos y los grupos en la que puedan escribir el título de su vídeo para así asegurarse de que no se repiten. Los alumnos podrán formar los grupos con las personas que quieran, pero el profesor deberá de estar atento de que no se excluya a ninguna persona ni de que nadie se quede sin grupo, ya que, si esto pasara, sería el profesor el que formaría los grupos de manera aleatoria. La actividad para realizar con el segundo vídeo consistirá en una exposición en clase sobre el tema del que trata.

Los alumnos presentarán el trabajo individual en el campus virtual y presentarán el trabajo en grupo en clase. Las exposiciones tendrán una duración de entre 5 y 10 minutos y deberán contar con algún apoyo visual (como un PowerPoint, un Prezi o una cartulina con imágenes).

### **5.2.6. Recursos y materiales necesarios**

Los materiales necesarios para la realización de estas actividades son un ordenador con conexión a internet, unos altavoces y un proyector o pizarra digital interactiva. Por otra parte, los alumnos necesitarán hojas en blanco y un bolígrafo para la toma de notas.

Es importante tener un plan B por si algo falla. Si se diera el caso de que ese día no funcionara internet correctamente, el profesor ha de ser precavido y descargar el vídeo. De esta forma, bastaría con guardarlo en una memoria USB y conectarlo al ordenador. En el caso de que no funcionara el ordenador o la pizarra digital interactiva, también sería posible que los estudiantes utilizaran sus propios dispositivos móviles u ordenadores.

### **5.2.7. Evaluación de la actividad**

Las actividades de toma de notas no se calificarán, puesto que es la primera vez que los alumnos realizan esta actividad y, aunque es una buena práctica de cara al futuro, están en una fase de aprendizaje. Sin embargo, se valorará positivamente el avance de los alumnos en este aspecto, y aunque no tengan un valor en la calificación final, el profesor se encargará de felicitar a todo alumno que haga progresos en este ámbito. Esto hará que los alumnos no tengan miedo de tomar notas y tengan una motivación para esforzarse y mejorar. Tampoco se evaluará el mapa conceptual que realicen los alumnos durante la sesión práctica en clase, ya que probablemente también sea el primero que hacen y el profesor ya habrá dejado claro cuáles son las ideas que este ha de incluir.

Por otra parte, sí se evaluarán los resúmenes y mapas conceptuales que entreguen los alumnos en el campus virtual, así como las presentaciones. Para ello el profesor tendrá que dejar claro que lo que se espera del resumen es que, tal y como se especifica en las competencias del grado, este sea conciso y sea capaz de informar a una persona que no haya visto el vídeo, y que lo que se espera del mapa conceptual es que recoja las ideas principales, ideas secundarias y detalles del vídeo y que lo haga de una manera visual y coherente.

En el examen habrá una actividad de escucha similar, pero sin un *post-listening*. Esta supondrá un 25% de la calificación total del examen, y se tendrá en cuenta el que los estudiantes hayan comprendido las ideas principales y secundarias y que sepan mostrarlo de manera coherente en un mapa conceptual. Respecto a las actividades para entregar en el campus virtual y la exposición, el profesor podrá decidir qué importancia le da dentro de la calificación total en función de cuántas tareas más tengan que entregar los alumnos.

## **6. CONCLUSIONES**

A continuación, expondremos las conclusiones que se han extraído de la realización de este Trabajo de Fin de Grado, tanto de su parte teórica como de la propuesta didáctica y que guardan relación con los cinco objetivos planteados al principio de este trabajo.

Existen diversos métodos de enseñanza de segundas lenguas que han ido cambiando y evolucionando con los años, pero todos ellos tienen aspectos mejorables. Si hablamos de la

enseñanza de la destreza auditiva, vemos como sigue relegada a un segundo plano, ya que no se le da tanta importancia como a otras destrezas como el *writing*, *reading* o *speaking*. Esto es algo que los estudiantes de Tel interpretación han manifestado abiertamente y con lo que reconocen tener dificultades, así que hemos querido realizar un trabajo de investigación apoyado por un cuestionario para ver cuáles son los principales problemas a los que los alumnos se enfrentan y aportar una propuesta práctica que pueda ayudar a solventarlo.

Hemos llegado a la conclusión de que una gran parte de estas dificultades tienen que ver con las actividades que se suelen realizar a la hora de practicar el *listenig*, las cuales suelen centrarse más en los resultados obtenidos que en el proceso que ha seguido el alumno para comprender y llegar a una respuesta, lo cual impide en gran medida su desarrollo personal y aprendizaje. También tiene que ver la utilización de materiales poco adecuados para la enseñanza de esta destreza y que no se adaptan a las necesidades de los estudiantes, ya que les resulta poco reales e interesantes y, por tanto, poco motivadores.

Se ha hecho énfasis en la necesidad de que los alumnos practiquen y vean la utilidad del trabajo autónomo y el trabajo cooperativo, los cuales permiten que los estudiantes continúen aprendiendo y mejorando sus habilidades comunicativas fuera del aula sin la vigilancia continua del profesor y los preparan para un mercado laboral cada vez más orientado al trabajo en equipo.

También se ha expuesto la necesidad de realizar actividades *pre-listening* y *post-listening* en las que presentar el contexto y vocabulario difícil y completar los contenidos del audio mediante la participación del alumno. Asimismo, hemos repasado la utilidad de las TIC y los múltiples beneficios que tendría su implantación y uso en las aulas, empezando por el fácil acceso que nos dan al conocimiento y la posibilidad de que el alumno continúe su desarrollo personal en casa gracias a ellas.

Consideramos igualmente importante la práctica de la toma de notas en ejercicios de *listening* desde el primer curso, y no desde tercero como ocurre actualmente. Esto prepararía a los alumnos para las asignaturas de interpretación de tercer y cuarto curso del grado y les enseñaría a centrarse en las ideas principales y la esencia o contenido del discurso, distinguiéndolas de las ideas secundarias y los detalles.

Finalmente nos gustaría aclarar que es necesario continuar la investigación en este campo, ya que, debido a la extensión el trabajo no hemos podido implementar la propuesta didáctica de manera práctica en una clase ni ver si realmente los ejercicios que sugerimos supondrían una mejora frente a los ejercicios tradicionales que se suelen llevar a cabo, aunque, si tenemos en cuenta los resultados del cuestionario elaborado, podemos conocer la opinión de los estudiantes de Tel sobre este método, así como las ventajas y desventajas que creen que tiene y las dificultades que hayan podido tener.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2010). Educación 2.0. En: Barba, Carme y Capella, Sebastià, (2010). *Ordenadores en las aulas*. pp. 19-34 Barcelona: Graó
- Álvarez, F. (2007). El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. *Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*, pp. 1-14. Granada
- Bajo Santos, N. (2010) Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*. (43), pp. 431-456
- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Berasain de Diego, M. J. (1996). El aprendizaje de las lenguas extranjeras basado en la tecnología multimedia (proyecto de investigación del departamento de didáctica de la lengua y la literatura). *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 8, 45-56.
- Cabero, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Consejo de Europa (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Fleta, T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*. 16: 51-62.
- Eastman, J. (1991). Why Listening to English is Difficult for Spanish Students? *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. 4, pp. 49-64.
- Gómez, S. (2008) *Facilitating Second Language Listening Comprehension*. ESL Magazine. September /October 2008, 65. pp. 15-16. Chicago: Keyways Publishing
- Gómez, S. (2009) Reexamining Common Assumptions in L2 Listening Comprehension. En *Challenges of European Integration*. Universidad Dimitrie Cantemir, Targu Mures, Rumanía
- Gómez, S. (2015) Cuestionario: Needs Analysis Questionnaire. Disponible en: [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1K7oDrJQhQoL7ffG0QRGTI5OVDRHXQ9XSDA\\_aQ1C26vE/edit#gid=727429981](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1K7oDrJQhQoL7ffG0QRGTI5OVDRHXQ9XSDA_aQ1C26vE/edit#gid=727429981)
- Lavery, C. (2003) Listening and Speaking. En *Language Assistant*, pp. 80-91. Reino Unido: The British Council.
- Martín, M. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Extremadura.

Mendoza, L. (2005) The Use of Listening in the Foreign Language Classroom. *Relingüística aplicada*. (3)

Navarro, P. (2013). *YouTube como herramienta didáctica en el aula de inglés*. Universidad de Almería.

Nitorescu, A. (2011) The use of Youtube Videos in English Language Teaching. En: Frențiu, Luminița. *Romanian Journal of English Studies*, (8), pp. 124-134.

Prieto Velasco, J. A. (2011). *La implantación de los nuevos títulos de Grado en Traducción e Interpretación en la universidad española*. En Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación: Actualidad e Investigación en los Estudios de Traducción e Interpretación. Castelló: Universitat Jaume I.

San José, P. (2014). *Guía docente de la asignatura Lengua B2 (inglés)*. Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Valladolid.

Shafirova, L., y Cassany, D. (2017). Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre. *Revista de estudios socioeducativos ReSed*, (5), pp. 49-62.

Thorn, S. (2009) Mining Listening Texts. *Modern English Teacher*, 18 (2), pp. 5-13.

Ur, P. (1984) *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge University Press. Disponible en: [books.google.es/books?isbn=9780521287814](https://books.google.es/books?isbn=9780521287814)

Yubero, J. (2010). *Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador*. II Congreso Internacional de Didàctiques. Universitat de Girona. Departament de Didàctiques Específiques.

Gómez, S. (2008): Good Bye Cassette, Welcome ICT!: las TICS en la enseñanza de la destreza auditiva en lengua extranjera. En Gilarte Martín-Calero, C. (2008). *Innovación Docente: Docencia y TICS*. Universidad de Valladolid, pp. 409-422. ISBN 978-84-691-5535-6.

Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley

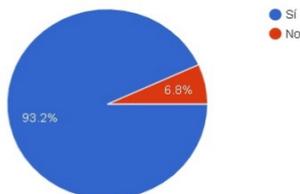
Krashen, S. y Terrel, T.D. (1983): *The natural Approach*. Pergamon

## 7. ANEXOS

### Anexo I – Resultados del cuestionario

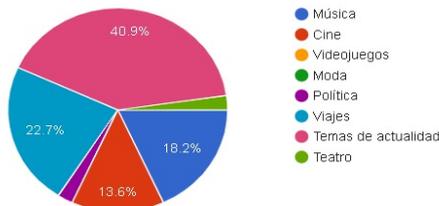
¿Consideras que un vídeo es más motivador o interesante que un audio de Cambridge o de los discos que vienen incluidos con los libros?

44 responses



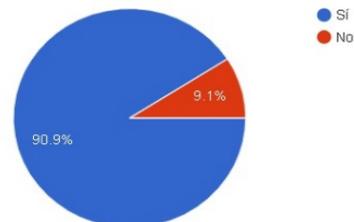
¿Cuáles son los temas que más te gustaría que se trabajasen?

44 responses



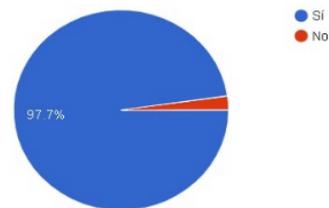
¿Crees que aprenderías más con un vídeo de YouTube?

44 responses



¿Te gustaría que se incluyeran actividades pre-listening (como presentar el contexto y vocabulario difícil) y post-listening (como un debate sobre el tema presentado en el vídeo) para completar la actividad?

44 responses



Disponible en:

<https://forms.gle/Ku8MgSnHyKhDxG65A>

### Anexo II – Ficha con actividades e imágenes

#### Can 100% renewable energy power the world?

Activities we're going to work on:

- Pre-listening activities
  - Context and initial questions (15 minutes)
  - Vocabulary exercise (5 minutes)
    - Prediction of vocabulary that may appear
    - Clarification of unknown vocabulary
- Listening activities
  - First listening (6 minutes)
  - Second listening – Note taking and sharing with peers (15 minutes)
  - Third listening – Note taking and sharing with the class (15 minutes)

Break – 10 minutes

- Post-listening activities
  - Mind map (15 minutes)
  - Discussion about a related topic (20 minutes) – Look at the pictures
  - Homework (4 hours)