

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL TRATAMIENTO DE LENGUAS



Los anuncios de TV y la mejora de la Comprensión Oral

ALUMNA: JOAQUINA MARÍA PÉREZ PAGÁN

TUTORA: Dra. NOA TALAVÁN ZANÓN

Facultad de Filología

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Junio 2020



Joaquina Pérez Pagán

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a todos los que me han ayudado a llegar aquí y a ser capaz de completar este trabajo.

A mi familia - a Jose, Javier y Marina - a mi tutora Noa Talaván por su labor de guía y su ánimo en muchos momentos y mi especial gratitud a Carmen Torres, gracias, amiga por tu ayuda, generosidad, y tu capacidad de empujarme a seguir adelante en momentos de cansancio.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1. Justificación	10
1.2. Objetivos	11
1.3. Propuesta metodológica	14
1.4. Diseño de investigación	19
2. MARCO TEÓRICO	21
2.1. Contextualización	21
2.2. Uso de las nuevas tecnologías en el aula de idiomas	22
2.3. El Constructivismo y el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras	23
2.4. La motivación	24
2.5. La comprensión oral	25
2.5.1. Rasgos de la comprensión oral	27
2.5.2. Modelos de procesamiento de la CO	28
2.5.3. Estrategias de comprensión oral	30
2.6. La enseñanza de la comprensión oral. Diferentes teorías lingüísticas	37
2.6.1. Posiciones teóricas en torno a la enseñanza de la Comprensión Oral	38
2.6.2. Papel de la CO en los principales métodos y enfoques	44
2.7. El uso de anuncios de televisión para la mejora de la CO y la motivación en clase de inglés en secundaria	45
3. METODOLOGÍA	49
3.1. Propuesta de investigación	49
3.2. Métodos de investigación	50
3.3. Diseño de investigación	54
3.3.1. Técnicas y procedimientos de recogida de datos	56
3.3.2. Participantes	58
3.3.3. Materiales y recursos	61
3.3.4. Intervención educativa	63
4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	72
4.1. Resultados de las pruebas de Comprensión oral	72
4.2. Datos recogidos de los cuestionarios	76
4.2.1. Dificultad de la comprensión oral	77
4.2.2. Motivación – Atención - Memorización	80

4.2.3. Estrategias de comprensión oral	85
4.2.4. El uso de las TIC.....	88
4.2.5. Pensamiento crítico	90
5. CONCLUSION	95
6. BIBLIOGRAFÍA.....	100
7. ANEXOS.....	108
ANEXO 1. FICHA OBSERVACIÓN.....	108
ANEXO 2: PRE-TEST	109
ANEXO 3: PRUEBAS DE COMPRENSIÓN ORAL	112
ANEXO 4: TAREA 1. AD1	115
ANEXO 5: TAREA 2. AD2	119
ANEXO 6: TAREA3. AD3 y 4	122
ANEXO 7: TAREA 4. AD3 y 4	127
ANEXO 8: TAREA 5. AD. 5	131
ANEXO 9: TAREA 6. AD. 6	135
ANEXO 10: TAREA 7. AD. 7	143
ANEXO 11: TAREA 8. AD. 7	149
ANEXO 12: TAREA 9. AD. 9	152
ANEXO 13: TAREA 10. AD 10	155
ANEXO 14: FORMULARIO INICIAL Y FINAL PASADO A LOS ALUMNOS	159
ANEXO 15: CUESTIONARIOS ONLINE.....	161

GUÍA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1 Estrategias cognitivas para la comprensión auditiva	pág 33
Tabla 2 Estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva	pág 33
Tabla 3 Estrategias socioafectivas para la comprensión auditiva	pág 35
Tabla 4 Fases de la comprensión auditiva según el MCER.....	pág 36
Tabla 5 Principales métodos y enfoques didácticos aplicados a la CO	pág 44
Tabla 6 Factores que justifican el uso de anuncios auténticos	pág 48
Tabla 7 Tipos de investigación en la metodología cuantitativa	pág 51
Tabla 8 Perspectivas metodológicas y tipos de investigación	pág 51
Tabla 9 Resultados del Pre-Test y Post Test.....	pág 72
Tabla 10 Resultados cuestionarios. Bloque 1 Grupo de control	pág 78
Tabla 11 Resultados cuestionarios. Bloque 1 Grupo experimental	pág 78
Tabla 12 Resultados cuestionarios. Bloque 2GC.....	pág 81
Tabla 13 Resultados cuestionarios. Bloque 2 GE	pág 82
Tabla 14 Resultados cuestionarios. Bloque 3 GC.....	pág 86
Tabla 15 Resultados cuestionarios. Bloque 3 GE	pág 86
Tabla 16 Resultados cuestionarios. Bloque 4 GC.....	pág 88
Tabla 17 Resultados cuestionarios. Bloque 4 GE	pág 88
Tabla 18 Resultados cuestionarios. Bloque 5 GE	pág 91
Tabla 19 Resultados cuestionarios. Bloque 5 GC.....	pág 91

FIGURAS

Figura 1. Objetivos de la investigación	pág 12
Figura 2 Las cuatro destrezas más importantes según Budhai & Tadei 2015.....	pág 13
Figura 3 Constructo de las tareas según Rost 2002.	pág 16
Figura 4 Temporalización y desarrollo de los procedimientos en nuestro trabajo	pág 56
Figura 5 Distribución de edades en el grupo experimental	pág 60
Figura 6 Distribución del factor sexo en el grupo experimental	pág 60
Figura 7 Distribución de edades grupo de control.....	pág 61

Figura 8 Distribución factor sexo en el grupo de control.....	pág 61
Figura 9 Intervención educativa.....	pág 71
Figura 10. Incremento de puntuación. Diagrama de violín.....	pág 75
Figura 11 Resultados cuestionarios. Bloque 1 GC.....	pág 79
Figura 12 Resultados cuestionarios. Bloque 1 GE.....	pág 79
Figura 13 Resultados cuestionarios Bloque 2 GC.....	pág 82
Figura 14 Resultados cuestionarios. Bloque 2 GE.....	pág 82
Figura 15 Resultados cuestionarios Bloque 3 GC.....	pág 86
Figura 16 Resultados cuestionarios Bloque 3 GE.....	pág 87
Figura 17 Resultados cuestionarios. Bloque 4 GC.....	pág 89
Figura 18 Resultados cuestionarios. Bloque 4 GE.....	pág 89
Figura 19 Resultados cuestionarios. Bloque 5 GE.....	pág 92
Figura 20 Resultados cuestionarios. Bloque 5 GC.....	pág 92
Figura 21 Bloom's taxonomy.....	pág 93

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de máster se encuadra dentro del campo de la Lingüística Aplicada. En concreto en el subcampo de la adquisición de la segunda lengua, en este caso el inglés. El tema es la mejora de la Comprensión Oral (en adelante, CO) en el aula de inglés como lengua extranjera. Con este término se designa en este trabajo tanto la comprensión auditiva como la audiovisual. Para conseguir esa mejora se va a realizar una investigación cuasi experimental con anuncios comerciales de televisión originales y se les va a aplicar un tratamiento pedagógico, unas tareas y unas herramientas audiovisuales mediante las cuales se espera mejorar la CO en inglés del ámbito educativo de alumnos españoles de 3º de secundaria en un centro concreto.

El estudio contrasta el desarrollo de la destreza de alumnos que van a ser sujeto de la experiencia de visualizar y trabajar semanalmente con el inglés auténtico de los anuncios comerciales con otros estudiantes que no van a estar expuestos a este tipo de *input* pero que van a seguir avanzando en clase con los materiales habituales y que contemplan las tareas de CO que se habían venido realizando con los materiales adaptados que proporcionan las editoriales educativas.

El desarrollo de este estudio se debe a la necesidad de investigar posibles mecanismos que nos ayuden a potenciar la adquisición de la CO, destreza fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, que tanto trabajo cuesta a los estudiantes del inglés como segundo idioma. Diversos autores (Buck, 2001 y Rost 2002, entre otros) han destacado su relevancia analizando sus componentes y proponiendo estrategias para su adquisición y aprendizaje. Sin embargo, durante bastante tiempo no ha sido atendida suficientemente por considerar que se desarrollaba de forma natural. Tras años de experiencia hemos podido constatar que esta tarea requiere una inmersión diaria en el idioma y supone un largo periodo de tiempo conseguir un buen nivel de CO del idioma, que permita independencia en la comunicación, posiblemente debido a estrategias poco eficaces de cara a su consecución. Es por eso que, en este trabajo dedicaremos parte de las tareas a profundizar en el desarrollo de nuevas estrategias que ayuden a la mejora de esta destreza en el aula de inglés de nuestro centro.

En primer lugar, decidimos utilizar las TIC, dada la importancia de estos recursos en la enseñanza de idiomas, que permiten potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el

alumnado. Las nuevas tecnologías, por tanto, han sido las herramientas elegidas en el diseño de nuestras tareas en este trabajo de cara a la mejora de las destrezas orales. Utilizar estos instrumentos se decidió basándonos en varios aspectos. De un lado su carácter motivador, por lo que tienen de familiar y cotidiano, pues aprovechan las propias habilidades de los estudiantes al trabajar en un entorno que les resulta cercano y porque les conecta con su propia realidad, tanto por su habilidad en el manejo de estas herramientas como por su relación con el mundo que les rodea. Autores como Pazó (2008) consideran que las TIC hacen el aprendizaje significativo y motivador. Y, por otro lado, queríamos aprovechar la posibilidad que las TIC nos daban como facilitadoras de inmersión lingüística en el mundo anglosajón y en el conocimiento tanto de su cultura como de la comprensión de ese universo.

Llegados a este punto se trataba de elegir el contexto en el que queríamos explotar las TIC y decidimos optar por los anuncios comerciales auténticos después de leer a Davis (1997), que añade a la motivación el fomento del espíritu crítico puesto que los anuncios son un pedazo de realidad de la cultura objeto de conocimiento. Este aspecto de fomento del espíritu crítico nos pareció muy interesante pues le daba un valor añadido al mero desarrollo de nuestro objetivo principal.

También Talaván (2011) afirma que aprender una lengua extranjera con ayuda de medios audiovisuales trae la lengua a la vida real porque el *input* audiovisual está conectado a una parte más recreativa de nuestra vida diaria y que estos recursos conducen a los alumnos a situaciones creíbles y realistas que no pertenecen al lenguaje convencional del aula, limitado en tiempo y espacio. En la clase entra un aire de realidad, reconocido por los alumnos, adolescentes, que lo agradecen. Todos nos quedamos cautivados a veces por un video o un anuncio publicitario, al bajar el nivel de ansiedad y relajarse, los alumnos consideran ese tipo de actividades como un premio, un momento de sonrisa y escuchar algo que suelen asociar a productos que les gustan con música y un contexto atractivo, donde incluso, a veces salen personajes famosos.

Navarro Cuesta (2013) afirma en esta línea que el formato vídeo resulta altamente atractivo para los estudiantes porque, en cierto modo, los vídeos se alejan de la dinámica normal de aula y el proceso de aprendizaje no es tan consciente. Los estudiantes participaron en estas tareas con más agrado que en la mayoría de las tareas habituales.

En este sentido, podríamos añadir el valor que tiene el que la información que nos interesa

que adquieran no viene dada por el profesor fuera de contexto sino por el protagonista de un anuncio quien, por ejemplo, utiliza una expresión que se ha tratado en clase. Es gratificante para los alumnos entenderla y, si es algo nuevo dicho por un famoso es probable que encienda su curiosidad por saber lo que dice. Esto contribuye al fomento del aprendizaje ya que incluimos el carácter emotivo como facilitador de la adquisición del conocimiento. Esta idea la destacan autores como Ur (1984,1997), que considera que la dimensión visual forma parte de la comprensión oral en situaciones reales y defiende su incorporación en el aula. Además, presentan los contenidos contextualizados, y esto ayuda para centrar la atención y potenciar la motivación.

Varios autores abundan en los beneficios del uso del video. Así Núñez (2009:42) se apoya en autores como Nunan y Miller (1995) para defender el uso del video en el aula de idiomas, puesto que hacen una recopilación de ideas prácticas para trabajar la CO usando videos de documentales, películas y anuncios, en concreto, el capítulo dedicado a los anuncios en el aula se llama *Appreciating Advertisements*. Rost (2002), por su parte, considera que el uso del vídeo es útil siempre que siga los principios generales de la enseñanza de la CO. Estos son: la inclusión de actividades previas a la audición (*pre-listening*) para centrar la atención del alumno en el tema del que va a tratar el anuncio; la preparación de tareas de escucha de contenidos concretos; la división del texto audiovisual en partes más cortas para que puedan ser asimiladas; también debe haber posibilidad de aclarar dudas con el profesor y actividades posteriores que sirvan para utilizar el contenido adquirido en la tarea de *listening* en otras destrezas.

Pre-viewing (pre-listening) activities are needed to focus learners' attention, viewing tasks are required to allow for selective viewing (selective listening), the input must be divided into chunks to allow for effective processing and maximal use as "intake", there must be opportunities for clarification of meaning, and there must be practical follow-up activities. (151)

En este trabajo nos vamos a ceñir al uso del vídeo en términos de anuncios de televisión y en su posible influencia en la mejora de la CO en un contexto y con unos alumnos determinados, adolescentes de 3º ESO del Programa Bilingüe Mixto del IES Mediterráneo en Cartagena.

1.1. Justificación

En la experiencia diaria como docente de inglés en educación secundaria hemos podido observar los problemas de los alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato a la hora de enfrentarse a las tareas de comprensión oral y sobre todo a la comprensión de textos auténticos.

En muchos casos los alumnos desconectan su atención de la actividad de clase porque dan por hecho que no van a entender los textos orales presentados y además los textos de las audiciones de los materiales que aparecen en los libros de texto en muchos casos no les parecen atractivos ni motivadores. Esta observación de la docente sobre la dificultad de la CO en el aula de inglés en la Enseñanza Obligatoria ha sido también refrendada por otros estudios como el de Corpas Arellano (2008), quien en una investigación sobre la CO al final del primer ciclo de la ESO en Andalucía, esto es en segundo de la ESO, concluyó que el alumnado medio tiene dificultad para comprender de forma global y específica textos orales en lengua inglesa, además de presentar dificultades para reflexionar sobre los propios procesos de comunicación, al igual que para responder preguntas sobre un texto oral y completar un texto.

Este estudio tiene ya algún tiempo. El auge de los programas bilingües en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, de la que los integrantes de este experimento (alumnos y profesora) forman parte, ha producido una mejora del nivel de inglés en general, pero en los cursos No Bilingües y en muchos que sí lo son, aún se arrastra la percepción por parte de los alumnos de la dificultad de esta destreza y por parte del profesorado, la falta de una forma sistemática de trabajar la CO.

Ante este problema vamos a desarrollar un estudio cuasi experimental para una investigación que dé respuesta a las siguientes preguntas, siendo la primera el objetivo principal del trabajo:

1. ¿El uso de los anuncios de televisión comerciales en el aula de inglés como lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria mejora el nivel de CO?
2. ¿El uso de los anuncios en clase mejora el nivel de motivación para el trabajo en el aula?

3. ¿El uso de las estrategias de CO mejora la comprensión de anuncios de televisión originales y estimula en el alumno el autoaprendizaje y la confianza a la hora de enfrentarse al texto oral?
4. ¿El uso de las herramientas TIC implica una mejora en la autonomía y la motivación de los alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera y, por lo tanto, una mejora en la CO?
5. ¿El uso de anuncios de televisión originales en el aula de inglés contribuye al aumento del espíritu crítico en los adolescentes de este nivel?

Aunque las películas y las canciones son recursos audiovisuales tradicionales usados en las aulas de inglés para la enseñanza y aprendizaje, hemos optado por una experiencia innovadora con el uso de anuncios de televisión comerciales por una serie de razones que explicaremos a continuación, de las cuales destacaremos su característica de lenguaje auténtico, motivador y de reducida duración, lo que mejora la concentración en el mensaje transmitido.

Los recursos audiovisuales que nos ofrecen las TIC pueden ayudar al alumnado a mejorar su comprensión del inglés de manera lúdica y motivadora, ya que están acostumbrados al uso de las tecnologías. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación nos van a facilitar el trabajo en el aula al poder obtener y editar fácilmente los videos adecuados tras una búsqueda intensa en YouTube y en otras plataformas.

En definitiva, creemos que este estudio puede ser de interés para los profesores de inglés porque nuestros alumnos de secundaria deben comprender textos orales auténticos en este idioma y utilizar las herramientas que nos proporcionan las tecnologías de la información con espíritu crítico en su aprendizaje a lo largo de la vida. Esto es, usar una metodología didáctica basada en un enfoque comunicativo que utilice los métodos tecnológicos de los que disponemos actualmente adaptados a la mejora de las destrezas orales.

1.2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es evaluar la mejora de la CO en inglés a través del uso de anuncios de TV. A partir de ahí, se deriva un primer objetivo específico que consiste en medir la mejora de la motivación a la hora de trabajar las destrezas orales en clase de

inglés, gracias al trabajo con anuncios comerciales y a través del uso de nuevas tecnologías.

El segundo objetivo específico que se intenta conseguir con este trabajo es medir si los alumnos consiguen ser conscientes de que usar estrategias de CO mejora su habilidad en esta destreza. El tercer objetivo específico trata de analizar la mejora del pensamiento crítico a través de la reflexión sobre el contenido de los anuncios comerciales.

En la figura 1 se aprecia un resumen de los objetivos de este trabajo.



Figura 1. Objetivos de la investigación

La hipótesis que se formula es que el uso de los anuncios de televisión originales en clase de inglés mejora la CO en el aula, por lo que su evaluación se convierte en nuestro objetivo general. El anuncio comercial auténtico, dirigido a hablantes nativos de la L2 es un medio de comunicación muy denso que, en sus 20-45 segundos de duración de mensaje publicitario reduce la carga lingüística a un tamaño que los alumnos pueden manejar, con ayuda de un planteamiento didáctico adecuado.

El primer objetivo específico viene dado por el convencimiento, a demostrar, de que el uso de las TIC aplicado a los anuncios comerciales aumentará la motivación en el aula debido a la relación que ambos instrumentos tienen con la cotidianeidad del alumnado y su interés por el entorno cultural que les es familiar y atractivo. Tanto en el caso de las TIC como en el de los anuncios se cumplen ambas premisas, facilitando la tarea que el estudiante tiene

por delante y captando su atención para posibilitar el aprendizaje en un entorno lúdico y atractivo.

El segundo objetivo específico pretende hacer conscientes a los aprendices de la segunda lengua de que existen estrategias de CO que les van a facilitar este complejo proceso mental que es la comprensión de otra lengua.

El tercer objetivo específico pretende analizar el desarrollo del espíritu crítico en este contexto, pues consideramos necesario no sólo la comprensión del contenido escuchado sino el análisis del mismo para sacar conclusiones que ayuden a los alumnos a no ser meros espectadores que incorporan las ideas sin reflexionar sobre ellas, sino a convertirlos en actores de su propio conocimiento, desechando los tópicos, los prejuicios y poniendo en duda la información recibida de modo que los alumnos puedan construir su propia identidad intelectual frente al mundo que nos rodea.

Budhai & Tadei (2015) consideran el espíritu crítico entre las destrezas que son más importantes en el siglo XXI: la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad. Estas cuatro “C” aparecen reflejadas en la figura 2, y en la primera, la de comunicación irían todas las destrezas lingüísticas. En las tareas de nuestra investigación se han trabajado todas.



Figura 2. Las cuatro destrezas más importantes (Budhai & Tadei 2015: en línea)

Las cuatro “C” en educación son cuatro habilidades que han sido elegidas por profesores, expertos en educación, e incluso políticos de Estados Unidos como el expresidente Barack Obama, que muestran las habilidades que los estudiantes del siglo XXI deberían tener para conseguir el éxito en el trabajo y en la vida.

Esta propuesta favorece una educación adaptada a las necesidades sociales actuales que contradice la opinión de muchos puntos de vista tradicionales que permanecen anclados al

pasado. Este tercer objetivo nos parece de gran valor ya que al aprendizaje de la lengua extranjera añadimos la formación como individuos inmersos en una sociedad dominada por los medios a los que hay que aprender a juzgar para no dejarnos dominar por ellos. Se trata, pues, de formar individuos libres y con criterio propio.

1.3. Propuesta metodológica

Este trabajo describe un proyecto de investigación cuasi experimental, que trata de evaluar los beneficios para la CO del uso de videos comerciales auténticos en el aula de inglés en secundaria usando métodos cuantitativos y cualitativos.

La CO es, como ya se ha mencionado anteriormente, una destreza esencial en la comunicación y en el aprendizaje de idiomas. Definirla no es fácil puesto que es un proceso mental intangible. Rost (2002) nos proporciona cuatro categorías alrededor de las cuales se podrían agrupar las posibles definiciones de CO: la receptiva (la recepción de las palabras concretas del hablante), la constructiva (la construcción y representación del mensaje), la negociadora (negociación del significado con el hablante) y transformativa (la creación del significado a través de la participación, imaginación y empatía). Este proyecto se va a centrar sobre todo en la constructiva puesto que esta destreza es analizada unilateralmente. En la recepción audiovisual no hay una comunicación en dos direcciones. De acuerdo con Lynch (2009) es una situación de CO en un sentido, es el oyente quien tiene que entender el mensaje audiovisual. No obstante, las tareas que se proporcionan en este proyecto como andamiaje para la CO en los anuncios contemplan rasgos de las otras tres definiciones.

A la hora de explicar el proceso de CO hay que distinguir dos principales modelos: el modelo de arriba-abajo (*top-down*) llamado así porque, según Nunan (1999), citado por Talaván (2010) asume que el oyente construye de forma activa el significado emitido por el hablante partiendo de los conceptos más generales para ir bajando hacia los aspectos más particulares del texto, para ello parte del conocimiento previo del contexto y de la situación de escucha.

El conocimiento esquemático forma parte de la *schema theory*, según la cual las experiencias pasadas crean o modifican una serie de esquemas que ayudan en la comprensión de nuevas experiencias. Según Rost (2011: 54), el modelo “top-down is made possible both through non-linguistic means, particularly visual cues, and through linguistic

means, primarily lexical access”. Este modelo de procesamiento del lenguaje oral es el principal en el uso de nuestra investigación.

El modelo de abajo arriba (*bottom-up*) va de lo particular a lo general del texto. Nunan (1999) considera la CO como una descodificación de sonidos, los fonemas se unen para formar palabras, las palabras para formar sintagmas, los sintagmas oraciones y las oraciones, textos completos.

Ambos procesos son necesarios en la comprensión. Esto es lo que defiende el modelo interactivo o paralelo, según el cual los procesos *bottom-up* y *top-down* interactúan simultáneamente en los niveles fonológico, léxico, sintáctico y pragmático (Rost, 2002). En las tareas elaboradas para la investigación se trabaja el modelo interactivo, pero dada la naturaleza de los anuncios, predomina el proceso *top-down*.

El enfoque comunicativo lleva años presente en nuestras aulas de idiomas. Desde los años 60, con el impulso del Consejo de Europa y los estudios de Wilkins (1972). Richards y Rodgers (2009) establecen que lo común a todas las versiones de la enseñanza comunicativa es una teoría de la enseñanza de la lengua cuyo objeto es la comunicación y su uso busca la aplicación de este modelo en el sistema de enseñanza, materiales, papel del alumno, profesor y en las actividades y técnicas de clase. En definitiva, el método usado en el trabajo que nos ocupa.

En las clases de inglés los alumnos están rodeados por el inglés hablado por el profesor, los compañeros, y por los medios de audio y video disponibles en la mayoría de los centros. Este método sigue estando vigente en las aulas dentro de su versión más actual, el aprendizaje por tareas centrado en el alumno y es el que se ha utilizado en este trabajo. Talaván (2010:207) define la tarea didáctica en lo que respecta a la CO como “un acto diseñado para proporcionar un propósito a la escucha” y así se ha trabajado con tareas que permiten saber al alumno qué puede esperar de la escucha y qué hacer con esa información.

Con todo, la CO sigue siendo un reto, y en este trabajo apostamos por una mayor dedicación a la tarea de instruir sobre cómo escuchar, desarrollando estrategias que faciliten la atención y dando pautas para aprovechar lo sabido, desde un aprendizaje constructivista, para ir adquiriendo conocimientos nuevos a partir de ellos y vinculando la emotividad para aunarel aprendizaje. Es decir, dar instrucción sobre cómo escuchar y cómo aprender de esta

escucha:

There remains, however, a need to teach learners better perception skills, particularly within the context of listening input and class activities. In addition, teachers should focus more on the listening process, rather than just the outcome of listening activities. A focus on the cognitive and metacognitive aspects of learning to listen can help learners to self-regulate their comprehension. (Vandergrift & Goh 2009:22)

Rost (2002) afirma que las decisiones clave acerca de la enseñanza están fundadas en una teoría de adquisición del lenguaje, teorías acerca del *feedback* y una visión del papel del profesor y el alumno. Traducido a las decisiones concretas sobre la instrucción en el aula, estos principios afectan a la selección del *input* que los aprendices ven y oyen, al tipo de actividades que realizan en clase y la retroalimentación que deberíamos dar a nuestros alumnos.

Rost (ibid.) propone cuatro principios en los que se basa el constructo de las tareas que se van a realizar. He aquí una figura que representa estos cuatro principios que se desarrollarán a continuación.



Figura 3. Constructo de las tareas.

1. Elegir un *input* que aumente la motivación del alumno.

La motivación del alumno es el detonante de la adquisición del lenguaje. Es lo que lleva al aprendiz a buscar oportunidades para obtener *input*, *output* y oportunidades de *feedback* que le hagan avanzar en las distintas destrezas y a comprometerse para superar los obstáculos.

Rost (2011) cita a Dörnyei (2008) cuando afirma que son las experiencias positivas de comprensión y uso de la L2 las que proporcionan esta motivación, mientras que los fallos de comprensión y de interacción tienden a erosionarla.

Con el uso de anuncios y el diseño de las tareas se pretende en este trabajo asegurar que existan experiencias positivas de aprendizaje que hagan que los aprendices quieran aprender la lengua. Por lo tanto, hay que seleccionar lo que Beebe (1985) llama “*the right stuff*”- la clase de *input* que enganche la atención de los alumnos y les haga recordar el mensaje que están oyendo. Propósito que se intenta conseguir con los anuncios comerciales utilizados en este trabajo.

2. Diseñar tareas claras que se centren en el significado. Talaván (2010) divide las tareas en:

Pre listening: son tareas cuyo objetivo principal es crear expectativas acerca de lo que se va a escuchar. Activar los esquemas mentales de conocimiento necesarios y los conocimientos previos que permitirán a los alumnos comprender mejor.

While listening: Las actividades de esta fase tienen como objetivo mantener la atención del alumno durante todo el proceso, relacionar las expectativas surgidas en la fase anterior. Como afirma Talaván (ibid:208) “para que la tarea tenga éxito estas actividades deben ser interesantes para que los alumnos quieran escuchar el texto. También que el nivel de dificultad sea razonable para no tener que desviar la atención demasiado a elementos lingüísticos nuevos que podrían entorpecer la tarea”.

Además, la actividad debe ser lo más simple posible para que los alumnos se puedan concentrar en escuchar y visualizar el texto y no tengan que estar pensando en completar la tarea.

Post listening: El propósito de esta fase es comprobar si los alumnos han entendido lo que debían y si han realizado satisfactoriamente las fases anteriores. Aquí se suele reflexionar sobre los problemas surgidos en todo el proceso y trabajar sobre los temas y la lengua encontrados en el texto con el propósito de transferir este aprendizaje a otros contextos; es esta la dimensión metacognitiva de las actividades de CO.

Para reforzar el éxito de la tarea se debe incluir una respuesta (*feedback*) inmediata parte del profesor donde se muestren los elementos positivos surgidos y los problemas más relevantes. Intentando hacerlo de forma motivadora para mantener la atención a estas alturas de la tarea.

3. Fomentar el uso de estrategias activas de aprendizaje.

Rost (2002) y Vandergrift (1999) señalan las estrategias constructivas básicas que los alumnos de CO en L2 de éxito tienden a utilizar para una escucha activa: predecir, inferir, adivinar, monitorizar, seleccionar, clarificar, responder y evaluar.

Como afirma Rost (*ibid.*), no se trata de usarlas todas siempre, sino de centrarnos en las necesarias en cada caso siempre vayan a ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje de la L2.

4. Construir pasos hacia la consciencia lingüística.

Un obstáculo para la CO es que, en palabras de Rost (*ibid.*), los alumnos se acostumbran a ignorar numerosos rasgos del *input* en la L2. Atienden a los rasgos más reconocibles en inglés y el resto lo ignoran porque no lo entienden suficientemente. Así empiezan a fosilizar su capacidad de CO. Por tanto, un objetivo de la instrucción para la CO es ayudarles a ser conscientes (*noticing*) de un mayor *input* y a utilizarlo para construir el significado. Ese ‘darse cuenta’ en la adquisición del lenguaje se refiere a ese momento de atención hacia nuevos aspectos del *input*. Lo que Rost (2002:20) llama “*a momentary subjective experience*” de ser consciente de un significado por primera vez. La incorporación de actividades explícitas para señalar estos elementos nuevos en las tareas puede acelerar el aprendizaje en su habilidad de CO.

Rost (*ibid.*) cita a Long (1998) estableciendo los modos en que los profesores podemos

hacer a los alumnos más conscientes de rasgos de lenguaje específicos en las actividades de *listening*. Por ejemplo, buscando textos ricos en los rasgos objeto, o diseñando tareas que requieran centrarse en esa estructura o destacar una estructura o vocabulario en las tareas *pre-listening*, como se ha hecho en este experimento en todas las clases. Además, también las tareas de *post-listening* que implican negociación y construcción del significado son adecuadas a este objetivo.

1.4. Diseño de investigación

Desde un enfoque metodológico constructivo y comunicativo se plantea para este trabajo un diseño y un método de investigación, en nuestro caso el método Investigación-Acción a través de un diseño cuasi experimental, desarrollaremos desde la propia práctica un conocimiento que mejorará nuestra intervención educativa (Sáez López, 2017). Como profesores nos sirve para reflexionar y explorar sobre la propia práctica docente desarrollando una labor investigadora y mejorando la calidad del propio proceso educativo. Según Kemmis y McTaggart, (2005:568) la Investigación-Acción implica abordar la práctica diaria para “explorar las diferentes perspectivas, teorías y discursos que deben iluminar prácticas particulares y situaciones prácticas como base para el desarrollo de comprensiones críticas e ideas de cómo deben de ser transformadas las cosas” Es decir, vamos a explorar nuevas prácticas para comprobar si nos ayudan y son útiles en la docencia del inglés en secundaria.

En cuanto al diseño, una vez determinada la población, se trabajará con un diseño pre- test y post test con grupo experimental y grupo de control, aunque sin asignar los grupos de manera aleatoria. En este caso concreto la validez interna del experimento se ve afectada, aunque el hecho de que los dos grupos sean del mismo nivel y cursando enseñanza bilingüe hace que sean muy similares. Se especifican las técnicas e instrumentos de recogida de datos que otorguen validez y fiabilidad a la investigación: en este caso un cuestionario de recogida de información relacionado con las preguntas planteadas anteriormente en la justificación de este trabajo, un pre- test y un post-test que medirán el cambio producido en CO tras la aplicación de la variable independiente y la observación en clase con los resultados anotados en la ficha elaborada para el trabajo. Se expone el método de análisis de datos que se usa para la obtención de resultados y en base a ello se extraen las conclusiones pertinentes.

A continuación, en las secciones que siguen nos proponemos justificar qué marco teórico, método y herramientas vamos a aplicar a nuestro proyecto de investigación cuasi experimental y por qué.

En lo referente al marco describiremos el concepto de comprensión oral y las distintas corrientes teóricas que lo han estudiado, para después pasar a explicar el uso de las TIC y el video en el aula de idiomas y la importancia de las teorías constructivistas. Finalmente justificaremos teóricamente el uso concreto de los anuncios siguiendo las investigaciones realizadas al respecto en los últimos años.

En cuanto a la metodología, definiremos el tipo de enfoque investigador, por qué se ha elegido, tanto el uso de enfoque cuantitativo como el cualitativo, la temporalización, describiremos el contexto educativo y los materiales utilizados y especificaremos la selección de la población y la muestra a estudiar. Finalmente, mencionaremos los instrumentos de medición que vamos a utilizar y explicaremos las técnicas y procedimientos de recogida de datos. Terminando este trabajo con unos resultados que han demostrado ser positivos para la mejora del aprendizaje del alumnado y de gran ayuda para la profesora como profesional de la enseñanza.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se pretende poner en contexto el uso de anuncios auténticos dentro del aula para profundizar después en el marco teórico que rodea el estado del arte del tema, además, se abordan algunas ventajas que supone este tipo de recurso: la importancia de prestar más atención a la enseñanza de la comprensión oral de materiales auténticos, con una preparación intensa por parte del profesorado de la primera fase de esta enseñanza, es decir de la fase previa a la escucha y visionado, poniendo al alumnado en situación y anticipando lo que van a escuchar y ver a través de ejercicios, para potenciar así la escucha activa por parte del alumnado e incidir en el aprendizaje de léxico y contribuir al incremento de su motivación. Para justificar el trabajo hecho con los anuncios comerciales se va a reflexionar sobre las bases teóricas en las que se fundamenta este proyecto, comenzando por hablar del tipo alumnado que tenemos en las aulas de secundaria, nativos digitales y de que esto nos lleva a motivarlos a través de las TIC. A continuación, se habla de la teoría del conocimiento constructivista, que subyace a todo este proyecto de aprendizaje. Seguida de la definición de CO y las principales teorías en cuanto a su enseñanza, para terminar, justificando las razones por las que los anuncios comerciales son adecuados para el objetivo planteado desde las opiniones de expertos teóricos en la enseñanza de lenguas.

2.1. Contextualización

La enseñanza en los últimos años ha dado un giro vertiginoso debido a la aparición de Internet y el desarrollo de los medios de comunicación, causado principalmente por la aparición e importancia de las redes sociales. Por primera vez en siglos, los estudiantes de la actualidad están mucho más seguros de sí mismos a la hora de dominar los nuevos instrumentos tecnológicos llegando en muchos casos a superar a los propios profesores en su uso.

Los jóvenes de la actualidad son los primeros que crecieron en pleno desarrollo de la era digital. Las tecnologías que les permitieron tener total acceso a internet desde prácticamente su nacimiento (teléfonos móviles, ordenadores, etc.) han generado un importante impacto en la forma de ver el mundo y entender la vida que éstos tienen. Estos alumnos hablan el idioma de la tecnología y se sienten tan cómodos usándolo como lo hacían los de generaciones anteriores con el lápiz y el papel. Las herramientas digitales pasan a ser extensiones del cuerpo y de la mente de este alumnado, y son usadas en la vida cotidiana sin prácticamente ningún tipo de esfuerzo, al menos en la mayoría de los casos.

Esto convierte la enseñanza en un auténtico reto para los profesores que deben actualizarse rápidamente y generar materiales y metodologías de acuerdo con este cambio de paradigma. Este trabajo intenta colaborar a avanzar de alguna manera en este reto.

2.2. Uso de las nuevas tecnologías en el aula de idiomas

A la hora de justificar el uso de las nuevas tecnologías en el aula debemos tener en cuenta que, desde siempre, se han utilizado tecnologías que, sin ser digitales, facilitaban la comunicación, por ejemplo, los libros de texto o de lectura, apuntes, periódicos, revistas, cintas de audio y de vídeo, así como la radio y la TV. Según Pazó (2008) era necesario adaptar el contenido. Siguiendo este planteamiento, hoy día con las TIC en el aula se pretende aumentar el grado de conocimiento y las habilidades de nuestros alumnos.

Según Pazó (ibid.) toda revolución tecnológica supone un cambio social, pues las TIC conectan y comunican al alumno con el mundo exterior. Esta autora afirma que es imprescindible que los docentes estén al día en los avances científicos, (psicopedagógicos, metodológicos y didácticos) y también en lo relativo a las herramientas y metodologías actuales que nos permitan comunicar mejor esos conocimientos. Es cierto que los Centros de Profesores y Recursos (CPR) o el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas de Formación del Profesorado) proporcionan al profesorado cursos sobre esta temática y ofrecen la posibilidad de adquirir certificados de formación y profesionalidad en TIC, sin embargo es necesario que estos conocimientos adquiridos se utilicen de acuerdo con planteamientos sólidos que garanticen su adecuada puesta en práctica, teniendo en cuenta la experiencia profesional de los docentes así como las investigaciones realizadas en el campo del aprendizaje para lograr una actualización docente y una mejor praxis.

En las últimas décadas del siglo XX se ha producido una revolución en los modelos de enseñanza de las lenguas. En una primera etapa los modelos eran más tradicionales y se centraban en la forma lingüística, posteriormente aparecieron las metodologías comunicativas que focalizaban la enseñanza en el aprendizaje de las funciones del lenguaje y el proceso de comunicación; todo este proceso ha dado paso a nuevos modelos didácticos que se basan en la realización de tareas y proyectos.

Las TIC fomentan precisamente un aprendizaje constructivista y significativo del lenguaje. Esto quiere decir que el alumno construye conocimientos integrando nuevos conceptos,

ideas e información con los conocimientos antiguos. De ahí que el aprendizaje ahora además de facilitar el intercambio de la información y la comunicación entre personas fomente la autonomía de los alumnos y su implicación en los procesos de aprendizaje, y así el aprendizaje será más significativo y motivador, lo cual forma parte de los objetivos de este estudio.

2.3. El Constructivismo y el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras

Según Pazó (2008:179) “El constructivismo es una teoría del aprendizaje y del conocimiento que define el conocimiento como algo temporal, evolutivo e influenciado social y culturalmente”. Para que el aprendizaje sea correcto debe basarse en el constructivismo de modo que sea significativo (*meaningful language*) y no meramente memorístico y repetitivo. Para que el aprendizaje sea significativo, el alumno debe involucrarse en el mismo, lo que ocurre si se consigue que se motive con herramientas y recursos auténticos y así, conseguir que su aprendizaje sea útil y enmarcado en su propio entorno. Objetivo que hemos intentado conseguir con este trabajo. Los anuncios comerciales forman parte de la realidad diaria de nuestra sociedad, ya no sólo en televisión sino en cualquier plataforma online a las que nuestros adolescentes están cada vez más enganchados. Su uso para mejorar la CO y su análisis pueden ser una herramienta útil, como hemos intentado demostrar.

Basándonos en las actuales teorías comunicativas del lenguaje que afirman que la comunicación auténtica es indispensable para un aprendizaje correcto de una lengua y dicha comunicación tiene lugar preferentemente con los hablantes nativos de la lengua que se está aprendiendo, la mejor manera de poner a los alumnos en esta situación es haciendo uso de las nuevas tecnologías que permiten esa interacción incluso dentro del aula. En nuestro caso, han sido los anuncios los que nos han traído pedazos de cultura anglosajona al aula.

Las nuevas tecnologías pueden facilitar la colaboración entre alumnos, una colaboración que Vygotski (1988) considera fundamental para un aprendizaje óptimo. Se trata de un aprendizaje activo que centra la atención en los procesos mediante los cuales los alumnos construyen un significado, lo importante es el proceso en sí mismo y su resultado no la forma del lenguaje utilizado, con lo que priorizamos el trabajo del alumno durante toda la tarea, precisamente este aprendizaje activo es facilitado por las TIC. En las tareas que nuestros alumnos han llevado a cabo en las fases de *pre* y *post listening*, han sido ellos mismos los

que han explorado los materiales online haciendo uso de la L2, creando sus propios materiales y llegando a conclusiones con sus compañeros.

Se trata de un aprendizaje significativo, cooperativo y motivador guiado por el profesor. Siguiendo de nuevo el pensamiento de Vygotski, Baquero (1997) afirma que el papel del profesor en el proceso de aprendizaje es estimular la creación del significado en el estudiante fomentando el aprendizaje colaborativo, y dando herramientas para su autoaprendizaje activo. Este rol del profesor en el aula es el que se ha intentado desarrollar por parte de la docente durante este trabajo.

2.4. La motivación

El primer objetivo específico de este estudio es medir el aumento de la motivación en el aula de inglés a través de las TIC. La motivación es un término clave en la enseñanza-aprendizaje en general y en particular en el aula de idiomas. La actividad docente debería fomentar estas actitudes positivas, de forma que lo afectivo ayude a la efectividad de las clases. Al tratarse de un aspecto que no atañe solamente a la destreza de la CO, que es nuestro principal objetivo, no se va a tratar en profundidad, no obstante, se considera necesario definirla y hablar brevemente de los tipos de motivación.

La motivación es “una característica básica de la mente humana. [...] Está relacionada con lo que se quiere o desea (funciones conativas), con lo que se piensa racionalmente (funciones cognitivas) y con lo que se siente (funciones afectivas)” (Dörnyei, 2008: 18). Sánchez Gómez (2017) cita a este autor y a Gardner (1985) que también alude al hecho de que la motivación en el aprendizaje de lenguas depende del deseo de aprender la lengua, de la intensidad motivacional y del desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la misma. Ambos autores coinciden en que la motivación es lo que empuja al ser humano a conseguir un objetivo.

Sánchez Gómez (ibid.) cita a Deci y Ryan (2000) quienes en su teoría de la autodeterminación definen dos clases de causas que nos llevan a actuar de una forma u otra. Estas causas pueden ser internas o externas al individuo, lo que conlleva dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca.

La motivación intrínseca “supone que la propia experiencia de aprendizaje es su propia

recompensa” (Arnold y Brown, 2000:31), es decir la actividad en sí se disfruta e interesa.

La motivación extrínseca implica el deseo de hacer algo para conseguir una recompensa o para evitar un castigo (Arnold y Brown, 2000:31) Es una motivación instrumental (Jiménez, 2005: 52) a través de la cual se recibe una recompensa extrínseca, como por ejemplo sacar buenas notas.

Sánchez Gómez en su estudio sobre la motivación añade que ambos tipos se influyen mutuamente y que nuestras acciones están provocadas por una mezcla de motivaciones, aunque se ha comprobado que el aprendizaje se ve influido más favorablemente por la motivación intrínseca. Este trabajo se ha centrado en ella a la hora de elegir los videos y de procurar tareas que intentaran provocar el interés de los alumnos.

2.5. La comprensión oral

En este trabajo, donde se ha adoptado un enfoque comunicativo como paradigma teórico, se centra en la CO en particular. Puesto que se centra en una destreza solamente el enfoque teórico debe explicarse según la definición de CO que hayamos elegido.

Es prácticamente imposible tener una definición única sobre la CO. A manera de ejemplo, Dunkel (1991:43) menciona el artículo “A Content Analysis of Fifty Definitions of Listening”, mediante el cual Glenn (1989) analizó 34 diferentes definiciones presentadas en variados textos y encontró que, de hecho, no existe una definición universalmente aceptada.

La CO aparece definida según el Diccionario Online de términos clave de ELE del Instituto Cervantes como:

La comprensión auditiva es una de las destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente.

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprendiaauditiva.htm

En esta definición del término CO aparecen varios factores que intervienen en el proceso ajenos a lo lingüístico y, sobre todo, la participación del oyente, que va al hilo del planteamiento de investigación que se ha realizado.

La International Listening Association (ILA) define la comprensión auditiva en los siguientes términos: “Listening is the process of receiving, constructing meaning from, and responding to spoken and/or nonverbal messages” (ILA, 1996: en línea). Se trata de una definición simple y clara que se ha enriquecido posteriormente con diversas aportaciones.

La comprensión auditiva es una de las cuatro destrezas lingüísticas tradicionales en aprendizaje y enseñanza de primeras y segundas lenguas; junto con la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita. A estas destrezas tradicionales se ha añadido hace relativamente poco tiempo la mediación, que incluye específicamente la traducción según el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001).

Ávila Molero (2016) en su tesis hace una reflexión sobre el lugar predominante de la CO entre las otras destrezas y cita a (Dunkel, 1991; Rost, 1994, 2002; Rubin, 1994), si no el primero en importancia (Oxford, 2003). La autora añade que existe un alto grado de acuerdo en la literatura al respecto en que la lengua materna se adquiere tras una exposición silenciosa al *input*, que en un principio suele ser de tipo oral. Así, la CO es vital en el desarrollo del individuo a nivel personal e interpersonal.

Cubillo, Keith & Salas (2005) citan a Byrnes (1984: 318-319), cuando este último explica esta posición claramente y dice que, la CO es anterior a la producción del aprendizaje de un idioma, y no puede haber producción a menos que se dé el estímulo lingüístico (*linguistic input*), y que éste debe convertirse en contenido comprensible (*comprehensible intake*) para la persona que escucha. Por eso, la comprensión es fundamental no sólo porque es anterior a la producción, sino especialmente porque parece ser el mecanismo básico para ser capaces de internalizar las reglas del lenguaje.

Hoy en día los avances en las nuevas tecnologías en la sociedad globalizada hacen que sea imprescindible el desarrollo de la CO en cuanto a los medios de comunicación en lengua extranjera: “Today in parallel with the development of communication via mass media, people tend to attach as much importance to listening as to the other language skills” (Işık y Yılmaz, 2011: 72). Por este motivo, la investigación acerca de modelos innovadores para

mejorar la competencia de CO, como intentamos hacer con este trabajo, resulta de gran utilidad.

Esta tarea está enfocada a la mejora de la comprensión oral, una destreza que, como ya hemos mencionado, no ha sido fácil de definir, puesto que en palabras de Talaván (2010) es un proceso mental que depende de factores relacionados con el sujeto que construye el significado global de un texto oral, del tipo de texto y de la situación donde tiene lugar. Keihaniyan (2013) concluye también que la CO no es simplemente un acto receptivo, sino que múltiples procesos cognitivos y fisiológicos están implicados simultáneamente.

Rost (2011), diferencia cuatro orientaciones a la hora de definir la CO: en primer lugar, receptiva (entender la idea del hablante), en segundo lugar, constructiva (la construcción y representación del mensaje), colaborativa (negociación del significado) y transformativa (la creación de significado a través de la participación, la imaginación y la empatía). La escucha es un proceso de interpretación activa y compleja en el cual la persona que escucha establece conexiones entre lo nuevo y lo que ya es conocido para él o ella.

Según Talaván (2010) la definición constructiva es la más completa porque incluye las demás y la autora cita literalmente a Rost en su definición “listening means reframing the speaker’s message in a way that’s relevant to you” (Rost, 2002:2). Esto sería lo que buscamos que consigan los alumnos a la hora de participar en intercambios comunicativos eficientes. Rost (2011) también define la CO como co-construcción del significado. De hecho, dice que la competencia pragmática en la CO conlleva una implicación con el hablante y el acto de habla y una voluntad de participar en la co-construcción del significado.

En el presente trabajo se considerará la CO desde una vertiente lo más integradora posible, teniendo en cuenta todos los elementos que presenta la International Listening Association (ILA): recepción, construcción del significado que integre el mensaje auditivo y las circunstancias que lo rodean, y la respuesta, ya sea verbal, no verbal o no externalizada en las tareas que nuestros alumnos han llevado a cabo.

2.5.1. Rasgos de la comprensión oral

Osada (2004) menciona a Flowerdew (1994) cuando señala que los rasgos distintivos de la CO son su procesamiento en tiempo real y sus rasgos fonológicos, léxicos y gramaticales (también en Buck, 1991 y Rost, 1994). El texto oral existe en el tiempo, es efímero por

naturaleza y está compuesto de unidades fonológicas que no están marcadas claramente, además de sus propios rasgos léxico-gramaticales.

Thompson (1995) dice que, en cuanto a los efectos del medio oral sobre la CO, se debe tener en cuenta que los que escuchan deben comprender el texto conforme lo escuchan, reteniendo la información en la memoria, integrarla con lo que sigue y con sus esquemas de conocimiento previos, lo cual conlleva una fuerte carga cognitiva.

Todo este procesamiento conlleva una pérdida de concentración bastante rápida en los oyentes. Osada (ibid.) afirma que la concentración es más fácil cuando el alumno encuentra el texto interesante, aunque aun así los alumnos suelen encontrar las tareas de CO difíciles por la enorme carga cognitiva que conllevan. Talaván (2010) afirma que la temporización idónea para una tarea de CO no debería superar los tres minutos.

2.5.2. Modelos de procesamiento de la CO

Ya hemos visto anteriormente en este trabajo cómo el oyente, para entender oralmente, lleva a cabo ciertos procesos de descodificación y de construcción de significado. Nogueroles López (2010) afirma que llevar a cabo dichos procesos requiere el desarrollo de una serie de habilidades que permiten, al oyente, descodificar las expresiones emitidas por el hablante y darles significado con el fin de interpretar la intención del hablante. Por tanto, como la CO es un proceso cognitivo, cabe preguntarse cómo efectuar los procesos mencionados. Para conocer la respuesta se seguirán los modelos de procesamiento del discurso actualmente aceptados por la mayoría de los especialistas y que hemos mencionado en la introducción de este trabajo.

Según Nogueroles López (ibid.), entendemos por procesamientos los modelos que describen y explican la forma en que asimilamos el lenguaje en la CO (Gleason y Bernstein, 1997). Cuando hablamos de proceso, nos referimos a la sucesión de acciones físicas o mentales realizadas por los hablantes al usar comunicativamente la lengua, la adquieren o la aprenden.

A la hora de explicar el proceso de CO hay que distinguir dos principales modelos, como se ha adelantado en la introducción: el analítico o de arriba-abajo (*top-down*) llamado así porque, según Nunan (1999), citado por Talaván (2011) asume que el oyente construye de forma activa el significado emitido por el hablante partiendo de los conceptos más generales para ir descendiendo hacia los aspectos más particulares del texto, para ello parte de sus

conocimientos previos. El proceso analítico, de arriba abajo, mantiene que el oyente, en principio, centra su atención en el conocimiento previo que posee, en el cual basa su interpretación del discurso oral, para luego fijarse en los elementos lingüísticos. De este modo, la comprensión no depende básicamente de lo que escucha, sino del conocimiento previo que tiene.

Para Rost (2006: 54), el modelo “top-down is made possible both through non-linguistic means, particularly visual cues, and through linguistic means, primarily lexical access”. Rost añade en esta cita la importancia de las pistas visuales y léxicas en el proceso de arriba a abajo. Pistas clave en unas tareas como las que hemos desarrollado para este trabajo.

El modelo de abajo arriba o procesamiento sintético (*bottom-up*) va de lo particular a lo general del texto. Nunan (1999) considera la CO como una descodificación de sonidos, los fonemas se unen para formar palabras, las palabras para formar sintagmas, los sintagmas oraciones y las oraciones, textos completos.

Ambos procesos son necesarios en la comprensión. Esto es lo que defiende el modelo interactivo o paralelo, según el cual los procesos *bottom-up* y *top-down* interactúan simultáneamente en los niveles fonológico, léxico, sintáctico y pragmático (Núñez, 2009). En las tareas elaboradas para esta investigación se utiliza el modelo interactivo, pero dada la naturaleza de los anuncios, predomina el proceso *top-down*.

Bermúdez Puello (2017) explica que en la fase *pre-listening* se aplican modelos *bottom-up* y *top-down* haciendo que los alumnos activen sus esquemas y conocimientos previos y revisen vocabulario necesario. La fase *while-listening* implica centrarse en las ideas principales, en detalles, en la secuenciación, mientras que la fase de *post-listening* normalmente requiere dar respuesta a preguntas de comprensión, dar opiniones respecto al tema transferir el contenido a otras actividades. Richards (2008) menciona que en esta fase podría también incluir características del procesamiento *bottom-up* tales como la identificación de fonemas de la lengua hablada, pares mínimos, etc., que también forman parte de las actividades propuestas en las tareas de los anuncios.

Nogueroles López (2010) expresa cómo el oyente formula hipótesis en cuanto al tema, a los participantes, al registro, al vocabulario clave, etc., a partir de lo que conoce del mundo y del contexto y deduce que la CO es un proceso activo en el que el oyente, con la ayuda de

su conocimiento lingüístico y de las conjeturas formuladas, capta y descodifica las palabras del hablante, las interpreta y las dota de significado mediante el conocimiento previo que posee. Añade que cuando ha interpretado el texto oral, el oyente responde, verbalmente o no, en función de lo que ha entendido. Con todo ello, el nivel de comprensión del mensaje dependerá en gran medida del grado en que las hipótesis formuladas se cumplan. Así, si el mensaje se ajusta a lo que el oyente había predicho, éste lo entenderá más fácilmente que si, por el contrario, lo dicho se aleja de lo previsto, en cuyo caso el oyente tendrá que reformular las hipótesis y empezar el proceso de nuevo.

En resumen, de lo dicho por los autores citados se deduce que comprender mensajes transmitidos oralmente, por tanto, requiere la ejecución de procesos de descodificación y de construcción de significado. El éxito de dichos procesos requiere poseer ciertas habilidades y estrategias que, al no ser innatas, deben ser trabajadas en el aula. Este ha sido uno de los objetivos a cumplir en nuestro trabajo. El proporcionar al alumno estrategias de comprensión a la hora de enfrentarse al texto oral y hacerle reflexionar sobre su uso.

2.5.3. Estrategias de comprensión oral

La experiencia de la mayoría de los profesionales de la docencia nos dice que los estudiantes siguen nuestras instrucciones sin preocuparse de lo que hacen o por qué lo hacen. Es normal en alumnos de la ESO, que aún son muy jóvenes, que al preguntarles qué estrategias de aprendizaje están utilizando, no sepan a qué nos referimos. Aunque ya tienen un bagaje de estudio y usan sus habilidades intelectuales, pero muchas veces inconscientemente. Valiente Jiménez (2005) opina que la enseñanza de la metacognición sin que esto suponga una carga extra para los estudiantes ni para el profesor, tiene un resultado positivo. Nunan (2015:26) apoya esta idea de la importancia de la enseñanza de la reflexión sobre el aprendizaje. Afirma que es fundamental en un proceso de enseñanza centrado en el alumno “being reflective is not something that comes naturally to all learners, and they therefore need systematic opportunities to think critically about their learning.”

Vandergrift (1999) apoya la idea anterior de que la aplicación de estrategias de escucha ayuda a los alumnos a capitalizar el *input* que reciben y a conseguir mayor éxito en el aprendizaje de la lengua. Estas estrategias son herramientas útiles porque abren rutas menos frustrantes en el proceso de aprendizaje y pueden hacer los textos auténticos más accesibles, sobre todo en los estadios tempranos del aprendizaje. Así mismo, relaciona la adquisición

de estrategias de aprendizaje efectivas combinadas con el uso de un video bien seleccionado para mejorar la motivación del alumnado, Vandergrift (1999) cita a Rubin (1988:32) expresando esta idea “the combination of well selected video and the acquisition of effective learning strategies can improve student affect and motivation”. Ambos aspectos, la selección de videos y la presentación de estrategias han sido importantes en nuestro trabajo.

Rost (2002) establece que las principales estrategias para desarrollar la CO son: predecir, inferir, monitorizar, aclarar, responder y evaluar. En el formulario que se ha pasado a nuestros alumnos la mayoría de ellos no sabían en qué consistían las estrategias, no eran conscientes de que ya utilizaban algunas de ellas y a lo largo del experimento se les han presentado las más utilizadas para que les den recursos para la práctica en el aula y para su autoaprendizaje.

Vandergrift (1999) hace una distinción entre tres tipos de estrategias: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las metacognitivas regulan y dirigen el proceso de aprendizaje; estas estrategias, que implican pensar en el proceso de aprendizaje, son planificar, monitorizar y evaluar. Cognitivas son las estrategias que aplican una técnica especial a la tarea. Las estrategias socioafectivas describen el aprendizaje que ocurre cuando los aprendices cooperan con otros compañeros, piden aclaraciones al profesor, o aplican ciertas técnicas para bajar el nivel de ansiedad.

Hay muchas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje divididas en diversas categorías y subcategorías según los distintos autores. A la hora de seleccionar las estrategias a practicar en cada tarea tendremos en cuenta la opinión de Talaván (2010) que afirma la importancia de desarrollar las estrategias de aprendizaje en L2, pero las necesarias en cada situación concreta, las que vayan a ayudar a los alumnos verdaderamente. No es necesario poner en práctica todas las estrategias a toda costa sino centrarse en las adecuadas según el alumno y su momento de aprendizaje.

La ansiedad es un obstáculo importante en la comprensión de la L2. Vandergrift y Goh, (2012) afirman que la práctica sin la amenaza de la evaluación directa del profesor permite a los alumnos usar al completo la memoria de trabajo y comprender más, lo cual aumenta su seguridad en sí mismos y su habilidad para escuchar con éxito: “More practice and less testing” en palabras de Aponte-de-Hanna (2012:1) que, a la hora de tratar esta destreza en el aula, apoya esta opinión.

En nuestro trabajo, desarrollamos las tareas sin la presión de obtener una nota, sino con la tranquilidad de que los alumnos sientan que están en un proceso de aprendizaje de habilidades y estrategias para mejorar la CO en inglés, cada uno a su ritmo.

Al hilo de este tema, Ávila Molero (2016) afirma que la motivación para aprender a escuchar sobre todo en el aula responde, según Ur (1984), a factores externos como el éxito/fracaso, la actitud del profesor, la evaluación de los conocimientos o la competitividad. A estas se añaden otras motivaciones intrínsecas como la superación o la satisfacción personales.

El foco de la actividad audiovisual o de CO se centra con demasiada frecuencia en el producto final, en si la respuesta en clase es correcta o no (lo cual no deja de ser importante) mucho más que en el proceso. Todo esto ha sido tenido en cuenta en nuestras tareas en relación con la bajada del filtro afectivo para aumentar la capacidad de adquisición de la L2. Esta hipótesis del filtro afectivo fue desarrollada por Krashen en 1995 y dice que la actitud del aprendiente y los factores emotivos actúan como un filtro en el proceso de aprendizaje y puede bloquear la entrada de datos (*input*) necesarios para este proceso. Esta hipótesis se tratará de nuevo en el punto siguiente al tratar las diferentes teorías lingüísticas que han tratado la enseñanza de la CO.

Para procesar el *input*, Ávila Molero (2016) afirma que los aprendientes e instructores aplican o enseñan acciones conscientes, o sea, estrategias facilitadoras para el aprendizaje citando a (Vandergrift y Goh, 2012: 89):

Strategy use is the deployment of specific procedures or actions to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-regulated, more effective, or more transferable to new situations. Strategy use builds on strategy knowledge; it includes awareness of when and how to use specific strategies.

El uso de las estrategias en este estudio incluye la presentación de las más necesarias y el saber cómo y cuándo usarlas, como aparece en la cita anterior. En las tablas 1 y 2 adaptadas de Lynch (2009: 80) se recogen diversas estrategias para la comprensión oral.

Tabla 1. Estrategias cognitivas para la comprensión auditiva

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN ORAL		
COGNITIVA	• Predicción / interferencia	- desde el texto - de la voz - del lenguaje corporal - entre partes del discurso
	• Elaboración	- desde la experiencia personal - desde el conocimiento mundial - desde el aprendizaje académico - desde la imaginación
	• Imágenes de contextualización	
	• Traducción deductiva	
	• Transferencia de repetición de otro idioma (s)	
	• Resumen	- mental - físico (notas)
• Fijación	-detenerse a pensar en la ortografía -detenerse a pensar en el significado -detenerse para memorizar	

Tabla 2. Estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN ORAL		
METACOGNITIVA	• Planificación	- organización anticipada - autogestión
	• Monitorización de la comprensión	- confirmación de comprensión - palabras identificativas no entendidas
	• Atención dirigida	- a concentrarse - a perseverar a pesar de los problemas
	• Evaluación	- verificación de interpretación contra predicciones - comprimir la interpretación

		contra el conocimiento - verificación de la interpretación contra el contexto
	• Atención selectiva (I)	- prestando atención a palabras familiares - prestando atención al mensaje general - reconociendo la estructura de la información
	• Atención selectiva (II)	- reconociendo la estructura de información - reconociendo la repetición y la reformulación - prestando atención a partes específicas

A partir de este resumen de estrategias cognitivas (Tabla 1) se puede extraer la importancia que tiene el apoyo visual de un video. También el lenguaje corporal puede ayudar a la comprensión y juega un papel esencial en la contextualización. Lo que justifica el uso de anuncios.

Entre las estrategias metacognitivas (Tabla 2) no parece haber ninguna que haga referencia explícita al acompañamiento visual de un audio. Sin embargo, pueden aplicarse a la comprensión audiovisual también. Por ejemplo, al visionar material audiovisual subtulado los subtítulos pueden fomentar la identificación de palabras que no se hubieran comprendido a partir del audio (Talaván, 2006). También las opciones disponibles con las nuevas tecnologías permiten volver a escuchar alguna parte en concreto.

Tabla 3. Estrategias socioafectivas para la comprensión auditiva.

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA		
SOCIOAFECTIVA	• Preguntar (tareas bidireccionales)	- pidiendo una aclaración - pidiendo repetición - utilizando verificación de comprensión
	• Reducción de la ansiedad	- auto animándose - comparándose con los demás - centrándose en el éxito
	• Cooperación	- trabajando con otros compañeros
	• Relajación	- utilizando técnicas físicas - uso de visualización

También las estrategias socioafectivas facilitan la comprensión audiovisual. Por ejemplo, los alumnos pueden pedir una aclaración al profesor acerca del fragmento que hayan visionado o trabajar con otros compañeros y cooperar a reducir la ansiedad comentando un contenido humorístico tras el video.

Son, por tanto, muchas las estrategias que los alumnos pueden utilizar y la función del profesor es informarles de su disponibilidad para que sepan que existen y que las pueden para facilitarles la tarea.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua (Consejo de Europa, 2001). No sólo se encarga de establecer los niveles de competencia, sino que quiere suscitar una reflexión sobre la metodología de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y facilitar una base común para el desarrollo curricular. También el MCER (ibid., 2001: 73) desarrolla las estrategias de comprensión auditiva, tal y como aparece resumido en la tabla 4 de una forma mucho más resumida que en las anteriores.

Tabla 4. Fases de la comprensión auditiva según el MCER

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN ORAL		
Según el MCER	• Planificación	- Estructuración - Encuadre (conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los esquemas, establecer las expectativas)-
	• Ejecución	- Identificación de las claves e inferencia a partir de ellas
	• Evaluación	- Comprobación de la hipótesis: ajuste de las claves con los esquemas
	• Corrección (I)	- Revisión de la hipótesis

Se han mencionado las estrategias para esta destreza según el MCER para señalar la importancia de incluirlas en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras que propone el Consejo de Europa. Además de que el MCER es hoy en día un referente constante en el aula y en los programas educativos.

En general, según Cohen (1980) las estrategias no son ni buenas ni malas, va a depender del uso que se haga de ellas. Cabe señalar que las estrategias dependerán del contexto y del aprendiente y que hay algunas que incluso deberían evitarse ya que el alumno puede dejar de prestar atención ante su repetición, como por ejemplo, verbalizar palabra por palabra lo escuchado. En resumen, es importante a nivel pedagógico escoger las estrategias más adecuadas para cada momento y grupo.

Otro beneficio de un enfoque basado en las estrategias es que estas ayudan a los aprendientes a ser conscientes del proceso, en nuestro caso, de CO. En este mismo sentido Gilakjani y Ahmadi (2011: 982) afirman que: “When students are made aware of the factors that affect listening, the levels of listening, and the components of the listening process, they are more likely to recognize their own listening abilities and engage in activities that prepare them to be effective listeners”. Se trataría, por tanto, de exponer la mayor cantidad de estrategias al aprendiente de modo que pueda aplicarlas y descubrir cuáles le facilitan más la CO y las utilice de forma autónoma.

Por último, como conclusión de este apartado de la importancia del trabajo con estrategias añadiremos la opinión de Aponte-de-Hanna (2012); esta autora cita a Mendelsohn a la hora de apoyar sus ideas sobre la enseñanza de la CO.

[T]he focus of language listening in the classroom should not be testing; it should be on listening comprehension through a variety of sources that takes into consideration the proficiency level of each listener and offers ample opportunities for learning. Learning listening, therefore, requires the interactive "orchestration" between metacognitive, cognitive, and socioaffective strategies to facilitate comprehension and to make ... learning more effective. (Mendelsohn, 2001:35)

Esta autora apoya la idea que se ha seguido en esta investigación de que la actividad principal en la enseñanza de la CO debe dejar de ser la evaluación, sin un trabajo previo sino la 'orquestración' de una gran variedad de fuentes y el uso de estrategias que hagan el aprendizaje más eficaz.

2.6. La enseñanza de la comprensión oral. Diferentes teorías lingüísticas

Según aparece entre otros en Nogueroles López (2010), el ser humano dedica entre el 70 y el 80% de las horas en las que está despierto a comunicarse. De este total, pasa el 9% escribiendo, el 16% leyendo, el 30% hablando y el 45% escuchando. La CO, por tanto, constituye una actividad comunicativa esencial en nuestra vida diaria. En el aula de lenguas extranjeras, a su vez, esta destreza juega un papel fundamental en el aprendizaje de la lengua extranjera, pues es mediante esta destreza que los alumnos reciben la información transmitida por el profesor oralmente.

Rost (1994: 141-2) cita tres razones que justifican la importancia de la CO:

- a) La lengua hablada proporciona un medio de interacción para el aprendiz. Puesto que los estudiantes deben interactuar para alcanzar la comprensión, el acceso a hablantes de la lengua es esencial. Lo que, es más, el fallo del aprendiz a la hora de entender el mensaje que oye es un empuje, no un obstáculo para la interacción y el aprendizaje
- b) El texto oral auténtico presenta un desafío para el aprendiz que intenta comprender la lengua tal y como es usada por hablantes nativos
- c) Los ejercicios de *listening* proporcionan a los profesores medios para atraer la atención de los aprendices sobre las nuevas formas (vocabulario, gramática, pautas de interacción) en la lengua.

En sus orígenes, la CO fue una destreza desatendida puesto que se consideraba una habilidad pasiva que se desarrollaba naturalmente al desarrollarse la producción oral y la comprensión

lectora (Rost, 1994). Incluso fue denominada *Cinderella Skill* por varios autores entre ellos Vandergrift (1997) y Nunan (2002) debido a que fue prácticamente ignorada su enseñanza pensando que se desarrollaba por sí misma al recibir el *input* en la L2.

Son varios los autores que insisten en la idea de que la CO no ha sido suficientemente trabajada en las aulas de idiomas. En palabras de Chapelle (2011: 125) “listening is the most frequently used language skill because people listen twice as much as they speak, over three times more than they read and over five times more than they write”. Sin embargo, aunque se recibe mucho *input* en las clases, no se sabe escuchar ni tampoco se enseña cómo hacerlo “listening may be the most important and most neglected skill, most of us do it more than we read, write or talk yet we seldom receive the most cursory training in it”

Las opiniones de estos autores refuerzan la creencia expresada en este trabajo de que existe una necesidad de incluir en nuestras clases más atención a esta destreza y sobre todo a los medios para trabajarla.

2.6.1. Posiciones teóricas en torno a la enseñanza de la Comprensión Oral

Seis posiciones teóricas dentro de la Adquisición de la Segunda Lengua (SLA, según sus siglas en inglés) que han incluido un papel explícito a la enseñanza y la pedagogía de la CO y que sientan las bases para el trabajo que vamos a hacer en el aula serían según Rost:

1. Hipótesis del Filtro Afectivo
2. *Input Hypothesis*
3. *Interaction Hypothesis*
4. *Processability hypothesis*
5. *Metacognition hypothesis*
6. *Sociocultural Hypothesis*

La Hipótesis del Filtro Afectivo fue propuesta en un principio por Dulay y Burt (1977). Según este enfoque aquellos aspectos de la experiencia de aprendizaje, incluido el *input*, que son congruentes con los intereses, aficiones, necesidades y emociones del aprendiz, hacen bajar el filtro afectivo y favorecen el aprendizaje; y lo contrario ocurre con aquellos temas que no interesan al alumno, que suben el filtro e impiden que el *input* alcance la parte del cerebro responsable de la adquisición del lenguaje. Este concepto fue luego tratado

extensamente por Krashen (1985).

Elegir contenidos de CO que llamen la atención de los aprendices o el uso de TIC que les atraigan, puede ayudar a bajar el filtro afectivo y aprovechar más la experiencia de aprendizaje. El estado emocional del aprendiente favorece, impide o bloquea la recepción del *input*. Núñez (2009) cita a Krashen y Terrel, que identifican tres variables que hay que promover en el aula: motivación, confianza y nivel bajo de ansiedad. Esto se consigue con “activities which are interesting and relevant to the student and encourage them to express their ideas, opinions, desires, emotions and feelings” (Krashen y Terrel, 1983: 21).

La *Input Hypothesis* (Krashen, 1985) implica la selección de *input* accesible para la adquisición de la L2. La instrucción debería centrarse en proporcionar *input* de un nivel $i+1$, levemente superior al del alumno en términos generales. “We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence ($i + 1$). This is done with the help of context or extra-linguistic information” (Krashen, 1982: 21). El *input* comprensible es la lengua que el aprendiz oye y entiende a la que puede dar un sentido, aunque no entiendan todas las palabras. Para que se produzca el aprendizaje se debe proporcionar un lenguaje que esté levemente por encima de su nivel. En este trabajo hemos elegido anuncios reales, pero trabajaremos en tareas que proporcionen el andamiaje adecuado para la comprensión. La información comprensible puede ser auditiva o escrita, o ambas cosas. El contexto debe mejorarse para facilitar el procesamiento; el *input* con apoyo visual y sensorial tenderá a ser más comprensible. El uso de elementos multimedia que incluyen imágenes y audio, y con múltiples modos de presentación (por ejemplo, anuncios o video con subtítulos), aumentará el contexto, reducirá la carga cognitiva y mejorará la comprensión. La instrucción también debe incluir una escucha exhaustiva para garantizar una gran cantidad y riqueza de *input* (Rendaya y Farrell, 2010). Si bien el desarrollo de la capacidad de escuchar -y la adquisición exitosa del lenguaje- requiere una gran cantidad de L2, el aprendizaje exitoso también requiere oportunidades para la producción (Swain, 2000). La capacidad de hablar tenderá a surgir naturalmente como resultado de un trabajo extenso con una entrada de audición auténtica. Particularmente en contextos de EFL que pueden tener una escasez de *input* auténtico, los profesores deben proporcionar una rica información auditiva que contenga modelos útiles de cultura, estilos de interacción y pronunciación coloquial y vocabulario, de modo que el discurso emergente de los estudiantes se pueda modelar con esta información (Zhang, 2009). Aquí es donde el trabajo con anuncios y publicidad auténtica puede ser una herramienta útil proporcionando un *input* auténtico y

asequible.

La *Interaction Hypothesis* expone que la interacción contribuye directamente a la adquisición del lenguaje y por supuesto al desarrollo de la CO puesto que la más efectiva fuente de *input* comprensible son los intercambios comunicativos reales, porque el alumno debe activar estrategias de clarificación para negociar el significado, donde ambos interlocutores mandan señales de si el mensaje que han escuchado se ha entendido o no y el otro responde repitiendo o modificando el mensaje. Aparece el *pushed output* forzando al alumno a utilizar nuevas palabras o estructuras para transmitir sus ideas en un contexto social. A través de tareas como *opinion gaps* o *information gap*¹ se proporcionan tareas de interacción oral que mejoran la CO.

La *Processability hypothesis*, por su parte, presenta un enfoque en el que la enseñanza de la CO se centra bien en un *input* enriquecido que proporciona textos orales llenos de ejemplos de una unidad sintáctica concreta centrándose específicamente en la forma, o bien a través de ir procesando la instrucción y las tareas pedagógicas, se diseñan basadas en la predicción de aquellos rasgos gramaticales que interfieren con la adquisición. Ellis (2010) concluye que el *input* enriquecido con el proceso de la instrucción junto con la enseñanza explícita de gramática lleva a la mejor comprensión del alumno de las estructuras que están siendo enseñadas en la segunda lengua.

La *Metacognition hypothesis* consiste en usar estrategias explícitas para activar la capacidad de CO. La integración de las estrategias de aprendizaje ayuda a los estudiantes a escuchar con más eficacia, y a convertirse en aprendices más autónomos que pueden adquirir el lenguaje por sí mismos. La introducción de estrategias de escucha necesita ser hecha explícitamente, con oportunidades para que los estudiantes identifiquen y exploren varias estrategias y evalúen su efectividad a través de un curso de idiomas (Vandergrift et al., 2012). También se llaman estrategias de recepción y aparecen en el MCER. El uso de estrategias de escucha explícitas en nuestro proyecto de investigación puede permitir a los estudiantes manejar tareas que pueden ser más difíciles de lo que su procesamiento actual podría permitir. Este aumento de la capacidad puede ser instructivo para los estudiantes, y puede motivarlos a escuchar un *input* auténtico más desafiante, y a encontrar maneras de comprender más de lo que creían posible. Con el tiempo, los estudiantes menos exitosos

¹ Tareas con huecos en las que los aprendientes los deben rellenar con información u opinión personal

pueden adoptar conscientemente estas estrategias y mejorar su motivación hacia la CO (Rost, 2011).

La *Sociocultural Hypothesis* implica buscar el contacto adecuado para promover el desarrollo. Las Teorías Socioculturales proclaman que la motivación al aprendizaje de una lengua se desarrolla a través de experiencias positivas de aculturación. La adquisición es determinada por el grado de distancia social y psicológica entre el aprendiz y la cultura de la lengua objeto de aprendizaje (Block and Parris, 2008; Lantolf and Thorne, 2006). Los anuncios comerciales muestran la cultura de un país y ayudan a acercarse a su modo de pensar.

Rost (2011), después de enumerar estas seis posiciones teóricas en la investigación de SLA que incluyen un papel central para la CO, hace un resumen de los principios aparecidos en estos enfoques que el profesor debe tener en cuenta:

- Proporcionar gran cantidad de *input* accesible para los aprendices, en variedad de medios de audio, de video, interactivos y nuevas tecnologías.
- Es clave que los alumnos deseen escuchar la L2.
- Incrustar el *input* de CO en tareas que impliquen negociación de significado, donde el alumno tenga que pedir aclaraciones y colaborar con otros para ver lo que han entendido. Añadir tareas que produzcan *pushed output* en producción oral o escrita.
- Crear oportunidades para que los alumnos sean conscientes del nuevo vocabulario y estructuras y nuevos elementos culturales como parte de la experiencia de CO.
- Incorporar las estrategias de comprensión lectora. Les permitirá monitorizar su aprendizaje y aprender a escuchar más constructivamente. En lo que respecta a las estrategias específicas para desarrollar la CO, que ayudan a los alumnos a escuchar eficientemente, las principales son: predecir, inferir, monitorizar, aclarar, responder y evaluar.
- Incorporar formas de personalizar la experiencia de escuchar para maximizar el compromiso en el aprendizaje a largo plazo y la motivación.

2.5.1.1 El papel del *input* en la enseñanza de la CO

Rost (2011) después de haber hecho una visión general de seis teorías que han tenido una influencia relevante en la enseñanza de la destreza de la CO, pasa a tratar el papel del *input* en dicha enseñanza. En este trabajo hay dos aspectos que Rost menciona en su libro que se han considerado de importancia a la hora de explicar por qué el lenguaje de los anuncios es adecuado para proporcionar un mayor rendimiento en el desarrollo de la CO: Relevancia y Autenticidad.

- **Relevancia**

Rost (2011) menciona como un principio de máxima importancia en el contexto educativo la relevancia del contenido, del *input* a la hora de aumentar la motivación. Concepto que se ajusta perfectamente a la búsqueda de anuncios interesantes para los alumnos que hemos realizado:

Learning materials (topics, *inputs*, tasks) are relevant if they relate to learner goals and interests and involve self-selection and evaluation. Engaging learners with relevant material – the ‘right stuff’ (a term originated in this context by Beebe, 1985) for triggering true motivation for learning – is essential for progress in language learning (Rost: 2011:161)

Encontrar ‘*right stuff*’, el material adecuado que capte la atención de chicos de esta edad, que sea relevante ha sido un objetivo de este trabajo desde sus comienzos.

- **Autenticidad**

El uso del lenguaje en una situación real y la comprensión de este lenguaje auténtico es el objetivo de todos los aprendices de una lengua. Ante un tema tan controvertido como es el uso de materiales auténticos, Rost diferencia entre materiales auténticos y genuinos, siendo estos últimos los que tienen rasgos de estilo coloquial y espontáneo característicos del discurso hablado cotidiano:

Language *input* should aim for user authenticity, first, by aiming to be appropriate to the current needs of the learners, and second, by reflecting real use of language in the real world. Language *input* should aim to be genuine, i.e. involving features of naturally occurring language with and between native speakers (Rost 2011:167)

De acuerdo con Ur (1996), la comprensión de textos fuera de la clase es causa de problemas para los alumnos puesto que el *input* recibido en el aula no refleja el lenguaje en el mundo real. Ella lo expresa con las siguientes palabras: “we want our learners to be able to cope

with the same kinds of reading that are encountered by native speakers of the target language (Ur 1996: 150)”. Bacon and Finnemann (1990) afirman que materiales auténticos son aquellos textos producidos por hablantes nativos sin objetivo pedagógico. Talaván (2010) diferencia entre el discurso “planeado” y el discurso “espontáneo”. Los planeados están diseñados para el contexto educativo y manipulado en términos de nivel lingüístico, con una velocidad de habla más lenta, y sin de errores, falsos comienzos, interrupciones u otros rasgos comunes de la lengua hablada real. Esto puede acarrear decepción cuando los alumnos se encuentran en situaciones reales. Por ello, esta autora cree que se deben usar materiales auténticos desde el comienzo del aprendizaje, ilustrando esta idea con una cita textual de Miller (2003:16), “the aim of all listening lessons should be to allow learners a greater degree of independence when confronted with listening to the foreign language in a real-world context, and that means using authentic texts”.

Otro problema relacionado con la falta de usos auténticos en el aula es el medio del *input* oral en sí y la calidad de ese medio. Si en un extremo del espectro están los que defienden la autenticidad en todo momento, entonces en el otro extremo están aquellos que creen que el *input* auténtico es demasiado difícil de manejar para los estudiantes o poco realista para el instructor.

Un factor que favorece el uso de material de escucha auténtico ha sido el diseño de tareas (Nunan, 2004). Al diseñar tareas que previsualizan el vocabulario clave y las estructuras discursivas en la entrada, dividiendo la entrada en segmentos manejables (*scaffolding*) y brindando un enfoque selectivo en sus elementos particulares, los maestros pueden utilizar material auténtico de maneras que son motivadoras y útiles para los estudiantes en todos los niveles.

Talaván (2010) ofrece una definición de tarea aplicada a la CO como “un acto diseñado para proporcionar un propósito a la escucha”. De este modo, el alumno puede saber qué tipo de información ha de esperar y cómo debe o puede reaccionar ante ella. Las tareas de CO, independientemente de su tipo, se estructuran, por regla general, en tres fases: pre-escucha, escucha y post-escucha (*pre-listening, while-listening, post-listening*). Además del tipo de texto, Talaván cree que se debe tener en cuenta el nivel de dificultad y la longitud. A partir de los tres minutos de escucha, los esfuerzos por mantener la atención sobrecargan la memoria a corto plazo; por tanto, la longitud del texto influye en el nivel de dificultad.

2.6.2. Papel de la CO en los principales métodos y enfoques

Núñez (2009) resume que el papel de la comprensión oral ha variado en los principales métodos y enfoques:

Tabla 5. Principales métodos y enfoques didácticos aplicados a la comprensión oral

Principales métodos y enfoques didácticos en la CO	
<ul style="list-style-type: none"> • Método de gramática y traducción: 	Se caracteriza por la inexistencia de la enseñanza de la comprensión oral
<ul style="list-style-type: none"> • Método directo 	Supone <i>input</i> oral pero no se basa en alguna didáctica de la comprensión oral. Como señalan Flowerdew y Miller (2005:6): “They assumed that the students could hear what was being said and that comprehension would follow later”.
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque audio-lingual 	Representado por la enseñanza mediante actividades de CO basadas en la identificación y memorización de estructuras.
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque natural 	Protagonismo de la CO, puesto que representa el principal medio para aprender un idioma (hipótesis del <i>input</i> comprensible).
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque comunicativo 	Se basa fundamentalmente en actividades comunicativas que simulan situaciones reales La lengua se considera un medio para la transmisión de significados.
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque por tareas 	Hay varias tipos de actividades de comprensión oral: una parte son capacitadoras, es decir, que capacitan al estudiante para realizar otras tareas, pero otras (Martín Peris, 2004) están dedicadas para desarrollar la comprensión oral “per se”.
<ul style="list-style-type: none"> • Era post-método 	En la actualidad se considera que no existe un método u enfoque que sea universalmente válido. Como afirma Martín Peris (1996: 204): “si el gran cambio de perspectiva que se ha operado en las últimas décadas ha sido poner en el foco de atención el aprendizaje en lugar de la enseñanza, convertir al aprendiente en el verdadero protagonista del proceso, el único método válido será un no-método, o, mejor dicho, un más-allá-del-método”. De esta forma, el profesor guía su actuación a partir de una serie de principios generales fruto de su experiencia como docente y estudiante, y de su conocimiento de los distintos métodos y enfoques.

En lo que respecta al enfoque teórico, este estudio se basa en las teorías de un enfoque

comunicativo basado en tareas como marco general.

2.7. El uso de anuncios de televisión para la mejora de la CO y la motivación en clase de inglés en secundaria

Antes de centrarnos en el tema de los anuncios deberíamos definir el término. Argüelles Díaz (2015) cita dos definiciones, la de la Real Academia española que lo define como “soporte visual o auditivo en que se transmite un mensaje publicitario” y la definición de la web *conceptdefinicion.de* donde se presenta como “soporte visual, auditivo o audiovisual de corta duración que transmite un mensaje publicitario”. Esta última incorpora la duración, característica importante a la hora de usarlos en el aula.

Davis (1997) justifica el uso de los anuncios de televisión porque no han sido elaborados para el aprendizaje de lenguas extranjeras sino para hablantes nativos y con una finalidad esencialmente comercial. Para los alumnos es una manera de entrar en contacto con la lengua real. Del mismo modo, el entrar en contacto con estos materiales auténticos estando en el contexto del aula genera un mayor sentimiento de autonomía, como si el alumno pudiera funcionar lingüísticamente fuera de la clase.

El video auténtico tiene una ventaja obvia sobre las cintas de audio convencionales: la dimensión visual, que facilita la comprensión a través de los gestos y el contexto (Talaván, 2007). Además, en las clases de inglés como lengua extranjera, las imágenes del país de la L2 proyectadas en el aula traen una parte de su cultura que es motivadora para los alumnos que aún no han podido viajar para conocerla.

En muchos casos, los anuncios además tienen ventajas adicionales. Son más cortos que los cortometrajes y, aunque no son narrativos como estos, muchos también cuentan una historia. Hoy en día las grandes empresas invierten mucho dinero en publicidad, como Coca Cola (cuyos anuncios se han utilizado en las tareas creadas para este trabajo), con departamentos creativos que producen anuncios muy interesantes, con historias conmovedoras. Otras ventajas están relacionadas con la atención del alumno a un mensaje encapsulado, que puede ser manipulado y trabajado en una sola clase. Asimismo, los alumnos pueden visualizar el principio y el final de la actividad debido a la sucinta duración del anuncio. Por último, los anuncios se pueden elegir para que se ajusten al tema que se está tratando en clase.

Defendiendo el uso de anuncios, David (1997) cita a Furmanovsky que afirma textualmente,

"with their 25 second barrage of language and culture are an excellent source of authentic material" (1997: 1). Así, ver anuncios no sólo abre las puertas a temas culturales incluyendo los gestos y el lenguaje corporal sino a valores, modos de pensar, problemas sociales estereotipos e idiosincrasias. Además, están llenos simbolismos y mensajes al subconsciente que sirven para el comentario sociológico.

La enseñanza de habilidades del pensamiento crítico está vinculada a la adquisición del idioma inglés según Picken (1999) y el análisis de anuncios de televisión es una excelente manera de aprender y practicar el pensamiento crítico. Los maestros pueden recordar a los estudiantes que los publicistas están tratando de convencer o manipular a la audiencia para comprar un producto o servicio. Los estudiantes pueden usar esa información para analizar críticamente el anuncio.

En un estudio relativamente reciente, Bieberly (2013) demuestra que los anuncios de televisión contribuyen positivamente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esto es así porque este autor afirma que son, por su propia naturaleza 'actuales'; rara vez duran en pantalla más de unos meses, por lo que los profesores que los incorporan a sus clases de inglés como segunda lengua pueden captar la cultura y expresiones de una sociedad de habla inglesa en ese país y momento en particular. Igualmente, los temas del consumismo, los roles de género, la importancia de la imagen corporal, etc., surgen en clase al trabajar los anuncios y el diálogo sobre ellos es muy beneficioso para jóvenes de estas edades de Educación Secundaria. Los anuncios proporcionan un modo barato de proporcionar lenguaje totalmente actual y que se renueva continuamente, nunca se emiten más de unos meses.

Un beneficio adicional son los elementos visuales de los comerciales de televisión, que mejoran aún más la capacidad de los estudiantes para comprender los mensajes audiovisuales donde gran parte de la comunicación es no-verbal. Varios estudios sugieren (Davis, 1997; Lee, 1994) que los estudiantes que están expuestos a comerciales mejoran sus habilidades auditivas y aumentan su motivación para aprender.

The fact that they enjoyed the commercials so much may contribute to the affective domain. The enjoyment of the commercials and the presentation may have helped to offset the stress that they felt in dealing with the speed of the spoken language. This may help lower their overall anxiety level and allow them to learn better. (Lee, 1994:59)

Las pistas visuales de un comercial de televisión proporcionan andamiaje y ayudan a comprender los significados lingüísticos. Al mismo tiempo, los maestros pueden usar la

intención original de los elementos comerciales y culturales contenidos en ellos para enseñar el pensamiento crítico y la cultura (McGee y Fujita, 2000).

Rawley and Smith (1995) afirman que la publicidad está diseñada para capturar la atención del espectador. Las imágenes y las palabras se complementan unas a otras. Los anunciantes bombardean con palabras clave y eslóganes que se repiten al ritmo de alguna sintonía musical pegadiza que se queda grabada en la mente del público. Esto aumenta el atractivo de los mensajes y la comprensión y memorización de las expresiones por parte de los alumnos. Los *jingles* de Coca Cola usados en este experimento aumentaban la sonrisa y la relajación de los alumnos, que con frecuencia tarareaban las letras.

Por su parte, Tuzi, Mori, & Young (2008) comentan otra gran ventaja de que los comerciales contengan contenido auténtico (Rawley & Smith, 1995) y es que están escritos para hablantes nativos y se hablan en inglés auténtico y además se crean en diferentes países de habla inglesa. Por lo tanto, mediante el uso de comerciales de TV de diferentes ubicaciones, incluyendo el Reino Unido, EE. UU., Australia, etc., los profesores de idiomas pueden introducir diferentes acentos, dialectos y, de hecho, diferentes lenguajes, y así permitir que sus alumnos amplíen el alcance de sus habilidades auditivas. En nuestro trabajo hemos incluido esta característica.

El plan de estudios que utilizan los docentes debe basarse en objetivos claros y específicos para que puedan encontrar los materiales, métodos y formas de evaluación apropiados. Al tratar con estudiantes con habilidades mixtas, también es importante que el plan de estudios satisfaga las necesidades e intereses de los diferentes estudiantes.

Un enfoque basado en temas permite incluir una amplia gama de actividades. El currículo de la enseñanza secundaria es variado y abarca multitud de áreas temáticas. Después de que se realiza un análisis de necesidades y se han establecido las metas del curso principal, en nuestro caso tercero de la ESO, los profesores pueden abordar los desafíos de tratar con las clases de varios niveles. Se trata de un tipo de adaptación curricular. Tuzi, (2008) afirma que los comerciales de televisión pueden ayudar a los profesores de idiomas a cumplir sus metas y objetivos curriculares. Por ejemplo, los profesores pueden usar diferentes comerciales para diferentes niveles de grupos en la misma clase, o pueden usar el mismo comercial, pero enfocado hacia diferentes elementos lingüísticos o culturales para los otros niveles. Los docentes también pueden animar a los estudiantes a ayudarse entre sí, lo que equipararía a

los estudiantes de niveles inferiores con andamios adicionales, modelos y asistencia en caso necesario. Para los estudiantes de todos los niveles, los comerciales, como textos cortos y auténticos, pueden estimular altos niveles de motivación para el aprendizaje.

Erkaya O.R. (2005) hace un resumen de los factores que justifican el uso de los anuncios comerciales de TV en los que la lengua objeto es utilizada para enseñar no sólo para el aprendizaje de la lengua en si sino para enseñar comunicación, cultura y habilidades de pensamiento crítico y cita a los autores que han estudiado estos aspectos. Estos factores son aparecen recogidos en la tabla 6.

Tabla 6. Factores que justifican el uso de anuncios auténticos (Erkaya 2005: 7)

FACTORES QUE JUSTIFICAN EL USO DE ANUNCIOS AUTÉNTICOS	
Auténticos y se pueden actualizar	Lutcavage (1992) (quoted in Picken, 1999: 250)
Cortos y centrados en el contenido	(Davis, 1995:1)
Duración limitada, repetición verbal, integridad de la historia	Lynch (1985: 119)
Ofrecen la oportunidad de escuchar diferentes acentos, dialectos y registros ‘wanna,’ ‘gonna,’ ‘gotta’ y entonaciones y acentos auténticos	(Smith and Rawley, 1997: 2)
Proporcionan un contexto visual, lo que facilita que los alumnos comprendan el idioma.	Davis (1997) (citado en Picken, 1999: 250)
Introducen vocabulario específico.	Picken, (1999:249)
Ayudan a conectar con hablantes nativos	Melvin and Stout (1987: 52)
Ayudan a comprender los valores, creencias, costumbres y preferencias de los hablantes nativos.	Melvin and Stout (1987: 52)
Ayudan a experimentar lugares conocidos por los hablantes nativos y capturar sonidos, imágenes y el comportamiento no verbal de los hablantes nativos	
Motivan a los alumnos, ya que los alumnos los disfrutan	Resultados de un estudio hecho por Chávez (1998) sobre las perspectivas del alumno sobre la autenticidad de los anuncios
Ayudan a los alumnos a comunicarse en el idioma de destino de forma natural.	
Ayudan a los alumnos a participar en el	

pensamiento crítico	
---------------------	--

El presente marco teórico ha definido la comprensión oral y sus características, los procesos que intervienen en esta destreza y las estrategias que ayudan a mejorarla. También ha descrito las posiciones teóricas en torno a la enseñanza de la CO y principales métodos y enfoques, para finalizar con la justificación del uso de anuncios desde el punto de vista de una serie de beneficios añadidos que aporta su aplicación al aula. Todos los aspectos anteriores se han tenido en cuenta para el estudio que se presenta a continuación.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se inserta dentro de la necesidad de cambio que se debería producir en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del proceso social más amplio de cambio de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento y de cómo este proceso debería afectar al proceso educativo.

Para ello entendemos que son necesarias unas pedagogías educativas más novedosas que, apoyadas en otras, tales como el constructivismo, el cognitivismo o el aprendizaje significativo, llegaran a calar en las prácticas educativas más tradicionales. Para conseguirlo, pensamos que el uso adecuado de las TIC en el aula podría colaborar a desplazar el foco de atención tradicional, donde el profesorado imparte contenidos y el alumno atiende y aprende, a pasar al alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje, con el profesor como coordinador a la hora de elegir los distintos recursos para que todo ello sea posible (Del Moral, 1997).²

A continuación, se explica la propuesta de investigación, comenzando por la hipótesis que se ha planteado, seguida del diseño de dicha investigación (Investigación-Acción) con un diseño cuasi experimental, y la implementación de dicho diseño.

3.1. Propuesta de investigación

El objetivo de este estudio ha sido concretar una experiencia innovadora que consiste en visionar anuncios de televisión en inglés de distintos países y comprobar si esa experiencia aumenta el nivel de comprensión oral en inglés generando así procesos de enseñanza-

² Del Moral, M.E. (1997). La actualización docente en nuevas tecnologías ante las exigencias de su integración en los diseños curriculares. *Aula Abierta*, 70, 77-93.

aprendizaje satisfactorios y motivadores a partir de un *input* auténtico.

La hipótesis de investigación a partir de la cual se ha diseñado el estudio afirma que la utilización de material oral y visual auténtico, obtenido de anuncios de TV, apoyado en herramientas TIC de la Web 2.0, favorece la mejora de la adquisición de la comprensión oral respecto al uso de las herramientas tradicionales.

3.2. Métodos de investigación

En investigación educativa establecemos un proceso sistemático de recopilación de información válida y fiable para su análisis e interpretación con la finalidad de avanzar en el conocimiento a través de la solución de problemas y la comprensión de lo que ocurre en contextos educativos. Las dos principales opciones metodológicas mediante las que abordamos un objeto de investigación son la cuantitativa y la cualitativa (Nogueroles López, 2017).

El paradigma cuantitativo se denomina también empírico-analítico, positivista o racionalista. Estudia datos empíricos recogidos a través de medios de medición estructurados y con diseños de investigación controlados que permiten generalizar a toda una población los resultados de una muestra. La neutralidad del estudio se basa en criterios de fiabilidad, validez y objetividad. Se formulan hipótesis sobre el comportamiento de la realidad que se estudia utilizando el método hipotético-deductivo. Los defensores de este paradigma afirman que es el único científico y fiable.

Gómez & Roquet, 2009 también establecen de forma clara esta diferenciación entre metodologías y los tipos de investigación asociados a estas que se expresa en las tablas 7 y 8. De acuerdo con estos autores este estudio que se ha llevado a cabo es cuasiexperimental (tabla 7) y de investigación-acción (tabla 8) atendiendo a ambas metodologías.

Tabla 7. Tipos de investigación en la metodología cuantitativa (Gómez y Roquet ,2009).

METODOLOGÍAS	TIPOS DE INVESTIGACIÓN
Empírico-analítica (cuantitativa)	<ul style="list-style-type: none"> · Experimental · Cuasiexperimental · Ex-postfacto

Sáez López (2017) cuando habla del paradigma o método cualitativo, también llamado interpretativo, humanista o etnográfico, explica que se centra en el estudio del significado de las acciones humanas, lo que ocurre en un grupo social. El investigador se fija en lo particular de los individuos. Se pretende comprender la realidad educativa a partir de los significados de las personas implicadas. Las críticas a este método se basan en la falta de neutralidad y objetividad que puede darse en los procesos.

Tabla 8 Perspectivas metodológicas y tipos de investigación (Gómez y Roquet, 2009)

METODOLOGÍAS	TIPOS DE INVESTIGACIÓN
Constructivista (cualitativa)	<ul style="list-style-type: none"> · Fenomenológica · Interaccionismo simbólico · Etnografía · Teoría fundamental · Etnometodología · Fenomenográfica · Estudio de caso · Biográfica narrativa · Hermenéutica · Histórica

<p>Socio crítica (cualitativa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Investigación-acción · Participativa · Colaborativa · Feminista · Evaluativa · Investigación basada en diseño
--	--

Desde una perspectiva metodológica, el tipo de investigación utilizado en este experimento se encuadra dentro de la denominada “Investigación- acción” (IA); Cohen et al. (2007: 297) la definen como “a small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such an intervention”. El plan de este tipo de investigación parte de la detección de un problema concreto (bajo nivel de comprensión oral y miedo a las audiciones de textos auténticos, por considerarlos muy difíciles de entender), al que se le aplica un tratamiento pedagógico del que se obtienen unos datos, que deben ser analizados y comprobados de forma experimental para modificar una realidad educativa.

Esta metodología ha sido usada como una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella, como apunta Elliott (1991). Una de las características básicas de este tipo de investigación es que el investigador es también el profesor. Creswell (2016) llama a estos procedimientos mixtos, puesto que son procedimientos transformadores de la realidad de un aula y utilizan el enfoque teórico como marco para la configuración de un diseño de investigación que considera tanto los datos cuantitativos como los cualitativos.

Saéz López (2017) afirma que la investigación acción hace referencia a una intervención reflexiva, evaluadora y formativa en un contexto determinado, sin generalizar los resultados. El objeto de estudio principalmente es la práctica docente, como es nuestro caso con la CO, acompañado de la búsqueda de la resolución de problemas en el aula a través de un proceso de reflexión. Siguiendo al investigador citado, la investigación acción tiene unos principios de procedimiento: Identificación y análisis del problema, formulación de la hipótesis acción, planificación del proyecto con técnicas e instrumentos, identificación de variables, programa de intervención, resolución de problemas, resultados, interpretación, conclusiones y evaluar cambios logrados. Este es el procedimiento que se

ha intentado seguir en este experimento.

Los principios de este tipo de trabajo son los de un diseño cuasiexperimental. La investigación es: de nivel exploratorio, empírica, sincrónica y participativa, ajustándose a un estudio de caso, dado que este tipo de estudio se realiza en las aulas de los grupos, es decir, donde el fenómeno tiene lugar de manera natural.

En este caso, se decidió aplicarlo a un mismo nivel de idioma del alumnado, pertenecientes a dos grupos de 3º de la ESO, haciendo un total de 39 sujetos. Un grupo nos ha servido como grupo de control, en el que realizamos las tareas habituales para el desarrollo de la comunicación oral y el otro grupo, el experimental, ha sido en el que aplicamos la nueva metodología con actividades diseñadas al efecto, basadas en la visualización y escucha de anuncios comerciales televisivos en inglés auténtico.

Para conocer el nivel inicial de CO de inglés de los alumnos se realizaron unas pruebas de evaluación de la comprensión oral con sus correspondientes criterios de calificación. Los 39 alumnos realizaron dicha prueba. A continuación, se implementó este diseño en el aula, como queda explicado en el apartado de Intervención educativa. Posteriormente se obtuvieron unos datos a través de formularios creados *ad hoc* y pasando a un análisis estadístico que pretendía verificar la hipótesis de investigación. Posteriormente se pasó a la obtención de conclusiones para mejorar la situación que habíamos detectado como deficitaria, de cara a su posterior implantación en otros grupos.

Dentro de un enfoque cuantitativo, se ha utilizado un método cuasi experimental pues queríamos establecer relaciones causales entre las variables implicadas, intentando explicar en qué medida las variaciones observadas en las variables dependientes (el grupo experimental y el de control) se deben a la manipulación ejercida sobre la variable independiente (el tratamiento didáctico basado en el uso de anuncios) utilizando la estadística inferencial.

También se ha pretendido que la investigación sea lo más fiable posible al realizarla en un marco auténtico ya que se produce en dos aulas de docencia real. En nuestro caso, la investigación obtuvo los resultados esperados, pero en un principio nos planteamos que, de no ser así, la investigación concluiría en una invalidez del tratamiento pedagógico planteado, pero aun así el estudio de investigación habría sido válido pues nos habría permitido

descartar este tratamiento pedagógico.

El propósito de este estudio ha sido comparar dos metodologías de trabajo aplicadas en dos grupos diferentes de una misma asignatura, inglés, impartidas por la misma profesora. Una de estas metodologías estaba basada exclusivamente en los materiales proporcionados por la editorial del libro de texto utilizado en ambos grupos (que también contenía variedad de recursos audiovisuales) y la segunda en la incorporación de anuncios televisivos como medio de facilitar la comunicación y potenciar la motivación de los alumnos de cara al objetivo planteado de mejorar su comunicación oral en inglés.

Siempre se ha tratado de utilizar una metodología activa siguiendo los principios pedagógicos de trabajo colaborativo y autónomo, intercambio de ideas y, por último, reflexión crítica sobre lo visualizado para debatir y sacar conclusiones. El papel de la profesora ha sido la de orientar, guiar, animar y motivar al alumnado intentando evitar el rol de mero transmisor de conocimientos.

3.3. Diseño de investigación

Este proyecto se ha desarrollado en el IES Mediterráneo de Cartagena en dos cursos de 3º ESO Bilingüe de 19 y 20 alumnos respectivamente. La duración del experimento ha sido de 12 semanas o un trimestre del curso escolar, a razón de una sesión semanal intercaladas con el resto de los contenidos del curso. Se realizó en el curso académico 2018-19 durante el segundo y tercer trimestre. A principios del segundo trimestre se presentó el formulario inicial, a lo largo de segundo trimestre se implementaron las actividades y ya en el tercer trimestre se rellenó el formulario final, con el correspondiente análisis de datos y conclusiones.

En primer lugar, se explicó al alumnado el objetivo del proyecto que íbamos a realizar en detalle, haciendo hincapié en la importancia de la confidencialidad a fin de que los participantes estuvieran más cómodos y el estudio tuviera resultados correctos. A continuación, se aplicó el test previo (*pre- test*) en ambos grupos -control y experimental-. Se eligió una prueba de certificación de la EOI de Cartagena por su fiabilidad. Unos días después se colgó en la plataforma Moodle de cada curso el formulario inicial y se dio un plazo de una semana para rellenarlo.

Tras el análisis de los datos del test y del formulario la profesora fue creando un perfil de los participantes, tanto de su nivel de CO como del resto de aspectos incluidos en el cuestionario.

Seguidamente pasamos a la implementación del trabajo en sí, esto es, a la proyección de los anuncios a razón de uno por semana y al trabajo con tareas. Esta ha sido la parte más creativa y satisfactoria de la investigación. Durante estas diez semanas se llevó a cabo la observación del proceso enseñanza-aprendizaje en todo momento utilizando la ficha que aparece en el anexo 1. Esa observación llevó a una reflexión que se explica en el apartado de resultados y conclusiones.

A continuación, se realizó el *post test* y el formulario final en semanas distintas. Tras darles los resultados del test los grupos y la profesora reflexionamos sobre la experiencia. El grupo experimental, por supuesto contribuyó con riqueza de opiniones tanto positivas como negativas, (aspectos mejorables) y el grupo de control sugirió que se hiciera algo parecido con ellos, que el tema de los anuncios les parecía interesante. Con esto se llegó al fin de la implementación del experimento. En la Figura 4 se presenta un resumen de estas fases de desarrollo del estudio.

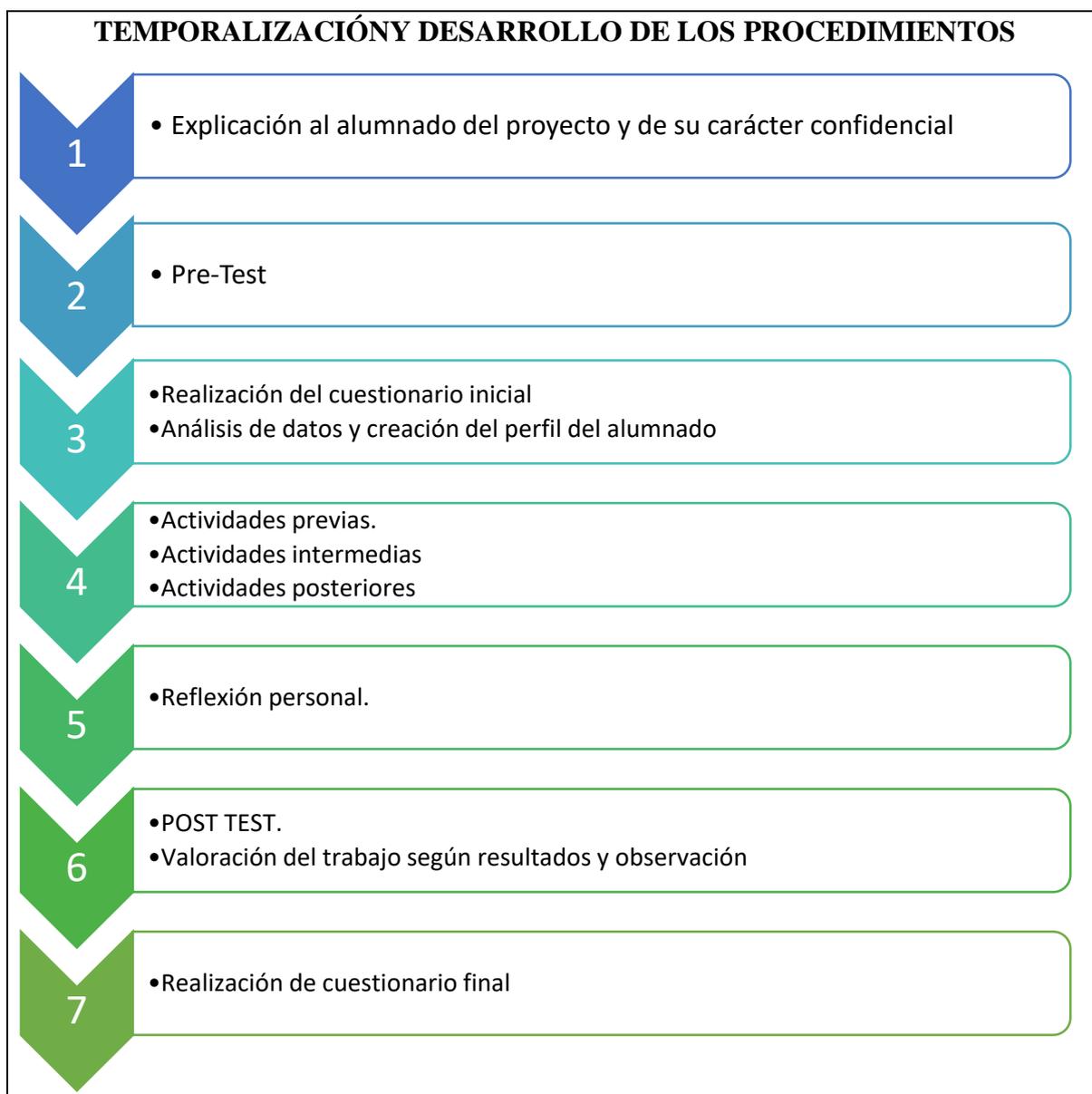


Figura 4. Temporalización y desarrollo de los procedimientos en el IES Mediterráneo

3.3.1. Técnicas y procedimientos de recogida de datos

En esta investigación, hemos contado con métodos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos. El diseño cuasi experimental cuenta con un diseño pre- test- post test (O1 y O2) con un grupo de control no equivalente.

Método cuantitativo: Se trata de controlar con una prueba llevada a cabo al principio y al final del experimento los efectos de la variable independiente -el uso de anuncios televisivos- sobre la dependiente -la mejora de la CO-. Se ha utilizado un diseño cuasi

experimental de dos grupos a los que se les aplicará unas determinadas pruebas previas (pre-test) y unas pruebas posteriores (post-test) (Cohen et al.2013). Dicho modelo sirve para estudiar las variaciones que se producen en determinadas variables que sólo cambiarán si se intervienen directamente sobre ellas. Se pretende evaluar la variable dependiente después de la intervención pedagógica.

Siguiendo las instrucciones de Sáez López (2017) se aplica el tratamiento sólo al grupo experimental (NA Muestra No Aleatoria) X =Tratamiento, O =grupo

Grupo Experimental NA O1 X O2³

Grupo Control NA O1 O2

Método cualitativo: Los datos cualitativos se obtienen del cuestionario y de la observación. El cuestionario se ha administrado dos veces. Antes y después de la intervención. Se mandó a través de Google Forms y se dio un plazo de una semana para rellenarlo y remitirlo a la profesora. Los cuestionarios se analizaron para luego llevar a cabo el proceso de categorización de la información obtenida: Respuestas de 1 a 4, sobre el tipo de problema en la comprensión oral, el uso de materiales auténticos, la motivación, el uso de las TIC, el uso de estrategias de CO, el espíritu crítico y qué les ayudó a mejorar su motivación en clase. Además, el análisis cualitativo de los datos en lo que respecta a la observación se vio en todo momento reflejado en las notas que la profesora tomaba en cada sesión dedicada al experimento, utilizando la ficha de observación. Los resultados cualitativos extraídos de los cuestionarios y la observación han sido comparados con los cuantitativos obtenidos en los tests y de este modo se ha conseguido la triangulación de resultados. Los resultados de la observación aparecen en los comentarios a los resultados de los cuestionarios por bloques en el apartado 4.2.

Tanto los datos cuantitativos como los datos cualitativos fueron tabulados estadísticamente con el programa informático *Statistical Package for Social Sciences*, con el software estadístico R y con Excel y este análisis se reforzó finalmente con la triangulación de la metodología investigadora cuantitativa y cualitativa: triangulación metodológica (Cohen et

³ Siendo O1 el pretest y O2 el post test. Tanto el grupo control como el experimental aparecen como NA, muestra no aleatoria y lo que varía es el resultado, X es el tratamiento pedagógico que solo se aplica al grupo experimental. (Sáez López 2017)

al., 2013.). Es decir, cuando se da una gran coincidencia entre los datos estadísticos cuantitativos y la evaluación cualitativa, significa que los datos del experimento son independientes del método utilizado y por tanto su validez y fiabilidad quedarán refrendadas; así, podemos decir que la triangulación es la combinación de métodos de investigación que ayuda a la profundización y comprensión del problema tratado.

El instrumento de medida cuantitativo consistió en una prueba para comparar dos medias procedentes de los mismos sujetos. El objetivo fue conocer la mejora de la comprensión oral. Las dos tareas fueron similares, pero no idénticas. Utilizamos los tests de CO que la Escuela Oficial de Idiomas de Cartagena utiliza para las Pruebas de Certificación de nivel B1 de los alumnos bilingües en inglés. Para el Pre- Test utilizamos el de septiembre de 2015 y para el Post Test el de junio de 2017 (ver Anexos 2 y 3) Se trata de tests ya validados por su uso oficial.

Los instrumentos cualitativos empleados en nuestro experimento han sido de dos tipos: un cuestionario y una ficha de observación que consistió en un registro visual de lo que ocurre en clase, clasificando y consignando los acontecimientos de acuerdo con un esquema pertinente y según el problema que estamos estudiando. Al igual que con los otros métodos previamente a la ejecución de la observación la profesora determinó su unidad de observación -la ficha- respecto a los objetivos que se persiguen, las condiciones de mayor o menor participación en que se realizó y las conductas que también debían registrarse.

Para elaborar tanto el cuestionario como la ficha para recabar los datos recopilados a partir de la observación, nos apoyamos en las indicaciones de Cohen et al. (2007). El cuestionario consta de cinco partes (dificultad en la CO, por una parte, conocimiento de estrategias de CO, uso de las TIC, motivación y espíritu crítico) y está compuesto de 20 ítems cerrados con preguntas en una escala 0-4 tipo Likert (Anexo 14)

3.3.2. Participantes

Para seleccionar la estrategia de muestreo se han seguido los consejos de Cohen et al. (2007: 117) relativos a su idoneidad para el propósito del estudio.

The selection of a sampling strategy must be governed by the criterion of suitability. The choice of which strategy to adopt must be mindful of the purposes of the research, the time scales and constraints on the research, the methods of data collection, and the methodology of the research,

that every element of the research should not be arbitrary but planned and deliberate, and that, as before, the criterion of planning must be **fitness for purpose**.

Cohen menciona en esta cita las limitaciones con que nos encontramos en la investigación educativa. El muestreo en este trabajo es no probabilístico, no se ha seleccionado, sino que son los alumnos de un curso asignados a una profesora, por lo que los resultados, en principio no son generalizables.

Se trata de una investigación en dos grupos (experimental y control) formados por 19 y 20 alumnos respectivamente de 3º ESO Bilingüe del IES Mediterráneo de Cartagena. Nuestro centro es público y está situado en un barrio de clase media-baja. Se centra en 39 alumnos de 13-14 años con 8 alumnos de procedencia extranjera, principalmente marroquíes (y el resto de países sudamericanos).

Del universo de estudiantes de secundaria de cualquier centro público se concreta la Población en determinados alumnos del IES Mediterráneo de Cartagena y se acota la selección de la muestra a dos clases de 19 y 21 alumnos respectivamente. De los dos grupos, el de 3º B será el experimental y 3º C el de control.

Esta muestra no sirve para generalizar sus resultados puesto que los elementos no han sido situados en los grupos al azar, sino que los grupos ya estaban establecidos anteriormente por el centro. En otras palabras, no ha habido asignación aleatoria. López (2017) llama a este tipo de muestra no probabilística o intencional. Aunque no sea un verdadero experimento, este tipo de muestra nos garantiza un control razonable sobre la mayor parte de las fuentes de invalidez. Los estudiantes son del mismo nivel 3º ESO, programa bilingüe, del mismo barrio y asisten a un centro público. El tamaño de la muestra es mayor de 30, en nuestro caso 39 alumnos, por lo que se puede asumir cierta normalidad

Con el propósito de conocer la muestra y el punto de partida relativo al contexto del estudio (desarrollo de la CO y el uso de anuncios) se elabora un cuestionario donde se pregunta sobre las dificultades del alumnado a la hora de enfrentarse a la CO de textos auténticos y qué es lo que les motiva más a prestar atención en clase de idiomas.

En las siguientes figuras (5, 6, 7 y 8) mostraremos los resultados según la distribución de los alumnos por edad y sexo en ambos grupos. En primer lugar, en el grupo experimental, la edad de los participantes nos deja claro que es un grupo bastante homogéneo,

predominando los alumnos de 14 años.



Figura 5. Distribución de edades en el grupo experimental

En cuanto a la distribución del factor sexo queda claro que la mayoría son mujeres

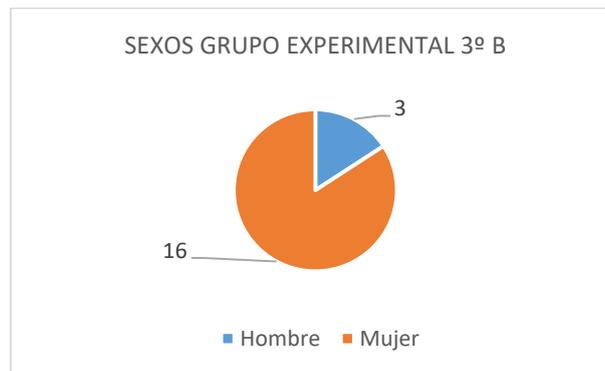


Figura 6. Distribución del factor sexo en el grupo experimental

Sin embargo, en el grupo control, aunque la mayoría tienen también 14 años hay un grupo más numeroso de alumnos de 13 y ninguno de 15. En cuanto al reparto por sexo, es bastante similar al grupo experimental ya que, si bien hay un pequeño aumento de varones también hay una considerable mayoría de mujeres. Podríamos considerar ambos grupos bastante similares en estos aspectos.

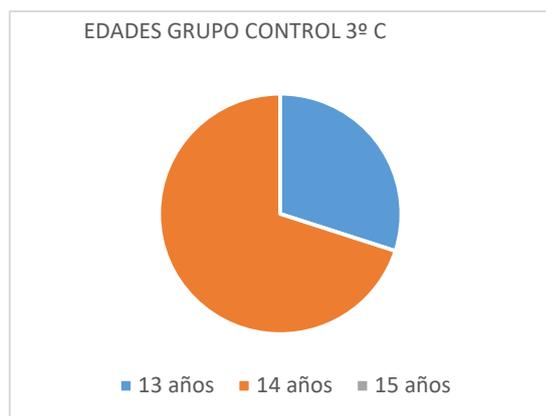


Figura 7. Distribución de edades en el grupo control

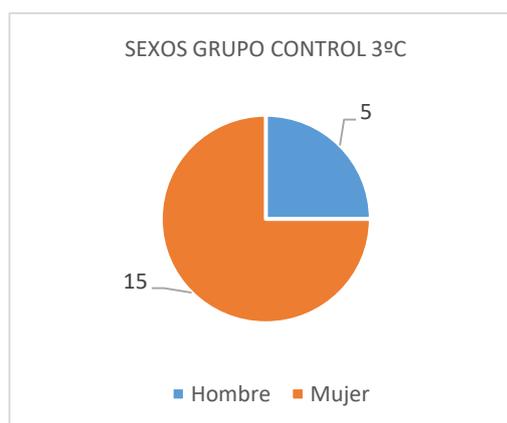


Figura 8. División del sexo en el grupo control

A partir de este cuestionario se obtuvieron una serie de datos subjetivos de utilidad para el investigador, como los ya descritos, o el hecho de que la mayoría también consideraron que tenían un nivel A2 de inglés según el MCER.

3.3.3. Materiales y recursos

El estudio se llevó a cabo en un aula TIC de lenguas extranjeras donde se dispone de doce ordenadores para los alumnos y uno para el profesor conectado al proyector; todos los equipos poseían conexión a internet y auriculares. Por su parte, el aula habitual en 3º ESO tiene ordenador en la mesa del profesor y proyector también con conexión wifi.

Se hará uso de las siguientes herramientas TIC:

- **Moodle** (en el Aula Virtual Murciaeduca de la CARM Consejería de Educación de la Región de Murcia). Disponemos de la posibilidad de elaborar cursos en la plataforma Moodle para cada nivel de secundaria y Bachillerato. Este ha sido el motivo fundamental de elección de esta herramienta, por su facilidad de acceso, porque los alumnos están acostumbrados a utilizarla, lo que facilita el trabajo y, sobre todo, porque su uso permite la comunicación rápida entre profesorado-alumnado facilitando el envío de tareas, su corrección y evaluación.
- **Padlet**. Póster digital donde se han colgado los videos y las actividades propuestas. El enlace es el siguiente:

<https://es.padlet.com/nakipp/wy6utdwlq3no>.

En este caso la elección de esta herramienta ha venido determinada por la posibilidad de potenciar la capacidad del alumnado de trabajar con herramientas de la Web 2.0 dándoles la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa a través de la manipulación de textos, audios, videos, dibujos, fotografías, hipervínculos, etc.

- **Lino it.** Este recurso se ha utilizado para hacer posters digitales tipo Canvas. Esta herramienta fue elegida por las mismas razones que la anterior y por dar más posibilidades de elección, permitiendo aprender distintas herramientas para realizar trabajos diferentes.
- **Mindomo.** Para elaborar mapas conceptuales y elaborar de forma gráfica los conocimientos de vocabulario que van aprendiendo, ya que describe las relaciones entre los temas de forma jerárquica y con claridad.
<https://www.mindomo.com/es/dashboard>
- **YouTube.** La elección de esta herramienta era necesaria ya que en ella se encuentra el mayor depósito de videos en los que se basa esta propuesta metodológica (es el sitio web donde se han conseguido la mayoría de los anuncios y videos).
- **Amara** (herramienta para la subtitulación de videos) <https://amara.org/es/> Es una herramienta muy efectiva ya que se pueden ver los subtítulos en el vídeo directamente. Con Amara podemos poner subtítulos a todo tipo de vídeos de forma sencilla y se comparten fácilmente en la red.
- **Yoube** para subtitular. Es otra herramienta muy buena para subtitular y tiene la ventaja de que también trabaja bajo Android por lo que se puede utilizar con los teléfonos móviles y eso la hace muy útil para el alumnado.
- Cámaras de teléfonos móviles o video cámaras para grabar un anuncio en clase. Esta es una herramienta que va a permitir al alumnado producir sus propios videos de forma cómoda y sencilla. Fue elegida por ser un instrumento con el que cuentan todos los alumnos y con el que están totalmente familiarizados.
- **Google Drive** para el formulario del cuestionario.

Esta ha sido la aplicación utilizada para la creación de formularios y para la obtención de los datos a analizar. Fue elegida por su sencillez y por ser una de las más completas al efecto.

Como se puede inferir de la presente relación, se ha pretendido trabajar lo más posible con herramientas de la Web2.0 para potenciar su uso entre el alumnado a la vez que se intenta aumentar su motivación y creatividad. Por supuesto, todo ello dirigido a conseguir el máximo rendimiento de cara a los objetivos propuestos en nuestra investigación.

3.3.4. Intervención educativa

Nuestro propósito principal fue comparar dos metodologías de trabajo aplicando cada una de ellas en grupos diferentes de una misma asignatura, impartida por la misma profesora de inglés. Una de estas metodologías, más tradicional, estuvo basada exclusivamente en las herramientas proporcionadas por el libro de texto utilizado en ambos grupos (además de los recursos multimedia que lo acompañan). La otra metodología, además del libro de texto, incluyó otras herramientas TIC de la Web 2.0, tales como videos de YouTube y/o Padlet, que nos permitieron crear posters o murales digitales incorporando textos, fotografías, dibujos, vídeos, audios, hipervínculos, etc.

De este modo se creó un muro Padlet con videos comerciales obtenidos de YouTube como parte de los contenidos, objetivos y evaluación de la programación del curso. Desde ese muro los alumnos podían bajarse los documentos preparados para cada video en lo relativo a las actividades a posteriori, después de trabajar cada video en clase.

En clase, se realizó la actividad de visionado de los distintos anuncios comerciales a lo largo de la temporalización antes mencionada, a razón de un video por semana. Se utilizó el aula de ordenadores con auriculares para obtener la mejor calidad de sonido en las visualizaciones de los anuncios.

3.3.4.1. Selección de los anuncios

La temática de los anuncios y su época se eligió en función de que pudieran interesar a chicos de catorce años y que tuvieran algo de texto oral. La mayoría de los anuncios comerciales eran sólo música y texto escrito, algún eslogan y poco más.

También se tuvo en cuenta que tuvieran variedad de acentos de inglés y que fueran atractivos por su música, por lo apropiado del tema, por la aparición de elementos humorísticos o porque apareciera en ellos algún personaje famoso.

El nivel de inglés de los anuncios era un poco mayor que el de los alumnos en ese momento; como se ha explicado en las teorías de enseñanza de la CO, Krashen (1985) al hablar del *input*, explica como el progreso se produce cuando el nivel del *input* es un poco superior al del alumno ($i+1$.), es decir, que tenga dificultad pero que no sea imposible.⁴

El anuncio 1 Adidas. Impossible is nothing (2008) fue elegido por la temática del deporte, su corta duración y sencillez, ya que era el primero. El anuncio 2 por su temática sobre la importancia del aprendizaje de idiomas en el mundo actual y por el uso del humor como recurso publicitario. El anuncio 3 Tophill, por sus posibilidades en cuanto a motivación por la música, que se convirtió en un clásico y por el momento en que fue emitido por primera vez la década de los 70. Esto dio pie a hacer una comparativa con el siguiente anuncio, el 4 también de Coca Cola, y el mensaje de la nueva canción y los valores de la segunda década del siglo XXI. El anuncio 5 The Wonder of Us por varias razones, en primer lugar, el tema de lo maravilloso que hay en cada uno de nosotros era muy atrayente y además servía para hacer un repaso de los pronombres personales. El anuncio repite su texto dos veces, tiene dos partes casi idénticas y esta repetición ayuda a la comprensión. El anuncio 6, Air Middle Earth pertenece a la serie de YouTube Ads for ELT y es muy atractivo por varias razones; el tema de la seguridad durante el vuelo y las expresiones útiles en el avión, su lenguaje perfectamente vocalizado por la dulce voz en off de una auxiliar de vuelo y con la banda sonora de El Señor de los Anillos y porque los ocupantes del avión van caracterizados como personajes de dicha película. El 7 Wishes de Toyota fue elegido por el tema, los deseos, qué desearíamos todos si un genio nos concediera tres deseos (en este caso), una ‘genia’ que es la actriz protagonista de una famosa serie de televisión Big Bang Theory). Este anuncio permite tratar elementos lingüísticos como las expresiones con ‘I wish’ además de contenidos fonéticos por un malentendido entre palabras parecidas. El 8 Época, Seven Days fue elegido porque no sabes qué anuncia hasta el final, activa estrategias de tipo adivinar el contenido (*guessing*) para hacer luego una reflexión sobre lo que pueden

⁴ Hubo algunos problemas habituales, puesto que es un *input* auténtico, como que en los videos se hable muy rápido que se solucionaron con más repeticiones y con técnicas de scaffolding

ser siete días en la vida de cualquier persona, es el anuncio de un semanario, una revista.

El 9 Top Ten London Attractions (de la web visitlondon.com) es un anuncio turístico en el que anima a visitar los diez sitios más emblemáticos de esta maravillosa ciudad. Es un video atractivo por su contenido y ofrece muchas posibilidades lingüísticas a explotar, desde vocabulario hasta los comparativos, las preferencias personales, etc.

El 10 es un anuncio de Nike, Dream Crazy, para terminar con los valores del deporte, como comenzamos, pero con un nivel lingüístico y de contenido más alto. El tema es creer en los sueños aun sabiendo que hay que pagar un precio, hay que creer en uno mismo. El protagonista es Colin Kaepernick, famoso jugador de baseball que lucha contra el racismo en Estados Unidos. En cuanto a posibilidades de explotación didáctica este video tiene muchas desde tareas de CO de escucha activa a búsquedas tipo webquest de los logros de los protagonistas.

Aquí se incluye la lista correspondiente a los anuncios televisivos utilizados:

1. Adidas comercial. Impossible is nothing 2008
https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=JBnADQTD6o8&feature=emb_logo
2. Hilarious ads. Why learning languages? 2018
<https://www.youtube.com/watch?v=NdCYe4FoMRA>
3. Hill Coca Cola.1973
https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=C2406n8_rUw&feature=emb_logo
4. Coca Cola. Taste the feeling 2016-2018.
https://www.youtube.com/watch?v=CbsmaH3Tj20&feature=emb_logo
5. The Wonder of Us. Coca Cola
https://www.youtube.com/watch?time_continue=11&v=-R-EEdvDrUU&feature=emb_logo
6. Air Middle Earth. Commercial of Air New Zealand.
https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=7M9Wb4UFz-w&feature=emb_logo
7. _Wishes Toyota Rav4
https://www.youtube.com/watch?v=MNHQtaUMSfw&feature=emb_logo

8. Época. Seven days.

https://www.youtube.com/watch?v=b1MvKFTkL1s&feature=emb_logo

9. . Top 10 London attractions

https://www.youtube.com/watch?v=L0r0VTos_wU&feature=emb_logo

10. . Dream Crazy. Nike

https://www.youtube.com/watch?v=-grjIUWKoBA&feature=emb_logo

Las tareas realizadas para los videos comerciales seleccionados mezclan el audio con la imagen y en algunos momentos también el texto de los subtítulos produciendo una relación entre todos estos aspectos en la mente de los alumnos. Los alumnos desarrollan destrezas de escucha activa (escuchar datos concretos o quedarse con la idea principal) y más tarde comparten sus ideas en la L2 para sacar unas conclusiones y escriben los resultados usando a menudo las TIC.

3.3.4.2. Tareas

Núñez (2009) dice que las actividades de comprensión oral se han clasificado de maneras diversas: según el tipo de respuesta (física, gráfica, verbal); según la longitud de la respuesta (sin respuesta, respuesta corta, respuesta larga); según el lugar de aparición (antes de la audición, durante la audición y después de la audición); según los objetivos de la comprensión (escucha atenta, selectiva, intensiva, interactiva), etc.

En el contexto de nuestro trabajo, la elección de unas u otras actividades fue en función de las necesidades del propio experimento, y tratando de mantener un filtro afectivo bajo: motivación y confianza alta, y nivel bajo de ansiedad. En cualquier caso, Núñez (ibid.) recomienda utilizar una variedad de actividades para que los estudiantes puedan desarrollar distintos procesos y así se ha procedido.

Nuestra división principal ha sido según el momento de la clase en el que tienen lugar; así, tenemos tareas de *pre-listening* (previas a la proyección del anuncio), *while-listening* (tareas a realizar durante el visionado) y *post listening* (tareas posteriores al visionado y que sirven para recapitular sobre lo aprendido y usar otras destrezas).

TAREAS PRE LISTENING

En esta fase preparatoria, los estudiantes se estimulan al aprendizaje al estar familiarizados con el tema de la actividad y activan sus esquemas de conocimiento y el vocabulario que van a necesitar. Esta etapa ayudará a los aprendientes a darle sentido a lo que van a escuchar a continuación. Algunas de las actividades que hemos hecho en esta etapa del *listening* son:

- Explicación de las instrucciones para toda la actividad de *listening*.
Dar al estudiante, en la ficha de trabajo u oralmente, algún tipo de información acerca del tema del anuncio.

Se han dado varias veces enlaces a páginas web donde debían buscar información sobre la época del anuncio que se va a visionar en la sesión siguiente (anuncio 3). A veces sólo debían ver un anuncio sobre la década en cuestión y quedarse con algún dato que les llamara la atención para comentar en clase previo a ver el anuncio (anuncio 4) Estos enlaces se han dado en la ficha y también la tarea del curso de Moodle, donde mandaban las respuestas cuando era necesario. Así la profesora comprobaba quién había hecho la actividad.

- Actividad de comprensión lectora de algún tema relacionado con el anuncio que van a visualizar. Búsquedas web sobre música en los años 70, por ejemplo (video 3).
- Descripción de imágenes para ilustrar un evento o una situación.
Se le han dado imágenes para activar sus esquemas previos. Los alumnos han visto las imágenes e intentan adivinar el tema del video usando su deducción y su imaginación. De esta forma se hace una lluvia de ideas que aumenta el vocabulario de cara a la comprensión posterior del video.
- Poner el anuncio en silencio y pedirles que infieran el contenido.
- Debate acerca de los temas o de la situación del *listening*. Brainstorming
- Dar la transcripción fonética de palabras claves en el anuncio y preguntar en clase cómo se escriben y de ello deducir el tema principal del anuncio.
- Una sesión de preguntas y respuestas.
- Un ejercicio de escritura.
- Presentación de vocabulario o gramática relacionado con el tema. Por ejemplo, en el video 7 se ha presentado previamente la estructura del condicional y expresiones con

I wish, en el video 6 se ha trabajado previamente vocabulario relacionado con los aviones y los viajes, etc.

TAREAS WHILE LISTENING

Son las actividades que los estudiantes deben hacer mientras están visualizando el video e incluyen cualquier actividad que demuestre que el alumno monitoriza el significado de lo que está escuchando. Las tareas de esta etapa deben ser lo más simples posible puesto que es muy difícil escuchar, contemplar el video y escribir al mismo tiempo, especialmente en un idioma que no es tu lengua materna. Deben realizarse actividades que eviten la dificultad de ver el video y la realización de la propia actividad al mismo tiempo.

Los ejercicios en los que los estudiantes tienen que elegir entre varias posibilidades, rodear la respuesta correcta, verdadero o falso son las mejores para esta etapa. Algunas de las actividades que hemos realizado en esta fase son:

- Verdadero o falso
- Rellenar huecos
- Subrayar o corregir errores en un texto
- Preguntas en las que el estudiante tiene que elegir entre varias posibilidades.
- Resumir la idea principal.
- Poner un título al video.

TAREAS POST LISTENING

Es la etapa en la que se corrigen las actividades hechas durante la escucha y visionado; suele tener lugar en los minutos siguientes al visionado del anuncio y los estudiantes reflexionan sobre lo que han aprendido a través de la actividad.

Algunas de las actividades que podemos hacer en esta etapa son proyectos individuales y en parejas, pequeñas representaciones para grabar en video (en el anuncio 6 los alumnos tenían que simular ser auxiliares de vuelo y dar las instrucciones de seguridad), debates, actividades de escritura, presentaciones en Lino it,⁵ preparar para la clase su canción favorita de una

⁵ Es una herramienta muy sencilla de uso con la que podemos crear nuestra pizarra o corchera virtual y presentar en ella notas tipo post-it, imágenes, videos, enlaces a páginas web, etc....

época concreta etc. Ha sido en esta fase donde se han utilizado más las TIC y los resultados de las tareas se han subido a Moodle.

Esta es probablemente la parte más importante de la enseñanza de la CO porque permite al aprendiz construir representaciones mentales y desarrollar la memoria a corto plazo de la L2. Este tipo de tarea *post listening* ha sido llevada a cabo a través de trabajo individual y en grupo, donde tenían que responder a preguntas sobre lo que habían visto, escribir algún texto, etc. Estas tareas implican una interacción en parejas o en pequeño grupo, comparar las notas que ha tomado cada uno o lo que ha entendido, negociación del significado para llegar a un acuerdo sobre un resumen o el título del vídeo, formular preguntas y respuestas para llegar a un consenso sobre lo que acaban de oír, etc.

Según Nunan (2015) las tareas de *listening* deben implicar una producción (*writing o speaking*) aunque no tienen por qué ser en la misma sesión, que debe estar enfocada a la audición o el visionado, pero deben aparecer, puesto que esto le da autenticidad a la tarea, uno escucha para un fin.

En el constructo de todas las tareas aparecen las estrategias de aprendizaje de CO que se practican en cada caso. Entendemos que el alumno ha de adoptar estrategias de escucha activa a la hora de ganar control sobre el proceso de comprensión y construcción del significado. Hemos utilizado en las tareas estrategias como la predicción, la inferencia, adivinar el tema del video, seleccionar información relevante y concreta, monitorizar el aprendizaje, clarificar dudas, responder tras una reflexión lo que uno ha entendido y expresar una opinión. La enseñanza y la práctica de estas estrategias, a lo largo de este experimento ha supuesto un antes y un después en el acercamiento a las tareas de CO de los alumnos que han participado, como se verá en la sección 4 que analiza las respuestas de los cuestionarios.

Se comenzaba con la realización de las tareas *pre-listening* en unos casos en la misma sesión y en otras en la sesión anterior a la clase propiamente dedicada a las tareas CO. A continuación, se seguía con la explicación de las tareas de *while-listening*, seguidas del visionado propiamente dicho y las tareas de *post-listening*.

Las tareas de *post-listening*, una vez finalizadas, se enviaron a la profesora a través de Moodle, donde la profesora las corregía y devolvía al alumnado con las observaciones

correspondientes y fue incorporando otras tareas de este proyecto dentro de cada tema del curso.

Una vez recibidas las tareas de *post-listening* corregidas, los alumnos las subían al curso en el aula virtual Murciaeduca donde tenían tareas asignadas a los videos.

En el muro Padlet, junto a los videos, están recogidas las fichas de trabajo de cada video. En el constructo de las tareas aparecen reflejadas las fases que hemos establecido de *pre-while and post listening*, donde se trabajan las distintas estrategias de CO y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. También se da mucha importancia al filtro afectivo, a que los alumnos disfruten de la actividad, a la música, a la risa, al buen ambiente que favorezca la bajada del filtro afectivo y que permita la asimilación de los conocimientos y que la comprensión sea mayor.

A continuación, se presenta un resumen de la intervención educativa en la figura 9.

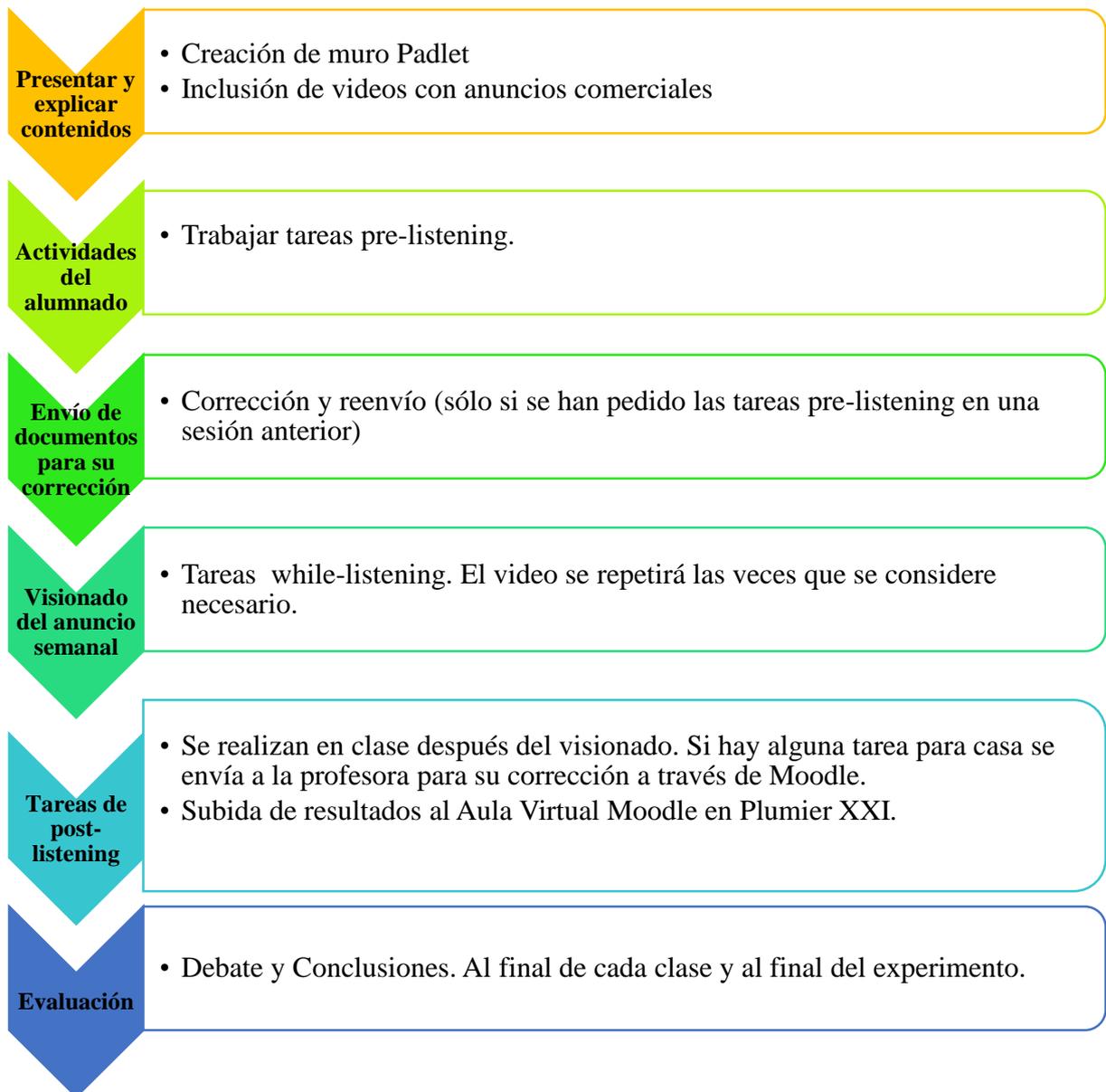


Figura 9. Intervención educativa

Como se observa en la figura 9, la última fase es aquella en la que el alumnado se volvía a autoevaluar rellorando de nuevo un cuestionario similar al que ya completó al principio de este estudio y del que se extraen los datos para su recopilación, a fin de pasar a su análisis y posteriores conclusiones, producto del trabajo realizado a lo largo de todo este estudio.

4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

A continuación, exponemos los datos obtenidos a partir de las pruebas realizadas al alumnado en este estudio. Se incluye el análisis de estos haciendo una comparación principalmente entre los datos obtenidos antes del experimento y los obtenidos después de llevarlo a cabo.

La recogida de datos a través de pruebas iniciales y finales, cuestionarios, así como las observaciones anotadas por la docente ofrecen datos cuantitativos y cualitativos, que permiten extraer conclusiones y recomendaciones para estudios posteriores de mayor magnitud. Estos datos permiten evaluar el aprendizaje y las percepciones de los alumnos y en consecuencia dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al comienzo de este trabajo.

Los resultados cuantitativos que se extrajeron de las pruebas iniciales y finales realizadas a los alumnos, sumadas a la combinación de los cuestionarios realizados y la observación de la profesora buscaban validar la hipótesis de si el rendimiento del alumnado en su comprensión oral variaba positivamente tras esta intervención didáctica, es decir, gracias al diseño metodológico basado en el uso de anuncios descrito en el apartado 3.2.

4.1. Resultados de las pruebas de Comprensión oral

Ambos test (pre y post test) están compuestos por dos audiciones con preguntas tipo elección múltiple y selección de información que aparece en la audición o no, tipo verdadero o falso o seleccionar de la información dada la que aparece en el audio. La tabla 9 recoge los resultados de dichas pruebas, calculando la mejora obtenida en cada grupo y la Desviación Típica estándar.

Tabla 9. Resultados del Pre-Test y Post Test en ambos grupos

	Media Pre - test	Media Post test	Mejora	Desviación Típica o estándar
Grupo control	6,2	7	0,8	2,09
Grupo experimental	5,74	7,63	1,89	1,91

Estos resultados nos permiten ver que hubo una mejora de la media en los dos grupos, lo cual era de esperar puesto que el curso ha seguido su proceso y los dos cursos han avanzado en los contenidos del currículo teniendo en cuenta que son cursos bilingües con dos materias en inglés y que disponen de auxiliar de conversación nativa.

La desviación estándar puede ser difícil de interpretar como número aislado. Básicamente, una desviación estándar pequeña significa que la mayoría de los valores del conjunto de datos están próximos a la media de ese conjunto, y una desviación estándar grande significa que la mayoría de los valores del conjunto de datos están más alejados de la media. La desviación estándar no es muy grande en este experimento y no hay mucha diferencia entre los dos grupos, aunque hay mayor homogeneidad en el grupo experimental puesto que el estudio llevado a cabo con ellos ha hecho que el nivel de CO haya mejorado en todo el grupo y los alumnos que antes obtenían peores resultados hayan mejorado.

Se ha valorado a continuación mediante una prueba estadística la existencia o no de diferencia significativa entre los dos grupos de observaciones. Se han comparado los datos de las calificaciones obtenidas por nuestros alumnos antes de aplicar el método propuesto sobre los alumnos (valores pre - test), frente a las calificaciones obtenidas en la misma prueba después de aplicar el método (valores post-test).

Para realizar este estudio, se trabaja con dos hipótesis: La hipótesis nula, H_0 , será: “no existe diferencia significativa entre las calificaciones obtenidas antes y después de la aplicación del método”. La hipótesis de trabajo, alternativa, H_1 , será: “existe diferencia significativa entre las calificaciones obtenidas antes y después de la aplicación del método”.

Para elegir la prueba a realizar, se tiene en cuenta la naturaleza del estudio. Como se va a trabajar con datos obtenidos para dos grupos diferentes antes y después de la aplicación de un experimento, estamos ante un estudio longitudinal y de variables. Es decir, para cada grupo, tendré dos medidas, una “pre - test” y otra “post-test”. Esto es así respecto a la variable independiente, puesto que la variable dependiente, la variable a comparar (las calificaciones obtenidas antes y después) es una variable numérica. Esto nos lleva a elegir para este estudio la prueba “T de *Student*” independiente o no pareada. Se pretende encontrar diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de la variable cuantitativa de los dos grupos.

Primero para averiguar si había habido una mejora en cada grupo independientemente se realizó la T de *Student* a cada grupo dando los siguientes resultados:

Test para comprobar el incremento positivo en el grupo experimental:

$t = 4.32$, $df = 18$, $p\text{-value} = 0.0002062$

Test para comprobar si el incremento es positivo en el grupo control

$t = 1.7097$, $df = 19$, $p\text{-value} = 0.0518$

El valor de p demuestra que ha habido mejora en los dos grupos, Cuanto menor es el valor de p se aprecia una mayor mejora, que se da en el grupo experimental.

A continuación, para comprobar si hubo una mejora de un grupo con respecto a otro se hace la T de *Student* en una prueba correlativa para grupos independientes.

En cuanto a la normalidad, el test T es bastante robusto frente a desviaciones de la normalidad, por lo que se espera que sus resultados sean válidos, aunque los datos no se distribuyan exactamente como una distribución normal (curva de Gauss), al fin y al cabo, son los alumnos de dos clases de un instituto de secundaria concreto. No se han podido elegir al azar.

El test plantea que el incremento de puntuación en el grupo experimental es superior que el incremento de puntuación en el grupo control. El análisis estadístico sale significativo con un p-valor de 0.04811 en la prueba correlativa T de *Student*, por ello esta p es distinta de los valores de p expuestos anteriormente que solo valoraban el progreso en cada grupo, mientras que esta p es el resultado de la comparación de ambos grupos.

El valor p es un número comprendido entre 0 y 1 que se interpreta de la manera siguiente: Un valor p pequeño (por lo general, $\leq 0,05$) indica una prueba sólida en contra de la hipótesis nula, de manera que puedes rechazar dicha hipótesis. Un valor p grande (por lo general, $> 0,05$) indica una prueba débil en contra de la hipótesis nula, de manera que no rechazas dicha hipótesis. Para ello, se considera que un resultado es estadísticamente significativo cuando existe una probabilidad muy pequeña de que haya ocurrido por mero azar, y proporcionan un número llamado valor p para reflejar dicha probabilidad. Su valor

de estadístico de prueba es $t=1.707$ en la prueba antes mencionada (T de *Student* para grupos independientes o no pareada), con los grados de libertad corregidos⁶: $df = 36.948$

No se han supuesto las varianzas iguales en ambos grupos, aunque, por los datos, parecen muy similares. Además, se han realizado dos test para comprobar si el incremento es positivo en el grupo experimental y de control independientemente. En ambos casos deducimos que el incremento es significativamente positivo, pero en el caso del experimental, con mucha más certeza.

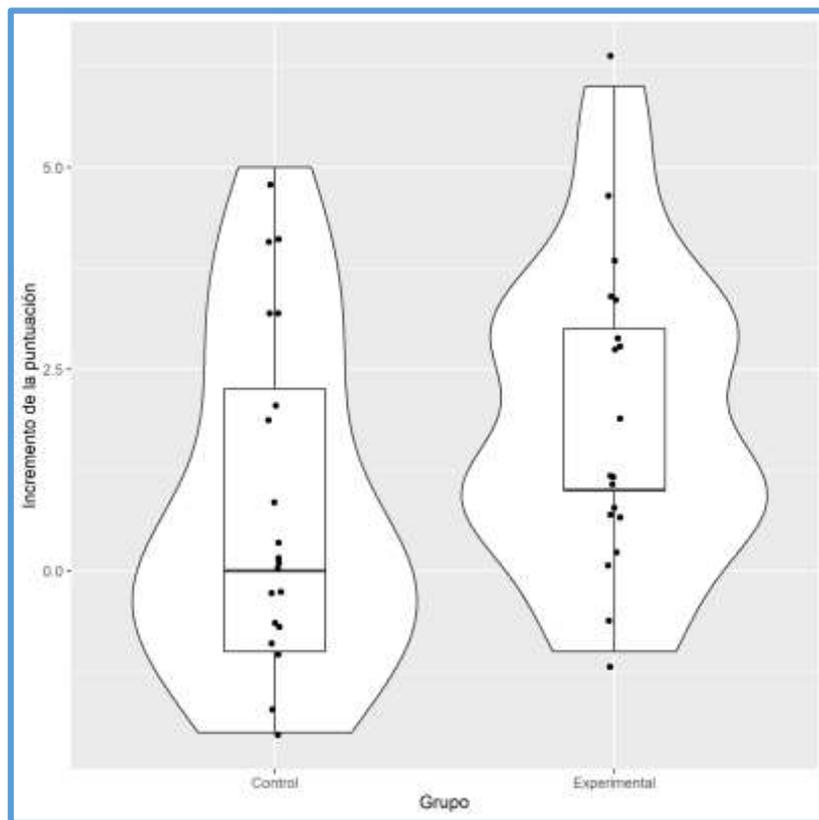


Figura 10. Incremento de puntuación en ambos grupos.⁷

Arriba se presenta una gráfica con los puntos, un diagrama de caja y bigotes y un diagrama de violín en cada grupo. Los diagramas de violín son parecidos a las pirámides de población, te dice la densidad de la población en cada franja de valores de la variable. En el grupo de

⁶ Los grados de libertad son el número de observaciones puramente libres (que pueden variar) cuando estimamos los parámetros. Vienen dados por el programa utilizado (el R) a fin de realizar una corrección que mejora el estándar. Es una adaptación del Test T de *student* de Welsh, No supone igualdad de varianza y corrige los grados de libertad.

⁷ Las líneas que se extienden en paralelo en ambos extremos de las cajas son conocidos como “bigotes”, y se utilizan para indicar la variabilidad fuera de los cuartiles superior e inferior. Los valores atípicos a veces se representan como puntos individuales que están en línea con las barbas.

control la densidad mayor de la figura se da en notas más bajas mientras en el grupo experimental la figura muestra más anchura en una puntuación mayor teniendo algún valor atípico incluso por encima. En el caso del grupo experimental todas las calificaciones están cubiertas por un cierto número de alumnos, sobre todo las intermedias y algunas por encima de la media. Tiene una media más alta y una desviación estándar algo más baja. Por todo ello, se podría concluir que existe una relación entre el enfoque metodológico usado con anuncios comerciales auténticos y la mejora en la CO de los alumnos sometidos al estudio. Lo cual confirma la hipótesis de este trabajo.

De esta manera, este estudio responde afirmativamente a la primera cuestión que se planteaba en la primera sección de este trabajo: ¿Existe una mejora en la CO del alumnado tras la intervención en clase con anuncios comerciales? En otras palabras, la hipótesis de que el trabajo en clase con los anuncios comerciales de TV ayuda a mejorar la CO en inglés en alumnos de 3º ESO es válida. Los resultados la confirman.

4.2. Datos recogidos de los cuestionarios

Al justificar este experimento planteamos las siguientes preguntas de estudio:

1. ¿El uso de los anuncios de televisión comerciales en el aula de inglés en Educación Secundaria Obligatoria mejora el nivel de CO?
2. ¿El uso de los anuncios en clase mejora el nivel de motivación para el trabajo en el aula?
3. ¿El uso de las herramientas TIC implica una mejora en la autonomía y la motivación de los alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera y, por lo tanto, una mejora en la CO?
4. ¿El uso de las estrategias de comprensión oral mejora la comprensión de anuncios de televisión originales y estimula en el alumno el autoaprendizaje y la confianza a la hora de enfrentarse al texto oral?
5. ¿El uso de anuncios de televisión originales en el aula de inglés colabora al aumento del pensamiento crítico en los adolescentes de este nivel?

Los cuestionarios inicial y final que se han pasado como pruebas cualitativas han pretendido dar respuesta a todas estas preguntas, triangulando datos tanto como con los resultados de

las pruebas de CO expuestos en la sección anterior, como con la observación descrita más adelante.

El cuestionario que se ha pasado a todos los alumnos participantes está dividido en cinco bloques. El primero les pregunta sobre la dificultad en la destreza del *Listening* tanto en clase como e fuera de ella. Expresaban los resultados en una escala del 1 al 4 donde 1 y 2 son las respuestas negativas (nunca, muy difícil, etc.) y 3 y 4 las más positivas (siempre, muy fácil).

A continuación, se pasará a la explicación de cada una de las subsecciones explicando los datos y las conclusiones de cada una de ellas.

4.2.1. Dificultad de la comprensión oral

En este bloque se plantean las preguntas dedicadas expresamente a la dificultad que el alumnado encuentra con esta estrategia de CO comparada con las otras tres (comprensión y expresión escrita y expresión oral), así como la dificultad concreta de CO procedente de hablantes nativos, también se intenta averiguar las posibles limitaciones (miedo) frente al desarrollo de esta estrategia o las fortalezas (motivación) que les ayuden en esta tarea de la CO.

BLOQUE 1. DIFICULTAD DE LA COMPRENSIÓN ORAL

1. De las destrezas de aprendizaje de lenguas (*Listening, Speaking, ¿Reading and Writing*) la comprensión oral (*Listening*) de textos auténticos te resulta fácil?
2. ¿Te gustan las actividades de Comprensión Oral que se realizan en clase habitualmente? Basadas en los materiales del libro de texto.
3. ¿Comprendes los ejercicios de *listening* y videos del libro de texto?
4. ¿Comprendes los vídeos originales (sin adaptar) hechos por hablantes nativos?
5. ¿Crees que el trabajo en clase con textos orales auténticos te hará perder el miedo y ganar confianza en la comunicación real?
6. ¿Te gustan los materiales de comprensión oral tradicionales de las clases de inglés

Los resultados obtenidos respecto a este bloque se detallan en las Tablas 10 y 11. Las tablas indican la media total de las respuestas a las preguntas que componen cada bloque. En cada bloque varía el número de preguntas. Los gráficos, por otra parte, representan visualmente

el porcentaje de las opciones de respuesta (que son siempre 4, según la escala de Likert) elegidos por los alumnos.

Tabla 10. Resultados Bloque 1 en los cuestionarios Inicial y Final. Dificultad en la CO

3°C Grupo de control			
	CI GC	CF GC	MEJORA
1	1,55	1,75	
2	1,65	2,05	
3	1,7	2,2	
4	1,2	1,55	
5	1,7	2,15	
6	1,5	1,75	
MEDIA BLOQUE 1	1,55	1,91	+0,36

Tabla 11. Resultados Bloque 1 en los cuestionarios Inicial y Final. Dificultad en la CO

3°B Grupo experimental			
	CI GE	CF GE	MEJORA
1	1,31	3,42	
2	1,63	2,25	
3	1,52	3,55	
4	1,21	2,95	
5	1,57	3,55	
6	1,42	2,3	
MEDIA BLOQUE 1	1,45	3,003	+1,553

En las tablas anteriores se percibe una mejora en ambos grupos en el cuestionario final, lo que indica que el trabajo ha dado sus frutos, pero hay un mayor incremento en el grupo experimental sobre todo en lo referente a las preguntas 1, 3 y 5. Estas preguntas se refieren fundamentalmente a la CO de los materiales del mismo tipo que los trabajados en el grupo control, pero también aparece una mejora más marcada en la 4 que estaría directamente relacionada con el uso de los anuncios televisivos y que no aparece tan clara en el grupo control. En todo caso la mejora es evidente en todas las preguntas como se aprecia visualmente en las figuras 11 y 12.

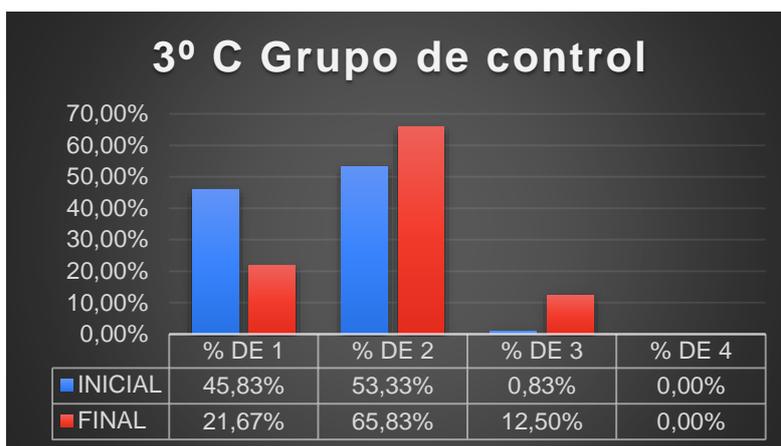


Figura 11. Resultados Bloque 1 en los formularios Inicial y Final

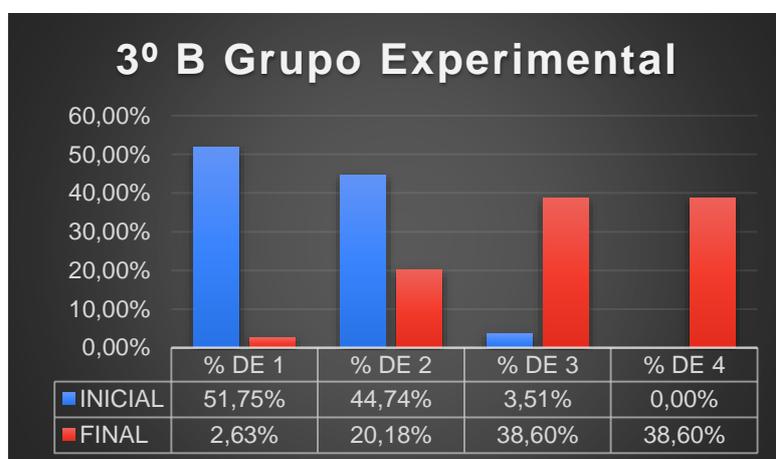


Figura 12. Resultados Bloque 1 en los formularios Inicial y Final

En los gráficos de barras se aprecia el porcentaje de opciones de respuestas con relación a las preguntas utilizando una escala Likert que discrimina las respuestas positivas de las negativas, observando que las respuestas 1 y 2 en ambos grupos tienen carácter negativo del tipo no me gusta o en desacuerdo y las 4 y 5 son positivas del tipo me gusta o totalmente de acuerdo. De este modo se percibe claramente que en el formulario final ambos grupos han mejorado notablemente, sobre todo el experimental.

En los gráficos anteriores podemos apreciar la mejora en la media del Bloque 1 entre el cuestionario inicial y final en el grupo de control ha sido de +0,36. Han mejorado, pero no ha sido muy significativo. Esta mejora en su opinión sobre el grado de dificultad de la destreza de la CO se debe al trabajo habitual durante el curso en esta destreza que va aumentando en nivel a lo largo del temario de 3º ESO. En el grupo experimental la mejora en concepto del grado de dificultad en las tareas de CO del cuestionario inicial al final ha

sido de +1,553 (ha duplicado la puntuación) En este grupo el experimento ha servido para poner de relieve la falta de reflexión sobre la importancia de la CO que los alumnos han tenido en años anteriores. De lo cual los docentes de inglés que les hemos dado clase somos los principales responsables.

La pregunta 1 que se refiere a la dificultad de la CO después del experimento ha mejorado sus resultados enormemente. El trabajo durante las 10 semanas con los anuncios comerciales les ha hecho sentir que las tareas de *listening* son algo a lo que se pueden enfrentar con positividad. Los resultados de la pregunta 4 reflejan que piensan que pueden entender a los hablantes en inglés, aunque sea en textos auténticos. La observación en el aula ha permitido ver que el concepto de su propia capacidad a la hora de enfrentarse a textos ha mejorado mucho. Por supuesto esto se ha producido tras haber repetido varias veces los vídeos en cada clase y durante un trabajo sistemático durante dos meses y medio de proyecciones.

A través de la observación también se ha podido ver cómo a lo largo del experimento la comprensión iba mejorando en los resultados de cada tarea. Cómo se iba perdiendo el miedo que era normal en las primeras proyecciones, como en la de Adidas (video 1), la cual hubo que repetir varias veces puesto que además el hablante –Mourinho- tenía acento portugués. El siguiente video consistía en anuncios divertidos sobre la importancia de aprender idiomas, y como el humor siempre consigue aumentar la autoestima y bajar la ansiedad, los estudiantes empezaron a valorar más estas clases semanales de *listening*. Algunos videos presentaban más dificultad como el de Época (video 8) y los resultados de la tarea fueron algo peores, pero con el *feedback* dado en clase se compensó dicha dificultad.

La profesora ha observado cómo los alumnos se han ido acostumbrando a inferir el contenido activando sus esquemas mentales a través de las actividades *pre-listening*, sabiendo que se admite cualquier respuesta -no existen sugerencias ridículas- y que se valora la participación como algo positivo en cualquier momento de la clase. La observación confirma los datos de los cuestionarios.

4.2.2. Motivación – Atención - Memorización

En este bloque se plantean las preguntas dirigidas a averiguar la posible motivación frente al material de audio auténtico, así como el posible aumento o disminución de atención que

los anuncios pueden propiciar, así como el desarrollo de la capacidad de memorización con este tipo de actividades en el aula.

BLOQUE 2 MOTIVACIÓN-ATENCIÓN-MEMORIZACIÓN

7. ¿Has escuchado anuncios comerciales auténticos en las clases de inglés?
8. Te motivan las clases de inglés cuando escuchas materiales auténticos? Canciones, películas, documentales...
9. ¿Crees que los materiales auténticos, como los anuncios, potencian tu atención?
10. ¿Crees que la imagen de un video te ayuda más a la comprensión oral?
11. ¿Crees que utilizando los anuncios comerciales desarrollas tu capacidad de memorizar el mensaje?
12. ¿Crees que se potencia la atención del grupo en el aula con actividades de este tipo, es decir anuncios comerciales originales?

Las tablas 12 y 13 y las figuras 13 y 14 indican los resultados obtenidos tras los cuestionarios pasados al inicio y al final de la investigación

Tabla 12. Resultados Bloque 2 en los cuestionarios Inicial y Final del Grupo de Control

GRUPO DE CONTROL 3º C			
Preguntas	CI GC	CF GC	MEJORA
7	1,15	2	
8	1,7	2,7	
9	1,6	2,1	
10	2,05	2,8	
11	1,4	1,3	
12	1,55	1,65	
MEDIA BLOQUE 2	1,575	1,925	+0,35

Tabla 13. Resultados Bloque 2 en los cuestionarios Inicial y Final del Grupo Experimental

GRUPO EXPERIMENTAL 3º B			
Preguntas	CI GC	CF GC	MEJORA
7	1,63	3,65	
8	1,84	3,6	
9	1,84	3,55	
10	2,15	3,7	
11	1,52	3,4	
12	2	3,55	
MEDIA BLOQUE 2	1,7416	3,575	+1,8334

Las tablas complementan los resultados de los gráficos de modo que se perciba la mejora de sus respuestas de forma más visual.

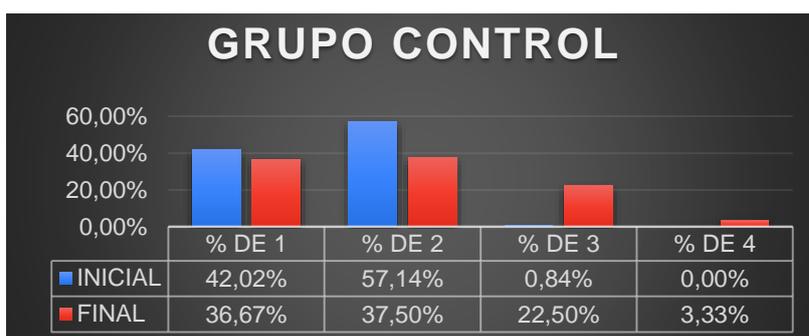


Figura13 Resultados Bloque 2 en los cuestionarios Inicial y Final

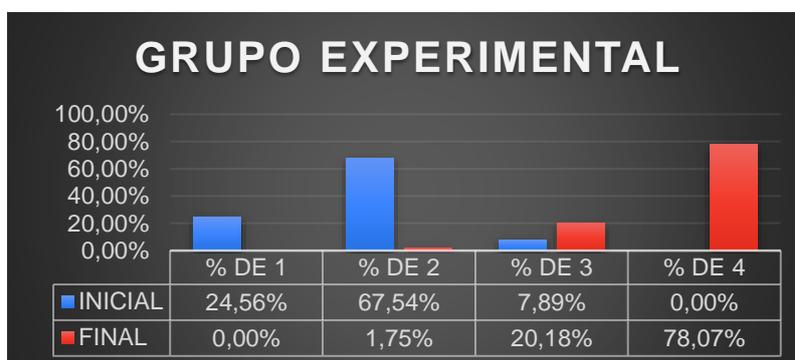


Figura14 Resultados Bloque 2 en los cuestionarios Inicial y Final

Los datos de los cuestionarios muestran la mejora en ambos grupos, pero la mejora en el grupo experimental es seis veces mayor. El uso de los anuncios comerciales para mejorar la motivación en el aula se ve totalmente apoyado por los resultados. Esto queda confirmado en la observación en el aula, puesto que el uso de videos de anuncios, atractivos y de corta duración, aumenta la motivación a escuchar la L2, al mismo tiempo su duración de un minuto más o menos, la música y el diseño comercial de estos videos, dan a este tipo de actividad un acicate para querer repetirla y mejorar la comprensión oral. La música en los videos 3, 4 y 5 asociados a anuncios de Coca Cola hacían que prácticamente se supieran la letra de memoria al salir del aula.

Como anécdota hay que mencionar que todos conocían la música de la canción Tophill (del conocido anuncio de Coca Cola que han puesto en nuestras televisiones durante décadas) por el programa Operación Triunfo, que le ha puesto otra letra a esta música. El hecho de reconocer la música les motivó mucho a aprender la letra en inglés.

En el anuncio 6 'Air Middle Earth', nada más comenzar se oía la banda sonora de 'El Señor de los Anillos' y todos los viajeros del vuelo son personajes de la trilogía; esto activaba sus conocimientos de cine y les permitía poner en contexto dicho anuncio. Resultaba sorprendente observar que el grado de comprensión era alto en un anuncio con bastante vocabulario nuevo, en concreto las medidas de seguridad que los auxiliares de vuelo explican con sus gestos característicos al comienzo del vuelo. La bajada del filtro afectivo ante los personajes y la música conocida ayudaba a la comprensión, como quedó reflejado en la ficha de observación.

Dörnyei (2008) al hablar de la motivación en el aula de inglés refleja bastante bien la situación en estas aulas de cualquier centro de secundaria en 3º ESO cuando dice que, para empezar, debemos asumir que estos adolescentes están en una enseñanza obligatoria en una época de sus vidas llena de energía y encerrados con un horario interminable (seis o siete horas) en un aula de reducidas dimensiones. En clases de idiomas que no suelen ser participativas, donde el profesor suele ser el protagonista en la transmisión de conocimientos y además evaluados continuamente. Esto no ayuda mucho a la motivación.

En este proyecto se ha intentado motivar desde una perspectiva intrínseca, es decir, se ha trabajado el proceso de aprendizaje en sí de una lengua a través de estrategias de aprendizaje de la CO, de forma que les resulte de ayuda en el futuro y se sientan más seguros, con más

positividad, cuando traten de comprender a hablantes nativos en cualquier tipo de situación comunicativa. Al menos por los resultados cualitativos, por el cuestionario y la observación de la docente este objetivo se ha conseguido. En clase los alumnos se atrevían a hacer inferencias sobre el contenido de un video, a dar un título o resumen de la idea principal, a pedir aclaraciones o repetición y a evaluar su aprendizaje.

Se ha trabajado el aspecto intrínseco de la motivación para el aprendizaje de lenguas proporcionando tareas particularmente agradables que sirvan para crear una imagen atractiva de la asignatura y que se interesen por ella. Algunas de las tareas mencionadas anteriormente podrían ser representativas de este empeño y en las fichas de observación se contempla que se ha conseguido en la mayoría de los casos.

También se ha querido motivar desde una perspectiva integrativa, la 'integratividad' es un término introducido por Robert Gardner (1985) que trata de crear una predisposición positiva hacia todo lo que venga de la L2, hacia sus hablantes y hacia todo lo extranjero; hacia una competencia comunicativa que sea más cosmopolita e integradora, más intercultural.

A través de los anuncios comerciales de este trabajo se ha transmitido un componente sociocultural anglosajón importante, por medio de música, de personajes populares, de películas, etc. El divertido anuncio 2 sobre la necesidad de aprender otros idiomas para poder comunicarse y no crear malentendidos llevó al debate sobre este tema en clase y a la conclusión de que no se puede ser un ciudadano europeo sin hablar alguna lengua extranjera y mejor si son varias. La mayoría estaba de acuerdo en su deseo de viajar y conocer otras culturas.

El anuncio 9 'Top Ten London Attractions' fue un hito en la motivación del grupo puesto que se pudo revivir en clase la excursión a Londres dentro de la inmersión lingüística que se realiza con familias inglesas en 3º ESO dentro del Programa Bilingüe y que tuvo lugar a mediados del segundo trimestre. Aunque no hubiera tenido lugar esta casualidad, el hecho de presentar visualmente lugares tan atractivos hace que la oferta cultural de lo anglosajón se vuelva atrayente y la necesidad de ser capaces de comunicarse en inglés aumente.

Sobre los valores instrumentales del hecho de aprender inglés -la motivación extrínseca-, en los términos de Dörnyei (2008) también han sido motivo de reflexión durante este experimento, aunque al ser los más repetidos por toda la sociedad, no han sido los más

relevantes aquí. La necesidad del inglés para conseguir un empleo, para viajar o para promocionar en los estudios es una motivación que se debe inculcar ya desde las familias.

En este trabajo no se ha tenido que aprobar un examen, pero los alumnos sí han necesitado consultar fuentes en internet en inglés usar las TIC para elaborar tareas. La profesora les ha recordado en todo momento y no sólo durante este periodo que el dominio de la CO en inglés les va a ayudar a conseguir objetivos que valoran, desde entender la TV en versión original a entender a los que juegan con ellos online desde otros países.

4.2.3. Estrategias de comprensión oral

En este bloque se plantean las preguntas dedicadas expresamente a las estrategias utilizadas para la CO, se empieza indagando por el conocimiento de dichas técnicas y la posible influencia positiva de su uso, así como por la importancia de reflexionar sobre el propio aprendizaje.

BLOQUE 3: ESTRATEGIAS DE CO

13. ¿Tienes conocimiento de estrategias para la mejora de las habilidades de comprensión oral? Te han explicado alguna vez técnicas para enfrentarte al texto
14. ¿Crees que el conocimiento de estrategias te permite enfrentarte con más seguridad a las pruebas de comprensión oral?
15. ¿Piensas que la reflexión sobre el aprendizaje de la comprensión oral realizada en este experimento te ayudará a mejorar tu nivel de comprensión del inglés en el futuro?

A continuación, se presentan los resultados de dichos cuestionarios en las tablas 14, 15 y figuras 15 y 16, pasados al inicio y al final de la investigación. Los resultados de las tablas se complementan visualmente con los gráficos, como ya se ha explicado anteriormente.

Tabla 14. Resultados Bloque 3 en los cuestionarios Inicial y Final del Grupo Control

GRUPO CONTROL 3° C			
Preguntas	CI GC	CF GC	MEJORA
13	1,5	1,95	
14	1,55	2,35	
15	1,75	1,85	
MEDIA BLOQUE 3	1,6	2,05	+0,45

Tabla 15. Resultados Bloque 3 en los cuestionarios Inicial y Final del Grupo Experimental

GRUPO EXPERIMENTAL 3° B			
Preguntas	CI GC	CF GC	MEJORA
13	1,1	3	
14	1,47	3,5	
15	1,68	3,5	
MEDIA BLOQUE 3	1,35	3,3	+1,98

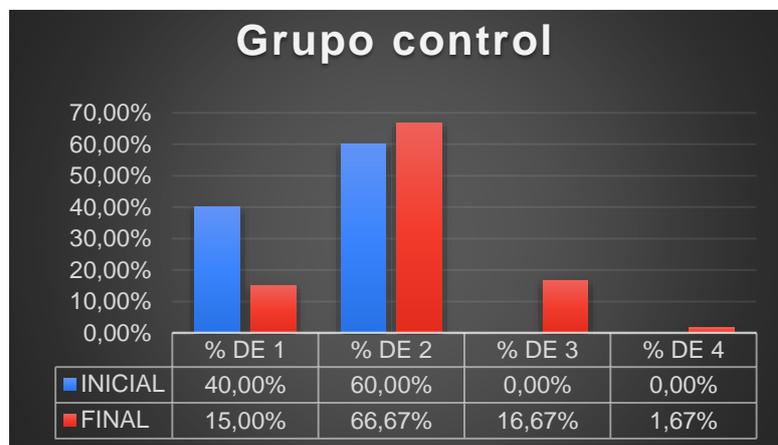


Figura 15. Resultados Bloque 3 en los cuestionarios Inicial y Final

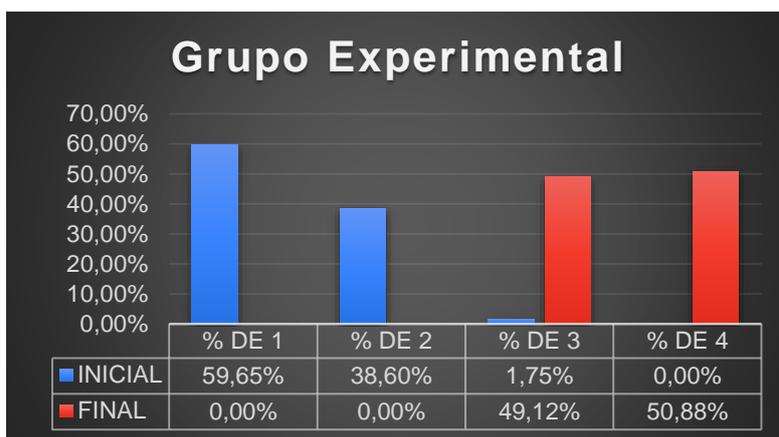


Figura 16. Resultados Bloque 3 en los cuestionarios Inicial y Final

De nuevo se aprecia mejora en los dos grupos, pero la mejora en el experimental es cuatro veces superior. Es lo lógico en un grupo donde se han trabajado las estrategias de comprensión oral en todas las clases dedicadas a este experimento. Se les ha hecho conscientes de que pueden tener herramientas que aumenten su capacidad de enfrentarse al texto oral, a ponerles nombre y a evaluar su uso de las mismas. Es por ello por lo que queda claro que la mejora general de este grupo no se ha debido solamente al uso de anuncios sino al enfoque metodológico creado para la intervención con anuncios auténticos.

Mientras los ejercicios de CO que aparecen en el libro de texto se centran sobre todo en entender detalles de información, y es importante ser capaz de entenderlos, aquí se ha intentado también desarrollar otros tipos de habilidades tales como la capacidad de formarse una idea general de lo que han oído basándose en su conocimiento previo o a hacer inferencias a pesar de que no entiendan algunas palabras.

El explicar lo que eran estrategias metacognitivas la observación en clase refleja que les pareció útil; el reflexionar sobre cuánto has entendido, evaluar la comprensión, pedir aclaraciones y ayuda al profesor o bien una nueva repetición del video, ya no implicaba una sensación de que no eres capaz de entender, de fracaso, sino de que estás aprendiendo a escuchar.

El trabajo realizado respecto a las estrategias en todas las fases de las tareas y de acuerdo con la observación de la docente y los cuestionarios, ha elevado la esperanza de éxito de los alumnos en relación con las tareas específicas de CO y también con el aprendizaje de la L2 en general.

4.2.4. El uso de las TIC

En este bloque se plantean preguntas para conocer la importancia de las TIC en el desarrollo de las destrezas orales, la posible mejora observada al utilizarlas para la CO y la motivación que puede suscitar en el alumnado.

BLOQUE 4. USO DE LAS TIC

16. ¿Crees que es importante utilizar las TIC para el desarrollo de las destrezas orales en inglés?
17. ¿Has observado mejoría de tu competencia en las TIC después de tu trabajo en la clase de inglés?
18. ¿Te motiva el uso de las TIC en la clase de inglés?

A continuación, se presentan los resultados en las tablas 16 y 17 y en las figuras 17 y 18.

Tabla 16. Resultados Bloque 4 en los cuestionarios Inicial y Final del Grupo Control

GRUPO CONTROL 3º C			
Preguntas	CI GC	CF GC	MEJORA
16	2	2,55	
17	2	2,35	
18	2,1	2,65	
MEDIA BLOQUE 4	2,033	2,516	+0,483

Tabla 17. Resultados Bloque 4 en los cuestionarios Inicial y Final del Grupo Experimental

GRUPO EXPERIMENTAL 3º B			
Preguntas	CI GC	CF GC	MEJORA
16	2,2	3,2	
17	1,6	3,35	
18	2,1	3,85	
MEDIA BLOQUE 4	1,9	3,45	+1,55

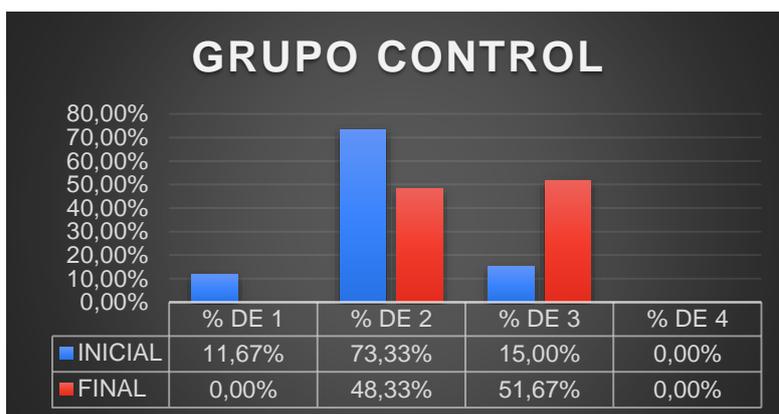


Figura17. Resultados Bloque 4 en los cuestionarios Inicial y Final

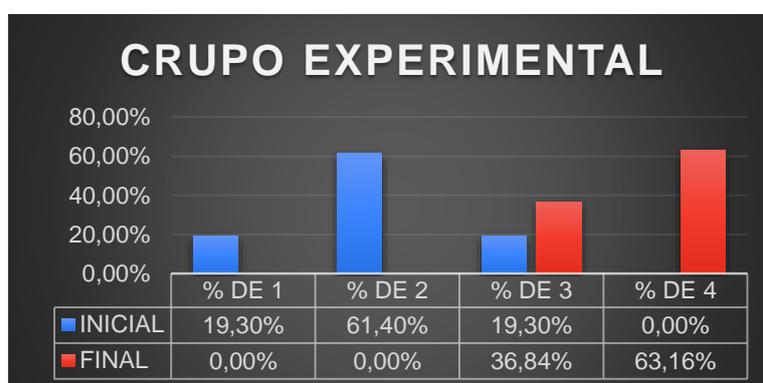


Figura18. Resultados Bloque 4 en los cuestionarios Inicial y Final

De nuevo se puede observar que la mejora de la media triplica el resultado en el grupo experimental con respecto al de control. De todas formas, en el grupo de control también ha habido una mejora significativa porque en clase se ha usado Moodle y otras herramientas de la web 2.0 aunque menos que en el grupo experimental, Lino it, para crear posters digitales, Mindomo para mapas mentales y trabajar el vocabulario y el hecho de que en otras materias también usan el Aula Virtual Murciaeduca. El uso de las TIC es motivador en general entre los adolescentes de esta edad.

En los videos 2 y 3 los alumnos han realizado actividades tipo webquest de búsqueda de información en internet sobre distintas décadas separadas cuarenta años, los acontecimientos principales y los valores sociales imperantes como actividad *pre-listening*. En estas tareas la labor de *Reading* y *Writing*, que precedía a la actividad de *Listening*, seguida del debate oral en la fase *post listening* y la elaboración de un poster digital o la preparación de una canción para trabajar en clase, forman una tarea que integra todas las destrezas, aunque en la clase

dedicada al visionado del anuncio se trabaje principalmente la CO. Las TIC se han usado en todas las fases de la tarea y con un motivo concreto. Con esto se quiere decir que no se han incorporado como simple acompañamiento a la actividad, sino que se han usado las pertinentes a estas actividades y que suponían una ayuda real de cara a los objetivos del trabajo. Se ha observado un resultado muy positivo para mejorar la CO y para motivar al trabajo en clase.

En el cuestionario final los alumnos admitían la mejora en el uso de las TIC usadas en la clase de inglés después del estudio. Las TIC fomentan un aprendizaje constructivo y significativo del lenguaje, como se dijo en el comienzo de este trabajo. Esto quiere decir que el alumno construye conocimientos integrando nuevos conceptos, ideas e información con los conocimientos antiguos. De ahí que el aprendizaje potencie la autonomía de los alumnos y su responsabilidad en los procesos de aprendizaje, por lo que el resultado del aprendizaje será más significativo y motivador.

En los cuestionarios los alumnos han confirmado que el uso de las TIC aumenta su motivación. De los resultados de los cuestionarios y de la observación también se observa el papel que juega el canal visual en sus vidas y lo importante de entretenerse y divertirse usando las TIC. Son chicos que usan WhatsApp, Instagram, YouTube, etc. pero que no suelen utilizar las TIC más específicas de aprendizaje de lenguas y ahora están usando sus capacidades informáticas en un nuevo campo. En resumen, los adolescentes saben mucho de usos en la red, de aplicaciones en su vida diaria y en su socialización por sitios web, pero no se les han presentado suficientes aplicaciones para mejorar sus destrezas lingüísticas y esto sería materia para otros trabajos de investigación, actualizando todo lo que existe, que hoy en día es mucho.

4.2.5. Pensamiento crítico

En este bloque se trata de averiguar la opinión del alumnado en lo relativo al pensamiento crítico frente a la información recibida a través de la publicidad y de las redes sociales, así como la importancia de trabajar ese espíritu crítico en clase.

BLOQUE 5 PENSAMIENTO CRÍTICO

19. ¿Te parece importante el desarrollo del espíritu crítico frente a la publicidad y la información en las redes?
20. ¿Crees que trabajar el espíritu crítico con publicidad en clase te ayuda a mejorar tu pensamiento crítico y a ser menos influenciable?

A continuación, se muestran los resultados del bloque 5 en las tablas 18, 19 y las figuras 20 y 21.

Tabla 18. Resultados Bloque 5 en los cuestionarios Inicial y Final del Grupo Control

GRUPO CONTROL 3° C			
Preguntas	CI GC	CF GC	MEJORA
19	2	2,9	
20	2,1	2,6	
MEDIA BLOQUE 5	2,05	2,75	+0,70

Tabla 19. Resultados Bloque 5 en los cuestionarios Inicial y Final del Grupo Experimental

GRUPO EXPERIMENTAL 3° B			
Preguntas	CI GC	CF GC	MEJORA
19	2,275	3,7	
20	2,36	3,8	
MEDIA BLOQUE 5	1,9	3,45	+1,425

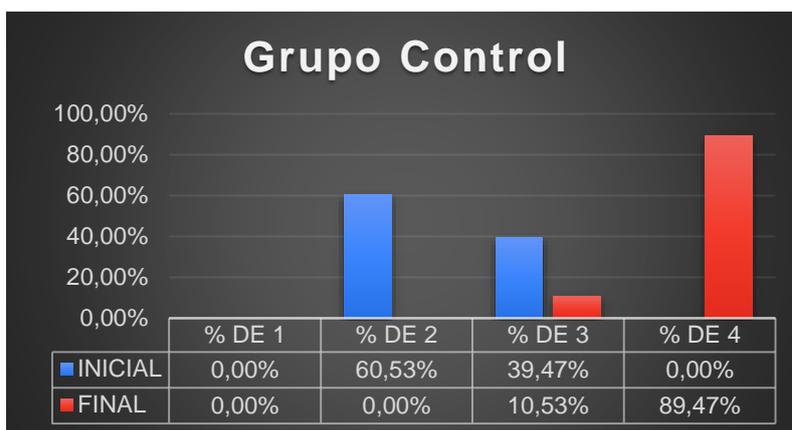


Figura 19 Resultados Bloque 5 en los cuestionarios Inicial y Final

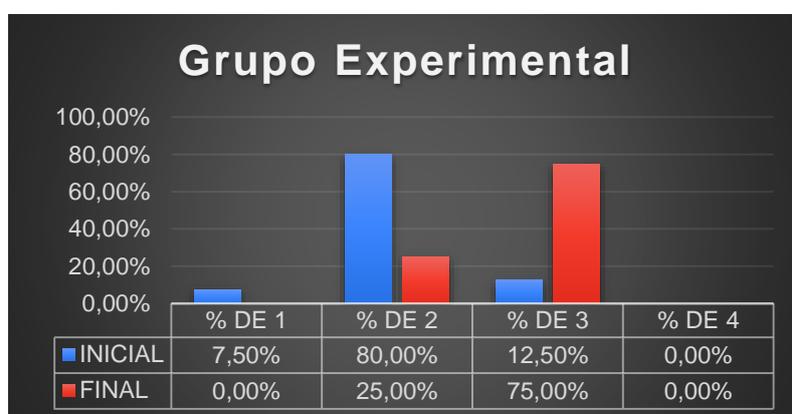


Figura 20. Resultados Bloque 5 en los cuestionarios Inicial y Final

La mejora después del tratamiento en el grupo experimental es el doble puesto que en cada anuncio comercial se ha reflexionado de forma crítica sobre el propósito del video y cómo la publicidad manipula al público. Intentando que además de estimular la mejora de la comprensión oral en inglés se reflexione sobre el uso de la publicidad. Los alumnos de secundaria deben aprender a ser futuros ciudadanos con pensamiento crítico. Enseñar este tipo de habilidades está unido a la adquisición de la lengua inglesa.

En clase se ha recordado que los productores de los anuncios están intentando manipular a la audiencia para que compre un producto o un servicio. Los alumnos han analizado los anuncios y se han hecho preguntas como:

- ¿A qué clase de público va dirigido?
- ¿Por qué eligieron a este actor/actriz para representar su producto?
- ¿Qué mensaje están intentando transmitir con este anuncio?

- ¿Hay algún mensaje implícito? ¿Es un anuncio eficaz? Explica el porqué.

Estas preguntas han sido la base de algunos debates en clase y de redacciones de opinión en la fase *post-listening*. El debate sobre las características culturales que aparecen en los anuncios y el examen crítico del carácter comercial de los mismos se hace usando destrezas de pensamiento crítico, una de las habilidades clave a desarrollar por el alumnado en el siglo XXI. Destrezas como la comprensión (mapas mentales, video 7), la aplicación (videos, simulaciones video), el análisis (búsquedas en Google, resúmenes), la evaluación de los anuncios, la creación de una presentación en *Power Point*, o Lino It etc., son procesos cognitivos de orden inferior y superior. Las tareas concretas se subieron al Moodle de la clase en el Aula Virtual de Murciaeduca. Como ejemplo se pueden ver unos posters digitales o uno de los videos.

http://linoit.com/users/_albahernandezz_/canvases/Tarea%20Anuncio%201%20Adidas
<http://linoit.com/users/aldarabbotella/canvases/Tarea%20anuncio%201%20Adidas>
<https://es.padlet.com/nakipp/wy6utdwlq3no> (ejemplo video instrucciones de vuelo)

Es decir, en clase pasamos de nuestro objetivo inicial de comprensión de textos orales a un nivel de complejidad cognitiva más alto, analizando los anuncios, aunque sea a un nivel muy sencillo. Según Anderson and Krathwohl (2001), la taxonomía de Bloom nos propone siempre una guía como docentes. Supone una referencia en nuestra labor diaria que en este experimento hemos tenido en cuenta en todo momento.



Figura 21. Teaching critical thinking using Bloom's taxonomy (Carolyn Westbrook, 2014) en línea.

En este apartado han quedado reflejados los resultados de los cuestionarios inicial y final con los datos obtenidos, las tablas de los resultados donde se pueden apreciar los resultados por bloque con su explicación, los gráficos y el análisis de los mismos, así como la información obtenida a través de la observación de la profesora, que confirma los resultados de los datos obtenidos.

5. CONCLUSION

Recapitulando sobre la investigación llevada a cabo en este estudio deberíamos empezar señalando la estructura del mismo. En una primera parte, una vez detectada la necesidad educativa de la mejora de la CO de inglés en la enseñanza secundaria, se deciden los objetivos y se recurre a las fuentes y al estado del arte del tema de interés creando un marco teórico que construya la base sobre la que construir la investigación. El primer objetivo o hipótesis de trabajo ha sido evaluar la mejora de la CO a través de anuncios comerciales auténticos, con tres objetivos específicos que son: medir el aumento de la motivación a través de las TIC, estudiar el uso de estrategias de CO y analizar la mejora del espíritu crítico.

A continuación, y siempre bajo el auspicio del marco teórico, se decide la metodología más adecuada para llevar a cabo el estudio y el diseño de investigación a implementar. Se ha elegido una metodología mixta con un método cuasi experimental y un tipo de investigación que se encuadra dentro de la denominada ‘investigación acción’.

Seguidamente se pasa a la implementación del diseño de investigación y a continuación a la recopilación y análisis de los datos obtenidos que han permitido la extracción de conclusiones. Los datos cuantitativos se han recogido mediante la descripción de la muestra de los participantes en los cuestionarios y de estudios estadísticos correlacionales obtenidos de los resultados de los tests. El estudio de los datos recogidos de los cuestionarios y los test de CO ha sido en todo momento combinado con la observación para establecer una triangulación de resultados que proporcione mayor fiabilidad al experimento.

El estudio de la observación da como resultado la existencia de un alto grado de fiabilidad en el método de investigación elegido y en los datos obtenidos y que la mayoría de los alumnos participantes han mostrado interés en la realización de las tareas presentadas. La mezcla de técnicas cuantitativas y cualitativas y el uso de la triangulación de datos proporciona a este estudio fiabilidad y hace posible una potencial generalización de los resultados.

Para concluir este trabajo se hará un repaso a la validez de la hipótesis que se planteaba al comienzo y al cumplimiento de los objetivos generales. Los resultados de la investigación tras la triangulación de datos dan validez a la hipótesis de que los anuncios comerciales de televisión originales ayudan a mejorar la CO en clase de inglés. Por tanto, el objetivo general

del proyecto, que era demostrar esta hipótesis de investigación educativa, se ha cumplido.

El primer objetivo específico, medir el aumento de la motivación a la hora de trabajar las destrezas orales en clase de inglés gracias al trabajo con anuncios comerciales y a través del uso de las nuevas tecnologías también se ha cumplido. Se ha observado una mejora en el uso de algunas herramientas TIC dedicadas al aprendizaje de idiomas, pero que les pueden servir en cualquier otra asignatura, para hacer presentaciones, esquemas, búsqueda de información, etc. El aumento en la motivación a la hora de estar dispuestos a realizar tareas para la mejora de la CO ha sido palpable para la observación y se refleja en los cuestionarios.

El segundo objetivo específico consistía en estudiar el uso de las estrategias de CO de modo que los alumnos fueran conscientes de que pueden usar estrategias de comprensión oral que mejoran su habilidad en esta destreza. Según los datos obtenidos este objetivo también se ha cumplido en un grado considerable. En los cuestionarios los resultados son muy positivos por la labor de la docente en concienciarles de que deben ponerle nombre a ciertas capacidades que ya tenían y a otras que han adquirido. Sin embargo, la capacidad de este trabajo de hacer una presentación más exhaustiva de las estrategias de los tres tipos principales ha sido muy reducida por el tiempo, la edad de los alumnos y la necesidad de continuar con el currículum normal del curso.

El tercer objetivo específico, analizar la mejora del espíritu crítico a través de la reflexión sobre el contenido de los anuncios comerciales también ha tenido un grado de consecución alto si tenemos en cuenta que son alumnos muy jóvenes. En este estadio de la adolescencia, este tipo de reflexión es una parte importante de nuestra labor como docentes. Vivimos inmersos en una sociedad de consumo y es nuestra misión abrirles las mentes al análisis de la publicidad y de qué necesidades son reales y cuáles nos las crean a través de los medios de comunicación. De nuevo, este trabajo ha podido sólo plantear estas cuestiones sin ánimo de realizar ningún análisis minucioso. Aun así, los resultados de los cuestionarios son muy positivos porque no están acostumbrados a este tipo de reflexión.

Se ha intentado aumentar la motivación añadiendo elementos que mejoraran el ambiente de la clase y bajaran el filtro afectivo en términos de Krashen, contribuyendo decisivamente a un aumento de su confianza, de su capacidad de asimilar contenidos y, por tanto, de seguridad personal. El uso de las TIC ha contribuido no solo al aumento de la motivación sino a la mejora de sus habilidades y su autonomía como aprendices de idiomas. A esto ha ayudado igualmente la reflexión sobre el aprendizaje a través de la presentación y el trabajo

con las estrategias de aprendizaje más importantes. Los alumnos se han beneficiado de este conocimiento, que les ha dado unas herramientas que les ayudarán a enfrentarse a textos orales en el futuro. Al igual que la reflexión sobre el pensamiento crítico a la hora de analizar la publicidad de los anuncios. Son mochilas de conocimiento que a estas edades les hacen mejorar su capacidad de aprendizaje en un mundo donde el *lifelong learning* o aprendizaje a lo largo de la vida, es una realidad.

Tras la realización de este experimento y tras comprobar sus resultados positivos, una conclusión que parece importante es que la mejora de la CO no va a tener un resultado a largo plazo si nos quedamos en medidas aisladas. Trabajos como este, con anuncios comerciales, han resultado ser de gran ayuda, pero han de ser mantenidos en el tiempo en los centros de secundaria, actualizados y combinados con vídeo auténtico de otro tipo. Por ejemplo, otra posibilidad es trabajar la subtitulación de los videos⁸. La subtitulación es un recurso muy útil para mejorar la CO en concreto, dada su naturaleza. Todos estos recursos y estrategias tienen que formar parte de una metodología activa y constructiva de la enseñanza de la L2 en los centros de secundaria.

Por otro lado, a lo largo del desarrollo de este estudio, el trabajo llevado a cabo ha abierto, por un lado, posibles líneas futuras de investigación y por otro, distintas posibilidades de puesta en práctica del uso de los anuncios auténticos que permitirían, por ejemplo, un mayor desarrollo de la creatividad del alumnado y que, a su vez, abriría nuevas líneas de investigación.

Ampliando estas dos vertientes me atrevería a decir que, en el caso de las posibles líneas de investigación sería interesante ampliar la muestra del alumnado participante, así como añadir nuevas herramientas de medición a fin de valorar más adecuadamente el nivel de comprensión oral alcanzado y comprobar hasta qué punto el trabajo con las estrategias de la comprensión oral es significativo, ya que los resultados obtenidos demuestran que sería

⁸ La traducción audiovisual es un recurso didáctico muy utilizado hoy en día en la clase de lenguas extranjeras para mejorar todas las destrezas y contenidos lingüísticos. Talaván (2013) explica que los subtítulos, ya sean en L1 o en L2, benefician tanto a los alumnos más avanzados tanto como a los de menor nivel. De igual modo, la autora afirma que el enfoque más adecuado para el uso de la subtitulación es el Enfoque Orientado a la Acción, que se asemeja al aprendizaje basado en tareas y que favorece el aprendizaje colaborativo

realmente recomendable el desarrollo e implantación de dichas estrategias a fin de aumentar el nivel de comprensión de lenguaje auténtico.

En este sentido cabría destacar que la planificación y elaboración de un constructo trabajado adecuadamente ha sido decisivo a la hora de conseguir los objetivos planteados y dentro del mismo, una buena organización y diseño de las estrategias de la CO, ha resultado de importancia capital. Este aspecto no ha sido trabajado de forma sistemática, tradicionalmente por buena parte del profesorado, y con este estudio se pretende poner en evidencia la necesidad de cuidar mucho más el constructo de la enseñanza de la CO.

En resumen, se puede afirmar que el trabajo realizado para la mejora de la CO en los alumnos participantes ha sido satisfactorio, ya que los alumnos del grupo experimental mejoraron esta destreza. Sin embargo, cabe añadir que, para ambos grupos, el tiempo invertido en trabajar la CO fue en detrimento de las demás destrezas, algo que se debería evitar en el futuro. Es por ello, que para corregir esta circunstancia y trabajar todas las destrezas adecuadamente, se debería temporalizar el trabajo de forma más equitativa entre todas ellas por tareas o proyectos incluidos en las distintas evaluaciones. Esta propuesta trataría de evitar este problema en futuros trabajos similares. Además, con el trabajo por proyectos se conseguiría favorecer el trabajo colaborativo y algunas de las habilidades del siglo XXI (creatividad, sentido crítico y comunicación)

Por otro lado, en lo referente a la continuación con la puesta en práctica del trabajo de este estudio existe la posibilidad de creación de anuncios auténticos por parte del alumnado. Ya que han asimilado la forma adecuada de ver los vídeos, ahora podrían pasar a la fase activa de diseñarlos y crearlos, pasando a ser autores de sus propios proyectos con todo lo que eso requeriría. De este modo abarcaríamos también otra destreza (*speaking*), así como mejora de la pronunciación y el vocabulario. También nos permitiría potenciar los demás objetivos tratados en este estudio, como el pensamiento crítico, continuando con el trabajo empezado a través de la reflexión crítica. El uso de las TIC pasaría de la fase pasiva a la activa ya que serían los alumnos los que realizarían sus propios materiales con aplicaciones encontradas en la red, herramientas nuevas que potenciarían su motivación. Se propondría el trabajo de forma colaborativa que, aunque no ha sido motivo de estudio en este trabajo, sí se ha manifestado como altamente positivo en la motivación y en la consecución de objetivos.

Esta sería pues una nueva línea de desarrollo de este estudio ampliando los objetivos a la vez que las líneas de investigación de mejora de la CO incluyendo también la de expresión oral.

Se trataría de subir un peldaño, de pasivos a activos, de ver a actuar, de utilizar las herramientas de internet para ver lo que otros hacen a producir sus propios materiales, de reflexionar de forma crítica a poner en práctica esa reflexión elaborando sus propios *scripts*. En definitiva, llegar a ser autores de su propio aprendizaje.

Se podría terminar diciendo que con este trabajo se ha querido hacer una contribución al área de la investigación del uso de anuncios en el aula y en especial en el ámbito de la lengua extranjera en el que esta propuesta no es frecuente. Así, se ha visto que se ha podido desarrollar esta destreza imprescindible para un buen conocimiento de la lengua inglesa, no solo a través del uso de lenguaje auténtico, sino también combinando elementos culturales. Por todo esto y sin ninguna duda, el empleo de los anuncios auténticos en TV integrados en tareas completas y bien estructuradas se manifiesta como una poderosa herramienta cuyo uso generalizado en el aula de inglés en secundaria puede aportar múltiples beneficios en el alumnado.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, L.W., and D. Krathwohl (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Argüelles Díaz, A. (2015). *Los anuncios en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno En J. Arnold. (Ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University.
- Ávila Molero, M. I. (2016). *Mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua mediante material audiovisual subtulado (Disertación Doctoral)*. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
- Bacon, S. M., y Finnemann, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *The Modern Language Journal*, 74(4), 459-473.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aique
- Beebe, L. (1985). Input: choosing the right stuff. En S. Gass, and C. Madden (eds) *Input in second language acquisition*. New York: Newbury House.
- Bermúdez Puello, E. A. (2017). *Metacognitive instruction delivered through a pre-while-post methodology for the development of listening skills in an intermediate EFL class (Tesis de Máster, Universidad del Norte)*.
- Bieberly, C. (2013). Television advertisements as a window on culture for teaching English as a second language. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 106, 2588-2593.
- Block, C. y Parris, S. (2008) *Comprehension instruction: research-based best practices*, 2nd ed. New York: Guilford Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, G. (1991). The testing of listening comprehension: an introspective study. *Language testing*, 8(1), 67-91.
- Budhai, S. S., y Taddei, L. M. (2015). *Teaching the 4Cs with Technology: How do I use 21st century tools to teach 21st century skills?* Alexandria. Virginia: (ASCD Arias). ASCD.
- Byrnes, H. (1984). The Role of Listening Comprehension: A theoretical Base. *Foreign Language Annals*, 17(4), 317-329.

- Cabrera, M. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. (Trabajo de Grado). Universidad de Jaén.
- Chapelle, C. A., Enright, M. K., y Jamieson, J. M. (Eds.). (2011). Building a validity argument for the Test of English as a Foreign Language TM. New York & London: Routledge.
- Chavez, M. (1998). Learner's perspectives on authenticity. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36 (4), 277-307.
- Cohen, A. D. (1980). *Testing Language Ability in the Classroom*. Manchester: Newbury House Publishers.
- Cohen, L., Manion, L., y Marrison, K. (2013). *Research methods in education 5th edition*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., y Marrison, K. (2007). *Research in education sixth edition*. London: Routledge.
- Corpas Arellano, M. (2009). Evaluación de la comprensión oral en inglés al final del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria conforme a los objetivos del diseño curricular base andaluz. *Artículo Porta Linguarum*, 11, 129-145. Repositorio.ual.es
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications, .99-121.
- Cubillo, P. C., Keith, R. C., y Salas, M. R. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades investigativas en educación*. Universidad de Costa Rica, 5 (1), 2-15.
- Davis, R. (1997). TV commercial messages: An untapped video resource for content-based classes. *The Language Teacher*. 21. (3), 13-15.
- Deci, E.L.y Ryan R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Del Moral, M.E. (1997). La actualización docente en nuevas tecnologías ante las exigencias de su integración en los diseños curriculares. *Aula Abierta*, 70, 77-93.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas (Vol. 108)*. Barcelona: Editorial UOC.
- Dulay, H., y Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. *Viewpoints on English as a second language*, 2, 95-126.

- Dunkel, P. (1991). Listening in the Native and Second /Foreign Language: Towards an Integration of Research and Practice. *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457.
- Erkaya, O. R. (2005). TV Commercials as Authentic Materials to Teach Communication, Culture and Critical Thinking. *Online Submission*, 29(1), 2-18.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language teaching*, 43(2), 182-201.
- Elliot, J. (1991). Action research for educational change. Philadelphia: Open University Press.
- Field, J. (2010). Listening in the language classroom. *ELT journal*, 64(3), 331-333.
- Flowerdew, J. (1994). Research of relevance to second language lecture comprehension: An overview. *Academic listening: Research perspectives*, 7-29.
- Flowerdew, J. y Miller, L. 2005. *Second Language Listening. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Furmanovsky, M. (1997). Content Video in the EFL Classroom. *Internet TESL Journal* (III). <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>.
- Galán Vélez, R.M. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 36(79), 31-46. <https://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc2/galanvelezrm>
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold. Ed
- Gilakjani, A. P., y Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and research*, 2(5), 977-988.
- Gleason, J.B Bernstein (1997). *Psicolingüística*, Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España
- Glenn, E. (1989). A content analysis of fifty definitions of listening. *Journal of the International Listening Association*, 3, 21-31.
- Gómez, D. R., & Roquet, J. V. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC Universitat Oberta de Catalunya
- Herrera, R. (2008). La teoría del aprendizaje de Vygotski. *Revista de Acción pedagógica y curricular. Innovar en educación*. <https://innovemos.wordpress.com/2008/02/16/la-teoria-del-aprendizaje-de-vygotski/>

- Hinkel, E. (Ed.). (2011). Handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Işık, C., y Yılmaz, S. (2011). E-learning in long life education: a computational approach to determining listening comprehension ability. *Education and Information Technologies*, 16(1), 71-88.
- Jiménez, E. (2005). Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación. Trabajo fin de Máster. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid
- Keihaniyan, M. (2013). Multimedia and listening skills. *International Journal of Advanced Research*, 1(9), 608-617.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. Denzin, y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of Qualitative Research* (3rd Edition ed, 559-603). London: Sage
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman
- Krashen, S. D., y Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Lantolf, J., y Thorne, S. (2006) *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. New York: Oxford University Press.
- Lee, F. (1994). The effect on listening comprehension of using television commercials in a Chinese as a second language course. Research Report. (ERIC Reproduction Service No. ED)
- Lynch, T. (2009). *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. 1998. Focus on form in task-based language teaching. McGraw-Hill Satellite Teleconference. (<http://www.mhhe.com/scoseince/foreignlang/conf>)
- Martín Peris, E. (2009). Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE. *Mosaico: revista de difusión para la promoción y apoyo a la enseñanza del español como lengua extranjera*, 24: 5-13.
- Martín Peris, E. (1996). Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE. Tesis doctoral publicada en (2004) red ELE, 2: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/martin.shtml> (consultada el 24 de noviembre de 2008)
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas? *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*.(0). http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3.

- McGee, K., Fujita, T. (2000). Playing the Semiotic Game: Analyzing and Creating TV Commercials in an EFL class. *The Language Teacher*, 24(6), 17-24.
- Melvin, B. S. and Stout, D. F. (1987). Motivating language learners through authentic materials. In W. M. Rivers (Ed.). *Interactive language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Mendelsohn, D. (2001). Listening comprehension: we've come a long way, but ... *Contact (Special Research Symposium)*, 27 (2), 33-41.
- Miller, L. (2003). Developing listening skills with authentic materials. *ESL Magazine*, 6 (2), 16-18
- Navarro Cuesta, P. (2013). YouTube como herramienta didáctica en el aula de inglés. (Trabajo Fin de Máster). Almería: Universidad de Almería. Disponible en <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2293/Trabajo.pdf?sequence=1>
- Nogueroles López, M. F.. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ele. III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China, 3, 1-27.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. New York & London: Routledge.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University press.
- Nunan, D & L. Miller (eds.) (1995). *New ways in teaching listening*. Alexandria. EEUU: TESOL.
- Nunan, D. (1999): *Second Language Teaching and Learning*. Florencia, Kentucky: Heinle & Heinle Publishers.
- Núñez, J. C. C. (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9*, 1-141.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied linguistics*, 10(4), 418-437.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *Iral*, 41(4), 271-278.

- Pazó, M. D. M. S. (2008). El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras: un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética*, 4, 177-187.
- Picken, J.D. (1999). State of the ad: The role of advertisements in foreign language teaching. *ELT Journal*, 53, 249-255.
- Quintanilla, D. R. F., Gamarra, E. G. D. P., & Ríos, N. S. (2017). Programa “Oral expression in the classroom” para el desarrollo de la expresión y comprensión oral del idioma inglés. *Apuntes Universitarios*, 7(2), 2-11.
- Rawley, L. A., & Smith, A. (1995, March). Using television commercials to teach listening & critical thinking skills. Demonstration presented at the 29th Annual TESOL Convention, Long Beach, CA. <http://www.njcu.edu/cill/vol4/smith-rawley.html>
- Renandya, W., and Farrell, T. (2010) ‘Teacher, the tape is too fast!’ Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65, 52–29.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge: Cambridge University press.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching: Listening*. London: Routledge.
- Rost, M. (2002). Listening tasks and language acquisition. En JALT 2002 en Shizuoka 18 Conference Proceedings. <https://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf>
- Rubin, J. (1994) A Review of Second Language Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal*, 78 (2) summer, 199-221.
- Sáez López, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis (Spanish Edition)*. Madrid: Editorial UNED.
- Sánchez Gómez, M. (2017). *La motivación en el aprendizaje de ELE: análisis y propuesta didáctica en estudiantes del Grado de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universitetet i Bergen en Noruega. (Trabajo fin de Máster)*. Comillas: CIESE-Comillas, Universidad de Cantabria.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue, in J. Lantolf (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.

- Talaván, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum* 6. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero6/talavan.pdf.
- Talaván, N. (2007). Learning vocabulary through authentic video and subtitles. *Tesol-Spain Newsletter*, 31, 5-8.
- Talaván N. (2010). Claves para comprender la destreza de la comprensión oral en lengua extranjera. *Epos: Revista de filología*, 26, 195-216.
- Talaván, N. (2011). A quasi-experimental research into subtitling and foreign language education. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio and M. Áine Ní Mhainnín (eds). *Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. Oxford: Peter Lang, 197-218.
- Talaván Zanón, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Thompson, I. (1995). Assessment of second/foreign language listening comprehension. A guide for the teaching of second language listening, 31-58.
- Thornbury, S. (1997). Reformulation and reconstruction: Tasks that promote 'noticing'. *ELT journal*, 51(4), 326-335.
- Tuzi, F., Mori, K., & Young, A. (2008). Using TV commercials in ESL/EFL classes. *The Internet TESL Journal*, 14(5). <http://iteslj.org/Techniques/Tuzi-TVCommercials.html?iframe=true&width=80%&height=80%>
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valiente Jiménez, M. J. (2005). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la comprensión oral del francés como segunda lengua en la Universidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies, *ELT Journal*, Volume 53,(3), 168-176, <https://doi.org/10.1093/elt/53.3.168>
- Vandergrift, L., y Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.

- Vandergrift, L., y Goh, C. (2009). Teaching and testing listening comprehension. In M. Long & C. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell, 395-411.
- Vygotski, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Méjico: Editorial Critica.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold Publishers.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.
- Zhang, L. J y Gu, Y., Hu, G. (2009). Listening strategies of Singaporean primary pupils. *Language learning in new English contexts: Studies of acquisition and development*, 55-74.

WEBGRAFÍA

- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Diccionario de términos ELE. (2015). ELE. URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, 15(06)
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: CUP: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Westbrook, C. (2014). Teaching Critical Thinking using Bloom's Taxonomy. Recuperado de <https://www.cambridge.org/elt/blog/2014/04/18/teaching-critical-thinking-using-blooms-taxonomy/>

7. ANEXOS

ANEXO 1. FICHA OBSERVACIÓN

<i>FICHA OBSERVACIÓN ANUNCIOS DE TV EN CLASE DE INGLÉS 3º ESO</i>	
1.	DÍA, HORA, ALUMNOS PRESENTES:
2.	VIDEO. CONTENIDOS. ACENTO.
3.	OBJETIVOS PROPUESTOS: FONÉTICA VOCABULARIO ESTRUCTURAS GRAMATICALES ESTRATEGIAS DE COMPETENCIA COMUNICATIVA
4.	ACTIVIDADES: FICHAS Y TAREAS TIEMPO DEDICADO A CADA ACTIVIDAD:
5.	PARTICIPACIÓN Y MOTIVACIÓN.
6.	COMPRENSIÓN DEL VIDEO. VER FICHAS CON RESULTADOS
7.	ASPECTOS CULTURALES. ESPÍRITU CRÍTICO.
8.	ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN UTILIZADAS.
9.	VALORACIÓN DE CLASE: ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS.
10.	PROPUESTAS DE MEJORA

ANEXO 2: PRE-TEST



Región de Murcia
Consejería de Educación y Universidades
Dirección General de Innovación educativa y
Atención a la Diversidad

COMPRESION ORAL

ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS DE LA REGIÓN DE MURCIA

PRUEBA TERMINAL ESPECÍFICA DE CERTIFICACIÓN

NIVEL INTERMEDIO (B1) BILINGÜE CONVOCATORIA 2016

COMPRESIÓN ORAL

NOMBRE: _____ DNI: _____

DURACIÓN TOTAL: 25 minutos

INDICACIONES:

- Se realizarán **dos** escuchas para cada tarea.
- Las tareas se realizarán en los espacios indicados.
- Debe emplearse tinta azul o negra. El uso del lápiz no es válido.
- Corregir ~~tachando~~ el texto. No usar correctores líquidos o cintas.
- No escribir en las partes **sombreadas**.
- Puntuación total: **10**. Calificación de "APTO": 5

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL PARA CADA TAREA:

- Inicio tarea: 2 minutos para la lectura de instrucciones y preguntas
- Primera escucha.**
- 45 segundos para pensar las respuestas.
- Segunda escucha.**
- 1 minuto para escribir las respuestas y finalizar la tarea.

CORRECTOR

CALIFICACIÓN: _____ /10



NI bil
INGLÉS

TASK 1 LUKE'S CHILDHOOD

Listen to Luke talking about his childhood. Decide which FIVE of the following statements are TRUE according to the recording. Write the correct letters in the answer grid provided below, as shown in example 0. You will hear the recording TWICE.

5 points



0. The speaker's parents decided to name him Luke. (EXAMPLE)

1. Luke has never been into Star Wars films.
2. Luke was named after a Paul Newman film.
3. Luke's mother admired somebody in the family.
4. As a child, Luke's parents liked to check his height.
5. Luke's parents used to be too permissive with him.
6. Luke's parents didn't let him see James Bond movies.
7. Luke's family's financial situation was rather bad.
8. Unlike his dad, Luke was really sporty and musical.
9. The punishments Luke got from his parents weren't too hard.
10. Luke was quite badly-behaved for some time.
11. Luke has a younger brother.

Source: teacherluke.co.uk

						SCORE
0						
<input type="checkbox"/>						

TASK 2 NATIONAL GRAMMAR DAY

Listen to this recording about National Grammar Day. Choose the best option a, b or c. Write your final answers in the grid provided below, as shown in the example. You will listen to the recording **TWICE**.

5 points

0. Martha Brockenbrough...

- a. ... founded National Grammar Day in 2008.
- b. ... used to work for President George W. Bush.
- c. ... established the first Grammar School in Seattle.

1. English language speakers have been...

- a. ... more careful with grammar than other nationalities.
- b. ... as careful with grammar as any other nationalities.
- c. ... less careful with grammar than any other nationalities.

2. George Bush's bad grammar and use of the language...

- a. ... is a consequence of his bad education as a child.
- b. ... helped him to be considered a reliable person.
- c. ... became a trend in most American schools.

3. Martha Brockenbrough believes that...

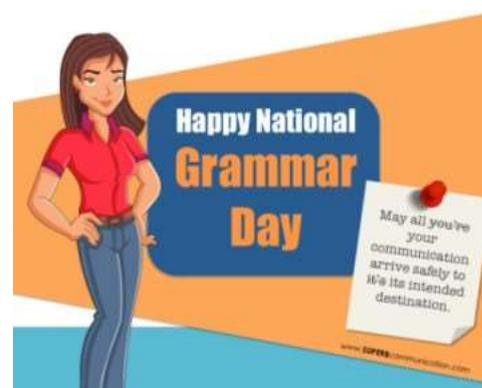
- a. ... a leader should be able to use the language properly.
- b. ... American mechanics have the worst grammar.
- c. ... the norm today is knowing how to use the language.

4. In Martha's opinion, which skills help you check your progress in grammar best?

- a. Speaking and writing.
- b. Reading and speaking.
- c. Reading and writing.

5. One of the grammatical errors that Martha mentions...

- a. ... is clearly linked to spelling and pronunciation.
- b. ... sounds perfectly normal when you read it.
- c. ... is accepted by most English speakers today.



Source: Speak Up magazine

0.	1.	2.	3.	4.	5.	SCORE
A						
<input type="checkbox"/>						

TOTAL SCORE: _____ / 10	≥ 5 APTO
	≤ 4 NO APTO

ANEXO 3: PRUEBAS DE COMPRESIÓN ORAL



Región de Murcia
Consejería de Educación, Juventud y Deportes
Dirección General de Formación Profesional y
Enseñanzas de Régimen Especial

COMPRESIÓN ORAL

ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS DE LA REGIÓN DE MURCIA

PRUEBA TERMINAL ESPECÍFICA DE CERTIFICACIÓN

NIVEL INTERMEDIO (B1) BILINGÜE CONVOCATORIA 2017

COMPRESIÓN ORAL

NOMBRE: _____ DNI: _____

DURACIÓN TOTAL: Aproximadamente 30 minutos

INDICACIONES:

- Se realizarán **dos** escuchas para cada tarea.
- Las tareas se realizarán en los espacios indicados.
- Debe emplearse tinta azul o negra. El uso del lápiz no es válido.
- Corregir ~~tachando~~ el texto. No usar correctores líquidos o cintas.
- No escribir en las partes **sombreadas**.

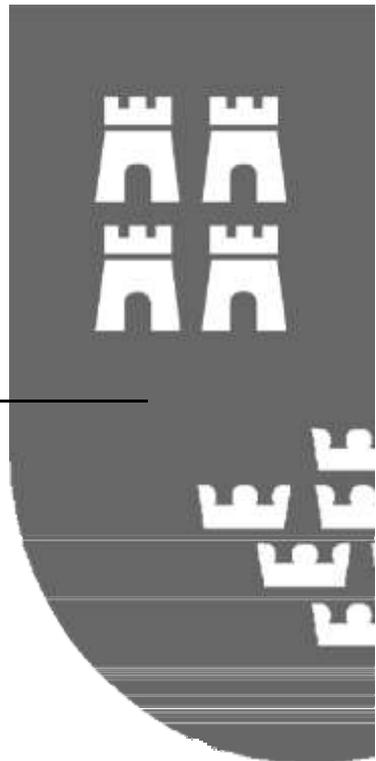
- Puntuación total: **10**. Calificación de "APTO": 5

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL PARA CADA TAREA:

- 2 minutos para leer las preguntas
- Primera escucha
- 1 minuto para responder
- Segunda escucha
- 1 minuto para finalizar tarea

CORRECTOR

CALIFICACIÓN: _____ /10



NI bil
INGLÉS

Task 1

ENVIRONMENT

Listen to SIX short news reports about environmental problems (the first one will be the example). For questions 1 to 5, choose the best option A, B or C. Write your final answers in the grid provided below, as shown in the example. You will hear the recording TWICE. (5 points)

EXTRACTS

0. (EXAMPLE)Torrential rains...

- a. *have caused problems with trains.*
- b. *have stopped now.*
- c. *are not as big a problem as the windy conditions.*

1. The farm...

- d. *has collapsed.*
- e. *is in real danger.*
- f. *was illegally built.*

2. According to the news report, ...

- a. *pollution in cities has increased by 20%.*
- b. *nearly 2 million people die every year due to pollution.*
- c. *pollution can affect your heart.*

3. The tornado...

- a. *was strong enough to throw a vehicle up in the air.*
- b. *moved around the town for an hour.*
- c. *reached the town in the late evening.*

4. Amazon rainforests...

- a. *need more farmers to look after them.*
- b. *were progressing favourably until recently.*
- c. *are being destroyed at the same speed each year.*

5. An oil pipeline*...

- a. *has broken somewhere on a Thai island.*
- b. *has accidentally been broken by some tourists.*
- c. *has put "PTT Global Chemical" on the news.*

*pipeline: a big tube for carrying water, oil, etc.

Example 0	Extract 1	Extract 2	Extract 3	Extract 4	Extract 5	SCORE
A						____/5

Task 2

FAMILIES

Listen to Jane and Kevin talking about their families. Decide which FIVE of the following statements are TRUE according to the recording. Write the correct letters in the answer grid provided below, as shown in example A. You will hear the recording twice. (5 points)

SOURCE: Think In English



- A. Jane has two siblings (EXAMPLE)
- B. Jane and her sister have both fair hair.
- C. Jane's brother is big and well-built.
- D. Jane's brother got his hair colour from his mother's side of the family.
- E. Jane's dad is completely bald.
- F. Neither Jane nor her siblings have the same eye colour as their mother's.
- G. Jane's sight problems come from her grandparents.
- H. In terms of personality, Jane's parents have lots of things in common.
- I. Kevin and his siblings have only one parent in common.
- J. Kevin's brother is not happy with his type of hair.
- K. No-one in Kevin's family has sight problems.

A <i>example</i>						SCORE
<input type="checkbox"/> CORRECTOR						___/5

ANEXO 4: TAREA 1. AD1

AD 1. SOCCER-ADIDAS- IMPOSSIBLE IS NOTHING

CONTEXT: *Mourinho gives some advice to young people who start playing football....*

PRE-LISTENING

- Watch the video without sound.
- Make some comments about what you have seen. What do you think the video is about?
- Brainstorming on the blackboard about values you associate with soccer
- Ask questions:
 - ✓ Why do you think the title of this video is “Impossible is Nothing”?
 - ✓ How do you give advice in English?

WHILE- LISTENING

1. True- False- not mentioned
 - a) At the beginning of the video Mourinho says football is a normal sport.....
 - b) The name of the player from Germany is Michael.
 - c) You can see David Beckham sitting on a bench with a boy.
 - d) Mourinho says you have to be like Kaká or Messi.
 - e) Mourinho says the best player in the world is Cristiano Ronaldo.

2. Tick the 5 values that Mourinho mentions and attributes to football.

GENEROSITY

LOVE

FRIENDSHIP

PERSISTENCE

FAIRNESS

SUPPORT

SOLIDARITY

BE YOURSELF

COOPERATION

AMBITION.

3. What is more important for Mourinho in the final sentence of the advert?
-

POST-LISTENING

1. Summarize in one or two sentences the message ADIDAS tries to transmit with this advert.

2. Make a summary of the vocabulary, expressions and use of imperative to give instructions and advice you have learnt in this lesson:

3. Ask your teacher about some problems you may have had in this lesson.
4. *Over to you now. In groups of three give some advice about*

- Good health
- Good marks
- Good football player
- Good behaviour
- Up to you

Create a poster on canvas or similar using the tool Lino It with the results of the negotiation and upload it to Moodle platform. You can finish it at home.

SOCCER ADIDAS AD KEY

WHILE LISTENING:

1. True/False/not mentioned.

- A. F
- B. T
- C. T
- D. F
- E. NM

2. Tick the words that Mourinho mentions:

SOLIDARITY- FRIENDSHIP-COOPERATION-SUPPORT-BE YOURSELF

CONSTRUCTO

Objetivos

- Mejorar las habilidades de CO en inglés a través de materiales auténticos.
- Aprender vocabulario relacionado con los valores del deporte

Utilizar los consejos en inglés y usar el imperativo.

Procedimientos

Estrategias: Top-Bottom

- Predicting
- Inferring
- Monitoring

PRE-LISTENING:

- Preguntas que crean expectativas sobre lo que se va a ver y escuchar. El propósito es activar los conocimientos previos y los esquemas mentales de los alumnos con respecto al fútbol.
- Proporcionar andamiaje '*scaffolding*' de estructuras gramaticales necesarias y vocabulario.

WHILE-LISTENING: Escucha selectiva. El alumno busca información específica.

- True/false/Not Mentioned
- Elegir las palabras que aparecen en el texto en el video.

POST LISTENING

Tasks 1 y 2: Strategies:

- Condensing. Summarizing
- Activating metacognitive knowledge: Resumir lo aprendido.

Task 3. FOCUS ON THE LEARNING PROCESS: Opportunity to talk about how they got on. Ask the following questions:

- Were they able to easily identify the information required by the task? Or did they need to listen lots of times?
- What was the problem?
- Was it lack of understanding of the topic or the cultural context?
- Was it lack vocabulary?
- Or not being able to decipher the stream of speech because of the speed or because of a particular accent? (Portuguese)

ASSESSMENT FOR LEARNING

Se consideraba importante en este momento que hubiera una reflexión o construcción conjunta del significado con preguntas guiadas por la docente. Hacerles pensar en voz alta para que estos alumnos expresaran sus necesidades de aprendizaje, lagunas en sus formas de acercarse al listening que ellos mismos pudieran solucionar en las siguientes clases.

Task 4.

Integrating language skills. Listening leads to writing a post-it with Lino It. Using TIC.

<http://linoit.com/home>

ANEXO 5: TAREA 2. AD2

12 HILARIOUS ADS

Why learning languages

The funniest language learning commercials from Babbel and Berlitz

CONTEXT: 12 different situations in which a foreign language is needed

PRE-LISTENING:

- The teacher asks the class: "Do you think learning a foreign language is necessary? Why?"
The teacher writes on the blackboard the reasons given.
- In groups of 3 think of five situations where you need to speak a foreign language.
- How do you feel when you don't understand most of what people are saying around you?
- What do you think the TV advert will be about?

WHILE-LISTENING: You will listen to the advert twice or three times if necessary.

Advert 1.

What does the flight attendant really say to the man?

What does he understand?

Advert 3. What has he lost?

How does he ask her for help? Give the words he says:

Advert 4. What is the word that the coast guard doesn't understand?

Give the real word and the word the man thinks they have said.

Real word.....

What he understands

|'sɪŋkɪŋ|

|'θɪŋkɪŋ|

Advert 6. The policewoman is asking the man about three dangerous things in an airport.

What are they?

.....
.....

Advert 12. Why does he feel like an outsider? Like an alien?

.....

.....

- Listen again and **select the 3 most hilarious ads** from your point of view

POST-LISTENING:

- Give a small summary of the chosen adverts and give your reasons for your choice
- In class group vote for the funniest ad. All of you vote.
- Did you have any problems in this lesson? Ask your teacher about some comprehension problems you may have had.

Give some useful sentences about “expressing reason” or vocabulary you have learnt in this lesson:

Homework: In groups create a video, with whether an invented funny situation or a representation of one of the videos watched in class.

CONSTRUCTO

Objetivos:

- Mejorar la CO. Cómo: A través de los siguientes procedimientos:
 - ✓ Razonar los motivos para aprender lenguas extranjeras.
 - ✓ Practicar estrategias de escucha activa.
 - ✓ Revisar el uso de las oraciones causales en inglés. Expressing reason.
 - ✓ Hacer a los alumnos conscientes de la importancia de discriminar algunos fonemas.
 - ✓ Motivar a los alumnos con un video lúdico. Hacerles reír. Bajar el filtro afectivo.

Procedimientos:

PRE-LISTENING: Top-Down processes

- Inferir el tema a partir de las preguntas.

- “*Scaffolding*”- revision de los conocimientos sobre cómo expresar la causalidad en inglés.
- Group work: negociación del significado. 5 min para decidir tres situaciones donde necesitan hablar inglés.

WHILE LISTENING:

Las actividades son sobre todo de reconocer información precisa en el texto. Son preguntas abiertas pero que se contestan con una frase.

También hay una actividad de fonética in el anuncio 4 (bottom-up process) en la que es importante distinguir entre dos palabras que sólo se diferencian en un sonido pero que son clave en la comprensión del anuncio.

Inferir el contenido del anuncio 12. La respuesta está implícita en el anuncio, aunque no claramente expresada.

POST LISTENING

Summarizing. Resumir el contenido de un anuncio y dar razones de por qué se ha elegido.

Estrategias metacognitivas: Resumir lo que se ha aprendido.

TIC. Crear un video de un anuncio.

ANEXO 6: TAREA3. AD3 y 4

AD 3. COCA COLA TUNES 1976 & 2018

1st SESSION VIDEO 1976

PRE- LISTENING (at home)

1. The previous day the teacher uploads to the Moodle platform some information related to this period. We watch it in class, and she asks the students to read it and upload to the platform a brief summary of it.
 - a. Major events. Vietnam war.
 - b. Fashion
 - c. Toys
 - d. Hippies ideal.
 - e. Music. Woodstock.
2. The web sites to be read are:

<http://www.thepeoplehistory.com/1970s.html>

<https://www.britannica.com/topic/hippie>

<https://www.history.com/news/vietnam-war-hippies-counter-culture>

PRE-LISTENING (in the classroom)

- Next day in class the teacher promotes the answer of these questions:

What do you know about the 70s?

What was the hippie movement?

When was the Vietnam war?

What was the peace movement?

Do you like Coca-Cola ads?

What kind of song do you think coca cola had in the 70s?

What kind of words do you expect to listen to in a song from this time?

WHILE-LISTENING

- Listen to the lyrics of the tune from 1976.
- Take notes: write down as many words as you can recognise on the video: brainstorming on the blackboard.

- Fill in the gaps of the song:

I'd like to build the world a

And furnish it with

Grow apple trees and

And snow-white

I'd like to teach the world to sing
In perfect

I'd like toit in my arms
And keep it

I'd like to see the world for once
All standing

And hear them echo through the hills
Forthroughout the land

- Watch again the video with the lyrics. Fill in any missing gap.
- Sing it aloud. Enjoy this beautiful song.

POST LISTENING

- The whole class selects the main ideas transmitted and decide the values for young people at this moment.
- TIC:
 - ✓ The teacher will create a task in the Moodle Platform of the class:
“Look for songs from de 70s and upload them to Moodle. Say why you have chosen that particular song.”
 - ✓ Or a WORDCLOUD with the tool Wordle.
- Does Coca Cola company get its commercial aim? Do you feel like having a coke?

COCA-COLA ADS [KEY & Script]

1976

I'D LIKE TO TEACH THE WORLD TO SING (IN PERFECT HARMONY)

(Bill Backer / Billy Davis / Roger Cook / Roger Greenaway)

The New Seekers - 1971

The Hillside Singers - 1971

Chet Atkins - 1972

Jan Howard - 1972

Willis "Gator" Jackson - 1972

Ray Conniff Singers - 1972

Jessi Colter & Waylon Jennings - 1996

Bobby Bare Jr. - 2002

LYRICS. On a hilltop

I'd like to build the world a home
And furnish it with love
Grow apple trees and honeybees
And snow-white turtle doves
I'd like to teach the world to sing
In perfect harmony
I'd like to hold it in my arms
And keep it company
I'd like to see the world for once
All standing hand in hand
And hear them echo through the hills
For peace throughout the land
(That's the song I hear)
I'd like to teach the world to sing
(Let the world sing today)
In perfect harmony
I'd like to teach the world to sing

In perfect harmony
I'd like to build the world a home
And furnish it with love
Grow apple trees and honeybees
And snow-white turtle doves

Extra verse as recorded by THE HILLSIDE SINGERS:

Put your hand in my hand
Let's begin today
Put your hand in my hand
Help me find the way

CONSTRUCTO

Objetivos:

- Mejorar la CO a través de la escucha de textos auténticos de anuncios.
- Conocer la década de los 70 y sus ideales.
- Ampliar vocabulario relacionado con valores humanos.
- Practicar estrategias de escucha activa: Inferir, predecir, tomar notas, escucha selectiva, entender la idea general.
- Uso autónomo de las TIC
- Motivación. Disfrute musical.
- Pensamiento crítico. Objetivo real del anuncio.

Procedimientos

PRE-LISTENING:

Como los alumnos ya han buscado previamente la información que les sitúa en la época, y han subido la tarea al aula virtual, ahora ya tienen una idea general de los hechos e ideas imperantes en esta época. Han realizado tareas de *Reading Comprehension* y de

Writing que les han proporcionado el vocabulario necesario para afrontar la audición del anuncio de 1976.

WHILE LISTENING:

- Taking notes. Escuchando el anuncio sin imágenes tomarán nota de todo aquello que puedan entender sobre el contenido de la canción.
- La profesora anota en la pizarra todo el vocabulario sugerido por los alumnos.
- Rellenar huecos. Escucha selectiva.
- Comprobar lo entendido visionando el video con subtítulos.
- Cantar la canción para su disfrute. Relajación, bajada del filtro afectivo (Krashen)
- La música de esta canción era conocida por el alumnado por haber sido cantada en Operación Triunfo, aunque con otra letra.

POST LISTENING

- Reflexión sobre la época: valores sociales y sobre el objetivo del anuncio (espíritu crítico)
- Búsqueda musical.
- Subida a la plataforma Moodle de su canción favorita de este periodo.

ANEXO 7: TAREA 4. AD3 y 4

Ad 4: COCA COLA TUNES 1976 & 2018

2nd SESSION- Year 2018

VIDEO 2018

PRE- LISTENING

- The previous day the teacher uploads to the Moodle platform the video (https://www.youtube.com/watch?v=4tJJnC26_uw) related to this period and asks the students to watch it and upload to Moodle platform a brief summary of it. They have to think of the most moving event of the year for them.
 - Next day in class the teacher, after watching the video, asks the students to write the *most moving event of the year 2018 for each student*:
- 5 minutes to write all of them on the blackboard.
- The whole class chooses a sentence of hope:
- e.g. *“In spite of the chaos and confusion I can see winds of hope blowing around the world”, for instance..... (mention a few of them)*
- In the middle of the events of 2018 we could listen to the Coca Cola ad of the last year. Do you remember it? What do you think the Coca cola tune was like in 2018? What kind of message do you think it transmitted?

WHILE-LISTENING

- Listen to the tune from 2018. Without watching the lyrics.
- Write down as many WORDS AND EXPRESSIONS as you can recognise on the video: brainstorming on the blackboard.

- Watch the video with the lyrics twice. What is the most repeated verb in the song?

-
-
- What is the most repeated personal pronoun and possessive adjective?
.....
.....
 - Watch the video a third time. What is the main message you can get from the song?
One or two words:
.....
.....
 - What happens when you “**taste the feeling**”? What is “**the feeling**”? Things that people in the ad can do after tasting a coke.
.....
.....
.....
.....
.....
 - Critical thinking: do you need to have a coke to achieve all those things?

YES/NO.

- Listen to the song again and SING IT ALONG just for pleasure.



POST LISTENING

- The whole class selects the main ideas transmitted and decides the values for young people at this moment. Is there any concern for the world’s happiness or the attention is in your own happiness and wellbeing?
- Make groups to compare the values in the 1976 video and the values in this 2018 song.

Show each group’s results to the class.

1976 values	2018 values

--	--

- This is the FOURTH TV commercial that we use in class.
Do you think it is a good way to improve Oral Comprehension?

CONSTRUCTO

Video 4. Taste the feeling Coca Cola 2018

Objetivos:

- Mejorar la CO.
- Reflexionar sobre los valores de nuestra sociedad actual de 2018 y cómo se diferencian de la de los 70s a través de los anuncios de Coca Cola.
- Practicar estrategias de escucha activa.
 - ✓ prestar atención
 - ✓ tomar notas
 - ✓ predecir
 - ✓ resumir
 - ✓ comprender contenido específico
 - ✓ deducir del contenido del anuncio.
- Expresar opiniones y razonarlas.

Procedimientos:

PRE –LISTENING:

Para contextualizar la época la profesora trabaja en clase un video de cinco minutos sobre el año 2018 sacado de YouTube. Se analizan los acontecimientos y si los alumnos recuerdan algo de esto que ocurrió el año pasado.

Los alumnos escriben un pequeño texto nombrando los acontecimientos principales del año pasado y lo envían como tarea a través de Moodle.

Esto conlleva la práctica de la Expresión oral para decir cuál fue el acontecimiento más emotivo.

Predecir qué van a encontrar en el anuncio de coca cola de 2018. Quizá alguien lo recuerde.

LISTENING

- Concentrar su atención
- Tomar notas de todo lo que entiendan
- Escucha selectiva: pronombre y verbo más repetidos.
- Inferir el mensaje principal del anuncio de lo dicho anteriormente.
- Escuchar y leer lo que se puede hacer cuando “saboreas el sentimiento”, analizar cómo el anuncio transforma un sabor, un refresco en un sentimiento necesario para conseguir hacer cosas.
- Cantar para disfrutar de la canción. Motivación.

POST LISTENING

- En grupos trabajar los valores de las dos épocas brevemente.
- La profesora pregunta a los alumnos su opinión respecto al trabajo con anuncios de TV para mejorar la CO.

FOCUS ON THE LEARNING PROCESS: Opportunity to talk about how they got on.

- Were they able to easily identify the information required by the task? Or did they need to listen lots of times?
- What was the problem?
 - ✓ Was it lack of understanding of the topic or the cultural context?
 - ✓ Was it lack of vocabulary?
 - ✓ Or not being able to decipher the stream of speech because of the speed or because of a particular accent?

ANEXO 8: TAREA 5. AD. 5

THE WONDER OF US. Coca Cola.

PRE-LISTENING

View the commercial without sound.

The teacher asks the class, choosing a student per question

1. In pairs. “The wonder of us is the title of this video” What is wonderful for you? Tell the class wonderful things in life.
2. Have you ever played the “bottle game”?
3. GRAMMAR: revision of personal pronouns (subject, object and possessive)
4. Students will be given in their working sheet the following phonetic transcriptions. These are the Phonetic transcriptions of some words that will appear in the recording.

'speʃəl | 'dri:mz | 'bɔ:riŋ | ju:'ni:k | lɒks | 'ɔ:l əv əz | mʌn'deɪn | 'bi:lɪŋ |

Maybe some students will be able to tell what the words are from the transcription.

5. GUESS what the video commercial will be about.

WHILE –LISTENING

(PLAY THREE TIMES)

1. Fill in the gaps

There's no one quite like

Or..... Or Or

The world is filled with over billion unique yous who are allin their own ways.

And while we're different, there's a Coke for every single one of

Whether it be in a glass bottle, or a mini, or an ice-cold Coke Life, or a Coke sugar in a can, there's a refreshing way to Enjoy

There's a Coke for, and, and, and, and

There's a different Coke for —

Especially one for

No feet have wandered where you've walked

No eyes saw what

No one's lived the life you live,
No head has held your
To act the same would be.....—
what a..... thing to do!
That's why there is just one me and a yours.
We all have different and loves, likes and dislikes, too—
But there's a for we and us, and there's a Coke for you. _

2. Apart from the fact that we are all special. What is the commercial meaning of this add? “There is a different kind of coke for all of you” give some comments on this idea.

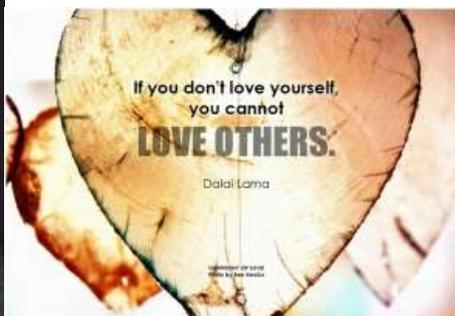
POST LISTENING

- Show the correct answers for the gaps.
- Individually write down your favourite sentence in the ad. The one or ones you would like to put up in your room in a poster.



- HOMEWORK 1

We are all different but the same. What is THE WONDER OF US? What do you think about this statement? What do the following images suggest you?



- HOMEWORK 2:

Write the answer to the following question and give it to the teacher.

“IN WHAT WAYS ARE YOU UNIQUE?”

Coke [KEY & Script]

PHONETICS

- Teacher writes on the blackboard the following phonetic transcriptions.

'speʃəl | 'dri:mz | 'bɔ:riŋ | ju:'ni:k | lʊks | 'ɔ:l əv əz | mʌn'deɪn | 'bɪljən |

Special / dreams/ boring/ unique/ looks/ all of us / mundane/ billion

KEY TO THE LYRICS

There's no one quite like you.

Or her. Or him. Or them.

The world is filled with over 7 billion unique yous who are all special in their own ways.

And while we're different, there's a Coke for every single one of us.

Whether it be in a glass bottle, or a mini, or an ice-cold Coke Life, or a Coke Zero sugar in a can,
there's a refreshing way to Enjoy Yours.

There's a Coke for he, and she, and her, and me, and them.

There's a different Coke for all of us—

Especially one for him.

No feet have wandered where you've walked

, No eyes saw what you've seen.

No one's lived the life you live,

No head has held your dreams.

To act the same would be mundane—

what a boring thing to do!

That's why there is just one me and a billion unique you.

We all have different looks and loves, likes and dislikes, too—

But there's a Coke for we and us, and there's a Coke for you. _

CONSTRUCTO

Definición de tipo de tarea, recurso, procedimientos, temporalización y tipo de tarea.

Comprensión Oral

Objetivos:

- Mejora de la Comprensión oral
- Mejora de las estrategias de escucha activa

- Mejora de la motivación

Recurso: video comercial de Coca Cola obtenido en YouTube.

Procedimientos:

PRE-LISTENING

- Visionar el video sin sonido, los alumnos pueden predecir el posible contenido del mismo. Procesos *Top-Bottom*.
- La imagen del juego de la botella dará pie a un breve diálogo acerca de este entretenimiento que es jugado en tantas partes del mundo.
- Lluvia de ideas de lo que es maravilloso para ellos. La profesora escribe las ideas en la pizarra..
- De transcripción fonética a ortografía. Intentan adivinar estas palabras que aparecerán en el anuncio. Procesos *Bottom-Up*

WHILE - LISTENING

- Búsqueda de información específica. *Fill in the Gaps*.
- Inferir el significado del contenido del anuncio. El objetivo comercial.

POST - LISTENING

- Resumir (*summarizing*). Selecciona tu frase/idea favorita o que resume el anuncio.
- Memorízala. La profesora te la preguntará en otra clase.
- Búsqueda de la idea general. *Listening for the gist*. ¿Por qué el anuncio se llama 'the wonder of us'?

ANEXO 9: TAREA 6. AD. 6

^{13T}<https://www.youtube.com/watch?v=7M9Wb4UFz-w>^{13T}

basada en el blog de Mick Michelioudakis

<https://drive.google.com/file/d/0ByC3QwWZuGXdMG1BODEyREVxY3M/view>

Air Middle Earth

CONTEXT: *An amazingly creative flight briefing by 'Air Middle Earth' featuring the heroes and villains that we all know and love. Enjoy! 😊*

PRE-LISTENING

1. Have you ever been on a plane?
2. Do you remember the flight assistant giving you the safety instructions?
3. Do you remember any of them?
4. What kind of movements did the flight assistant do to show you the instructions?

LISTENING 1: *Watch the clip and put a number next to these topics in the order they are covered (one has been done as an example). With a partner then try to correct the statements under each one.*

Electronic devices
Electronic devices can only be used in

Seatbelts
If the sign is on, fasten your

Smoking
Smoking is only allowed in a

Lifejackets
The lifejacket can normally be found in

Exits
In case of an emergency head for the nearest

Oxygen masks
First help the young ones

4. Emergencies
In an emergency, cover your head and keep your elbows

Take-off
During take-off, the seat must always be

Your belongings
They should be safely hidden

LISTENING 2: *Listen again, fill in the gaps and make any other changes necessary.*

Welcome this Air Middle-earth flight. Before we set out on our journey; I'd like to a story of safety. (shhhhh) Even if you fly with us often, be sure to keep a sharp eye on the briefing. Make sure your belongings are tucked away in the compartments above or under the seat before you.

All travellers must keep an eye on the lighted signs and follow crew instructions. If the seat belts sign is on, set yourself down and your seatbelt quick smart.

Be sure that is not across your hips, but not so tight as to lose the feeling in your legs. If you are in the Skycouch, there are special seatbelt instructions in your seat pocket.

We recommend keeping your seat belt fastened throughout the journey, you need to explore, it can always be unfastened.

If an oxygen mask fall before you, simply pull down on the mask sharply, place over your nose and mouth and tighten by pulling the elastics on both sides. Oxygen will through the mask automatically. If there're young ones around you, be sure to put your mask on before helping them. Keep a sharp eye, as there maybe others who need your help.

Should an emergency occur during take-off or landing, press your hands on the head with the elbows positioned on the outside of your thighs while keeping your feet flat on the floor. You can also yourself on the seat in front of you.

'My precious!'

In business premier, sit Put your hands on your knees with the knees together against the wall, and your feet on the edge of the ottoman.

If you're seated in economy and premium economy, you'll find your lifejacket tucked under your seat. The Skycouch has it in the top of the leg rest, and if you're seated in business premier, you'll find your lifejacket here beside you. Lifejackets are simple to, take a hold and rip it from the bag, then place it over your head in this fashion. Clip the straps

together and tighten. This red tap the lifejacket, so only pull it once you leave the aircraft. Oh! Sorry.

If you need a little more to top it up, simply blow into the mouthpiece.

We shall provide lifejackets for the very young, should the need

.....

There's no smoking allowed anywhere of any kind on this aircraft as it's a fly

Should you need a light in darkness to help you find your way; the escape path lighting will lead you to an exit. If ever there were a need to support other passengers who might require help, your noble crew are now pointing out the exits.

It would be wise to locate your nearest exit could be behind you. So your eyes about and cut the number of rows to your nearest exit. You'll find more information on the safety card in your seat pocket. Please switch off all electronic devices during take-off and landing.

Electronic devices such as mobile phones can with aircraft systems, and must not be used in-flight. Unless you switch them to flight-mode and ensure that all, Wi-Fi and Bluetooth capability is turned off. Once switched to flight mode, all electronic devices must be turned off for take-off and landing.

And finally for take-off, we ask that you place your table back, your leg rest down, your seat-back is upright unless you're in business premier where you choose your own seat-back position. Check to see that your window are open and your arm rests are lowered and be sure to fasten your seat belt. Once the story has concluded, your entertainment screen and remote control need to be for take-off.

Now, sit back relax and enjoy your journey. "May the road rise up to meet you, and your grow ever longer. May the sunshine warm upon you ... fly you"

POST-LISTENING

1. Check in groups of four the answers to the exercise.
2. Check with the teacher the right answers. Did you have at least half of them right? Did you find it difficult?

3. What characters from the Lord of the Rings could you recognize in the video?

4. Write down the safety instructions you can remember as the most important.

<ol style="list-style-type: none">1.2.3.4.

5. Upload the instructions to Moodle using Lino it.
6. *If you are brave enough. Make a video in pairs. One of you will be the flight assistant miming the safety instructions in English and the other student will be the voice on the loudspeakers and upload it to the corresponding task in Moodle.

Lord of the Rings Flight Briefing [KEY]

CONTEXT: *An amazingly creative flight briefing by 'Air Middle Earth' featuring the heroes and villains that we all know and love. Enjoy! 😊*

LISTENING 1: *Watch the clip and put a number next to these topics in the order they are covered (one has been done as an example). With a partner then try to correct the statements under each one.*

8. Electronic devices
Electronic devices **have to be**

2. Seatbelts
If the sign is on, fasten your seatbelt **tight but**

4. Emergencies
In an emergency, cover your head and keep your elbows

6. Smoking
Smoking is **not allowed**

9. Take-off
During take-off, the seat must always be in an unright position **unless**

5. Lifejackets
The lifejacket can normally be found

7. Exits
In case of an emergency head for the nearest exit

3. Oxygen masks
First **put your own mask on,**

1. Your belongings
They should be safely hidden in the compartment above **or**

LISTENING 2: *Listen, fill in the gaps and make any changes necessary.*

Welcome aboard this Air Middle-earth flight. Before we set out on our journey; I'd like to impart a story of safety. (shhhhh) Even if you fly with us often, be sure to keep a sharp eye on the briefing. Make sure your belongings are hidden away in the compartments above or under the seat before you.

All travellers must keep a watchful eye on the lighted signs and follow crew instructions. If the seat belts sign is on, set yourself down and fasten your seatbelt quick smart.

Be sure that is not across your hips, but not so tight as to lose the feeling in your legs. If you are in the Skycouch row, there are special seatbelt instructions in your seat pocket.

We recommend keeping your seat belt fastened throughout the journey, should you need to explore, it can always be undone.

If an oxygen mask should fall before you, simply pull down on the mask, place over your nose and mouth and tighten by pulling the elastics on both sides. Oxygen will flow through the mask automatically. If there're young ones around you, be sure to put your mask on before helping them. Keep a sharp eye, as there may be others who need your help.

Should an emergency occur during take-off or landing, press your hands on the head with the elbows on the outside of your thighs while keeping your feet flat on the floor. You can also brace yourself on the seat in front of you.

'My precious!'

In business premier, sit upright. Put your hands on your knees with the knees together against the wall, and your feet on the edge of the ottoman.

If you're seated in economy and premium economy, you'll find your lifejacket under your seat. The Skycouch has it in the top of the leg rest, and if you're seated in business premier, you'll find your lifejacket here beside you. Lifejackets are simple to master, take a firm hold and rip it from the bag, then place it over your head like so. Clip the straps together and tighten. This red tap inflates the lifejacket, so only pull it once you leave the aircraft. Oh! Sorry.

If you need a little more inflation, simply blow into the mouthpiece.

We shall provide lifejackets for the very young, should the need arise.

There's no smoking allowed anywhere of any kind on this aircraft as it's a fly hazard.

Should you need a light in darkness to help you find your way; the escape path lighting will lead you to an exit. If ever there were a need to evacuate support fellow passengers who might require help, your noble crew are now pointing out the exits.

It would be wise to note your nearest exit could be behind you. So cast your eyes about and cut the number of rows to your nearest exit. You'll find more information on the safety card in your seat pocket. Please power off all electronic devices during take-off and landing.

Electronic devices such as mobile phones can interfere with aircraft systems, and must not be used in-flight. Unless you switch them to flight-mode, and ensure that all cellular, Wi-Fi and Bluetooth capability is turned off. Once switched to flight mode, all electronic devices must be turned off for take-off and landing.

And finally for take-off, we ask that you place your tray table back, your leg rest down, ensure your seat-back is upright unless you're in business premier where you choose your own seat-back position. Check to see that your window shades are open, and your arm rests are lowered, and be sure to fasten your seat belt. Once the story has concluded, your entertainment screen and remote control need to be put away for take-off.

Now, sit back relax and enjoy your journey. "May the road rise up to meet you, and your beard grow ever longer. May the sunshine warm upon you ... fly you fools."

CONSTRUCTO

Definición de tipo de tarea, recurso, procedimientos, temporalización y evaluación

- **Objetivos:**
 - Mejorar la CO.
 - Adquirir vocabulario acerca de las instrucciones de vuelo
 - Reflexionar sobre la seguridad en los aviones
 - Motivar a través de los personajes de El Señor de los Anillos y hablar de la obra de Tolkien en general. Conocer la relación de la serie de películas con Nueva Zelanda.
- **Procedimientos:**
 - Presentar vocabulario relacionado con los aeropuertos en una clase anterior.
<https://www.really-learn-english.com/english-vocabulary-at-the-airport.html>
 - Uso de estrategias de escucha activa:
 - ✓ Activar los esquemas de conocimiento sobre los vuelos en avión haciéndoles recordar sus experiencias previas.
 - ✓ Ordenar los textos según los van oyendo.
 - ✓ Corregir errores en los textos.
 - ✓ Completar huecos con palabras concretas.
 - Grabar un video de un minuto simulando ser una azafata que da las instrucciones.
 - Subirlo a Moodle como tarea.
 - Hacer en Lino It un Canvas/poster digital con vocabulario relacionado con los vuelos utilizando el del video y el del material dado por la profesora.
- **Temporalización.**
 - *Pre-Listening*: 5-10 minutos.
 - *Listening*: Ordering sequences: 10 min.
 - *Listening*: Fill in the gaps: 20 min. Habrá que ponerlo al menos tres veces.

- *Post Listening*: 15 min

STUDENT NAME: DATE: PERFORMANCE CHECKLIST FOR LISTENING

Before listening

Answer Yes/No:

- I understand the task (what I have to do after I have finished listening)
- I know what I must pay attention to while I listen.....
- I have asked the teacher for clarifications, if necessary
- I have attempted to recall all that I know about the topic.....
- I have attempted to recall what I know about the type of text I will listen to and the type of information I will probably hear
- I have made predictions on what I am about to hear
- I am ready to pay attention and concentrate on what I am about to hear
- I have encouraged myself

After listening

- I concentrated on the task to be accomplished.....
- I attempted to verify my predictions.....
- I revised my predictions accordingly.....
- I focused my attention on the information needed to accomplish the task
- I used background noises, tone of voice, and other clues to help me guess at the meaning of words I did not understand.....
- I used key words, cognates, and word families to understand the text.....
- I used my knowledge of the context and of text structure to understand the text...
- I evaluated the logic/plausibility of what I understood
- In order to improve my performance, next time I will.....

(Tomado de Scott Thornbury. How to.... teach listening. OUP 2003)

ANEXO 10: TAREA 7. AD. 7

AD 7. TASK 7 Ads for ELT – Wishes

Basada en el blog de Mick Michelioudakis

<https://drive.google.com/file/d/0ByC3QwWZuGXddVFmJMVVhXZjg/view>

CONTEXT: A brilliant little ad to act as a springboard for discussion / a short writing activity. Here is the idea: just as Mr Henderson has finished giving a final rub to his new RAV 4, the ‘RAV 4 Genie’ appears and she tells the Henderson family she’s there to make all their wishes come true....

The teacher revises expressions with “ I wish/ if only”

PRE-LISTENING 1: Play the video until the genie appears.

What do you think each of the 4 members of the family will wish for?

Father:

Mother:

Daughter:

Son:

LISTENING 1 Now watch the clip. What do they actually wish for? Watch it twice.

Father:

Mother:

Daughter:

Son:

LISTENING 2: In groups of three. Listen again and make any changes needed to the script below [F: Father / M: Mother / D: Daughter / S: Son / G: RAV 4 Genie / Sq.: squirrel / Dr: Doctor]

G: (*F rubs the car and R magically appears*) Hey there Henderson Family! I’m your RAV 4 Genie. Your is my

F: I wish the old tire was gone...

G: Really?!? Out of everything in the w... OK! (*G snaps her fingers and the spare tire disappears*)

F: Oh, no – I mea...

D: I wish animals could talk.

G: Much better! (*G snaps her fingers and the squirrels can suddenly talk*)

- Sq:** ‘I wish the old spare tire was gone!’ (*the squirrels laugh*)
- M:** Oh, I wish I could eat as much chocolate as I wanted. (*she is teleported into a doctor’s surgery – the doctor is looking at the results of some tests*)
- Dr:** Well, your chocolate levels are low; Gladys is going to start you on a chocolateand here are some free
- D:** I wish I was a princess.... (*she becomes one – addressing an army*): I want you tomy father’s death! (*her men cheer and rush forward*)
- F:** Hey – I’m right here!
- S:** I wish I was an astronaut! (*they are suddenly all in the car which is rocketing through the atmosphere*)
- M:** I wish...
- F:** ...May I please have etc..... (*they are back in the garden with witches flying all around on broomsticks*) I said ‘.....’
- G:** I heard ‘.....’
- F:** Can I please have my first wish? (*G snaps her fingers and F is seen jogging behind the car – with the dog running next to him*) Is the dog really essential?
- G:** Yep!up!

POST-LISTENING: Over to you now. If something like that happened to you, what would you wish for?

WRITING: (make five wishes)

I WISH.....

POST LISTENING:

PHONETICS:

Teacher writes on the blackboard the following phonetic transcriptions.

/wɪʃ/ kə'mɑ:nd | | wɪtʃ | | 'dʒi:ni | | 'taɪə | | 'tʃɒklət | | ə'vendʒ | deθ | /tɜ:n | 'ɪnfɪnət |

WHICH ONES OF THESE WORDS CAUSED A MISUNDERSTANDING IN THE COMMERCIAL? Why?

CAN YOU WRITE THE CORRECT SPELLING OF ALL THESE WORDS?

POST LISTENING:

Am I better at listening skills? What have I improved?

Ads for ELT – Wishes [KEY & Script]

CONTEXT: *A brilliant little ad to act as a springboard for discussion / a short writing activity. Here is the idea: just as Mr Henderson has finished giving a final rub to his new RAV 4, the 'RAV 4 Genie' appears and she tells the Henderson family she's there to make all their wishes come true....*

CONSTRUCTO

- **Objetivos**
 - ✓ Mejora de la comprensión oral
 - ✓ Discriminación de fonemas en inglés
 - ✓ Uso de las condicionales y expresiones con wish
- **Procedimientos:**
 - ✓ Presentar vocabulario relacionado con los deseos y la gramática de las oraciones condicionales.
 - ✓ Uso de estrategias de escucha activa:
 - Activar los esquemas de conocimiento sobre los deseos.
 - Corregir errores.
 - Completar huecos con palabras concretas.
 - Escucha selectiva
 - ✓ Hacer en Lino It un Canvas/poster digital o un *mind map* con vocabulario relacionado con los deseos del material dado por la profesora.
 - ✓ Subirlo a Moodle como tarea.
- **Temporalización.**
 - ✓ *Pre-Listening*: 5-10 minutos.
 - ✓ *Listening*: Ordering sequences: 10 min.
 - ✓ *Listening*: Fill in the gaps: 20 min. Habrá que ponerlo al menos tres veces.
 - ✓ *Post Listening*: 15 min

Phonetics:

Teacher writes on the blackboard the following phonetic transcriptions.

/wɪʃ/ | kə'mɑ:nd | | wɪtʃ | | 'dʒi:ni | | 'taɪə | | 'tʃɒklət | | ə'vendʒ | deθ | /tɜ:n | 'ɪnfɪnət |

Wish-command-witch-genie-tyre-chocolate-avenge-death-turn-infinite

PRE-LISTENING 1: *What do you think each of the 4 members of the family will wish for?*

Father:

Mother:
 Daughter:
 Son:

LISTENING

1: Now watch the clip. What do they actually wish for?

- Father: ***He wants to lose weight***
- Mother: ***She would like to be able to eat as much chocolate as she wishes***
- Daughter: ***She asks to become a princess***
- Son: ***He wishes he were an astronaut***

2: Listen again and make any changes needed to the script below

[F: Father / M: Mother / D: Daughter / S: Son / G: RAV 4 Genie / Sq.: squirrel / Dr: Doctor]

- G:** (*F rubs the car and R magically appears*) Hey there Henderson Family! I'm your RAV 4 Genie. Your wish is my command.
- F:** I wish the old spare tire was gone...
- G:** Really?!? Out of everything in the w... OK! (*G snaps her fingers and the spare tire disappears*)
- F:** Oh, no – I mea...
- D:** I wish animals could talk.
- G:** Much better! (*G snaps her fingers and the squirrels can suddenly talk*)
- Sq:** 'I wish the old spare tire was gone!' (*the squirrels laugh*)
- M:** Oh, I wish I could eat as much chocolate as I wanted. (*she is teleported into a doctor's surgery – the doctor is looking at the results of some tests*)
- Dr:** Well, your chocolate levels are dangerously low; Gladys is going to start you on a chocolate IV and here are some free samples.
- D:** I wish I was a princess.... (*she becomes one – addressing an army*): I want you to avenge my father's death! (*her men cheer and rush forward*)
- F:** Hey – I'm right here!
- S:** I wish I was an astronaut! (*they are suddenly all in the car which is rocketing through the atmosphere*)
- M:** I wish...

- F:** ...May I please have ... (*they are back in the garden with witches flying all around on broomsticks*) I said 'infinite wishes'...
- G:** I heard 'witches'...
- F:** Can I please have my first wish? (*G snaps her fingers and F is seen jogging behind the car – with the dog running next to him*) Is the dog really necessary?
- G:** Yep! Knees up!

POST-LISTENING

Over to you now. If something like that happened to you, what would you wish for?

ANEXO 11: TAREA 8. AD. 7

Ad 8 EPOCA- 7 DAYS

CONTEXT: *Images and voice ...what does 7 days mean to...?*

PRE-LISTENING

- Brainstorming:

| 'ri:zən | 'dɪnəz | pʊə | 'remədɪz | 'hʌŋgəz | hæʊp | dɔ:nz | 'æbsənt | 'ləʊnli | gɪlts | 'sli:pləs ||
 'maɪgrənt |

- Can you say what these words are?
- What do you think the video is about?

It is a strange commercial. It is not easy to guess the topic from the beginning. The teacher will ask for some opinions about the main idea in this video, but she will not give the answer.

LISTENING 1

Listen again and complete the text. Fill in the gaps.

What does 7 days mean to...?

TO.....	WHAT.....?
To the prisoner	7 days left

LISTENING 2

What is this commercial advertising? What kind of product?

LISTENING 3

Why do they choose this kind of commercial to advertise this product?

Who is it addressed to?

Do you think they get their goal?

POST-LISTENING

In pairs make some comments on the following questions. Write down some notes about your ideas.

What does a week mean to...?

- A migrant
- A woman
- A bullying victim
- A fashion victim
- A gay
- A lesbian
- Someone who suffers discrimination

HOMEWORK

Individually write a composition about what would I do....

If I had 7 days left.....

CONSTRUCTO

Objetivos:

- Mejorar la comprensión oral
- Predecir el contenido del anuncio a partir de la tormenta de ideas.
- Inferir el contenido a partir de las imágenes. (guessing)
- Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Clarificar conceptos.
- Adquirir vocabulario y practicar la expresión de la condición en inglés.
- Reflexionar sobre la publicidad.
- Pensar en lo que significa la vida. Lo que siete días representan para diferentes personas dependiendo del momento en que estén y sus características personales

Procedimientos

- Completar una tabla con información específica del video. Seleccionar información relevante.
- Captar el sentido general (*Listening for the gist*) para decir cuál es el producto anunciado y en qué momento del video lo supieron.
- Reflexionar sobre la dificultad de comprensión de este anuncio.
- Comentar con la profesora aquellas dificultades que se encontraron para la comprensión.
- Debatir a qué público va dirigido.
- Escribir una redacción sobre qué harías si tuvieras una semana de tiempo para hacer lo que quisieras.

Temporalización

- *Pre listening*: Warming up 5 min. Activar esquemas.
- *Listening*: (35 min.) Repetir el video al menos tres veces, una por tarea. Y más si es necesario.
- *Post Listening* (15 min)

ANEXO 12: TAREA 9. AD. 9

AD VIDEO 9 TOP TEN LONDON ATTRACTIONS

CONTEXT: *This a 60-second-long commercial that was the cornerstone of Visit London's 2014 advertising campaign.*

PRE- LISTENING

Task 1. ANSWER TO THE FOLLOWING QUESTIONS:

1. If the title of the ad is 'Top Ten London Attractions' What do you think they could talk about?
2. Most of you have been on an immersion program this year in the UK. Having a look at the places you have visited. What would you recommend? Why?

WHILE –LISTENING

1. Name the places that appear in the order you hear them. 2

2. Give a reason why they are worthwhile seeing (the teacher will play the video twice more)

- | | |
|---|----|
| 1 | 6. |
| 2 | 7 |
| 3 | 8 |
| 4 | 9 |
| 5 | 10 |

POST-LISTENING

1. Reflection on learning.
 - ✓ Ask the teacher about any comprehension problems.
 - ✓ Do you think you have improved from your listening abilities from the first ad?
2. Speaking and TIC.
 - ✓ In groups of four decide what you liked best from London during your recent visit and if it appeared on the commercial.
 - ✓ Tell the rest of the class. See if other people agree.
 - ✓ Choose one of these tourist places in London and make a canvas with Lino It, or any other tool. Make sure you include pictures in which you (and your classmates) appear.

CONSTRUCTO

Objetivos

- Mejorar la CO.
- Mejorar el vocabulario de viajes y turismo.
- Expresar gusto, admiración, disgusto ante los lugares visitados.
- Motivar a través del uso de anuncios comerciales con lugares famosos y de interés en Londres

Procedimientos

- Presentar las estructuras que vamos a revisar en una clase anterior.
- Uso de estrategias de escucha activa: *Bottom-up* y *Top-down*.
 - ✓ Activar los esquemas de conocimiento sobre Londres.
 - ✓ Predecir los contenidos del video a partir de su reciente viaje a Londres o de sus conocimientos sobre esta ciudad.
 - ✓ Dirigir su atención a información específica. Destacar algo de los lugares presentados.
 - ✓ Trabajar en grupo para comparar las respuestas correctas. Cooperación.
 - ✓ Autoevaluación de resultados. Reflexión sobre su grado de CO en este video.
 - ✓ Preguntar dudas a la profesora. Petición de aclaración.

- ✓ Uso de las TIC para elaborar un póster digital con fotos de Londres que incluyan alguna de su viaje.

Temporalización.

- *Pre-Listening*: 5-10 minutos.
- *Listening*: Identifying places: 10 min.
- *Listening for specific information*. 20 min. Habrá que ponerlo al menos tres veces.
- *Post Listening*: 15 min

ANEXO 13: TAREA 10. AD 10

NIKE & DREAM CRAZY

CONTEXT: *While a number of brands have taken stands on hot-button issues in recent years, few have been as bold as Nike. Nike kicked off the 30th anniversary of the tagline "Just Do It" with a campaign taking a firm stand in favor of controversial Colin Kaepernick and other athletes who've knelt in protest of police violence against black Americans. The campaign prompted reactions from awe to backlash, and Nike's CEO credited the ad with sales boosts that reportedly added \$6 billion to its valuation*

PRE-LISTENING

WATCH THE COMMERCIAL IN SILENCE.

What do you think it will be about? Make any predictions.

.....
.....

Can you recognize any sportsmen or women?

.....

Can you tell us any characteristics of these people? Adjectives related to sports.

.....
.....

WHILE LISTENING (listen two or three times if necessary)

1. FILL IN THE GAPS

1. "dream crazy is not an insult it's a"
 2. Don't try to be the fastest in the school. Be the fastest
 3. Be than basketball.
 4. in something, even if it means
-

2. FINISH THE SENTENCES:

1. If you have only one hand.....
2. If you're a girl from Compton.....
3. So, don't ask if your dreams are crazy, ask

3. GIVE THE MAIN IDEA YOU GET FROM THE ADVERT IN ONE SENTENCE.

.....

POST LISTENING

1. FIND OUT SOME INFO ABOUT THE ATHLETES WHO APPEAR ON THE COMMERCIAL.

<https://www.insider.com/all-the-athletes-in-the-nike-dream-crazy-ad-with-colin-kaepernick-2018-9#tennis-player-serena-williams-has-dominated-the-sport-since-she-was-16-16>

2. COMPOSITION: Write what each of them was famous for and hand it to your teacher.

CONSTRUCTO

Definición de tipo de tarea, recurso, procedimientos, temporalización y evaluación

○ **Objetivos**

- ✓ Mejorar la CO.
- ✓ -Practicar las expresiones con comparativos y superlativos en inglés.
- ✓ -Reflexionar sobre los sueños y lo que creemos posible o no en la vida.
- ✓ -Motivar a través del uso de anuncios comerciales con deportistas.
- ✓ Adquirir conocimientos acerca de los deportistas que aparecen consultando fuentes en inglés.

○ **Procedimientos**

- ✓ Presentar las estructuras que vamos a revisar (comparativos y superlativos) en una clase anterior.
- ✓ Uso de estrategias de escucha activa: *Bottom-up* y *Top-down*.
- ✓ Activar los esquemas de conocimiento sobre sueños en la vida y si son locos o realistas.
- ✓ Predecir el contenido real del video.
- ✓ Dirigir su atención a información específica.

- ✓ Escucha selectiva de vocabulario concreto.
 - ✓ Deducir la idea principal del anuncio y resumirla en una frase. Summarizing.
 - ✓ Autoevaluación de resultados
 - ✓ Preguntar dudas a la profesora. Petición de aclaración.
- **Temporalización.**

Pre-Listening: 5-10 minutes.

Listening: 10 min.

Listening: Fill in the gaps: 20 min. Habrá que ponerlo al menos tres veces.

Post Listening: 15 min

STUDENT NAME: DATE: PERFORMANCE CHECKLIST FOR LISTENING

Before listening

Answer Yes/No:

- I understand the task (what I have to do after I have finished listening)
- -I know what I must pay attention to while I listen.....
- -I have asked the teacher for clarifications, if necessary
- -I have attempted to recall all that I know about the topic.....
- -I have attempted to recall what I know about the type of text I will listen to and the type of information I will probably hear
- -I have made predictions on what I am about to hear
- -I am ready to pay attention and concentrate on what I am about to hear
- -I have encouraged myself

After listening

- I concentrated on the task to be accomplished.....
- I attempted to verify my predictions.....
- I revised my predictions accordingly.....
- I focused my attention on the information needed to accomplish the task
- I used background noises, tone of voice, and other clues to help me guess at the meaning of words I did not understand.....
- I used key words, cognates, and word families to understand the text.....

- I used my knowledge of the context and of text structure to understand the text.....
- I evaluated the logic/plausibility of what I understood
- I asked my teacher for clarification.....

(Place a check mark in the 'yes' column when verifying each statement)

In order to improve my performance, next time I will

(Tomado de Scott Thornbury. How to teach listening. OUP 2003)

ANEXO 14: FORMULARIO INICIAL Y FINAL PASADO A LOS ALUMNOS

INFORMACIÓN PERSONAL:

EDAD

SEXO

NIVEL DE INGLÉS

PREGUNTAS FORMULARIO

1. De las destrezas de aprendizaje de lenguas (*Listening, Speaking, Reading and Writing*) la comprensión oral (*Listening*) de textos auténticos ¿te resulta fácil?
2. ¿Te gustan las actividades de comprensión oral que se realizan en clase habitualmente? Basadas en los materiales del libro de texto.
3. ¿Comprendes los ejercicios de listening y videos del libro de texto?
4. ¿Comprendes los vídeos originales (sin adaptar) hechos por hablantes nativos?
5. ¿Crees que el trabajo en clase con textos orales auténticos te hará perder el miedo y ganar confianza en la comunicación real?
6. ¿Te gustan los materiales de comprensión oral tradicionales de las clases de inglés
7. ¿Has escuchado anuncios comerciales auténticos en las clases de inglés?
8. ¿Te motivan las clases de inglés cuando escuchas materiales auténticos?
¿Canciones, películas, documentales...?
9. ¿Crees que los materiales auténticos, como los anuncios, potencian tu atención?
10. ¿Crees que la imagen de un video te ayuda más a la comprensión oral?
11. ¿Crees que utilizando los anuncios comerciales desarrollas tu capacidad de memorizar el mensaje?
12. ¿Crees que se potencia la atención del grupo en el aula con actividades de este tipo, es decir anuncios comerciales originales?
13. ¿Tienes conocimiento de estrategias para la mejora de las habilidades de comprensión oral?
14. Te han explicado alguna vez técnicas para enfrentarte al texto
15. ¿Crees que el conocimiento de estrategias te permite enfrentarte con más seguridad a las pruebas de comprensión oral?
16. ¿Piensas que la reflexión sobre el aprendizaje de la comprensión oral realizada en este experimento te ayudará a mejorar tu nivel de comprensión del inglés en el futuro?

17. ¿Crees que es importante utilizar las TIC para el desarrollo de las destrezas orales en inglés?
18. ¿Has observado mejoría de tu competencia en las TIC después de tu trabajo en la clase de inglés?
19. ¿Te motiva el uso de las TIC en la clase de inglés?
20. ¿Te parece importante el desarrollo del espíritu crítico frente a la publicidad y la información en las redes?
21. ¿Crees que trabajar el espíritu crítico con publicidad en clase te ayuda a mejorar tu pensamiento crítico y a ser menos influenciable?

(TODAS LAS RESPUESTAS VAN DEL 1 AL 4) SIENDO LA 1 LA DE SIGNIFICADO MÁS NEGATIVO Y LA 4 LA DE SIGNIFICADO MÁS POSITIVO

<https://docs.google.com/forms/d/1E18B2kT4tAE3XrPr3uX4-e8QDIeOrE8OXdLaQOXeDRE/edit>

https://docs.google.com/forms/d/1rvfe_r62AP0ZP2C0m9HmeCWAgaA6FYV6TbYVVJkw5gSY/edit

ANEXO 15: CUESTIONARIOS ONLINE



Sección 1 de 3

TFM Formulario Inicial. 3ºC. Grupo control

La Comprensión Oral y la Motivación en clase de Inglés. Dificultades encontradas para su mejora

Género:

Mujer

Hombre

EDAD:

14

15

16

17

NIVEL DE INGLÉS:

A1

A2

A2-B1

B1-B2

Titulo de la imagen



Sección 2 de 3

COMPRESIÓN ORAL Y MOTIVACIÓN

Descripción (opcional)

1. De las destrezas de aprendizaje de lenguas (Listening, Speaking, Reading and Writing) la Comprensión Oral (Listening) de textos auténticos te resulta fácil?

Muy fácil 1 2 3 4 Muy difícil

2. ¿Te gustan las actividades de Comprensión Oral que se realizan en clase habitualmente?

nada 1 2 3 4 mucho

3. ¿Comprendes los ejercicios de listening y videos del libro de texto?

nada 1 2 3 4 mucho

4. ¿Entiendes a la profesora cuando da instrucciones en Inglés en clase?

nada 1 2 3 4 todo

5. ¿Te comunicas con facilidad con hablantes nativos? (la auxiliar de conversación en clase o los cruceristas en Cartagena)Cartagena)

nunca 1 2 3 4 muy a menudo

6. ¿Comprendes los videos originales (sin adaptar) hechos por hablantes nativos?

nunca 1 2 3 4 siempre

7. ¿Ves películas o series en inglés en versión original?

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

8. ¿Ves las películas en versión original en inglés sin subtítulos?

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

9. ¿Entiendes las películas en versión original en inglés?

	1	2	3	4	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	todo

10. ¿Reconoces diferentes acentos del idioma inglés?

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

11. ¿Te aburren los materiales de comprensión oral de las clases de inglés?

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

12. ¿Has escuchado anuncios comerciales auténticos en las clases de inglés?

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

13. ¿Te motivan las clases de inglés cuando escuchas materiales auténticos? Canciones, películas, documentales...

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

14. ¿Crees que los materiales auténticos, como los anuncios, potencian tu atención?

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

15. ¿Crees que la imagen de un video te ayuda más a la comprensión oral?

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

16. ¿Crees que utilizando los anuncios comerciales desarrollas tu capacidad de memorizar el mensaje?

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

17. ¿Crees que utilizando los anuncios te motivarás más a dedicarle más tiempo al desarrollo de la comprensión oral en clase?

	1	2	3	4	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

18. ¿Tienes conocimiento de estrategias para la mejora de las habilidades de comprensión oral? ¿Te han explicado alguna vez técnicas para enfrentarte al texto oral?

	1	2	3	4	
no, en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	si, totalmente

19. ¿Crees que el trabajo con anuncios te hace ganar confianza en las destrezas orales en inglés?

	1	2	3	4	
no, en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	si, totalmente

20. ¿Opinas que el trabajo con anuncios de televisión ayuda a mejorar tu nivel de Comprensión oral?

	1	2	3	4	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección

Sección 3 de 3

PARTE 2. LAS TIC Y EL ESPÍRITU CRÍTICO

Descripción (opcional)

21. ¿Crees que es importante utilizar las TIC para el desarrollo de las destrezas orales en Inglés?

	1	2	3	4	
no, en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	si, totalmente

22. ¿Has observado mejoría de tu competencia en las TIC después de tu trabajo en la clase de Inglés?

	1	2	3	4	
no, en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	si, totalmente

23. ¿Te motiva el uso de las TIC en la clase de Inglés?

	1	2	3	4	
no, en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	si, totalmente

24. ¿Te parece importante el desarrollo del espíritu crítico frente a la publicidad y la información en las redes?

	1	2	3	4	
no, en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	si, mucho

25. ¿Crees que trabajar con publicidad te ayuda a mejorar tu pensamiento crítico?

	1	2	3	4	
no, en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	si, mucho

Los links en los que se pueden ver los originales online son:

Grupo experimental. Cuestionario Inicial

https://docs.google.com/forms/d/1rvfe_r62AP0ZP2C0m9HmeCWAgA6FYV6TbYVVJkw5gSY/edit

Grupo experimental. Cuestionario final:

https://docs.google.com/forms/d/1j1Ttv8_FbyXR_4CJgDmx8hbTWd12Ec0ZbfnFgbFcerM/edit?usp=drive_web

Grupo control. Cuestionario Inicial.

https://docs.google.com/forms/d/13TF6M5snnWjOegqtMjaBcX0YHk10_2dRkhyFnZ-DVaU/edit?usp=drive_web

Grupo control. Cuestionario Final:

<https://docs.google.com/forms/d/1Hqj7o4dJsBH7F5OSy0bBoRqyInmbw-UdraL0SOcbZcw/edit>