

# Desarrollo de la Comprensión Oral en Inglés como LE al Término de la Educación Secundaria Obligatoria española

M<sup>a</sup> DOLORES CORPAS Y DANIEL MADRID

*Universidad de Granada*

Recibido: 29 noviembre 2007 / Aceptado 30 septiembre 2008

ISSN: 1697-7467

**RESUMEN:** Esta investigación estudia, mediante un estudio empírico, el nivel de comprensión oral en lengua extranjera, inglés, alcanzado por el alumnado al final de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad Autónoma andaluza y refleja los niveles que se alcanzan en los demás centros españoles de características similares. El estudio nos permite conocer datos sobre el desarrollo global de la comprensión oral, el desarrollo de los sub-objetivos específicos que marca el MEC y las Comunidades Autónomas y las diferencias según género. Ofrecemos, además, el perfil del alumnado medio conforme a las directrices del Marco Común Europeo para las Lenguas.

Comprobaremos que el desarrollo de la comprensión oral en inglés es insuficiente para el 87% del alumnado. Aunque las alumnas logran mejores resultados que sus compañeros esta diferencia no es estadísticamente significativa.

**Palabras clave:** Comprensión oral, evaluación, Educación Secundaria Obligatoria, género

## **Oral Comprehension Development in English as an FL at the end of Secondary Education in Spain**

**ABSTRACT:** This research study shows the level of English listening comprehension reached by the students in their final year of Compulsory Secondary Education in the Andalusian Autonomous Community and it can illustrate the competence levels that are currently obtained in other Spanish High Schools of similar characteristics. This study have allowed us to obtain data about the students' English listening comprehension development, the specific sub-objectives development established by the Education Authorities and the differences between males and female students. Moreover, we offer the average student's competence according to the Common European Framework guidelines.

We will see that the results of the students' listening comprehension in English are insufficient for 87% of the population used in this study. Although female students obtain better results than male students this difference is not statically significant.

**Key words:** Oral comprehension, assessment, Compulsory Secondary Education, Gender

## 1. INTRODUCCIÓN A LA COMPRESIÓN ORAL EN UNA LENGUA EXTRANJERA

La comprensión oral es un proceso complejo si se tienen en cuenta todos los mecanismos involucrados. El acto de la comunicación empieza en la mente del hablante. Gracias a la función creativa, se concibe y se forma el mensaje. Esto es posible gracias al conocimiento profundo del funcionamiento del lenguaje almacenado en la mente. La función de emisión está controlada por la parte del cerebro que coordina los movimientos musculares a través de los impulsos nerviosos. Seguidamente, la actividad neurológica se transforma en actividad muscular por medio de los órganos vocales. El sonido emitido por éstos llega al tímpano, que es lo suficientemente sensible para percibir las ondas sonoras. El oído interno transforma este movimiento orgánico de nuevo en actividad neurológica.

Sabemos que la adquisición de la lengua extranjera incluye procesos de comunicación oral y escrita pero las situaciones de comprensión oral son más frecuentes que las demás: se estima que el 40-50% del tiempo nos lo pasamos oyendo, el 25-30% hablando, el 10-16% leyendo y el 10% restante escribiendo (Mendelson, 1994: 9).

Aunque la comunicación oral puede ser unidireccional o bidireccional, en ambos casos, incluye la emisión y recepción de textos orales que implica recibir información, prestar atención a lo que se recibe y asignarle significado a esos estímulos orales (Wolvin y Coakley, 1985: 74). En este sentido, la audición es un acto *fisiológico* (Nunan, 2002) de naturaleza acústica donde interviene el sistema auditivo del ser humano. En este acto, el medio que se emplea es el sonido y no la palabra escrita y adquieren gran importancia tanto los rasgos suprasegmentales, como los lingüísticos y los paralingüísticos: la entonación, el tono de voz, los gestos, etc. En los procesos de comprensión oral, el aprendiz de una lengua extranjera debe identificar sonidos distintos de su lengua materna, comprender una entonación y acentuación diferente, concentrarse en el mensaje oral neutralizando sonidos e interferencias, predecir el mensaje e intencionalidad del hablante, comprender el vocabulario y estructuras y vencer el cansancio del oyente. Estos obstáculos dificultan enormemente la comprensión oral en una lengua extranjera (Ur, 1984).

Pero la comprensión oral de esos textos orales, desde el punto de vista *cognitivo*, es también un *fenómeno social* (Harris y Hewitt, 2005 y Carrier, 1999) que se desarrolla, de manera interactiva, entre los participantes y el medio que los rodea. Esta dimensión interactiva y de mediación en los procesos comunicativos ha sido resaltada por Vygotsky en lo que él llama *zona de desarrollo próximo*. Lynch (1997: 385) ha distinguido tres niveles diferentes de interacción en los procesos de *listening*: una interacción cognitiva entre las fuentes del conocimiento, el contexto y el conocimiento léxico, una interacción comportamental y otra social, cuando participamos en conversaciones cara a cara. Por otra parte, la visión sociocultural del lenguaje (Thorne, 2000) ha distinguido un doble proceso que relaciona la dimensión social y la psicológica de los procesos interactivos. Como ha puesto de manifiesto Naughton (2004:108), el desarrollo de la comprensión oral tiene una dimensión intermental (interactiva y social) y otra intramental (individual y psicológica): «The intermental plane involves the interaction of the individual with some other person or cultural artefact, and the intramental plane involves the psychological mediation of this thinking with the individual».

Por tanto, los procesos receptivos e interpretativos del *input* tienen una clara dimensión *psicológica* (Field, 2003) que abarca procesos receptivos y activos. Es evidente que el oyente permanece más pasivo cuando recibe *input* que cuando lo produce, pero ha desarrollado una

intensa actividad mental cuando lo procesa, lo interpreta y trata de comprenderlo para incorporarlo a sus esquemas cognitivos mentales (Morley, 2001: 72). Lo que el oyente oye y la manera de interpretarlo en relación a sus conocimientos previos y a su estructura mental constituye dos niveles diferentes de procesamiento cognitivo: el procesamiento de elementos acústicos parciales (procesamiento *bottom-up*) y la interpretación de estos elementos hasta formar significados de carácter global (procesamiento *top-down*). Esa interacción entre estos dos niveles es lo que le confiere su carácter activo, pues el oyente ha de permanecer inevitablemente activo en los procesos de recepción e interpretación del *input* que recibe. Esto hace que los procesos de *listening* integren una fuerte dimensión psicológica y social. Por estos motivos, varios autores consideran que la comprensión oral es un proceso complejo (véase Harris y Hewitt, 2005).

### 1.1. La comprensión oral desde el punto de vista del aprendiz

Si analizamos el fenómeno de la comprensión oral desde el punto de vista del aprendiz, hemos de reconocer su papel vital en los procesos de adquisición de la L2, tal y como ha reconocido Postovsky (1970) y Dulay y Krashen (1982). También es de especial interés tomar en consideración la hipótesis del «*input*» *comprensivo* y de la *frecuencia* de Krahen (1985), y la hipótesis *interactiva* que propone Long (1983) para valorar la importancia de esta destreza en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En nuestro análisis de la comprensión oral, siguiendo a Gary y Gary (1981), distinguimos, al trabajar esta destreza en clase, ventajas de tipo cognitivo, afectivo y comunicativo. Además, reconocemos que en su desarrollo pueden jugar un papel muy importante los medios audiovisuales, ya que el alumno puede practicarla en la radio, TV y a través de los multimedia.

A la hora de definir el ámbito de la comprensión oral tenemos que pensar en las situaciones de la vida real que nos obligan a escuchar (McLaren, 1996). De esa forma, comprenderemos mejor la naturaleza de esta destreza, donde confluyen elementos acústicos (fonética), gramaticales, léxicos y semánticos (Anderson y Lynch, 1988).

También es importante que los aprendices no se frustren si no comprenden todo lo que oyen en la LE. En esos casos, deberán tratar de adivinar lo que no entienden a través del contexto. En este sentido, la comprensión oral de una LE obliga a imaginarse y adivinar una buena parte del «*input*» que se recibe.

A la hora de abordar el proceso complejo de la comprensión oral en el aula, hay que tener en cuenta varios factores:

- Plantearse el para qué se está escuchando (¿interesa la idea general, los datos específicos o ambas cosas?).
- Centrarse en la cadena hablada y no en elementos aislados para tratar de extraer el significado de lo que se oye.
- No olvidar la relación ente la comprensión oral y la memoria, pues hay que recordar lo que se va oyendo para poder seguir el hilo.

### 1.2. Destrezas y sub-destrezas implicadas en la comprensión oral

Cuando reflexionamos sobre las destrezas implicadas en la comprensión oral, podemos seguir la taxonomía de Munby (1978) y su doble clasificación referida al desarrollo de la

discriminación auditiva (*ear-training skills*) y la comprensión propiamente dicha (*comprehension skills*).

Respecto a los aspectos generales relacionados con la comprensión oral conviene resaltar los siguientes:

- La importancia de estar *motivado* para prestar la atención necesaria y comprender el mensaje.
- La distinción de Ellis (1985) sobre «input» (lo que oye el alumnado) e «intake» (lo que asimila).
- El concepto de «estrés comunicativo» de Brown y Yule (1983), que a veces impide la comunicación unidireccional. Para evitarlo o reducirlo, la relajación y la adecuación de los mensajes orales al nivel de los aprendices son fundamentales (*success-oriented*) (Ur, 1984).
- La acción de la *atención selectiva* ante el «input» que recibe el alumnado es evidente (O'Malley *et al.*, 1989),
- La necesidad de una etapa inicial de *pre-listening* para familiarizar a los aprendices sobre la situación y el contexto, el vocabulario nuevo, las razones por las que se escucha, etc. las actividades procesuales de *while listening* y las finales de *after listening* son de suma importancia

Las actividades de comprensión oral facilitan también la adquisición del vocabulario y, en este tipo de aprendizaje, la incidencia del factor *acentuación* de las palabras (Brown, 1977), la agrupación semántica y las reglas nemotécnicas (Cohen, 1987 y Meara, 1984) juegan un papel importante.

Otro aspecto clave es el uso de *audiciones auténticas* (entrevistas, reportajes, documentales, cine, etc.) frente al uso de materiales graduados en dificultad. Ur (1984) y Krashen (1985) nos ayudan a salir de la disyuntiva recomendando un «input» comprensible que se adecue al nivel del alumnado, aunque de vez en cuando usemos también lo que se suele llamar *realia* (Davis, 1984) e inglés auténtico. Esta combinación de «input» auténtico y graduado suele ser la solución que adoptan una buena parte de los materiales curriculares (e.g. Carrier, Haines y Christie, 1985).

Como estrategias didácticas que contribuyen a desarrollar la comprensión oral, recomendamos la audición de diferentes tipos de textos: diálogos y entrevistas (Rivers y Temperley, 1978), historietas y textos narrativos (Ur, 1984; Andersson y Lynch, 1988), canciones, poemas, etc.

También creemos que es importante integrar el desarrollo de las destrezas orales y escritas. Para facilitar la comprensión oral recomendamos que se recurra a material visual de acuerdo con las pautas que marcan Ur (1984), Geddes (1981), Gains y Redman (1986).

### 1.3. La comprensión oral en el Marco Común Europeo

El Marco Común Europeo (2001: 65-68) declara que el usuario de una lengua recibe y procesa un *input* oral producido por uno o más hablantes. Propone que las actividades incluyan:

- Comprensión oral de anuncios públicos (información, instrucciones, advertencias, etc.)
- Comprensión oral de los medios de comunicación (radio, televisión, cine)
- Comprensión oral como miembros de una audiencia en directo (teatro, reuniones públicas, conferencias públicas, entretenimiento, etc.)
- Comprensión de conversaciones oídas por casualidad.

A esto añade que el usuario puede escuchar para obtener información general, información específica, una comprensión en detalle, etc. Asimismo, el Marco Común Europeo ofrece escalas ilustrativas sobre la comprensión oral en general, la comprensión de la interacción entre hablantes nativos, comprensión oral como miembro de una audiencia en directo, comprensión oral de anuncios e instrucciones y comprensión oral de producciones orales en los medios de comunicación y grabaciones.

En cuanto a las estrategias receptoras, comprensión oral y escrita, el Marco señala que implican identificar el contexto y el conocimiento relevante del mundo, activar en el proceso lo que se piensa, es decir, un esquema apropiado. Esto, a su vez, establece expectativas sobre la organización y el contenido de lo que está por acontecer, esto es, una hipótesis. Gracias a un proceso de aproximaciones sucesivas, se completan las posibles lagunas del mensaje utilizando la *inferencia*. Estas lagunas pueden haberse debido a restricciones lingüísticas, condiciones receptoras difíciles, falta de un conocimiento asociado, familiaridad asumida, oblicuidad, reducción de la atenuación o fonética por parte del hablante. Solamente evaluando la hipótesis, el individuo puede conocer si la interpretación de la situación es correcta. Si fuera incorrecta, implicaría una vuelta a la organización del esquema para buscar uno alternativo. A este proceso se le llama *revisar la hipótesis*.

Sintetizando, los cuatro procesos en las estrategias receptoras para la comprensión oral, según el Marco Común Europeo (2001: 72), son:

- a. *Planificar*: Seleccionar el operativo mental, activar el esquema y establecer las expectativas.
- b. *Ejecución*: Identificar el indicio inicial e inferir partiendo de él.
- c. *Evaluación*: Evaluar la hipótesis, emparejando el indicio con el esquema.
- d. *Reparar*: Revisar la hipótesis.

El Marco Común Europeo (2001: 66) divide los distintos niveles de comprensión oral en seis grados básicos. Éstos se pueden subdividir a fin de especificar lo que el individuo es capaz de hacer. Creemos que los niveles A1 y A2 se deberían obtener en Educación Primaria con la primera LE y el B1 y B2 en Educación Secundaria y Bachillerato. Las competencias descritas en dichos niveles son las siguientes:

<b>COMPRESIÓN ORAL</b>
<b>A1</b> Reconocer palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a uno mismo, a la mi familia y al entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
<b>A2</b> Comprender frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Ser capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.

**B1** Comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprender la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.

**B2** Comprender discursos y conferencias extensos e incluso seguir líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprender casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprender la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.

## 2. ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE LA COMPRENSIÓN ORAL

Antes de presentar el estudio que hemos realizado en el contexto andaluz, queremos dar a conocer los resultados de algunos estudios que se han realizado en contextos más amplios. Por ejemplo, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (*INCE*) de España, Dirección de Evaluación y de la Prospectiva (*DEP*) de Francia y la Agencia Nacional de Educación (*Skolverket*) de Suecia llevaron a cabo en 1996 una evaluación comparativa sobre los conocimientos y competencias adquiridas en inglés por el alumnado de edades comprendidas entre los 15 y 16 años. Estos datos fueron expuestos en 1997 en París. Las finalidades de dicha evaluación son, por un lado, obtener información sobre la eficacia de la enseñanza del inglés en cada uno de los países antes mencionados. Por otro, se pretende establecer una relación comparativa analizando las convergencias y las divergencias de las acciones metodológicas adoptadas por cada uno de estos países. No todos los ejercicios fueron realizados por el alumnado de los tres países. Por este motivo, en comprensión oral sólo se pueden comparar los resultados de Francia y España. Existe una similitud entre ambos países. Francia logra un 47% de aciertos y España dos puntos más, o sea, un 49% de aciertos.

La investigación titulada *Evaluación del Rendimiento de los Alumnos en Inglés en Ocho Países Europeos* ha sido realizada como una ampliación de la anteriormente mencionada. Este test se compone de 75 ítems que cubren las siguientes áreas de habilidad.

- Conocimiento lingüístico: 25 ítems
- Comprensión escrita: 16 ítems
- Expresión escrita: 21 ítems
- Comprensión oral: 13 ítems

Los resultados del estudio con respecto a la comprensión oral son contundentes. Los alumnos de los países escandinavos destacan en este apartado sobre la media (Noruega con un 73'26% y Suecia con un 72'18% de aciertos). En cambio los alumnos franceses y españoles tienen los resultados más bajos, un 30'60% y un 38'33% de aciertos respectivamente. Existe una gran oscilación entre las puntuaciones más altas y las más bajas que ronda el cuarenta por ciento.

### 3. DISEÑO DEL ESTUDIO

#### 3.1. Objetivos

En esta investigación nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

1. Conocer el desarrollo global de la comprensión oral en lengua inglesa al término de la Educación Secundaria Obligatoria.
2. Conocer el desarrollo de elementos específicos de la comprensión oral en lengua inglesa al término de la Educación Secundaria Obligatoria.
3. Determinar si existen diferencias según el género del alumnado en la comprensión oral en lengua inglesa.
4. Ubicar la comprensión oral en inglés del alumnado medio según las escalas del Marco Común Europeo.

#### 3.2. Población

La población de esta investigación está constituida por todo el alumnado que cursa la materia de inglés en 4º de ESO (16 años) en un instituto andaluz de Enseñanza Secundaria Obligatoria. De los noventa y ocho alumnos (cincuenta y una alumna y cuarenta y siete alumnos) invitados, cuatro de ellos no pudieron realizar las pruebas por diversos motivos. Los datos de la población se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 1.:** *Población de nuestra investigación*

	<i>Chicas</i>	<i>Chicos</i>	<i>Total</i>
Muestra Invitada	51	47	98
Muestra Participante	50	47	97
Muestra Real	<b>48</b>	<b>46</b>	<b>94</b>

#### 3.3. Instrumentos para la recogida de datos

El objetivo del test es conocer si el alumnado es capaz de comprender distintos tipos de textos emitidos en situaciones pasadas, presentes y futuras con diferentes intenciones. La prueba consta de doce ítems distribuidos en seis tareas (véase Anexo 1). La duración de la prueba fue de unos cuarenta minutos.

Seguidamente pasamos a describir cada una de las tareas. Las iniciales empleadas corresponden a los siguientes aspectos: O = objetivo, F = formato, T = tipo de texto, A = actividad, P = número de preguntas

*Características de la primera tarea (tarea A)*

*O:* Comprender de forma específica textos orales en situaciones habituales de comunicación.

*F:* Pregunta de elección múltiple.

*T:* Texto que reproduce situaciones habituales de comunicación.

*A:* El alumno debe elegir la opción correcta de las cuatro opciones que se le ofrece para completar una oración ya empezada.

*P:* Son tres las preguntas que el alumno debe responder.

*Características de la segunda tarea (tarea B)*

*O:* Comprender un texto oral de forma global emitido por los medios de comunicación.

*F:* Se plantea una pregunta del tipo wh- sobre la idea general del texto.

*T:* Es un extracto del discurso de Martin Luther King titulado «*I have a dream*».

*A:* El alumno debe responder a la cuestión que se le plantea.

*P:* Es una única pregunta.

*Características de la tercera tarea (tarea C)*

*O:* Apreciar y reaccionar ante los usos creativos en lengua inglesa.

*F:* Un texto oral sobre el que el alumnado debe responder una pregunta.

*T:* Es un texto poético.

*A:* El alumno debe responder a una pregunta sobre los recursos literarios utilizados en el texto poético que ha escuchado.

*P:* Una única pregunta.

*Características de la cuarta tarea (tarea D)*

*O:* Apreciar los significados sociales que transmiten las lenguas extranjeras con la intención de abandonar estereotipos.

*F:* Un texto oral seguido de preguntas del tipo yes/no y wh-.

*T:* Texto sobre situaciones habituales de comunicación.

*A:* El alumno debe responder a las preguntas que se le plantea tras haber escuchado el texto.

*P:* Son dos cuestiones.

*Características de la quinta tarea (tarea E)*

*O:* Apreciar los significados culturales que transmiten las lenguas extranjeras con el objeto de relativizar la identidad cultural propia.

*F:* Texto oral seguido de una cuestión.

*T:* Texto sobre situaciones habituales de comunicación.

*A:* Tras haber escuchado el texto, el alumno debe responder a una cuestión comparando una misma festividad en dos países.

*P:* Una única cuestión.

*Características de la sexta tarea (tarea F)*

*O:* Valorar la importancia del conocimiento de la lengua inglesa.

*F:* Texto oral seguido de preguntas.

*T:* Texto sobre situaciones habituales de comunicación.

*A:* El alumno debe ofrecer ideas sobre el texto oral.

*P:* En total son cuatro cuestiones.



### 3.4. Criterios de Corrección

Con el fin de evaluar las tareas, hemos utilizado una escala de uno a cinco puntos donde uno equivale a muy deficiente, dos a deficiente, tres a suficiente, cuatro a notable y cinco a sobresaliente.

- Para *extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto*, le pedimos al alumno que extraiga información específica de un texto oral en el que los datos aparecen explícitamente o implícitamente. Se ha aplicado a la tarea A.
- Para *extraer información general excluyendo la información irrelevante*, el alumno debe distinguir los datos principales de las ideas secundarias. Se ha utilizado en la tarea B.
- Para *mostrar comprensión de la estructura de un texto oral*, el individuo debe considerar de qué tipo de texto se trata y pensar en sus características estructurales, como una narración lineal. Se ha usado en la tarea C.
- Para *deducir el significado a través del contexto verbal*, el alumnado debe ser capaz de deducir el significado, a veces implícito, gracias al contexto verbal. Ha sido aplicado a la tarea E.
- Para *añadir notas con información específica, partiendo de la información detallada en un texto*, después de oír información específica detallada en un texto, el alumnado debe ser capaz de añadir nuevas notas a esa información sin repetir las ya mencionadas. Se ha empleado en la tarea F.

### 3.5. Tratamiento Estadístico

El estudio estadístico ha sido posible a la utilización del programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) versión 14.0 para Windows.

### 3.6. Validez y Fiabilidad

La validez está acreditada por el juicio de expertos. En cuanto a la fiabilidad, hemos utilizado el coeficiente Alpha de Cronbach<sup>1</sup> con los siguientes valores:

**Tabla 2.:** *Resumen del procesamiento de los casos*

		N	%
Casos	Válidos	94	100,0
	Excluidos <sup>a</sup>	0	,0
	Total	94	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

<sup>1</sup> El coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach es una prueba estadística basada en el análisis de correlaciones que indica el grado de fiabilidad estadística de las respuestas a una escala de un número determinado de ítems. Sus valores límite están entre 0 y 1.

**Tabla 3.: Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,756	6

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Porcentaje de logro

En una escala de uno a cinco<sup>2</sup>, la media del alumnado en comprensión oral es de 2'31, por tanto no llega a 3, que es la puntuación del aprobado. Los resultados de las alumnas son mejores que las de sus compañeros, 2'35 y 2'26 respectivamente, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa según el estadístico de contraste no paramétrico *U de Mann – Whitney*.

En la siguiente tabla se refleja el porcentaje de éxito del alumnado en la realización de las tareas de comprensión oral y en qué grado se han conseguido los sub-objetivos que nos proponemos evaluar en cada ejercicio.

**Tabla 4.: Tareas de comprensión oral**

Tareas y sub-objetivos	% que han conseguido el objetivo			% que NO han conseguido el objetivo		
	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total
Tarea A: Comprender de forma específica textos orales	60'9	62'5	<b>61'7</b>	39'1	37'5	<b>38'3</b>
Tarea B: Comprender de forma global textos orales	43'5	35'4	<b>39'4</b>	56'5	64'6	<b>60'6</b>
Tarea C: Apreciar los usos imaginativos y creativos de la lengua inglesa a partir de un poema	65'2	81'3	<b>73'4</b>	34'8	18'8	<b>26'6</b>
Tarea D: Apreciar algunos significados sociales que transmite la lengua inglesa	26'1	27'1	<b>26'6</b>	73'9	72'9	<b>73'4</b>
Tarea E: Apreciar algunos significados culturales transmitidos por la lengua inglesa	30'4	45'8	<b>38'3</b>	69'6	54'2	<b>61'7</b>
Tarea F: Valorar la importancia del conocimiento de la lengua inglesa para acceder a otras culturas	34'8	31'3	<b>33</b>	65'2	68'8	<b>67</b>

<sup>2</sup> En una escala creciente de uno a cinco, donde uno equivale a muy deficiente, dos a insuficiente, tres aprobado, cuatro notable y cinco sobresaliente.

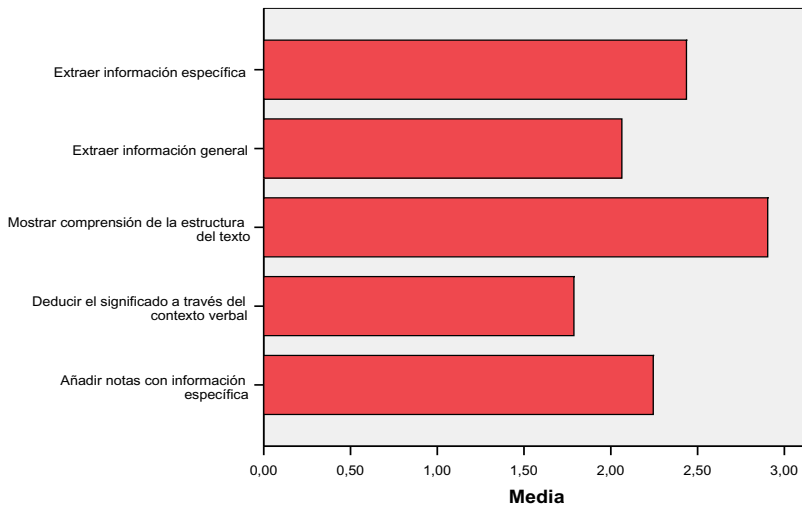
## 4.2. Desarrollo de los sub-objetivos

### *Comprensión oral (Listening)*

**Tabla 5.:** *Estadísticos descriptivos*

	N	Media	Desv. típ.
Extraer información específica	94	2,4362	,83355
Extraer información general	94	2,0638	1,09553
Mostrar comprensión de la estructura del texto	94	2,9043	1,06830
Deducir el significado a través del contexto verbal	94	1,7872	1,18115
Añadir notas con información específica	94	2,2447	1,24163
N válido (según lista)	94		

**Figura 1.** *Media del sub-objetivo*



En una escala creciente de uno a cinco, la media del sub-objetivo que está más cerca de alcanzar el aprobado es *mostrar comprensión de la estructura del texto* (media=2'9). Es decir, una parte aceptable del alumnado comprende la estructura de los textos empleados. Sin embargo, tienen serias dificultades a la hora de *deducir el significado a través del contexto verbal*, ya que este es el objetivo que obtiene los peores resultados (media=1'78).

### 4.3. Desarrollo de la comprensión oral en inglés según la variable género

El balance global de la comprensión oral en inglés al término de la Educación Secundaria Obligatoria es de 2'31 (escala de uno a cinco). Las alumnas obtienen una media superior a las de sus compañeros, 2'35 frente a 2'26, aunque esta diferencia entre géneros no es estadísticamente significativa según la prueba *U de Mann-Whitney*.

### 4.4. Perfil del alumnado medio

A tenor de estos resultados, los valores medios obtenidos nos permiten afirmar que el alumnado es capaz de reconocer el tipo de texto que escucha y su estructura interna con algún que otro problema de comprensión al final de la ESO. Es capaz de comprender textos orales articulados lentamente sobre temas de la vida cotidiana parecidos a los empleados en el test del apéndice final.

No obstante, tienen bastante dificultad a la hora de obtener información relativa a hechos específicos e información general extraída de un discurso. También les resulta difícil retener información oída con objeto de aumentarla con su conocimiento previo.

Finalmente, al alumnado de nivel medio le resulta muy difícil deducir y reflexionar sobre el tipo de información que se ofrece en un texto oral.

En síntesis: el nivel medio obtenido con el alumnado, al final de la ESO, pertenece a la etapa A2 del Marco Común Europeo, o sea, se pueden entender frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal muy básica, compras, geografía local y empleo) siempre que la articulación del discurso sea lenta y clara, pero la mayoría no llega a conseguir el nivel B1, que sería lo deseable después del inglés estudiado en Primaria y Secundaria Obligatoria.

## 5. CONCLUSIONES

De los datos expuestos podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. *El desarrollo global de la comprensión oral en lengua inglesa al término de la Educación Secundaria Obligatoria es insuficiente.* En una escala de uno a cinco, la media del alumnado, 2'31, no llega al tres, que es el valor equivalente al aprobado. El porcentaje de alumnado que no logra obtener resultados positivos es de un 83% frente al 17% que lo consigue.
2. En cuanto a los sub-objetivos específicos de la comprensión oral en lengua inglesa al término de la Educación Secundaria Obligatoria, los mejores resultados se han obtenido en la comprensión de la estructura del texto, con una puntuación media de 2'9. El nivel de logro con los demás objetivos está muy por debajo de esta puntuación:
  - Extraer información específica: 2'43
  - Añadir notas con información específica: 2'24
  - Extraer información general: 2'06)Aún así, la competencia menos desarrollada consiste en deducir el significado a través del contexto verbal, con una puntuación media de 1'78.

3. Las alumnas logran una puntuación media ligeramente superior a la de sus compañeros (2'35 y 2'26 respectivamente). No obstante, esta diferencia no es estadísticamente significativa conforme al estadístico de contraste no paramétrico *U de Mann-Whitney*.
4. Según los resultados anteriores, el nivel medio del alumnado participante en la investigación se sitúa en el nivel A2 de comprensión oral global en la escala del Marco Común Europeo para las Lenguas. Este alumnado es capaz de entender frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad más inmediata (por ejemplo, información personal muy básica, compras, geografía local y empleo) siempre que la articulación del discurso sea lenta y clara, pero no llegan al nivel B1, que sería el deseable después de pasar 10 años estudiando inglés en las aulas de Educación Primaria y Secundaria!

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, A. y Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language. An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. (1977). *Listening to Spoken English*. Harlow, Essex: Longman.
- Carrier, K. (1999). «The social environment of second language listening: Does status play a role in comprehension?» *Modern Language Journal*, 83: 65-79.
- Carrier, M., Haines, S. y Christie, D. (1985): *Break into English*. London: Hodder and Stoughton.
- Cohen, A. D. (1987). «The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 9/1:43-62.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo para las Lenguas*. [http://www.mec.es/programas\\_europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343](http://www.mec.es/programas_europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343) (consultado en Internet el 18 de abril de 2007).
- Davies, A. (1984). «Simple, simplified and simplification: what is authentic?» en Alderson, C and A Urquhart, eds: *Reading in a Foreign Language*. Longman, pp. 181-195.
- Dulay, H, Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Field, J. (2003). «Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening». *ELT Journal*, 57, 4: 325-334.
- Gairns, R. y Redman, S. (1986). *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gary, N. y Gary, J. (1981). «Caution: talking may be dangerous to your linguistic health! The case for a much greater emphasis on listening comprehension in foreign language instruction». *International Review of Applied Linguistics*, 19:1-14.
- Geddes, M. (1981). «Listening», en Johnson, K and K Morrow, eds. (1981): *Communication in the Classroom*. Harlow, Essex: Longman.
- Harris, T. y Hewitt, E. (2005). «Listening comprehension», en McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (eds.). *TELF in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada, 281-320.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow, Essex: Longman.
- Long, M. (1983). «Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom», en Clarke and Handscombe eds.: *ON TESOL 82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington DC: TESOL.
- McLaren, N. (1996). «Listening Comprehension», en McLaren, N y Madrid, D. (1996): *A Handbook for TEFL* Alcoy: Marfil, pp. 211-328.
- Mendelson, D. J. (1994). *Learning to Listen A Strategy-based Approach for the Second-Language Learner*. San Diego: Dominic Press.

- Lynch, T. (1997). «Life in the slow lane: Observations of a limited L2 learner». *System*, 25, 3:385-398.
- Meara, P. (1984). «Word recognition in foreign languages», en Pugh, A and M Ulijn eds (1984): *Reading for Professional Purposes, I*. London: Heinemann.
- Morley, J. (2001). «Aural comprehension instructions: Principles and Practice», en Celce-Murcia, M. (ed.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle, pp.69-85.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design: a Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naughton, D. (2004). *The Cooperative Organisation of Strategies for Oral Interaction in the English as a Second Language Classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Granada.
- Nunan, D. (2002). «Listening in language learning», in Richards, J. C. y Renandya, W. A. (eds.): *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 238-241.
- O'Malley J. M., Chamot, A. U. y Kupper, L. (1989). «Listening comprehension strategies in second language acquisition». *Applied Linguistics* 110/4:418-437
- Postovsky, V. (1970). *The Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Teaching*. Berkeley, CA: University of California Doctoral Dissertation.
- Rivers, W.M. y Temperley, M. S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: O.U.P.
- Thorne, S. L. (2000). «Second Language Acquisition and the Truths(s) about Relativism», in Lantoff, J. P. (ed): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 219-243.
- Ur, P. (ed.) (1984): *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge. Cambridge University Press.
- VV.AA. (1997). *Resultados de los alumnos*. INCE, en [www.ince.mec.es/hf/index.htm](http://www.ince.mec.es/hf/index.htm), en [www.ince.mec.es/hf/intro.htm](http://www.ince.mec.es/hf/intro.htm), en [www.ince.mec.es/a.htm](http://www.ince.mec.es/a.htm), en [www.ince.mec.es/hf/b1.htm](http://www.ince.mec.es/hf/b1.htm), en [www.ince.mec.es/hf/b2.htm](http://www.ince.mec.es/hf/b2.htm), en [www.ince.mec.es/anx1.htm](http://www.ince.mec.es/anx1.htm), en [www.ince.mec.es/anx2.htm](http://www.ince.mec.es/anx2.htm), y en [www.ince.mec.es/anx3.htm](http://www.ince.mec.es/anx3.htm)
- VV.AA. (2001). *Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa*. INCE, en [www.ince.mec.es/pub/eso-lengua-inglesa.pdf](http://www.ince.mec.es/pub/eso-lengua-inglesa.pdf)
- Wolvin, A. D. y Coakley C. G. (1985). *Listening*. Dubuque, IA: William C. Brown.

**ANEXO****Test de comprensión oral  
(Listening)**

Name:..... Group: .....

**A. Listen to Sam, Beth and Ali talking about what they'd do if they won the lottery and then choose the correct answers.***The students hear the following:***(Sam):** *I'd learn to drive, then I'd buy a really fast car- probably a red Ferrari. My ambition is to become a racing driver- I'd like to race Formula 1 cars, like Michael Schumacher. But only the best drivers race in Formula 1 so I'd have to practise a lot!*

- (1) Sam would...
- a) race in a Ferrari.
  - b) buy a Formula 1 car
  - c) become a Formula 1 driver
  - d) buy a Porsche

*The students hear the following:***(Beth):** *I love wearing clothes with designer names. So, if I won the lottery, I'd buy lots of expensive clothes. I'd travel to all the big fashion shows in London, Paris and New York and meet lots of famous models and designers.*

- (2) Beth would...
- a) design lots of clothes
  - b) buy lots of designer clothes
  - c) meet famous film stars
  - d) have her own clothes shop
  - e) buy a Porsche

*The students hear the following:***(Ali):** *I've never been to a foreign country, but I've always wanted to travel. So, if I won the lottery, I'd spend a year travelling around the world. I'd visit lots of different countries, I'd stay in the best hotels and eat in the best restaurants. Then, I'd buy a holiday home in the country, which I liked the most.*

- (3) Ali would...
- a) buy a hotel
  - b) buy a restaurant
  - c) buy a holiday home
  - d) buy a luxurious villa

**B. Listen to Martin Luther King's speech. What was Martin Luther's dream?**

The students hear the following:

**Martin Luther King**

*«I have a dream. It is a dream deeply rooted in the American dream. I have a dream that one day this nation will live out the true meaning of its creed...I have a dream that one day... the sons of former slaves and the sons of former slave-owners will be able to sit down together at the same table.I have a dream that one day even the state of Mississippi... will be transformed into an oasis of freedom and justice.I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the their character:I have a dream today.I have a dream that one day down in Alabama... little black boys and black girls will be able to join hands with little white boys and white girls as sisters and brothers.I have a dream today.This is our hope. This is the faith that I will go back to the South with.»*

(4) \_\_\_\_\_

**Listen to Robert Burns poem called «The Rose». Can you mention any literary features (metaphor, metonymy, alliteration, personification etc)?**

The students hear the following:

*«Oh, my love is like a red, red rose  
that's newly sprung is June  
oh, my love is like a melody  
that's sweetly played in tune.»*

*(Robert Burns)*

(5) \_\_\_\_\_

**C. Listen to an extract about the British weather and answer these questions.**

The students hear the following:

**The Weather in Britain**

*The British often talk and joke about their weather. When you visit England, Scotland or Wales, you will see that the weather is very changeable. Quite often you may have a cold winter morning with fog and clouds, a spring midday, with sunny intervals and soft winds, a summer afternoon with sunshine and an autumn evening with strong winds and heavy rain. So when you leave a British home, don't forget your raincoat or your umbrella. As you know, Britain is a huge island, and it is very wet and very windy. It rains a lot,*



*especially in the North-West and in Scotland, but the South- East of Britain is drier. Average temperatures in winter vary between 3° C and 7° C and in summer between 13° C and 20 ° C. Many Spanish people think it is always raining in Britain. That isn't true. Some areas of Spain, such as Galicia and the Pyrenees, are often wetter.*

(6) Do you agree with these ideas? Why? / Why not?

---

(7) Are these ideas stereotypes? Why? /Why not?

---

D. Listen to this text about Halloween.

*The students hear the following:*

**Halloween**

*Kids dress up in fancy costumes to celebrate Halloween, but some people dress up as ghosts, witches, devils or spirits. They put a piece of candle in their pumpkin, light it and go out at night with their jack- o'- lantern to scare away ghosts. They go from house to house, ring doorbells and shout «trick or treat!» People give them candy: sweets, gum, nuts, etc. Going out in the dark and meeting strangers can be dangerous, so they have to be careful, but have a good time.*

(8) Explain the main differences between American and Spanish Halloween

---

E. Listen to this text about the importance of English in society and say why English is important in the world. You can add other activities where English is used.

*The students hear the following:*

*English can be useful in many ways: to tune into foreign channels, to use machines and computers, to obtain information in English, to work in the European Union, to travel around the world...*

(9) \_\_\_\_\_

(10) \_\_\_\_\_

(11) \_\_\_\_\_

(12) \_\_\_\_\_