



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 40, MARZO DE 2011

## “ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: LA COMPRENSIÓN EN LA CLASE DE INGLÉS”

AUTORÍA <b>LOURDES M<sup>a</sup> GORDILLO SANTOFIMIA</b>
TEMÁTICA <b>INGLÉS</b>
ETAPA <b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>

### Resumen

En este artículo recogemos propuestas distintas para mejorar el aprendizaje de la comprensión oral en la materia de inglés. En su aspecto teórico, nos hemos basado por un lado en la “enseñanza de lenguas basada en el contenido” y por otro en el “cognitivismo”. Cabe decir que todas las propuestas metodológicas que se van a exponer vienen validadas por los resultados de diversas encuestas realizadas de manera directa a nuestros alumnos y sobre todo por la observación en el aula.

Todas estas propuestas se caracterizan porque el alumno deberá realizar un esfuerzo deductivo y de atención considerable, y también por suministrar un alto grado de motivación en lo que a contenido temático y soporte físico se refiere.

### Palabras clave

- Inglés.
- Estrategias.
- Comprensión oral.
- Aula de lengua extranjera.

### Introducción

A continuación vamos a recoger algunas de las cuestiones más importantes que nos ha otorgado la experiencia docente en la enseñanza de la comprensión oral del inglés, sobre todo para fines específicos. Esta disciplina, junto con la expresión oral, es considerada como una de las destrezas que más dificultad tiene para los alumnos. Las estrategias que se expondrán a continuación se engloban dentro de dos líneas metodológicas fundamentales: la comunicación dentro de la enseñanza de idiomas basada en su contenido y el marco cognitivo; consideramos que son estas dos líneas las que mejor se amoldan al perfil de nuestros alumnos de inglés de una ingeniería dada.

Las actividades han sido pensadas para impartirlas en grupos que oscilan entre la veintena y la cuarentena de alumnos que cursan nuestra asignatura de inglés técnico.

Desde el punto de vista eminentemente práctico, las propuestas de actividades que más tarde se describen se caracterizan sobre todo por el hecho de que todas ellas reclamen un notable esfuerzo deductivo y también de atención por parte del alumnado además de por proporcionar un elevado grado



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 40, MARZO DE 2011

de motivación por dos motivos: por su contenido temático (los temas que se van a tratar, que al ser específicos captarán la atención del alumno) y por su soporte físico (utilización de medios como material audiovisual).

## 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

Como ya se ha dicho líneas más arriba, los dos fundamentos metodológicos teóricos en los que está basada esta comunicación son por un lado el aprendizaje de idiomas basado en el contenido y por otro las aportaciones que proporciona el cognitivismo a la adquisición de segundas lenguas.

La característica fundamental del enfoque del aprendizaje de idiomas basada en el contenido estriba en que la lengua se adquiere de forma simultánea a la que se adquiere el conocimiento cualquier materia que tenga que ver con el currículo de los estudiantes. Por tanto, el sílabus se organiza no alrededor de las habilidades o la sintaxis, sino en torno a los diferentes temas o cuestiones que se dan en el currículo, en nuestro caso, en las diferentes áreas y orientaciones que constituyen el programa de la Escuela de Agrónomos, entre las que se encuentran, entre otras, la producción vegetal, la biotecnología o la economía agraria. Al tratar un contenido temático, se proporciona coherencia a cada una de las unidades del programa. De esta manera, el tema que seleccionamos pertenecerá siempre a un área de conocimiento de la agronomía, y por tanto se presentará coordinado con los diferentes departamentos de las escuelas. Es esta razón la que hará que estos textos le sean al alumno de gran utilidad para entender conceptos y conocimiento que se estudian en otras asignaturas.

Analizando un poco la historia podemos apreciar que si bien el aprendizaje de lenguas basado en el contenido nace en los programas llevados a cabo en Canadá allá por los años 70, no será hasta la década de los 80 cuando se comienza a usar de manera más generalizada. Su gran importancia, sobre todo en la enseñanza de inglés (y más para fines específicos) es cada vez mayor debido a las ventajas que proporciona. Entre éstas destaca principalmente el hecho de que los estudiantes de una carrera concreta consigan adquirir una segunda lengua al mismo tiempo que profundizan en las materias relativas a sus estudios principales; lo que implica evidentemente que los materiales usados sean los mismos que se utilizan en el aprendizaje de esa materia de los nativos del idioma.

Por otro lado, el segundo soporte teórico de nuestro artículo lo constituye, como decíamos anteriormente, el cognitivismo. La ciencia cognitiva contribuye al aprendizaje de lenguas extranjeras desde tres aspectos fundamentales. En primer lugar como fuente de información sobre la forma en la que produce la adquisición de una lengua; en segundo lugar, otorgando datos sobre las estrategias de aprendizaje y, por último, facilitando información fundamental sobre los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado. Analicemos un poco más a fondo cada uno de estos puntos:

- Con respecto al primer punto citado, este marco teórico analiza de manera muy eficiente los **procesos mentales** que llevan a cabo el almacenamiento de la información en la memoria. Así, dentro de ésta, podemos diferenciar entre la memoria a largo plazo y la memoria a corto plazo. El hecho que hace posible que la memoria a largo plazo pueda recuperar la información almacenada en ella es su organización en *schemata*, de la que podemos decir que su estudio ha estado siempre, desde que se dio a conocer, aplicado a la enseñanza. Podemos definir los *schemata* como estructuras (también conjuntos) de conocimiento organizado aplicados a situaciones, objetos, sucesos y secuencias de sucesos y que nos permiten a su vez integrar el conocimiento conceptual en nuestros valores, actitudes, etc. Así, de esta manera la memoria de lo que se ha



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 40, MARZO DE 2011

aprendido se modifica con los nuevos *schemata*: el aprendizaje es, por consiguiente, un fenómeno eminentemente constructivo. La nueva información incorporada puede dar lugar a una reorganización de los antiguos *schemata*. Por otro lado y directamente relacionados con el concepto de *schemata* están los llamados mapas mentales. Y es que el pensamiento irradiante es el encargado de analizar la capacidad de nuestro cerebro para crear distintas asociaciones con la información que haya disponible, asociaciones que a su vez se materializan de manera gráfica en los ya citados mapas mentales.

- **Estrategias de aprendizaje.** Entre las estrategias de aprendizaje fundamentales encontramos las que se enuncian a continuación:
  - Estrategias cognitivas: son las que constituyen aquellas estrategias relativas a las operaciones mentales del alumnado. Destacan a su vez las operaciones de síntesis, de análisis y también las de razonamiento inductivo y deductivo.
  - Estrategias compensatorias o comunicativas: son las que constituyen las estrategias que ayudan al alumno a superar los diversos problemas que tienen lugar en la comunicación, tanto en la oral como en la escrita.
  - Estrategias afectivas: hacen posible que se superen las situaciones de ansiedad, de falta de confianza, etc. y por tanto aumentan la motivación.
  - Estrategias sociales: son las que facilitan y mejoran las relaciones de los alumnos, tanto entre sí como la de los alumnos con respecto al profesor, de modo que se facilita la adquisición del nuevo idioma y la nueva cultura.
- **Estilos de aprendizaje:** hacen referencia a la forma en que un alumno procesa toda información y adquiere así el conocimiento de lo que le rodea, del mundo. El estilo cognitivo constituye, pues, la tendencia que cada individuo posee para aprender, es una característica de la personalidad de cada individuo que se ve determinada por factores externos como la sociedad o la cultura. De éstos se han identificado distintos tipos como por ejemplo *field dependent* frente a *field independent* o analítico frente a global.

Con respecto a la tolerancia del alumno hacia la ambigüedad, autores como Neff sostienen que todo alumno que tolera la ambigüedad (ya sea de manera implícita o explícita) está más predispuesto a abrirse a nuevas posibilidades creativas y al no estar perturbado por ninguna incertidumbre, logrará tener un mejor rendimiento en determinadas tareas que por otro lado el alumno dogmático y cerrado que sólo percibe la ambigüedad como una amenaza. Esto se corrobora en las encuestas hechas a nuestros alumnos, donde también hemos observado una clara preferencia por ciertas actividades en las que se necesita la tolerancia hacia la ambigüedad (en concreto, una media del 71 % de los estudiantes encuestados de primer curso, nivel avanzado, frente a un 20% de los que preferían cualquier otro tipo de ejercicios). Como se vislumbra de lo expuesto hasta ahora, el cognitivismo aporta un acercamiento psicológico a los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

## 2. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Respecto a la de la comprensión escrita, la didáctica de la comprensión oral en la clase presenta en muchos aspectos dificultades añadidas. Así, de esta manera, la motivación debe ser mayor pues la pérdida de atención, por mínima que ésta sea, puede acarrear la pérdida del sentido o una



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 40, MARZO DE 2011

interpretación totalmente errónea del mensaje. En este respecto, los primeros estudios realizados en profundidad se hicieron en la década de los 70, cuando Widdowson diferencia el proceso de oír (*hearing*) del de escuchar (*listening*), tal como se presenta a continuación:

Hearing is the activity of recognizing that signals conveyed through the aural medium that constitute sentences which have a certain signification. Listening is the activity of recognizing what function sentences have in an interaction, what communicative value they take on as instances of use. Listening therefore, in this sense, is the receptive counterpart of saying and depends on the visual as well as the aural medium.

Es por esto que la audición hace referencia a la capacidad de la persona que está escuchando para reconocer los elementos del lenguaje en la cadena hablada y asimismo reconocer también los sistemas tanto fonológicos como gramaticales del lenguaje, además de la capacidad de relacionar estos elementos entre sí en frases gramaticales y entender su significado. No obstante, en el proceso de escuchar que es donde podemos reconocer la función de esas frases, seleccionamos de manera instintiva lo que es relevante para nuestro objetivo así como rechazamos lo que es irrelevante.

Todas las prácticas que se expondrán en el próximo apartado están encaminadas a conseguir una meta: que el alumnado ejercite sus tres niveles de comprensión más importantes, definidos por Bestard Monroig y Pérez Martín como:

- Identificación de los contenidos fonético, léxico y gramatical;
- Selección de los elementos más destacados de la cadena hablada que permiten la interpretación exacta, única del mensaje, y
- Retención durante un largo período de tiempo de la información que se recibe, con el fin de poder contrastarla con otras informaciones que proceden de otros contextos y con nuestra propia experiencia.

En referencia a los tipos de comprensión oral, la diferencia fundamental es la que establece los dos siguientes: por un lado comprensión oral extensiva (*extensive listening*) y por otro comprensión oral intensiva (*intensive listening*).

La comprensión oral, y esto debe quedar claro, no se limita sólo a la identificación de los elementos que componen el lenguaje; es por esto que hay que convencer insistentemente al alumnado de que es mucho más importante captar el sentido general del mensaje que cada uno de los componentes particulares del mismo. De esta manera, se debería preparar al alumnado, tanto psicológicamente como en la práctica, para situaciones en las que sabemos que no van a comprender todo lo que se les diga.

Tal y como se indica en los postulados del aprendizaje de un idioma basándose en su contenido, la comprensión auditiva en los contextos de Inglés para Fines Específicos debe, no sólo en lo posible sino a toda costa, desarrollar ejercicios auténticos, esto es, actividades de las que se van a encontrar en la vida profesional y académica en un futuro. Por su parte, los temas además de ser en todo momento relevantes, deben ser también motivadores, atractivos y, por qué no, suficientemente difíciles. Para estimular y motivar al alumnado, los materiales deben reunir las siguientes características, como así nos lo hacen ver Dudley Evans y Saint John:

- To be challenging yet achievable (Ser retos alcanzables).



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 40, MARZO DE 2011

- To offer new ideas and information whilst being grounded in the learners' experience and knowledge. (Ofrecer nuevas ideas e información mientras que esté fundamentada en la experiencia y conocimiento del alumnado).
- To encourage fun and creativity. (Motivar la diversión y la creatividad).
- To contain concepts and knowledge that are familiar but it must also offer something new, a reason to communicate, to get involved. (Contener conceptos y conocimientos familiares, pero que deban ofrecer algo nuevo, una razón para comunicarse, para encontrarse envuelto).
- To be purposeful and connected to the learners' reality. (Ser decidido y conectado con la realidad del alumnado).

En el caso de los Ingenieros Agrónomos, como en general en el aprendizaje de idiomas para fines específicos, encontrar un material auténtico y sobre todo adecuado presenta una gran dificultad, por lo que es muy necesario en la casi totalidad de las ocasiones, que creamos nuestro propio material, o, en su lugar, adaptarlo.

### 3. PROPUESTAS METODOLÓGICAS

Los diferentes tipos de herramientas a modo de ejercicios que se expondrán a continuación fueron considerados los más adecuados según las preferencias del alumnado, y en los que se observó un mayor interés al mismo tiempo que participación. Están ordenados según su preferencia, la complejidad y la dificultad. Se empezará por un ejercicio de comprensión oral para continuar con el *quiz test*, con otro ejercicio de simulación, y se finalizará con la práctica de la comprensión oral mediante la adaptación de películas de vídeo o cine a la enseñanza del inglés.

- **Ilustración gráfica de una descripción.** Ejercicio muy especialmente diseñado para alumnado que demuestre preferencia por un estilo de aprendizaje visual. Se requiere que los estudiantes hagan un dibujo para ilustrar la descripción de algo, un objeto, un fenómeno o incluso un proceso; ilustración que se llevará a cabo al mismo tiempo en una conferencia sobre el tema a tratar. En este tipo de actividades, por cierto muy adecuadas para la fijación del vocabulario en nuestra memoria a largo plazo, Sökmen recomienda que cada término clave se repita en torno a las seis veces.
- **Ejercicios de simulación.** Ejercicio que aplica las estrategias cognitivas tanto deductivas como inductivas. La simulación como recurso para la práctica de la comprensión oral es sin duda una de las más completas y de las que más gustan a los estudiantes, quizás porque incluye además las cuatro destrezas de la lengua dentro de un marco de una posible situación real. Obviamente su valor dentro del inglés tanto para la ciencia como para la tecnología es muy importante, sobre todo teniendo en cuenta que esta es una técnica que requerirá un alto grado de razonamiento y por tanto un gran esfuerzo por parte del alumnado.
- **Quiz Test.** A continuación, vamos a proponer el *quiz test* (es decir, el cuestionario) como estrategia metodológica de alta utilidad en el aula del Inglés por su aplicabilidad para engrosar vocabulario, especialmente el técnico y sub-técnico. Las principales actividades cognitivas que conlleva la realización de la actividad son *Guessing and inferring* (adivinar e inferir). Sustentado en la retórica de la definición y la descripción, con la que el alumnado toma contacto de una manera receptiva, este tipo de acción consigue un alto grado de motivación que se aplica fácilmente en



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 40, MARZO DE 2011

grupos numerosos y consigue con una gran efectividad que las palabras se almacenen en la memoria lejana. Por otro lado, los *quiz tests* desarrollan también la capacidad de asociación y razonamiento al mismo tiempo que establecen un puente entre los conocimientos que de un lado los estudiantes están adquiriendo en su carrera y de otro los proporcionados en la clase de inglés. Desde el punto de vista cognitivo, esta actividad implica procesos mentales lógico-deductivos, puesto que al alumnado se le presenta cierta información en la que el número de posibles respuestas queda reducido de manera paulatina. Incluso se consigue un tipo de aprendizaje mucho más automático y algo menos automatizado que el logrado con otros tipos de ejercicios, creando así en el aula un tipo de instrucción menos formal y consiguiendo una forma más natural. Mediante este tipo de ejercicios se consigue también que el alumno escoja los elementos más destacados de la cadena hablada que a él le permitan una interpretación más exacta del mensaje, y a su vez retenga la información que recibe, con el fin de poder contrastarla con otras informaciones que procedan de otros contextos pero con su propia experiencia. Ni que decir tiene que el conocimiento extralingüístico y el de su carrera son parte esencial para esta actividad.

- **Explotación pedagógica de vídeos de películas.** Esta modalidad suele ser la preferida por la mayoría del alumnado, aunque a veces es también en algunos aspectos la más difícil de adaptar a las necesidades de Inglés para Fines Específicos concretos. Se propone lo siguiente: emplear cuatro películas cuya temática central (aunque también puede ser parcial) pueda servir al propósito de la enseñanza que nos interese. Evidentemente el tema de todas estas películas tendrá una vinculación clara y directa con el contenido de la programación de la asignatura. Afortunadamente a día de hoy existe bastante literatura sobre la adaptación y el uso de films con fines didácticos para la adquisición del inglés general. Por nombrar sólo algunos autores tenemos a Baddock; Lloyd-Kolkin Tyner; Lonergan; Mejia, Xiao y Kennedy, etc.... Aún así es bastante más reducida en el caso del Inglés para Fines Específicos. En este caso tendremos a Cuadrado, González y Gozalo. A colación, Alan Maley en su prefacio a la obra *Films*, de los autores Stempleski y Tomalin, observa ciertas ventajas del uso de las películas de vídeo en el aula: "*Film attracts students through the power it has to tell a story. It contextualises language through the flow of images, making it more accesible. [...] The combination of sound, vision and language engages and stimulates our senses and cognitive faculties simultaneously, creating a total impact that dwarfs other mediums*". Esto significa que las películas actúan en el alumno a través del poder que tiene contar una historia. El lenguaje se contextualiza a través del flujo de imágenes, haciéndolo más accesible. La combinación de visión sonido y lenguaje atrae y estimula nuestros sentidos y facultades cognitivas simultáneamente, creando un impacto total que empequeñece el de otros medios. Así, de esta manera, las películas que se utilizarían durante un curso son *The Day after Tomorrow*, *Notting Hill*, *Witness* y *A Walk in the Clouds*. Destacar que la elección de estas películas para incluirlas en el programa de esta asignatura ha sido, además de por las razones antes mencionadas, motivada por diferentes causas. Pasemos a explicar los motivos una a una:
  - *The Day after Tomorrow*. Esta se cogió por ser exponente del inglés americano con cierta temática adecuada para la especialidad de medioambiente en general ya que gira en torno al impacto climático y al calentamiento global; en esta película se hace especial hincapié en la identificación del léxico relacionado con la climatología en general.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 40, MARZO DE 2011

- *Notting Hill*. Esta película se tomó por contener un ejemplo del fino inglés británico (identificación del contenido fonético) e incluir cierto vocabulario relacionado con las ventas de productos y el comercio minorista en distintas escenas que se dan en un mercado al aire libre de frutas y verduras, y también en una pequeña tienda (identificación del contenido de las palabras, además del pragmático).
- *Witness*. Escogida por dar un claro ejemplo de las características fonéticas del inglés de América y por contener escenas muy relacionadas sobre todo con la agricultura y la vida rural en el campo, así como secuencias en una granja *amish*. Su temática rueda en torno a la especialidad de medios rústicos y construcciones agrarias.
- *A Walk in the Clouds*. Elegida por su utilidad para distinguir el inglés de América hablado por nativos autóctonos y el inglés hablado por hispanos (identificación y contraste del contenido fonético), además de por su temática, que claramente refleja el mundo de la viticultura y la enología.

A partir de estos cuatro únicos títulos se pueden realizar distintas actividades de comprensión tanto extensiva e intensiva así como de reconocimiento del léxico en la cadena hablada. Ninguna de estas películas se pone entera, sino sólo parcialmente, en cortos tramos de unos 20 minutos, tiempo recomendado por estudios para que el alumno no deje de prestar atención, una atención que evidentemente necesitará en todo momento.

Así de esta manera, la explotación pedagógica de la película *The Day after Tomorrow* nos da la oportunidad de que el alumnado aprenda la terminología científica general, además del léxico del área específica de la climatología; todo esto con un ejercicio de reconocimiento de vocabulario dentro de la cadena hablada. Se propone de esta manera que los alumnos, al mismo tiempo que se proyectan varias escenas de la película, escriban en un folio las palabras que pertenezcan a este tipo de léxico científico y técnico.

En relación a la película *Witness*, ésta nos da diferentes escenas en la vida cotidiana entre la comunidad *amish* del estado de Filadelfia, cuya sociedad está basada casi en su totalidad en la explotación agraria y ganadera. Además de hacer un reflejo de la construcción de un establo, un diálogo entre el actor protagonista y uno secundario nos ofrece la posibilidad de hacer un ejercicio de comprensión oral de carácter intensivo en las que los estudiantes responden a una serie de cuestiones sobre la conversación que ambos actores mantienen. La temática de esta escena es la ordenación manual de las vacas que se realiza temprano en la mañana.

La película *Notting Hill* es un film que responde, como *Witness*, a la comercialización de los productos hortícolas y los mercados al aire libre. Del mismo modo que *The Day after Tomorrow*, otorga también la posibilidad de plantear ejercicios para la clasificación, en este caso de artículos comerciales, mediante el reconocimiento del léxico en la cadena hablada.

Por último, la explotación pedagógica de la película *A Walk in the Clouds*, que trata sobre la vida en una mansión vitivinícola, presenta una amplia gama de posibilidades. Se puede por un lado mencionar, por ejemplo, la descripción del siguiente proceso: la forma de luchar contra las heladas que se dan cuando la uva ya está madura. Los protagonistas del film realizan exhaustivamente los pasos a seguir para evitar la pérdida de la cosecha, así vendimian y hablan sobre la elaboración del vino. Además de los diálogos y el guión, el poderío de la imagen y las diversas búsquedas en internet sobre



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 40, MARZO DE 2011

dichos procesos que ha tenido que llevar a cabo el alumnado antes de la proyección de la película habilitan las actividades que integran todas las destrezas dadas.

#### 4. INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS.

Para poder contrastar la validez de los ejercicios y actividades propuestos a continuación, se realizaron dos tipos distintos de recogida de datos llevadas a cabo al final del año académico:

- La observación en el aula, teniendo en cuenta la participación activa y positiva así como el interés demostrado por los diferentes grupos.
- Una encuesta cerrada sobre las preferencias del alumnado de las actividades desarrolladas en clase. En estos cuestionarios se les realizaron las siguientes cuatro preguntas, con diferentes posibles respuestas, sobre cada una de los ejercicios que se han descrito en el capítulo anterior:
  - ¿Considera estas actividades como adecuadas para aprender inglés agronómico?  
(a) adecuado (b) muy adecuado (c) no adecuado
  - ¿Le resulta más fácil aprender la lengua con este tipo de ejercicios que con los recogidos en su libro de texto?  
(a) más fácil (b) igual facilidad (c) más difícil
  - ¿Es más fácil participar en clase cuando se hacen estas actividades?  
(a) más fácil (b) igual facilidad (c) más difícil
  - ¿Consideras estas actividades, además de didácticas y pedagógicas, más entretenidas que las que realizas normalmente?  
(a) Sí (b) No (c) igual.

Los resultados que pudimos obtener al realizar esta encuesta a la totalidad del alumnado fueron los siguientes:

¿Considera estas actividades como adecuadas para aprender inglés agronómico? Para el 80% del alumnado, la explotación didáctica del visionado de películas es muy adecuada para aprender el inglés de su especialidad; para el 20% es sólo adecuado, y ninguno de los estudiantes, es decir un 0% consideró que no era adecuado para su aprendizaje. Esta respuesta coincide así con la dada a los ejercicios de simulación. Con relación al *Quiz Test*, un 75 % los consideró realmente adecuados y un 25% sólo adecuados. Por último, para el 68% de los alumnos, los dibujos de objetos y procesos son muy adecuados, para un 8% no son adecuadas y para el resto, el 24 % sí que lo son. El que algunos estudiantes no lo consideren adecuado quizás pueda deberse a la dificultad que algunos de ellos hallan en la expresión mediante una ilustración.

¿Le resulta más fácil aprender la lengua con este tipo de ejercicios que con los recogidos en su libro de texto? Absolutamente todos nuestros estudiantes mantienen la idea de que les resulta más fácil aprender mediante la explotación pedagógica de películas de vídeos. Los distintos ejercicios de simulación facilitan el aprendizaje a un 77 % de nuestros alumnos; un 21% cree que la facilidad es la misma que con otro tipo de ejercicios y para sólo un 4% presenta más dificultad. En cuanto al *Quiz Test*, un 82% considera que le ayudan en el aprendizaje y un 19% no encuentra diferencia con las demás actividades. Por último, para el 66% de los estudiantes, las ilustraciones de objetos y procesos





ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 40, MARZO DE 2011

ayudan en el aprendizaje, un 25 % no percibe apenas diferencia con las demás actividades y para un 9 por ciento presentan más dificultad.

¿Es más fácil participar en clase cuando se hacen estas actividades? Un 72% participa de forma activa más en clase con este tipo de ejercicios; un 13% lo encuentra más complejo y un 16% lo considera prácticamente de igual facilidad.

¿Consideras estas actividades, además de didácticas y pedagógicas, más entretenidas que las que realizas normalmente? Un 81% de los encuestados respondió de forma afirmativa; un 3% contestó que no, y un 1% igual. Estos resultados reflejan la gran preferencia de los estudiantes por este tipo de actividades, sobre todo por las películas de vídeo, además de por los ejercicios de simulación en los que prospera el trabajo en grupos y la resolución de problemas. Estas respuestas sobre la percepción subjetiva de los estudiantes se refuerzan con la observación por parte del maestro en la clase, que demuestra que su participación es sustancialmente mayor cuando se realizan las actividades anteriormente descritas.

## CONCLUSIÓN

En este humilde artículo se ha intentado realizar una delgada aportación para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la comprensión oral en la clase de inglés para terrenos específicos como la ciencia y la tecnología. Como marco teórico se ha partido de la adopción de dos enfoques no sólo excluyentes, sino además complementarios entre sí: la pedagogía de lenguas basada en el contenido y el marco cognitivo. Dicha aproximación teórica favorece claramente al perfil de los alumnos que recibimos en la universidad, caracterizados por poseer un estilo de aprendizaje más global y presentar una mayor tolerancia a la ambigüedad. Respecto a los aspectos puramente prácticos, se crearon ejercicios motivadores, relevantes y exigentes de un considerable esfuerzo deductivo por parte de los estudiantes.

Por último, la adecuación a la optimización del aprendizaje de esta metodología pedagógica ha sido soslayada mediante los resultados de los cuestionarios y preguntas directas sobre las preferencias del alumnado y por la observación en clase de la participación benévola de los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BADDOCK, B. (1996). *Using Films in the English Class*, Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- BESTARD MONROIG, J. y PÉREZ MARTÍN, C. (1982). *La didáctica de la lengua inglesa*, Madrid: EDI-6.
- BLANTON, L.L. (1993). "Reading as performance: reframing the function of Reading", in J.G. Carson & Leki I. (eds.) *Reading in the composition classroom: second language perspective*, pp. 234-246, Boston: Heinle.
- BOWERMAN, M y LEVINSON, S. C. (2001). *Language Acquisition and Conceptual Development*, Cambridge: CUP.
- BRINTON, D.M., SNOW, M.A. y WECHE, M.B., (1989). *Content-based Second Language Instruction*, New York: Harper & Row/Newbury House.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 40, MARZO DE 2011

- CHARMOT, A. (1990). *Cognitive instruction in the second language classroom: the role of learning strategies*. Georgetown: *University roundtable in Language and Linguistics*, 496-513.
- CUADRADO ESCLAPEZ, G. (2005). *Content based approach to ESP learning. Design of a didactic unit of English for Agriculture*. VIII Jornadas de Lenguas para Fines Especificos. Universidad de Alcalá, 103-108.
- CUADRADO, G.; GONZÁLES, T.; GONZALO, M.J. (2000) *The Quiz Test: A Tool for Vocabulary Acquisition in the Classroom of ESP*. Actas del III Congr s Internacional sobre Lleng es per a Finalitats Especifiques. Publicacions de Universitat de Barcelona, 101-105.
- COADY, J. y HUCKIN, T. (eds) (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: CUP.
- DUDLEY-EVANS, A. y M.J. St JOHN (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: C.U.P.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: OUP.
- EHRMAN, M. E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MEJIA, E.; XIAO M.K. y KENNED, J. (1994). *102 Very Teachable Films*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall Regents.
- KASPER, L.F. (1997). *The Impact of Content-based instructional programs on the academic progress of ESL students*. English for Specific Purposes, vol. 16 n 4, pp 309-320.
- KASPER, L.F. (1995). *Theory and practice in content –based ESL reading Instruction*. English for Specific Purposes, 14, 223-230.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.
- LLOYD-KOLKIN, D. y TYNER, K.R. (1991). *Media and you*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- LONERGAN, J. (1984). *Video in Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- O’CONNELL, S. (1984/1989). *Focus on Proficiency*. London: Collins ELT.
- O’MALLEY, J.M. (1990). *The cognitive basis for second language Instruction*. In *Georgetown University roundtable in Language and Linguistics*, 479-495.
- ONTORIA, A.; G MEZ, J.P.R. y DE LUQUE, A. (2003). *Aprender con Mapas Mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid: Narcea.
- PARKINSON, J. (2000). *Acquiring scientific literacy through content and genre: a theme-based language course for science students*”. English for Specific Purposes, vol. 19, issue 4, 15 december, 369-387.
- ROBINSON, P. (2001). *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge: CUP.
- S KMEEN, A. 1997. *Current Trends in Teaching Second language Vocabulary*. In Schmitt, N; McCarthy, M. (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP.
- STEMPLESKY, S. y TOMALIN, B. (2001). *Film*, Oxford: OUP.
- WIDDOWSON, H. G. (1985). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- YATES, C.St. J. (1992). *Agriculture*, English for Academic Purposes Series, London: Prentice Hall.
- Autor a

- 
- Nombre y Apellidos: Lourdes M  Gordillo Santofimia
  - E-mail: lurditas1986@gmail.com