

**DESARROLLO DE LA ESCUCHA COMPRENSIVA EN UNA L2  
MEDIANTE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS  
METACOGNITIVAS Y LA UTILIZACIÓN DE PODCASTS Y  
REPRODUCTORES PORTÁTILES**

**JUAN RODRIGO BEDOYA GONZÁLEZ**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN: LÍNEA EN ENSEÑANZA DE LA  
LECTOESCRITURA APOYADA EN TIC  
MEDELLÍN  
2012**

**DESARROLLO DE LA ESCUCHA COMPRENSIVA EN UNA L2 MEDIANTE LA  
ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y LA UTILIZACIÓN DE  
PODCASTS Y REPRODUCTORES PORTÁTILES**

**JUAN RODRIGO BEDOYA GONZÁLEZ**

**Trabajo presentado para optar el título de Doctor en Educación: Línea en Enseñanza  
de la Lectoescritura Apoyada en Tic**

**Directores**

**Doctora DORIS ADRIANA RAMÍREZ SALAZAR**

**Doctor OCTAVIO HENAO ÁLVAREZ**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN: LÍNEA EN ENSEÑANZA DE LA  
LECTOESCRITURA APOYADA EN TIC  
MEDELLÍN  
2012**

**Nota de aceptación**

**Presidente del jurado**

**Jurado**

**Jurado**

**Medellín, 9 de abril de 2012**

## **AGRADECIMIENTOS**

**Llevar a feliz término un trabajo de investigación como el que me permito presentar aquí, fue una tarea ardua que no podría haber realizado solo. Por eso quisiera dedicar estas líneas para expresar mi infinita y sincera gratitud a aquellas personas e instituciones que me apoyaron y acompañaron durante todo este proceso.**

### **Agradecimientos personales:**

**Mil gracias a Dios por haber permitido que algo tan enriquecedor y maravilloso pasara en mi vida, y por haberme dado la entereza y capacidad para terminarlo con éxito.**

**A mi adorable familia agradezco la compañía y el apoyo recibido durante estos años de estudio, y su paciencia y comprensión en mis ratos de ausencia o de estrés.**

**A mis tutores, los profesores Octavio Henao y Doris Adriana Ramírez, cuyos consejos y apoyo fueron invaluable aportes para la construcción y finalización de este proyecto investigativo.**

**Al profesor Larry Vandergrift de la Universidad de Ottawa, Canadá, quien me acogió en su país y me aportó mucho de su experiencia en el tema de investigación para ayudarme a construir un marco teórico sólido y bien fundamentado.**

### **Agradecimientos institucionales:**

**Agradezco infinitamente a la Universidad de Antioquia por darme el privilegio de formarme como doctor en su Facultad de Educación.**

**Al grupo de Didáctica y Nuevas Tecnologías por el apoyo humano, económico y logístico que me brindara durante la realización de la investigación.**

**Finalmente, agradezco a la Escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia, dependencia a la cual pertenezco, por el apoyo y el estímulo que recibí para realizar mis estudios.**

## CONTENIDO

	pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>17</b>
<b>1. LA ESCUCHA COMPENSIVA EN UNA L2</b>	<b>30</b>
<b>1.1. DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS GENERALES</b>	<b>31</b>
<b>1.2. PROCESOS COGNITIVOS DE LA ESCUCHA COMPENSIVA</b>	<b>35</b>
<b>1.2.1. Procesos descendentes (top-down) y ascendentes (bottom-up)</b>	<b>35</b>
<b>1.2.2. Procesos controlados y automáticos</b>	<b>37</b>
<b>1.2.3. Procesos de percepción, análisis (parsing) y utilización</b>	<b>39</b>
<b>1.2.4. Proceso de metacognición</b>	<b>40</b>
<b>1.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCUCHA COMPENSIVA EN UNA L2</b>	<b>41</b>
<b>1.3.1. Enfoques de la enseñanza de la escucha comprensiva en una L2</b>	<b>43</b>
<b>1.3.2. La investigación en la enseñanza de estrategias para la escucha comprensiva en una L2</b>	<b>44</b>
<b>1.4. LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCUCHA COMPENSIVA EN UNA L2</b>	<b>55</b>
<b>1.4.1. ¿Qué son los podcasts?</b>	<b>58</b>
<b>1.4.2. Los materiales auténticos</b>	<b>60</b>
<b>1.4.3. Utilidades web 2.0</b>	<b>61</b>
<b>1.4.4. Blogs y audio-blogs</b>	<b>62</b>
<b>1.4.5. Utilidades de mensajería y comunicación sincrónica</b>	<b>63</b>

	<b>pág.</b>
<b>2. LA METACOGNICIÓN</b>	<b>64</b>
<b>2.1. LA METACOGNICIÓN: DEFINICIONES Y GENERALIDADES</b>	<b>65</b>
2.1.1. La metacomprensión	67
2.1.2. La metamemoria	68
2.1.3. La solución de problemas	69
2.1.4. El pensamiento crítico	69
<b>2.2. LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE METACOGNICIÓN</b>	<b>69</b>
<b>2.3. MODELOS METACOGNITIVOS</b>	<b>73</b>
2.3.1. Modelo de John Flavell (1979)	73
2.3.2. Modelo de Ann Brown (1987)	76
2.3.3. Modelo de Linda Baker (1994)	78
2.3.4. Modelo de Douglas Hacker (1998)	78
<b>2.4. LA UTILIDAD DE LA METACOGNICIÓN</b>	<b>80</b>
<b>3. LA ENSEÑANZA METACOGNITIVA DE LA ESCUCHA COMPENSIVA EN UNA L2</b>	<b>85</b>
<b>3.1. ¿QUÉ ES LA ENSEÑANZA METACOGNITIVA DE LA ESCUCHA COMPENSIVA EN UNA L2?</b>	<b>87</b>
<b>3.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA ESCUCHA COMPENSIVA EN UNA L2</b>	<b>91</b>
<b>3.3. MODELOS DE ENSEÑANZA METACOGNITIVA PARA LA ESCUCHA COMPENSIVA</b>	<b>94</b>
3.3.1. Modelo de Chamot 1994	96
3.3.2. Modelo de Anderson 2002	96
3.3.3. Modelo del NCRLC 2003	97
3.3.4. Modelo de Vandergrift 2004	98
3.3.5. Modelo de Rubin 2005	98
3.3.6. Modelo de Goh 2008	99

<b>3.4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA METACOGNITIVA DE LA ESCUCHA COMPRESIVA EN UNA L2</b>	<b>100</b>
3.4.1. Investigaciones recientes sobre la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2	101
<b>4. METODOLOGÍA</b>	<b>123</b>
4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO	123
4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	125
4.3. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	125
4.4. DEFINICIÓN Y CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA	127
4.5. SISTEMA DE VARIABLES	127
4.5.1. Variable dependiente: La escucha comprensiva en una L2	127
4.5.2. Variable dependiente: La consciencia metacognitiva	128
4.5.3. Variable independiente: Enseñanza de estrategias metacognitivas	129
4.6. HIPÓTESIS	129
4.7. FASE EXPERIMENTAL	130
4.7.1. Procedimientos iniciales	131
4.7.2. Selección y categorización de los audios digitales	131
4.8. ADMINISTRACIÓN DE LOS PRE-TESTS	131
4.9. ASIGNACIÓN DE LOS GRUPOS	132
4.10. DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA METACOGNITIVA	133
4.10.1. Implementación del modelo	134
4.10.2. Fase de aprestamiento a la enseñanza metacognitiva	135
4.10.3. Enseñanza secuenciada de estrategias	136
4.10.4. El modelado de estrategias	138
4.10.5. Procedimiento para las sesiones de escucha fuera de clase	139
4.10.6. Ejemplo de la utilización del modelo combinado	140

	<b>pág.</b>
<b>4.11. DESCRIPCIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS</b>	<b>142</b>
4.11.1. Cuestionario de Consciencia Metacognitiva en la Escucha comprensiva	143
4.11.2. El Toefl	145
<b>4.12. INSTRUMENTOS CUALITATIVOS</b>	<b>148</b>
4.12.1. Reflexiones de los estudiantes	148
4.12.2. Cuestionario final	149
<b>5. RESULTADOS: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN</b>	<b>150</b>
<b>5.1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA MEDICIÓN DE LAS VARIABLES</b>	<b>151</b>
5.1.1. Variable escucha comprensiva	151
5.1.2. Variable consciencia metacognitiva	152
<b>5.2. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO</b>	<b>152</b>
<b>5.3. DIFERENCIAS EN EL DESEMPEÑO EN LA ESCUCHA COMPRENSIVA Y EN LA CONSCIENCIA METACOGNITIVA</b>	<b>153</b>
5.3.1. Descripción de la muestra	154
5.3.2. Construcción de escala estandarizada para el análisis de las hipótesis	154
5.3.2.1. Escala estandarizada para las partes A y B del TOEFL: ilustración	156
5.3.2.2. Escala estandarizada para el MALQ	155
5.3.3. Resultados de la prueba inicial del TOEFL	157
5.3.4. Resultados de la prueba inicial del MALQ	158
5.3.5. Comparación de los grupos en las pruebas finales	161
5.3.6. Evaluación del efecto de la intervención	162
<b>5.4. ANÁLISIS DE LAS HIPÓTESIS</b>	<b>164</b>
5.4.1. Hipótesis 1	164



	<b>pág.</b>
<b>5.4.2. Hipótesis 2</b>	<b>168</b>
<b>5.4.3. Hipótesis 3 y 4</b>	<b>173</b>
<b>5.5. ANÁLISIS DE RELACIONES</b>	<b>179</b>
<b>5.5.1. Pregunta 1</b>	<b>180</b>
<b>5.5.2. Pregunta 2</b>	<b>185</b>
<b>5.5.3. Pregunta 3</b>	<b>190</b>
<b>5.5.4. Pregunta 4</b>	<b>199</b>
<b>5.5.5. Pregunta 5</b>	<b>203</b>
<b>5.5.6. Pregunta 6</b>	<b>206</b>
<b>5.6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO</b>	<b>207</b>
<b>5.7. CONTRIBUCIONES DIDÁCTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>207</b>
<b>5.8. CONCLUSIONES</b>	<b>209</b>
<b>5.9. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES</b>	<b>216</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>218</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>233</b>

## LISTA DE TABLAS

	pág.
<b>Tabla 4.1. Pasos de la enseñanza secuenciadas de estrategias Metacognitivas</b>	<b>137</b>
<b>Tabla 4.2. Ejemplo de modelado de estrategias</b>	<b>139</b>
<b>Tabla 4.3. Ejemplo del procedimiento de enseñanza metacognitiva del modelo de este estudio</b>	<b>142</b>
<b>Tabla 5.1. Resultados de la prueba TOEFL en el grupo control y experimental antes de la intervención educativa</b>	<b>157</b>
<b>Tabla 5.2. Resultados de la prueba MALQ en los grupos experimental y control en la evaluación pre intervención</b>	<b>159</b>
<b>Tabla 5.3. Factores evaluados por el MALQ en el grupo control y experimental antes de la intervención educativa</b>	<b>160</b>
<b>Tabla 5.4. Comparación entre pre y post de las pruebas TOEFL y MALQ en los grupos experimental y control</b>	<b>163</b>
<b>Tabla 5.5. Comparación entre pre y postest de los factores evaluados por las pruebas TOEFL y MALQ en los grupos experimental y control</b>	<b>169</b>
<b>Tabla 5.6. Oyentes menos eficaces y eficaces en el TOEFL</b>	<b>174</b>
<b>Tabla 5.7. Puntajes de los estudiantes eficaces y menos eficaces en los factores del MALQ</b>	<b>174</b>

	<b>pág.</b>
<b>Tabla 5.8. Puntajes de los oyentes eficaces y menos eficaces en las pruebas del TOEFL y el MALQ.</b>	<b>175</b>
<b>Tabla 5.9. Comparación entre las categorías mencionadas sobre el impacto que tuvo el curso en la escucha comprensiva</b>	<b>181</b>
<b>Tabla 5.10. Comparación entre las categorías mencionadas sobre cuál tipo de podcast se consideró el más difícil</b>	<b>186</b>
<b>Tabla 5.11. Comparación entre las categorías mencionadas sobre tener un reproductor portátil con todos los materiales de escucha pregrabados.</b>	<b>191</b>
<b>Tabla 5.12. Comparación entre las categorías mencionadas sobre la percepción que tenía de sí mismo como oyente en la L2 antes del curso</b>	<b>194</b>
<b>Tabla 5.13. Comparación entre los aspectos que fueron innovadores y útiles para el mejoramiento de la escucha comprensiva en la L2</b>	<b>200</b>
<b>Tabla 5.14. Comparación entre las categorías mencionadas sobre la reflexión final del curso</b>	<b>204</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

	pág.
<b>Gráfico4.1. Modelo integrado para la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2</b>	<b>133</b>
<b>Gráfico 5.1. Comparación del desempeño del grupo experimental y control, en las sesiones A y B del TOEFL. Pretest</b>	<b>158</b>
<b>Gráfico 5.2. Comparación del desempeño en las pruebas iniciales del TOEFL y el MALQ del grupo experimental y el control</b>	<b>161</b>
<b>Gráfico 5.3. Desempeño en el TOEFL y el MALQ de los grupos experimental y control, después de la intervención educativa</b>	<b>162</b>
<b>Gráfico 5.4. Efecto de la intervención en la consciencia metacognitiva y en la escucha comprensiva en el grupo experimental</b>	<b>164</b>
<b>Gráfico 5.5. Magnitud del efecto del tratamiento en la prueba inicial y la final del MALQ</b>	<b>172</b>
<b>Gráfico 5.6. Relaciones entre categorías mencionadas sobre el impacto que tuvo el curso en la escucha comprensiva del Grupo Control</b>	<b>182</b>
<b>Gráfico 5.7. Relaciones entre categorías mencionadas sobre el impacto que tuvo el curso en la escucha comprensiva del Grupo Experimental</b>	<b>183</b>
<b>Gráfico 5.8. Relaciones entre categorías mencionadas sobre cuál tipo de podcast se consideró el más difícil - Grupo Control</b>	<b>186</b>
<b>Gráfico 5.9. Relaciones entre las categorías mencionadas con respecto al aumento en el tiempo de escucha. Grupo control</b>	<b>192</b>

	<b>pág.</b>
<b>Gráfico 5.10. Relaciones entre las categorías mencionadas con respecto al aumento en el tiempo de escucha Grupo experimental</b>	<b>193</b>
<b>Gráfico 5.11. Relaciones entre categorías mencionadas sobre la percepción que tenía de la escucha comprensiva en la L2 antes del curso - Grupo Control</b>	<b>194</b>
<b>Gráfico 5.12. Relaciones entre categorías mencionadas sobre la percepción que tenía de la escucha comprensiva en la L2 antes del curso - Grupo Experimental</b>	<b>198</b>
<b>Gráfico 5.13. Relaciones entre los aspectos que fueron innovadores y útiles para el mejoramiento de la escucha comprensiva en la L2 - Grupo Control</b>	<b>201</b>
<b>Gráfico 5.14. Relaciones entre los aspectos que fueron innovadores y útiles para el mejoramiento de la escucha comprensiva en la L2 - Grupo Experimental</b>	<b>203</b>
<b>Gráfico 5.15. Relaciones entre categorías mencionadas sobre la reflexión final del curso - Grupo Control</b>	<b>205</b>
<b>Gráfico 5.16. Relaciones entre categorías mencionadas sobre la reflexión final del curso - Grupo Experimental</b>	<b>205</b>

## **LISTA DE ANEXOS**

	<b>pág.</b>
<b>Anexo A. El MALQ y la guía de interpretación. (Proporcionados por DR. Larry Vandergrift)</b>	<b>233</b>
<b>Anexo B. Cuestionario para el uso de estrategias metacognitivas de escucha</b>	<b>239</b>
<b>Anexo C. Clasificación de las estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva</b>	<b>241</b>
<b>Anexo D. Cuadro de escucha</b>	<b>243</b>
<b>Anexo E. Actividades de apoyo a las tareas de escucha</b>	<b>244</b>
<b>Anexo F. Cuestionario final</b>	<b>255</b>

## **RESUMEN**

**Este estudio indagó por el papel que la enseñanza de estrategias metacognitivas puede tener en el desarrollo de la consciencia metacognitiva y de la escucha comprensiva en una L2. Los participantes, (N=26), fueron estudiantes de dos grupos intactos de nivel intermedio de inglés como lengua extranjera. Se utilizó Un modelo integrado de enseñanza metacognitiva para aprestar a los estudiantes en el uso de estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva en una L2. Durante un período de 10 semanas, ambos grupos escucharon, dentro y fuera de clase, materiales auténticos en audio digital, aprovechando las ventajas de movilidad y trabajo autónomo que ofrecen los reproductores portátiles. El análisis de los datos cuantitativos y cualitativos sugiere un incremento notorio en el nivel de consciencia metacognitiva y de escucha comprensiva en los estudiantes del grupo experimental, al igual que una reacción muy positiva de los estudiantes de ambos grupos hacia la utilización de los materiales auténticos y los reproductores portátiles.**

**Palabras clave: escucha comprensiva en una L2, enseñanza metacognitiva, estrategias metacognitivas, podcasts, reproductores portátiles.**

## **ABSTRACT**

**This study investigated the role of metacognitive instruction in the development of metacognitive awareness and listening comprehension in an L2. Participants (N=26) came from 2 intermediate EFL intact groups. An integrated metacognitive instruction model was used to train students from the experimental group in the use of metacognitive strategies for L2 listening comprehension. During a ten-week period, the students from both groups listened to authentic podcasts in and out the classroom, taking advantage of the mobility and autonomous work features offered by portable players. The analysis of the data showed improvement in the metacognitive awareness and in the listening comprehension performance of the students from the experimental group, as well as a very positive reaction from both groups to the use of the authentic materials and the portable players.**

**Key words: L2 listening comprehension, metacognitive instruction, metacognitive strategies, podcasts, portable players.**



## INTRODUCCIÓN

La escucha comprensiva es una habilidad cognitiva compleja que impone al oyente el reto de procesar lo escuchado en tiempo real, y muy a menudo, sin la posibilidad de escuchar de nuevo para verificar la comprensión del mensaje. Desde los primeros años de vida, los seres humanos parecen desarrollar esta habilidad sin esfuerzo alguno en su lengua materna L1, sin embargo, el desarrollo de la escucha comprensiva en una segunda lengua o una lengua extranjera (L2), suele imponer a los aprendices grandes retos y dificultades, (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Esta dificultad ha llevado a docentes e investigadores a plantearse algunos interrogantes. En este sentido, este proyecto de investigación busca dar respuesta a algunos de esos interrogantes:

¿Cómo puede enseñarse a oyentes naturalmente competentes en la L1 a desarrollar la habilidad de escucha en la L2?

¿Cómo lograr que los estudiantes de una L2 desarrollen una mayor consciencia metacognitiva, es decir, que sean más conscientes de sus procesos de escucha para que así puedan regular y controlar su aprendizaje?

¿Podrían integrarse recursos tecnológicos de escucha y de uso cotidiano en la L1, tales como reproductores portátiles y podcasts, para apoyar el desarrollo de la escucha comprensiva en la L2 dentro y fuera del aula de clase?

Preguntas como estas han recibido poca atención en el campo de la enseñanza de la escucha comprensiva en una L2, cuyo soporte teórico ha estado principalmente basado en las investigaciones realizadas sobre la lectura comprensiva. El enfoque de enseñanza predominante en esta, actualmente es el de la enseñanza de estrategias individuales de comprensión, y ese mismo es el que se replica para la enseñanza de la escucha comprensiva (Dekeyser, 2007). No son muchas las investigaciones que en los últimos 10 años hayan dejado de lado este paradigma para explorar los efectos que la enseñanza sistemática y secuenciada de grupos de estrategias de aprendizaje pudiera tener en el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2.

Sin embargo, recientes y cada vez más numerosas investigaciones empiezan a arrojar resultados promisorios sobre las ventajas de incorporar, en las tareas de clase, actividades que propendan por la integración de una enseñanza sistemática y secuenciada de estrategias metacognitivas que guíen al estudiante en la utilización secuenciada de procesos de planeación, monitoreo, solución de problemas y evaluación, que le faciliten el desarrollo de la escucha comprensiva y de la consciencia sobre los procesos que intervienen en la escucha efectiva en una L2. (Cross, 2010; Vandergrift 2003a, 2004; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010).

En un esfuerzo por contribuir desde lo teórico y lo didáctico al entendimiento de este campo de conocimiento, el estudio que aquí se presenta, indagó por el papel que la enseñanza directa de estrategias metacognitivas puede tener en el desarrollo de la escucha comprensiva y de la consciencia metacognitiva en una L2. Los participantes fueron dos grupos intactos (N-26) de estudiantes de nivel intermedio de inglés, como lengua extranjera. Durante 10 semanas de clase, los estudiantes de ambos grupos utilizaron, durante sus tareas de escucha dentro y fuera de clase, reproductores portátiles precargados con materiales auténticos en audio digital. El tratamiento que recibió el grupo experimental consistió en la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva en una L2. Dicha enseñanza se realizó por medio de un modelo que combinó dos métodos de enseñanza metacognitiva: el modelado de estrategias, y la enseñanza secuenciada de estrategias (Vandergrift, 2004), y con el que se guió a los estudiantes en la utilización de procesos metacognitivos de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas, procesos que han demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2.

Desde lo teórico, se explora la relación entre la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas, y su impacto en el desarrollo de la consciencia metacognitiva y de la escucha comprensiva en una L2. En el ámbito de lo práctico, se comparan cualitativa y cuantitativamente los resultados del desempeño de los estudiantes del grupo experimental, con los resultados obtenidos por los estudiantes del grupo control en las pruebas iniciales y finales de escucha comprensiva y nivel de consciencia metacognitiva, y se analizan los datos obtenidos en el

**cuestionario final y en las reflexiones de ambos grupos de estudiantes. Por medio de estos análisis se pretende:**

- Comparar el desempeño en la escucha comprensiva en la L2 del grupo de estudiantes que recibió la enseñanza metacognitiva, con respecto al grupo que no recibió el tratamiento.**
- Comparar el nivel de consciencia metacognitiva sobre los procesos de escucha en la L2 alcanzado por el grupo de estudiantes que recibió enseñanza metacognitiva, con respecto al grupo de estudiantes que no recibió el tratamiento.**
- Determinar qué tipo de estudiantes: oyentes eficaces, u oyentes menos eficaces, se benefician más de la enseñanza metacognitiva implementada en el grupo experimental.**

**La contribución de este proyecto consiste en diseñar y aplicar la propuesta del modelo de enseñanza metacognitiva que se utilizó para aprestar a los estudiantes del grupo experimental en el uso de estrategias para la escucha comprensiva, y la incorporación de los audios digitales y los reproductores portátiles para facilitar la práctica de la escucha, dentro y fuera del aula de clase.**

**La escucha comprensiva en una L2, la metacognición y la enseñanza metacognitiva son los ejes teóricos y los pilares sobre los que se sustenta este estudio. En el marco teórico se abordan cada uno en detalle, exponiendo las conceptualizaciones y definiciones más actualizadas y relevantes encontradas en la revisión de la literatura.**

**El capítulo 1 se ocupa de la escucha comprensiva en una L2, de las corrientes teóricas que la estudian, de su enseñabilidad y de su papel preponderante, aunque aún poco explorado en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera (L2).**

**En el capítulo 2 se introduce y define el concepto de metacognición, y se describe su evolución en las últimas 3 décadas. Se discute además la utilidad y pertinencia del fomento del desarrollo de la consciencia metacognitiva en los ambientes educativos, como una manera de ayudar a los estudiantes a ser agentes gestores de su propio aprendizaje.**

**En el capítulo 3 se retoma la metacognición, pero en el contexto específico de su enseñabilidad enfocada a ayudar a los estudiantes de una lengua extranjera o segunda lengua (L2), a desarrollar su consciencia metacognitiva y su escucha comprensiva. Después de definir y delimitar el campo de acción de la enseñanza metacognitiva en la escucha comprensiva, se presenta un estado del arte de los desarrollos teóricos y metodológicos que sobre el tema se han realizado en los últimos 10 años.**

**El capítulo 4 da cuenta de la metodología de investigación utilizada en el estudio. Se describen allí los procedimientos e instrumentos de recolección de datos, y se hace una presentación detallada del modelo de enseñanza metacognitiva con el que se realizó la intervención en el grupo experimental.**

Por último, el capítulo 5 presenta el análisis y la discusión de los resultados y conclusiones del estudio, así como las limitaciones del mismo. El análisis comparativo e individual de los resultados arrojados por los instrumentos cuantitativos en los grupos, se complementa con la información cualitativa extractada de las reflexiones y respuestas dadas al cuestionario final. La discusión se hace a la luz de las hipótesis planteadas, para dar respuesta al interrogante conductor de la investigación, el cual indaga por el papel de la enseñanza metacognitiva en el desarrollo de la escucha comprensiva y la consciencia metacognitiva en una L2.

Finalmente se presentan las conclusiones, en las que se da cuenta de los avances y contribuciones teóricas y metodológicas que el estudio realiza al campo del conocimiento sobre la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2. En este mismo apartado se proponen intereses para futuras investigaciones que permitan nuevos aportes a la comprensión del objeto de estudio abordado.

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **Contextualización y delimitación del problema**

El desarrollo de la habilidad de escucha comprensiva es factor fundamental en el aprendizaje de una L2. Sin embargo, sólo hasta hace algunos años ha venido despertando el interés de investigadores y docentes quienes han comenzado a explorar sus potencialidades y a investigar sobre las maneras de fomentar su práctica efectiva dentro y fuera del aula de clase.

En su enfoque más tradicional, las tareas de enseñanza de la escucha comprensiva en una L2 imponen grandes retos a los estudiantes, pues están aún dirigidas, en su gran mayoría, hacia el producto de la escucha, es decir, a que los estudiantes respondan preguntas o den cuenta de lo escuchado en el texto hablado, lo que no es más que una manera de evaluar su desempeño en la escucha (Vandergrift & Goh, 2009). Estas tareas de escucha que llevan los estudiantes a dar cuenta de lo entendido, o en muchos casos, a revelar lo que no entendieron, generan niveles de ansiedad que pueden tener un impacto negativo en la comprensión.

La ansiedad que genera la no comprensión del mensaje, no es el único reto al que se enfrentan los escuchas de una L2. En palabras de Vandergrift & Goh (2009), el no saber escuchar es tal vez el más grande de los escollos que hay que salvar para realizar efectivamente una tarea de escucha dentro o fuera del aula de clase. El no tener estrategias para usar durante la tarea de escucha, hace que el estudiante no pueda manejar adecuadamente el input que recibe del texto hablado, y por lo tanto su comprensión se vea grandemente afectada.

En su trabajo de identificación de problemas encontrados durante la escucha, Goh (2000), hace notar el hecho de que, aún si el docente realiza actividades de preescucha, el estudiante podrá presentar problemas para comprender partes del texto o fallar al tratar de identificar el contexto de la conversación, si no tiene las estrategias que le permitan manejar el input durante la tarea de escucha. A esto se le suma la dificultad de que, a diferencia de la lectura, durante la escucha, el oyente casi nunca tiene la oportunidad de

repetir lo escuchado o reproducirlo más lentamente para fraccionarlo en pedazos y facilitar la comprensión.

Otro de los retos tiene que ver con el hecho de que los estudiantes no reciben una enseñanza adecuada para auto-regular y evaluar su desempeño en la escucha comprensiva. El estudiante que decide por sí mismo mejorar su escucha, normalmente se ve enfrentado a tareas de escucha por fuera de clase, tales como ver películas o escuchar programas de audio, de las cuales debe presentar como resultado un producto que termina evaluando su desempeño, pero sin que haya tenido una ayuda adicional que le facilite la comprensión.

Todas estas dificultades plantean la necesidad de un cambio en el paradigma de enseñanza de la escucha comprensiva en una L2, cambio que requiere que los estudiantes reciban enseñanza directa de estrategias que les permitan auto-dirigir y regular su escucha comprensiva, antes, durante y después de la tarea de escucha, en otras palabras, lo que se propone como alternativa es la enseñanza metacognitiva.

Los resultados arrojados por estudios recientes demuestran que la enseñanza de estrategias metacognitivas tiene un impacto positivo en el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2. La metacognición, o el acto de pensar acerca del pensamiento, mejora el pensamiento y la comprensión, además de brindar a los estudiantes la capacidad de auto-dirigir y auto-regular su desempeño en la escucha comprensiva.



La enseñanza directa de estrategias metacognitivas y el desarrollo de la consciencia metacognitiva, han demostrado favorecer el desempeño en la escucha comprensiva en una L2. Los resultados de recientes estudios demuestran que los estudiantes más aventajados, utilizan un repertorio de estrategias metacognitivas más amplio que aquellos con menos habilidades para regular sus procesos de escucha. Además de utilizar más estrategias metacognitivas, los estudiantes con mejor desempeño en la escucha comprensiva combinan u orquestan dichas estrategias en un ciclo metacognitivo para obtener mejores resultados. Lo anterior sustentaría la hipótesis de que ayudar a los estudiantes menos aventajados a ganar consciencia de las estrategias y otras variables del aprendizaje, puede tener un efecto muy positivo en aquellos estudiantes menos aventajados (Bolitho, et al., 2003; Victori & Lockhart, 1995; Wilson, 2003).

En suma, la metacognición juega un papel importante en el desarrollo de la comprensión, en la medida en que permite al estudiante la participación activa en la regulación y control de su aprendizaje y le brinda una perspectiva personal de sus estilos de aprendizaje. Los estudiantes con altos grados de consciencia metacognitiva tienen mejor capacidad de procesamiento de información, y buscan formas más eficientes de poner en práctica lo aprendido (Anderson, 2008).

¿Pero cómo lograr que la enseñanza metacognitiva trascienda las barreras físicas del aula de clase y sea útil a los estudiantes para la práctica de la escucha comprensiva por fuera de ella? ¿Cómo motivar a los estudiantes a realizar tareas de escucha por fuera del aula de clase, aplicando las estrategias metacognitivas aprendidas?

Para responder a estas preguntas, este estudio le apostó al aprovechamiento de las condiciones de movilidad y trabajo autónomo que ofrecen los reproductores portátiles y a la utilización de podcasts o materiales auténticos en audio digital, para el desarrollo de las tareas de escucha dentro y fuera de clase. La decisión de que los dos grupos utilizaran los reproductores y el audio digital obedece al hecho de que no se consideró su inclusión como otra variable independiente, sino como el medio y modo de escucha común para los dos grupos.

Las ventajas de la utilización de los reproductores portátiles y de los materiales auténticos en audio digital son bastante atractivas para docentes, estudiantes e investigadores. Por un lado, el audio digital es una fuente inagotable y en constante renovación de materiales auténticos, gratuitos y de fácil acceso, entre los que se pueden encontrar gran cantidad de temas y géneros: reportes noticiosos, obras literarias, informes científicos, entrevistas con personajes de actualidad, críticas y comentarios de farándula, cine, música etc. De otra parte, los dispositivos portátiles de reproducción de audio digital ofrecen a los estudiantes la movilidad y la posibilidad de trabajo autónomo, pues les permiten escuchar los podcasts fuera del aula de clase y trabajar con ellos a su propio ritmo, es decir, pueden repetir el texto parcial o totalmente cuantas veces lo necesiten, y a la hora y en el lugar que deseen.

De este modo se delimita entonces el problema de investigación, al perfilar la necesidad de un cambio en la manera tradicional de enseñar la escucha comprensiva en una L2, y al proponer como alternativa la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas que

ayuden a los estudiantes a mejorar su consciencia metacognitiva y su escucha comprensiva. Se propone además la utilización de materiales auténticos en audio digital y de reproductores portátiles, como una manera de facilitar la escucha dentro y fuera del aula de clase.

Una vez delimitado el problema, es preciso aclarar que la literatura especializada denota la necesidad de estudios que aporten al conocimiento de las relaciones entre el desarrollo metacognitivo y el mejoramiento de la escucha comprensiva. El tema del impacto de la metacognición en la escucha comprensiva en una L2, no ha sido explorado suficientemente. No hay aún estudios concluyentes sobre cómo la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas puede beneficiar directamente los procesos de escucha comprensiva en general, ni de materiales auténticos en audio digital en particular. La necesidad de este tipo de estudios es evidente, pues los estudiantes interactúan cada vez más frecuentemente con materiales auténticos en formato multimedia en audio y video, profusamente disponibles para su entretenimiento en You Tube, podcasts, blogs, páginas Web etc., e incluso para llevar a cualquier parte en medios de almacenamiento portátiles como Ipods, reproductores MP3, Mp4 y celulares.

Es con base en estas consideraciones que el presente estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación.

### **Pregunta de investigación**

**¿Qué papel juega la enseñanza de estrategias metacognitivas en el desarrollo de la consciencia metacognitiva y de la escucha comprensiva de textos en una L2, en las condiciones de movilidad, autenticidad y trabajo autónomo que ofrecen los materiales de escucha en audio digital?**

### **Objetivo general**

- **Explorar el papel que la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas puede tener en el desarrollo de la consciencia metacognitiva y de la escucha comprensiva en una L2.**
- **Hacer una contribución desde lo teórico, al entendimiento de las relaciones entre los procesos metacognitivos de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas y el desarrollo de la consciencia metacognitiva y la escucha comprensiva en una L2.**
- **Hacer una contribución desde lo didáctico al campo de la enseñanza de la escucha comprensiva en una L2, al proponer un modelo de enseñanza metacognitiva que integra el modelado de estrategias y la enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas.**

### **Objetivos específicos**

- **Comparar el desarrollo de la escucha comprensiva en los estudiantes del grupo experimental con respecto a los estudiantes del grupo que no recibió la enseñanza metacognitiva.**
- **Comparar el nivel de desarrollo de consciencia metacognitiva entre los grupos experimental y control, para determinar el impacto del tratamiento de enseñanza metacognitiva.**
- **Evaluar el impacto del tratamiento de la enseñanza metacognitiva en los estudiantes clasificados como oyentes menos eficaces del grupo experimental.**
- **Evaluar los cambios en la utilización y repertorio de estrategias de los estudiantes del grupo experimental.**
- **Diseñar un modelo de enseñanza metacognitiva que permita la práctica de la escucha comprensiva dentro y fuera del aula de clase.**

## **1. LA ESCUCHA COMPRENSIVA EN UNA L2**

**La enseñanza de la escucha comprensiva es un gran reto para los docentes de una lengua extranjera, pues, en la mayoría de los casos, los estudiantes sólo pueden practicarla en el aula de clase, y con el acompañamiento de docentes que no siempre tienen a su disposición las herramientas didácticas para ayudarlos a convertirse en oyentes efectivos. Esta situación hace que las actividades de escucha sean relegadas a prácticas esporádicas en el aula de clase, y que los estudiantes las vean como tareas difíciles de acometer.**

**La firme convicción del autor de este estudio de que el desarrollo de la escucha comprensiva es fundamental para el aprendizaje y desarrollo de las demás habilidades comunicativas de una L2, lo llevó a desarrollar esta intervención educativa que logró empoderar a los participantes con estrategias que les permitieron alcanzar un incremento significativo en su habilidad de comprender textos hablados en la lengua meta.**

**En este capítulo se discuten algunos de los avances teóricos más relevantes que, en los últimos años, se han realizado sobre la conceptualización, los aspectos cognitivos y, la enseñabilidad de la escucha comprensiva, y las contribuciones que estos aspectos han hecho al campo de conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje de una L2. Se discuten además, algunos aportes resultantes de la investigación que se desarrolló en esta tesis doctoral.**

## **1.1. DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS GENERALES**

**La escucha es, indudablemente, la habilidad comunicativa más usada a nivel personal, profesional y académico (Wolvin, 2009). De hecho, los seres humanos pasan gran parte del día participando en actividades comunicativas, lo que necesariamente implica que un alto porcentaje de este tiempo lo dedican a la escucha. Esta primacía no es fortuita, si consideramos que escuchar es una de las primeras actividades que un individuo realiza, incluso desde antes de nacer, lo que hace de la capacidad de entender el discurso hablado la habilidad esencial para el desarrollo de la lengua materna (Birnes, 1984). Más aún, la discriminación visual y auditiva, se convierten en factor determinante para el desarrollo de otras habilidades sociales, intelectuales y de sobrevivencia en los primeros años de la infancia.**

**Pero a pesar de que en el proceso de adquisición de la lengua materna los seres humanos parecen desarrollar la capacidad de comprender el discurso hablado sin esfuerzo alguno, entender cómo funciona esta habilidad no ha sido tarea fácil para los investigadores que se han dedicado a estudiarla. Esto se debe, principalmente a que la escucha es un proceso mental invisible, difícil de describir y caracterizar. Para comprender el discurso hablado, los oyentes deben, entre otros procesos, discriminar sonidos, segmentar o separar palabras, interpretar la intención del hablante y acomodarse a las condiciones socio-culturales del contexto en el que se da el discurso o el acto comunicativo (Vandergrift, 2002b).**

En los últimos años, docentes y estudiosos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una L2, han ido volcando su interés hacia el estudio de la escucha comprensiva, comenzando así a reconocer su papel central como habilidad que jalona el desarrollo de otras habilidades comunicativas, y a explorar formas de dinamizar las estrategias de enseñanza.

Aunque existen muy plausibles definiciones sobre la naturaleza de la escucha comprensiva, no hay aún un consenso entre los investigadores para adoptar una que abarque todos los aspectos involucrados en la habilidad de procesar y entender el discurso hablado. Ellis, (1994), atribuye esta falta de acuerdo a la multiplicidad de términos usados para definir el concepto: interpretación, decodificación, análisis, identificación, comprensión, conversión de significados etc.

No está al alcance de esta tesis doctoral el proponer una definición más del concepto, por lo que a continuación se enuncian 4 definiciones que, en conjunto, abarcan los aspectos más importantes involucrados en la escucha comprensiva.

Brown, (1994) postula una definición amplia y otra estrecha. En su definición estrecha (narrow definition), la escucha comprensiva es el proceso por el cual, quien escucha llega a una interpretación de un discurso hablado. Desde su definición amplia (broad definition), la escucha comprensiva incluye, además de la interpretación, los procesos mediante los cuales los individuos usan esas interpretaciones con un propósito



específico. Por su parte, Anderson & Lynch (1988), presentan la escucha comprensiva como el proceso de recepción, atención y asignación de significado a un estímulo oral.

Rost, (2002) propone una definición mucho más detallada, y que además incorpora cuatro perspectivas generales desde las que se debe considerar la habilidad de comprender a través de la escucha. El autor define la escucha comprensiva como “un proceso que involucra un continuo de procesos activos que están bajo el control del oyente, y unos procesos pasivos que escapan a este control” (p. 7). Para Rost, escuchar es un proceso complejo y activo de interpretación, en el que el oyente confronta el input oral con su conocimiento del mundo. Hay cuatro perspectivas generales que deben tenerse en la cuenta a la hora de definir la escucha comprensiva: recepción, construcción, colaboración y transformación.

La recepción involucra funciones como: oír y decodificar las palabras del interlocutor, así como recibir la transferencia de imágenes, emociones, actitudes, y creencias que éste transmite. La construcción implica la representación de significado, la interpretación de lo que hay en la mente del interlocutor, así como la identificación de aspectos o rasgos interesantes en lo que éste dice para reconstruir su mensaje en algo relevante para quien escucha. La colaboración tiene que ver con la negociación de significados con el interlocutor, la coordinación con el interlocutor en la elección de un código y un contexto y, por último, responder al interlocutor. Finalmente, la transformación hace referencia a creación de significados a través del involucramiento, la imaginación y la empatía con quien nos habla.

Pérez (2008), propone una amplia definición en la que separa los dos componentes del término escucha comprensiva y los aborda por separado. En palabras de la autora, la escucha es un proceso activo que involucra procesos mentales y en el que intervienen, además de la memoria a corto plazo, factores como el conocimiento previo del mundo y del contexto específico de la situación (Pérez, 2008). El oyente recibe el mensaje oral e interactúa con él, utilizando estrategias conscientes e inconscientes que le permiten captar mejor el significado.

La comprensión, por su parte, se refiere a los procesos cognitivos que permiten al oyente comprender y construir significados a partir del mensaje escuchado. En suma, la escucha comprensiva consta de dos componentes que interactúan y se apoyan mutuamente: la escucha (estrategias de escucha) y la comprensión, o procesos cognitivos.

Una última definición a considerar aquí es la propuesta por Wolvin (2009), quien, partiendo de la premisa de que escuchar es oír con la intención de entender, incluye una dimensión más social en la consideración de la escucha comprensiva. Afirma que, en términos de las relaciones interpersonales, la escucha es tanto una habilidad como un arte, pues el oyente eficaz y comprometido con la conversación es aquel que despliega sensibilidad y que tiene una mente abierta hacia su interlocutor.

En suma, estas cuatro definiciones abarcan globalmente los factores involucrados en la escucha comprensiva, y satisfacen las necesidades teóricas de la intervención didáctica

que esta tesis describe, por lo que se constituyen en referente teórico sobre el que se basa la visión que de esta habilidad se asume en este proyecto.

## **1.2. PROCESOS COGNITIVOS DE LA ESCUCHA COMPENSIVA**

Partiendo de las definiciones anteriores en las que la escucha comprensiva se considera un proceso de decodificación, inferencia e interpretación que se realiza para entender el lenguaje hablado, es preciso describir en este punto cuatro procesos que el oyente debe realizar para lograr dicha comprensión. Se discuten entonces: 1) los procesos ascendentes y descendentes; 2) los procesos controlados y automáticos; 3) procesos de percepción, análisis (parking) y utilización; y, 4) procesos de metacognición.

### **1.2.1. Procesos descendentes (top-down) y ascendentes (bottom-up)**

La distinción entre los procesos ascendentes y descendentes es vital para el entendimiento del funcionamiento de la escucha comprensiva (Vandergrift & Goh, 2009). Cada uno de estos procesos aporta un tipo de conocimiento diferente a la interpretación que el oyente hace del input oral, y cada uno juega un papel vital en la comprensión del discurso hablado.

En los procesos descendentes (top-down), el significado se construye a partir de los esquemas de conocimiento previo que se tiene del contexto, de la cultura, del tema, del género y de otros esquemas. Los esquemas son secuencias o situaciones típicas

almacenadas en la memoria a largo plazo, y que representan la información o conocimiento que un individuo posee del mundo que lo rodea (Rost, 2002). Para ayudarse a comprender el discurso hablado, el oyente utiliza palabras clave y otras ayudas contextuales, como el lenguaje gestual, si está disponible, para hacer hipótesis que le ayuden a comprender el input oral.

Este componente descendente de la escucha comprensiva no es más que un proceso de interpretación, en el que el oyente escucha y pone en juego sus expectativas con respecto a la información contenida en el discurso hablado, para luego utilizar fuentes de conocimiento como el contexto y su conocimiento del mundo para construir el significado.

Por su parte, en los procesos ascendentes la construcción del significado se da a partir del conocimiento lingüístico que consiste en las nociones que se tienen del sistema de la lengua. Es decir, se parte desde el nivel de los fonemas hasta llegar al del discurso, en una construcción gradual que inicia con la decodificación de sonidos, palabras y oraciones para comprender el significado del mensaje.

El componente ascendente de la escucha comprensiva consiste en un proceso de decodificación, en el que el oyente llega a la comprensión, mediante información lingüística que obtiene del discurso, y con una mínima contribución de su conocimiento previo.

Cuando se escucha un texto en la lengua materna, los procesos descendentes son más utilizados, pues el input se procesa casi de manera automática, mientras que el nivel de procesamiento en la escucha en la L2 estará determinado por el nivel de competencia del oyente. Así, los oyentes principiantes tendrán mayor dificultad para procesar el mensaje, y deberán prestar mayor atención consciente al significado de palabras individuales, lo que los llevará a utilizar procesos ascendentes, para construir el significado del mensaje.

Es importante aclarar aquí, que la escucha comprensiva no se puede realizar efectivamente sin la utilización interactiva de estos dos procesos. Es decir, el oyente eficaz se apoya en su conocimiento lingüístico y en su conocimiento previo para alcanzar la comprensión del mensaje. El nivel de utilización de uno u otro proceso estará determinado por factores como el conocimiento que el oyente tenga de la lengua, el conocimiento previo del tema o el propósito que tiene para escuchar. Por ejemplo, si se escucha para entender la idea central de un texto, se emplearán procesos descendentes. Pero, si se escucha para comprender detalles específicos, los procesos ascendentes serán los más útiles.

### 1.2.2. Procesos controlados y automáticos

El procesamiento controlado involucra la atención deliberada a los elementos del discurso hablado. Lo cual es totalmente opuesto a los procesos automáticos, a los que sólo se llega a través de la práctica. En muchas situaciones cotidianas de aprendizaje, por ejemplo para aprender a patinar, es necesario prestar atención deliberada a los pasos del

proceso, pero a medida que se gana confianza y se practica, la coordinación, y demás habilidades requeridas para patinar sin caerse, se vuelven totalmente automáticas.

Si al escuchar en una L2 requerimos prestar atención consciente a todos y cada uno de los elementos del discurso, debido tal vez a falta de competencia en la lengua o a limitaciones en la memoria de trabajo, o a la velocidad del discurso; la comprensión se verá afectada. Esto implica que los procesos controlados no son muy eficientes por sí solos, ya que no pueden desarrollarse a la par con la velocidad del input oral, y hacen que el oyente recurra a ayudas contextuales para construir el significado (Vandergrift & Goh, 2009).

Antes de describir los procesos siguientes, es pertinente hacer una anotación sobre los términos memoria de trabajo y memoria a largo plazo, ya mencionados en este apartado, aclaración que se hace dada la importancia que tiene la memoria en los procesos de escucha comprensiva. La memoria de trabajo tiene capacidad limitada, permitiendo al oyente retener trozos de información muy cortos antes de que se vacíe. Esta memoria de trabajo permite que el oyente, en un momento determinado pueda elegir la mejor respuesta en una conversación.

Por su parte, la memoria a largo plazo, retiene y almacena información representada en esquemas, que el oyente utiliza para interpretar el input oral. Ante cada situación de escucha, se activan los esquemas de conocimiento previo que le permiten al oyente interpretar el discurso en concordancia con el contexto en que se produce la interacción (Vidal, 2011).

### 1.2.3. Procesos de percepción, análisis (parsing) y utilización

Una de las perspectivas teóricamente más sólidas y que ha contribuido grandemente al entendimiento de los procesos involucrados en la escucha comprensiva, es la propuesta por Anderson (1995). En su modelo explicativo Anderson presenta la escucha comprensiva en tres fases interconectadas: percepción, análisis y utilización. La relación entre las fases es de doble vía, lo que hace que interactúen de manera similar a como lo hacen los procesos ascendentes y descendentes.

Durante la fase de percepción los oyentes utilizan procesos ascendentes para decodificar sonidos y palabras y retenerlos en la memoria. En esta fase se presentan tres pasos: 1) atención al texto para decodificar los sonidos; 2) identificación de similitudes, pausas y otras características propias de una lengua; y 3) agrupación en categorías pertenecientes a la lengua identificada. Según Vandergrift & Goh (2009), este es el primer paso para la segmentación de palabras en una L2, proceso difícil en el que el oyente no tiene la ventaja de poder repetir el texto, como ocurre durante la lectura.

En la fase de análisis, el oyente analiza la representación fonética retenida en memoria a largo plazo, con lo cual comienza a identificar posibles palabras que extrae del discurso que está escuchando. Estas palabras candidatas son llevadas a la memoria de trabajo en forma de representaciones basadas en significado, a medida que el nuevo input es procesado.

A medida que el oyente progresa en su competencia en la L2, podrá identificar un mayor número de palabras.

En la fase de utilización, el oyente puede relacionar las palabras identificadas con los bancos de información o esquemas almacenados en la memoria a largo plazo, con lo que podrá interpretar el significado del discurso hablado.

Tal como se dijo antes, estos procesos no funcionan por separado ni de forma lineal. Por el contrario, interactúan en un ciclo continuo que se repite a medida que el nuevo input es procesado (Anderson, 1995).

#### 1.2.4. Proceso de metacognición

La metacognición es, en suma, el proceso que permite la regulación y el control de los procesos cognitivos que intervienen en la escucha comprensiva (Cross, 2010; Vandergrift & Tafaghoodtari, 2010). La consciencia que el oyente tiene sobre sus procesos de escucha, es la consciencia que le permite controlar y regular procesos como los anteriormente descritos que ocurren a velocidades sorprendentes (Goh, 2008). Además de empoderar al oyente para reflexionar sobre sus procesos de escucha, la metacognición incluye conocimiento sobre la persona, la tarea y las estrategias que entran en juego en cualquier actividad cognitiva (Flavell, 1979). El control metacognitivo de la escucha comprensiva se ejerce por medio de procesos como la planeación, el monitoreo, la



evaluación y la solución de problemas, procesos éstos que son utilizados por los oyentes eficaces (Cross, 2010).

Tal como lo muestran las investigaciones derivadas de la psicología cognitiva, y que dieron origen a las definiciones y a la explicación de los procesos anteriormente expuestos, la escucha comprensiva es un proceso mucho más complejo que la simple extracción de significado del discurso hablado. Escuchar, con el ánimo de entender, implica cotejar lo que se escucha con el conocimiento que se tiene del contexto y de la lengua en la que se recibe el input oral. Así pues, a mayor conocimiento previo, y mejor conocimiento de los aspectos lingüísticos del discurso hablado, mayor será la capacidad del oyente para hacer las decodificaciones, inferencias e interpretaciones necesarias para construir el significado.

Una vez esbozados algunos de los fundamentos teóricos que dan cuenta de los aspectos cognitivos de la escucha comprensiva, es pertinente explorar los hallazgos y contribuciones que la investigación ha realizado al campo de la enseñanza de la escucha comprensiva en una segunda lengua o una lengua extranjera (L2).

### **1.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCUCHA COMPRENSIVA EN UNA L2**

Los retos que las tareas de escucha comprensiva imponen a los aprendices de una L2 han sido ampliamente documentados en la literatura (Anderson & Lynch, 1988; Goh, 2000). Entre los grandes retos está la ansiedad que produce en los oyentes principiantes el

tener que procesar el input oral rápidamente al participar en una conversación, o cuando escuchan materiales auténticos que no han sido diseñados con propósitos educativos (Renandía & Farrell, 2011). De acuerdo con Field (2003), estas dificultades se explican con base en rasgos del language oral, tales como: la velocidad del habla, la variabilidad en la articulación y uso de las palabras, el cambio de pronunciación de las palabras según el contexto, y la necesidad de procesar el input en tiempo real, sin la posibilidad de volver atrás para verificar la comprensión.

Además de los retos cognitivos inherentes a la complejidad de la habilidad de entender el discurso oral, se evidencia la falta de enseñanza de estrategias que permitan a los estudiantes sortear con éxito las tareas de escucha Leloup & Ponterio (2007). Ante estas y otras dificultades, es preciso explorar enfoques que faciliten y dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escucha comprensiva en una L2 Graham & Macaro (2008).

La investigación sobre la enseñabilidad de la escucha comprensiva en una L2 ha tenido desarrollos importantes en las últimas tres décadas. Vandergrift (2007), en su estado del arte sobre los desarrollos teóricos y didácticos en el campo de la enseñanza de la escucha en una L2, identificó las siguientes áreas que han atraído el interés de docentes e investigadores, y sobre las que se han realizado estudios y contribuciones importantes:

- Los aspectos sociales y cognitivos que tienen impacto en la escucha y la comprensión.
- El desarrollo de habilidades de la percepción y del conocimiento metacognitivo.

- El desarrollo de la habilidad de escucha en ambientes de aprendizaje multimedia.
- La evaluación de la habilidad de escucha.
- La escucha y comprensión de textos académicos.

### 1.3.1. Enfoques de la enseñanza de la escucha comprensiva en una L2

El estudio de la comprensión auditiva ha tenido dos grandes enfoques: el producto y el proceso. Tradicionalmente, se han utilizado pruebas que miden la efectividad de una intervención, en términos de qué nivel de comprensión alcanzan los estudiantes después de la misma. En este tipo de pruebas se mide el producto, reflejado en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de comprensión realizadas antes y después del tratamiento.

El segundo enfoque, el estudio de los procesos, se centra en la indagación por los procesos cognitivos, las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas que los estudiantes emplean en la comprensión auditiva. A través de cuestionarios, entrevistas, protocolos verbales y técnicas de introspección, se logra hacer que los alumnos reflexionen sobre su desempeño y den cuenta de aquellos aspectos que facilitaron o dificultaron su proceso de escucha y comprensión. Este enfoque arroja resultados sobre aquellos aspectos de la escucha que no son fácilmente observables (Vandergrift, 2007).

La efectividad probada de la enseñanza de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la competencia lectora y la competencia de escritura en una L2. Hacker (1998), ha atraído el interés de los investigadores de la escucha comprensiva quienes se han dado a la tarea de investigar sobre la naturaleza de las estrategias de escucha que usan los oyentes eficaces, y cómo estas estrategias pueden ser enseñadas a los oyentes menos eficaces para ayudarles a mejorar en el desempeño en la escucha comprensiva.

No son pocos los estudios que se han ocupado de indagar por la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el aprendizaje de diversas competencias en una L2. En el caso específico del uso de estrategias para el desarrollo de la escucha comprensiva, tema de este estudio, el número de trabajos investigativos es mucho menor, y como ya se verá, no han arrojado aún hallazgos concluyentes sobre la relación entre el uso de las estrategias y el desarrollo de la escucha comprensiva en la L2.

### 1.3.2. La investigación en la enseñanza de estrategias para la escucha comprensiva en una L2

La literatura sobre el tema permite evidenciar, que se ha trabajado en cuatro áreas fundamentales: 1) Estudios que se han ocupado de la efectividad de la enseñanza directa de estrategias para el desarrollo de la escucha comprensiva; 2) Estudios que han explorado la relación entre el uso de estrategias y el nivel de desempeño en la escucha comprensiva; 3) Trabajos que han explorado la utilidad del conocimiento previo como una estrategia de

procesamiento, y, 4) estudios que dan cuenta de cómo se han identificado las estrategias de escucha comprensiva usadas por los estudiantes (Cohen & Macaro, 2007).

A la luz de los hallazgos realizados en el presente estudio, se juzga pertinente proponer la discusión sobre otras dos perspectivas, poco mencionadas en la literatura, y que tienen que ver con: 1) la relación entre el tiempo de enseñanza de estrategias y el nivel de desarrollo de la escucha comprensiva, y 2), la relación entre la motivación de los participantes hacia las tareas de escucha y su predisposición para la utilización de las estrategias metacognitivas.

Atendiendo al interés teórico de este estudio, A continuación se reseñan brevemente, y en orden de aparición, algunos trabajos que han explorado la relación entre la enseñanza explícita de estrategias cognitivas y metacognitivas y el desarrollo de la escucha comprensiva en la L2, para luego abrir la discusión sobre las relaciones entre tiempo de enseñanza de estrategias y mejoramiento de la escucha comprensiva, y entre motivación y predisposición al uso de estrategias metacognitivas.

Uno de los primeros estudios que exploró la enseñanza de estrategias para el mejoramiento de la comprensión auditiva fue el realizado por O'Malley, et al. (1985), el cual se centró en tres estrategias: la toma de notas, la atención selectiva y la cooperación. 75 estudiantes de inglés como segunda lengua fueron distribuidos en tres grupos así: un primer grupo, llamado metacognitivo, que recibió instrucción en las tres estrategias, un segundo grupo, llamado cognitivo, que recibió instrucción en toma de notas y colaboración

solamente, y un tercer grupo control que no recibió instrucción alguna en estrategias de aprendizaje. La instrucción tuvo una duración de ocho días, 50 minutos cada vez. Se administraron pretests, postests y medidas intermedias en forma de cuestionarios de selección múltiple. Los resultados de la investigación arrojaron diferencias en las medias de cada grupo, pero dichas diferencias no fueron significativas.

Otro de los estudios pioneros fue el de Henner-Stanchina (1986/1987). Su intervención, cuya duración no se especifica en el artículo, consistió en la enseñanza de las estrategias de predicción, inferencia y la integración de nuevos materiales. Los participantes fueron estudiantes de inglés como lengua extranjera y como segunda lengua, y los resultados fueron presentados como extractos de un cuestionario que los estudiantes completaron al final de la instrucción. Aunque no concluyentes, los resultados arrojaron un incremento en el desempeño en la escucha comprensiva de los estudiantes que recibieron el tratamiento.

En un estudio realizado por O'malley, et al. (1989), los estudiantes seleccionados tenían diferentes niveles de conocimiento lingüístico. Los resultados arrojaron que los estudiantes menos exitosos usaron estrategias diferentes a aquellos que lograron mejor desempeño. Estos últimos demostraron la capacidad de segmentar el texto en unidades más largas y de ligar estos trozos de texto de manera concatenada. No se ocuparon tanto del aislamiento de palabras individuales, como lo hizo el grupo de los menos exitosos. El grupo de estudiantes con mejor desempeño reportó estrategias como el auto-monitoreo y la atención selectiva en las diferentes fases del estudio. La importancia de la elaboración, la

inferencia y el auto-monitoreo marcaron la predominancia del uso de estrategias (top down) en los estudiantes exitosos.

McGruddy (1995), estudió el impacto de la enseñanza de las estrategias de predicción, atención selectiva e inferencia, en el desarrollo de la comprensión auditiva de 3 grupos de estudiantes. Su investigación de más de 14 semanas, arrojó mejoras en la comprensión auditiva de los estudiantes que recibieron el tratamiento, pero sólo hubo diferencias significativas en el uso de la estrategia de atención selectiva en el grupo experimental.

Young (1996). también utilizó niveles de suficiencia desiguales para investigar el uso de estrategias de estudiantes universitarios chinos. Pero a diferencia del estudio de O'malley, et al. (1989), Young reportó que la habilidad de comprensión auditiva no estaba relacionada con el uso de estrategias, ni en términos de la frecuencia de utilización, ni en términos de repertorio de estrategias que usaran los estudiantes.

Thomson & Rubin (1996), desarrollaron otro estudio en el que, durante un año, se instruyó a un grupo de estudiantes rusos de inglés como lengua extranjera, en la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión auditiva. Los resultados se compararon con los de un grupo control. Las estrategias metacognitivas enseñadas fueron: planeación, definición de metas, monitoreo y evaluación. Entre las estrategias cognitivas enseñadas estaban: predicción de contenido, identificar palabras familiares y cognadas, identificar la redundancia en el texto hablado, identificar el tono de voz y la entonación, y

uso de otros recursos, como el escribir frases para ayudar a la comprensión. Los investigadores encontraron que el grupo experimental tuvo ganancias muy significativas en el nivel de desempeño en la escucha comprensiva con respecto al grupo control.

Este estudio, el más largo reportado hasta ahora, permitió incluir mayor variedad de estrategias en la intervención, y es el que hasta ahora arroja resultados más concluyentes, posiblemente debido al mayor tiempo de instrucción que recibieron los estudiantes.

Otros hallazgos positivos fueron reportados por Seo (2000), quien, en una intervención de más de 19 semanas, indagó por la eficacia de la instrucción directa de estrategias cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de la comprensión auditiva. Las tres estrategias enseñadas fueron: identificación de palabras claves, elaboración e inferencia. Los resultados arrojaron diferencias significativas en el desempeño de la comprensión auditiva en el grupo experimental, con respecto al grupo control. Sin embargo las estrategias cognitivas de inferencia y elaboración demostraron tener menor impacto.

En otra indagación por la eficacia de la instrucción de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva, Kohler (2002), instruyó, durante un semestre, a 70 estudiantes de español de bajo desempeño, en cómo determinar sus metas de aprendizaje con respecto a la tarea, en identificar las estrategias que podrían usar, evaluar qué tan bien funcionaban las estrategias escogidas y en seleccionar estrategias alternativas.



Como resultado se obtuvo ganancias significativas en la comprensión auditiva y en la adquisición de vocabulario en el grupo experimental. Sin embargo, el estudio de Kohler no reporta el uso de alguna medición de la escucha comprensiva, previa o posterior a la intervención, por lo que es difícil justificar tal ganancia.

Algunos años más tarde, Macaro, et al. (2007), retoman algunas de estas estrategias en un estudio que buscaba medir el impacto de la instrucción directa de estrategias como predicción, atención selectiva y la inferencia en la comprensión auditiva. Durante 14 semanas, el grupo experimental recibió instrucción en dichas estrategias, y se administraron pretests y postests a ambos grupos. Los resultados arrojaron diferencias significativas a favor de la intervención en el grupo experimental, sólo en la estrategia de atención selectiva

Finalmente, Martín (2007), propone un modelo de enseñanza de estrategias para el desarrollo de la competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera. Su trabajo estuvo orientado a incluir el entrenamiento estratégico como parte del currículo de enseñanza de la lengua extranjera, sin que esto afectara el aprendizaje lingüístico. Entre los resultados más importantes del estudio se destacan las ventajas que un entrenamiento estratégico explícito y prolongado puede tener en el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2.

Los anteriores trabajos dan cuenta, en su gran mayoría, de un impacto positivo de la enseñanza de estrategias de escucha, y de mejoras parciales en el desempeño en la comprensión auditiva de los participantes, o en el uso que éstos reportaron hacer de una o

varias estrategias. No obstante, estos resultados no son aún concluyentes, pues quedan por explicar los factores que pudieron determinar un efecto parcial de las intervenciones. En los párrafos siguientes, se discuten dos factores que se consideran como determinantes en los resultados de la investigación que aquí se presenta: el impacto de la duración de la intervención en el mejoramiento de la escucha comprensiva, y la motivación de los estudiantes hacia la utilización de estrategias.

Aunque La literatura especializada no ofrece evidencia empírica sólida de que la duración del tratamiento sea directamente proporcional a su efectividad, sí es evidente que a mayor tiempo, mayor oportunidad tendrán los participantes de practicar y dominar las estrategias enseñadas, como lo demuestran extensas intervenciones como la arriba citada, de Thomson & Rubin (1996), un año, y la de Vandergrift & Tafaghoodtari, 2010, un semestre, (ver capítulo 3). (Martín-Leralta, 2007) advierte, en este sentido, que “el entrenamiento de las estrategias es un proceso gradual, recursivo y longitudinal”, lo que pone en tela de juicio los resultados obtenidos en intervenciones de corto tiempo.

Sin embargo, es sorprendente notar que trabajos comparativamente cortos como el arriba citado, de O'malley et al. (1985), 8 días, y el de Taib & Goh (2006), 8 sesiones, también reportan resultados positivos, aunque no concluyentes, de la enseñanza de estrategias en el mejoramiento de la escucha comprensiva de los participantes.

En los resultados expuestos en el capítulo 5 de este estudio se demuestra cuantitativa y cualitativamente que los estudiantes del grupo experimental tuvieron un

incremento en su desempeño en la escucha comprensiva, bastante superior al obtenido por los estudiantes del grupo de comparación. Sin embargo, el factor tiempo se consideró como un limitante en este trabajo, pues si bien las 10 semanas de duración del curso permitieron dedicar algunas sesiones para la enseñanza, modelado y práctica de las estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo, solución de problemas y evaluación, e incluso los estudiantes tuvieron herramientas como el cuestionario para el uso de estrategias metacognitivas de escucha (ver Anexo B), que les permitía utilizar y practicar las estrategias por fuera de clase, este tiempo no estuvo enteramente dedicado a la escucha comprensiva. Durante estas 10 semanas de clase, los estudiantes de ambos grupos también recibieron enseñanza y evaluación en habilidades como la escritura, la gramática y la lectura, contenidos éstos de obligatorio cumplimiento en el curso intermedio en el que estaban inscritos.

Pero, si bien es cierto que la duración del tratamiento fue comparativamente corta, con relación a otros trabajos, los resultados del análisis de los datos cualitativos demuestran que la mayoría de los estudiantes en ambos grupos, manifiesta haber aumentado el tiempo de práctica de la escucha comprensiva por fuera de clase. Este aumento en el trabajo autónomo, y la aplicación de las estrategias que los estudiantes del grupo experimental manifiestan haber hecho por fuera de clase, pudieron haber compensado por las continuas interrupciones de clase reportadas en el apartado de limitaciones, al final del capítulo 5.

Tomando como base los resultados de esta investigación y los de trabajos anteriores, y comparando los tiempos de duración de las intervenciones, se puede apreciar

que el factor tiempo juega un papel importante, pero que no es el único determinante en la efectividad de los tratamientos de enseñanza de estrategias para el mejoramiento de la escucha comprensiva. Cada estudio presenta particularidades que pueden influir en los resultados finales, tales como: la elección del tamaño de la muestra, la edad y el nivel de competencia de los participantes, la elección de las estrategias, o la motivación de los participantes hacia las tareas de escucha. Dado que este último aspecto de la motivación hacia la tarea de escucha tuvo en este estudio un incremento significativo, es pertinente centrar la discusión ahora sobre aquellos aspectos de la intervención que pudieron contribuir en este resultado.

La relación entre la motivación del estudiante hacia la tarea de aprendizaje y su disposición para la utilización de estrategias amerita mayor atención de investigadores y docentes. Hasta el momento de la escritura de esta tesis doctoral, no se había publicado un trabajo que diera cuenta de la utilización de reproductores portátiles y de estrategias metacognitivas para ayudar a los estudiantes de una L2 a desarrollar su escucha comprensiva. Es tal vez por esta razón que los hallazgos que aquí se reportan en relación con un incremento de la motivación de los estudiantes hacia las tareas de escucha, pudieran convertirse en el punto de partida para explorar más a fondo este tipo de intervenciones y obtener así resultados más concluyentes.

El análisis de los datos cualitativos permitió identificar una tendencia de aumento en el nivel de motivación de los estudiantes de los dos grupos hacia las tareas de escucha, ver capítulo 5. Este aumento está directamente relacionado, según las reflexiones de los

participantes, con dos factores: el uso de los reproductores portátiles y los materiales de audio auténticos, respuesta unánime en los 2 grupos, y las estrategias usadas en clase, respuesta dada por los estudiantes del grupo experimental.

Los reproductores portátiles ofrecen ventajas únicas que contribuyen al aumento en la motivación de los estudiantes hacia las tareas de escucha. En primer lugar, La movilidad y facilidad de trabajo autónomo que ofrecen los reproductores, permitió a los estudiantes asumir las tareas de escucha con mayor confianza, pues cada uno podía trabajar a su ritmo y repetir el texto cuantas veces fuera necesario. Esta es una ventaja que no tienen los estudiantes de una L2 cuando es el docente quien determina el número de veces que se escucha el texto en el equipo de audio del salón de clase.

La posibilidad de trabajar a su propio ritmo, y sin presiones externas, tuvo dos impactos notorios que contribuyeron al aumento de la motivación de la tarea de escucha. Por un lado, permitió a los estudiantes aumentar el tiempo que dedicaban a la escucha por fuera de clase. Y de otra parte, les ayudó a ganar confianza, lo que incidió en una reducción en los niveles de ansiedad.

Estudios en el área de la enseñanza y aprendizaje de una L2 han demostrado que al reducirse los niveles de ansiedad, se liberan recursos cognitivos que pueden ser empleados en la resolución de la tarea de escucha. A menor ansiedad, mayor posibilidad de logro de los objetivos propuestos, lo que eleva en el estudiante el sentido de auto-eficacia, y por ende, la motivación a enfrentarse a tareas futuras (Vandergrift & Goh, 2009).

Vogely, 1995, identificó los factores que generan ansiedad en los estudiantes cuando realizan una tarea de escucha. Entre los más citados estuvieron las características del input: velocidad, claridad, y falta de apoyo visual, y la elección errónea de estrategias. Para mitigar el efecto estresante de estas características percibidas como obstáculos, y así reducir la ansiedad en los estudiantes, el modelo de enseñanza metacognitiva que aquí se implementó, combinó los reproductores portátiles y la enseñanza de estrategias metacognitivas directamente asociadas con la escucha comprensiva efectiva en la L2. La reducción de la ansiedad en las tareas de escucha, un alto sentido de auto-eficacia y un alto nivel de motivación hacia la tarea de escucha, están directamente relacionados con el aumento en la habilidad de comprensión, es decir, mientras más eficaz es el oyente, menor será su nivel de ansiedad. Mills, Pajares & Herron (2007).

Un aspecto muy interesante es el de la relación simbiótica establecida entre la utilización de reproductores y la enseñanza de estrategias en el grupo experimental. La motivación resultante de la utilización de los equipos y el audio digital facilitó el uso de las estrategias metacognitivas, las que a su vez, incidieron en un aumento en la capacidad de comprensión auditiva y motivaron a los estudiantes a desarrollar más, y cada vez más complejas tareas de escucha en los reproductores

Para cerrar aquí esta inacabada discusión sobre la relación entre la motivación hacia la tarea de escucha y el uso de estrategias, es preciso concluir que la contribución que este estudio hace radica en haber encontrado que la combinación de los reproductores portátiles

con una enseñanza sistemática y explícita de estrategias metacognitivas, tuvo un impacto positivo en la motivación de los estudiantes hacia las tareas de escucha, la cual se refleja en un mayor tiempo de dedicación por fuera de clase, lo cual a su vez, incidió favorablemente en el desarrollo de la escucha comprensiva en la L2.

En la última parte de este capítulo dedicado a la teorización y conceptualización de la escucha comprensiva en una L2, se deja abierta la discusión sobre los nuevos horizontes que las tecnologías de la información y comunicación proponen para su investigación, enseñanza y aprendizaje

#### 1.4. LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCUCHA COMPENSIVA EN UNA L2

Hoy somos testigos de una nueva era, en la que lo electrónico y lo digital están presentes en casi todos los ámbitos de nuestra vida. Las comunicaciones instantáneas y el acceso cada vez más extendido a la información vía Internet, nos hace caer en la tentación, en palabras de Martin (2006), de pensar que nuestra sociedad moderna, “ha sido creada por tecnologías digitales”, (p. 4). Los cambios a nivel social, cultural y educativo generados por esta nueva era, han traído consigo nuevas alfabetizaciones (new literacies), es decir, nuevas formas de aprender, de enseñar, de conocer e interactuar con el mundo circundante.

Como en casi todas las áreas de la educación, el creciente y vertiginoso desarrollo de las tecnologías digitales ha abierto grandes posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera L2. Las múltiples herramientas TIC disponibles hoy, con sus variadas aplicaciones, han demostrado ser eficaces facilitadoras de la enseñanza centrada en el estudiante y del aprendizaje autónomo, así como de la interacción entre estudiantes y profesores. Lo anterior, aunado a un cambio de paradigma en la teoría educativa, que ha pasado de un enfoque de instrucción y transmisión de conocimiento, a concepciones de enseñanza y aprendizaje constructivistas y socio-culturales, impone nuevos retos pedagógicos y tecnológicos a los docentes de lenguas, y especialmente a los jóvenes practicantes quienes en un futuro tendrán que asumir de lleno la inclusión de las TIC en sus aulas de clase.

El autor del presente estudio quiso asumir el reto de incorporar, en los dos grupos, la utilización de reproductores portátiles para escuchar textos auténticos en formato digital dentro y fuera de clase. Estos textos, llamados podcasts, son programas de radio descargados de internet, que se constituyen en ejemplos reales del uso de la lengua, pues no fueron creados para enseñar la L2, sino con el ánimo de entretener o informar al público en general.

Como ya se dijera en la introducción de este reporte, la elección de los podcasts y materiales auténticos como medios de escucha para las tareas de comprensión dentro y fuera de clase, no se hizo para demostrar su efectividad, lo que se da por descartado, si no



para aprovechar las ventajas de gratuidad, excelente calidad de sonido, la variedad de temas y la gran disponibilidad que ofrecen estos audios digitales, ventajas éstas que aún ningún otro estudio reporta haber empleado en la enseñanza metacognitiva para el desarrollo de la escucha comprensiva en la L2.

Sin embargo, y a pesar de este vacío investigativo en el campo de la enseñanza metacognitiva, es innegable que la utilización de la tecnología para la enseñanza de la comprensión auditiva en una L2 no es una práctica reciente. De hecho, desde que el sonido pudo ser encapsulado en medios magnéticos tales como discos de acetato y cintas magnetofónicas, para ser repetido cuantas veces se necesite, los docentes de una L2 hemos utilizado grabaciones de diversa índole como materiales de escucha en el aula de clase. Estos materiales, normalmente parte de series y libros de texto, tenían la desventaja de ser, además de costosos, muy difíciles de conseguir.

El advenimiento de tecnologías como la internet, los reproductores portátiles y los podcasts o grabaciones en audio digital, ofrece hoy una perspectiva diferente a docentes y aprendices de una L2, quienes tienen a su disposición infinidad de materiales de escucha auténticos en formato digital, que pueden descargar gratuitamente de fuentes web, y escuchar en sus reproductores portátiles en cualquier lugar y a cualquier hora.

En contextos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera como el nuestro, estas tecnologías, cada vez más baratas y accesibles, son una gran fuente de posibilidades para la enseñanza y aprendizaje de la L2 en general, y por supuesto, para la práctica de la

escucha comprensiva. Así lo demuestran las reflexiones hechas por los participantes en este estudio, quienes vieron en los reproductores portátiles y en los audios digitales, un medio innovador y efectivo para desarrollar su capacidad de entender textos hablados en la lengua meta.

#### 1.4.1. ¿Qué son los podcasts?

Los podcasts son archivos electrónicos de audio, usualmente en formato MP3, que pueden ser descargados desde la internet y almacenados en computadores o reproductores portátiles, para luego ser reproducidos o editados según las necesidades o preferencias del usuario (McBride, 2009). Desde su aparición en el 2004, se han descargado millones, y su producción y publicación se incrementa exponencialmente día a día.

Los podcasts son, como los llamara Jones (2006), la radio del pueblo. Desarrollando pocos y simples pasos, cualquier persona puede grabar un archivo de audio o video que luego podrá subir a su blog o página de internet para que otras personas lo descarguen y lo vean u oigan donde quieran. La característica de ser archivos descargables y portátiles hace de los podcasts un recurso con múltiples posibilidades para el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2.

Las ventajas de movilidad y trabajo autónomo que ofrecen los reproductores portátiles, y la disponibilidad de materiales auténticos en formato digital, están ahora al

alcance de casi todos. Sin embargo, surge la pregunta del cómo hacer de estos medios una herramienta efectiva que contribuya al desarrollo de la escucha comprensiva en la L2.

Algunos estudios recientes han comenzado a trabajar en la búsqueda de algunas respuestas al implementar intervenciones pedagógicas utilizando podcasts (Abdous, Camarena, & Facer, 2009; Craig, Paraiso, & Patten, 2007; Schmidt, 2008). Otros investigadores se han dedicado a estudiar la implementación de innovaciones como podcasts creados por los mismos estudiantes o por los mismos docentes para trabajar diferentes competencias en clase (Lord, 2008).

Además de ofrecer a los usuarios acceso gratuito a infinidad de textos en audio digital, la tecnología de los podcasts, que se complementa con los reproductores portátiles, les brinda las ventajas de portabilidad y movilidad, es decir, la posibilidad de llevar los materiales de escucha a cualquier lugar y de escucharlos en cualquier momento, sin depender del computador o medios de reproducción estacionarios como los radios o los laboratorios de lenguas.

Los hijos de la red, tal como se denomina a las personas nacidas en las dos últimas décadas, utilizan los reproductores portátiles y otros dispositivos capaces de reproducir archivos de audio, para casi todas las instancias de su vida cotidiana. Su capacidad de realizar simultáneamente múltiples tareas, les permiten, por ejemplo, escuchar música mientras resuelven un problema matemático. De igual manera, pueden utilizarlos para practicar su escucha comprensiva en la L2 dentro y fuera del aula de clase.

#### 1.4.2. Los materiales auténticos

Como ya se dijo antes, los podcasts ofrecen a los escuchas textos que, en la mayoría de los casos, no fueron diseñados con propósitos educativos, lo que les da el carácter de materiales auténticos. En el campo de la enseñanza de lenguas, se entiende por material auténtico aquel texto creado con un propósito diferente al de la enseñanza y que es llevado al aula de clase para usarlo como un ejemplo o modelo de la lengua usada en un contexto real (Robin, 2007; Grellet, 1991).

Uno de los más importantes aspectos didácticos que los audios digitales ofrecen a la enseñanza y el aprendizaje de una L2, es el hecho de permitir el aprendizaje a través de la escucha. Aspectos como la pronunciación, ritmo y entonación de una segunda lengua o una lengua extranjera, sólo pueden aprenderse escuchando ejemplos de uso de la lengua en contextos reales. Retomando las palabras de Little (1997), “no podemos esperar que nuestros estudiantes puedan comunicarse en la L2 en el mundo real, si no los preparamos para ello en el aula de clase (p. 226).

La escucha de materiales auténticos tiene un impacto motivador en los estudiantes de una L2. Entre las respuestas dadas por los participantes de este estudio al cuestionario final, se destacan las que hacen referencia a cómo estos materiales les impusieron verdaderos retos de escucha y cómo les ayudaron a mejorar su escucha comprensiva. Vandergrift (2004), también reporta que después de escuchar los materiales auténticos, sus

estudiantes manifestaron estar muy satisfechos de poder entender el discurso hablado a velocidad normal, y de poder aprender sobre otros temas y culturas a través de la L2.

Estas experiencias investigativas permiten concluir que si los estudiantes desarrollan habilidades de comprensión en el aula de clase, estarán dispuestos a practicar la escucha comprensiva por fuera de ella. Así pues, enseñar a los estudiantes estrategias de escucha e instruirlos en la manera de encontrar, descargar y utilizar estos audios digitales, los empodera para convertirse en aprendices autónomos, capaces de trazar sus metas y preferencias para el desarrollo de la escucha comprensiva (McBride, 2009).

En suma, las perspectivas y potenciales usos que los podcasts ofrecen para el desarrollo de la escucha comprensiva son bastante prometedores. Hacen falta, sin embargo, más investigaciones que proporcionen resultados más concluyentes y que arrojen más luces sobre las demandas cognitivas y sobre las implicaciones y usos didácticos de este tipo de tecnología en el aula de la L2.

#### 1.4.3. Utilidades web 2.0

La enseñanza y el aprendizaje de la escucha comprensiva en una L2 pueden ser apoyados por otras herramientas TIC que ofrecen la posibilidad de usar e implementar recursos multimedia, es decir, recursos que combinan palabras e imágenes (Mayer, 2005).

El advenimiento de nuevas y más poderosas herramientas tecnológicas, como la Web 2.0, los wikis y servicios de mensajería instantánea multimodales, ha abierto a

investigadores y docentes de lenguas un vasto y rico campo de exploraciones y aplicaciones para la práctica y la investigación de la enseñanza y el aprendizaje de una L2 (Thorne, 2008).

La web de segunda generación o web 2.0, ofrece, entre otras herramientas, los blogs, audio-blogs, y las utilidades de comunicación sincrónica, aplicaciones que permiten a estudiantes y docentes la producción y publicación de sus propios contenidos multimedia, y que se convierten además en un espacio enriquecido para el trabajo colaborativo en línea.

#### 1.4.4. Blogs y audio-blogs

Un blog es una aplicación basada en la web que presenta la información en secuencia cronológica. A diferencia de la web tradicional, en la que el estudiante era un “consumidor” de información, los blogs les permiten producir y publicar sus propios textos, orales o escritos, acompañados de imágenes y sonido. Además, los lectores del blog tienen la posibilidad de reaccionar al contenido y publicar sus respuestas, (Jones, 2006; Thorne, 2008).

Los beneficios de la utilización de esta aplicación para la enseñanza y el aprendizaje de la escucha comprensiva en una L2 son enormes. El estudiante pasa de ser un receptor pasivo de información a ser un constructor, productor de la misma. Se fomenta el uso de la L2 para propósitos reales de comunicación.

El audio-blog es un blog especializado para la producción y almacenamiento de información en audio digital. El estudiante de una L2 puede producir y subir allí sus propios audios, y puede además escuchar los podcasts producidos por otros estudiantes y docentes de la lengua que aprende (Erban, Ban, & Castañeda, et al., 2009). Las posibles aplicaciones de esta herramienta en el aula de clase son múltiples: se pueden crear foros de discusión oral, debates sobre temas culturales, en los que estudiantes sobre diversas partes del mundo expresen sus opiniones y hagan sus aportes con base en el conocimiento que tienen de su propia cultura, etc.

#### 1.4.5. Utilidades de mensajería y comunicación sincrónica

Microsoft Messenger, Skype y Google Talk, son apenas unas de las variadas utilidades que permiten la comunicación oral sincrónica, es decir, en tiempo real. Los estudiantes de una L2 tienen la posibilidad de contactar hablantes nativos de la lengua que aprenden, y así practicar la escucha comprensiva y la habilidad de producción oral en contextos reales fuera del aula de clase. Esto añade la dimensión de interacción, que es vital en el desarrollo integral de la escucha comprensiva en la L2 (Vandergrift & Goh, 2009).

## **2. LA METACOGNICIÓN**

La explicación y descripción del papel que la enseñanza directa de estrategias metacognitivas puede tener en el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2, se constituye en el objeto de este estudio, y requiere de una fundamentación teórica sólida. Especialmente en los conceptos y principios teóricos atinentes al desarrollo de la metacognición, en tanto aspecto de la cognición humana, y en la escucha comprensiva en una L2, ejes centrales sobre los que giró este proyecto de investigación.

En este capítulo se introduce el concepto de metacognición, su evolución, sus definiciones y características generales, y luego se describen cuatro concepciones o visiones metacognitivas que han tenido gran influencia en la educación en los últimos años. No se pretende ahondar aquí en las complejidades de la psicología cognitiva, de donde se origina el concepto, sino sentar las bases conceptuales que permitan hacer amarres pertinentes entre la escucha comprensiva y la metacognición, relación que se explora en detalle en el próximo capítulo.



## 2.1. LA METACOGNICIÓN: DEFINICIONES Y GENERALIDADES

Una primera aproximación al término metacognición, nos permite definirla como el conocimiento acerca de la cognición. Pero, ¿Qué es cognición? Podemos empezar por definirla como los procesos mentales involucrados en la adquisición y el uso de conocimiento (Estes, 2005). Estos procesos incluyen la adquisición, creación, almacenamiento, evaluación y utilización de la información.

En resumen, la cognición comprende los procesos cognitivos o mecanismos que una persona usa en procesos como la percepción, asimilación, almacenamiento y recuperación de la información Antonijevick & Chadwick (1981/1982: p. 307-308) citado en González 1996). En términos más generales, tal como lo expresan (Gage & Berliner, 1992), la cognición hace referencia a todas las maneras en que los individuos piensan, definición que abarca un gran número de posibilidades de ver y entender la adquisición de conocimiento.

Generalmente se piensa en el conocimiento como algo que sólo se adquiere desde lo externo. Sin embargo, desde la infancia los seres humanos comenzamos a desarrollar una consciencia acerca de cómo aprendemos. Es a este conocimiento al que se llama metacognición. Los estudiosos de la metacognición tratan de entender y explicar cuándo y cómo los individuos la desarrollan, y cómo la utilizan en procesos cognitivos como la memoria, la lectura y la solución de problemas, considerados cruciales en el desarrollo cognitivo.

Tal como la definió Flavel (1976), la metacognición es el pensamiento acerca del pensamiento, la capacidad de los seres humanos para conocer, regular y monitorear los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje. En otras palabras, la metacognición se refiere a cualquier conocimiento o actividad cognitiva que toma como objeto o regula cualquier aspecto de un proceso o actividad cognitiva (Flavell, 1985). La regulación y el monitoreo de cualquier actividad de orden cognitivo, orientada hacia el logro de una meta o un resultado, son de carácter intencional, consciente y auto-dirigido, y se operacionalizan por medio de procesos como planeación, predicción, revisión, evaluación entre otros.

Los procesos mentales intervinientes en la cognición y en la metacognición son variados, y han sido agrupados en diversas categorías (Martínez, 2006), propone tres categorías muy definidas que dan un sentido general del funcionamiento de la metacognición: metacomprensión y metamemoria, la solución de problemas y el pensamiento crítico.

Entre los aspectos más sobresalientes e investigados de la metacognición se encuentran el conocimiento y monitoreo de los procesos cognitivos que intervienen en la memoria y en la comprensión, a los que se les denomina metamemoria y metacomprensión respectivamente. Ambas categorías de la metacognición hacen referencia al entendimiento que una persona tiene de su conocimiento. Si bien Martínez (2006), las fusiona en una sola categoría, para los propósitos de este estudio, es pertinente presentarlas en detalle y por separado.

### 2.1.1. La metacomprensión

La metacomprensión, definida como el pensamiento acerca de la comprensión (Antshel & Nastasi, 2008), hace referencia a la habilidad que tiene una persona para juzgar y evaluar su desempeño en la comprensión de textos orales y escritos. En un ejercicio de escucha o lectura, por ejemplo, una persona puede tener una buena o mala comprensión, pero su metacomprensión se manifiesta en el juicio que el sujeto haga de su desempeño en la comprensión y en su capacidad para valorarla como buena o mala.

La metacomprensión está constituida por el conocimiento acerca de la comprensión y el monitoreo de la misma. El conocimiento de la comprensión, función que aumenta con la edad, y cuyo incremento está estrechamente relacionado con el desarrollo de la lectura, (Ehrlich, Kurtz-Costes, & Loidant, 1993), está determinado por tres variables: 1) el conocimiento de la persona: aspectos que identifican a un individuo eficaz en la comprensión, 2) el conocimiento de la tarea: el cual implica la consciencia de qué tipos de tareas de comprensión son más fáciles o difíciles, y 3), el conocimiento de las estrategias, el cual incluye la consciencia de cuáles estrategias pueden resultar más o menos efectivas para el desarrollo de una tarea de comprensión.

Por su parte, en el monitoreo de la comprensión entran en juego dos procesos: la evaluación y la regulación de la comprensión (Baker, 1985). La evaluación de la comprensión hace referencia a la capacidad que tiene un individuo para valorar su desempeño en la comprensión en una tarea de escucha o lectura. A su vez, la regulación de

la comprensión involucra la utilización de estrategias que permitan compensar las carencias y resolver los problemas identificados durante la evaluación. Así pues, la regulación no puede ocurrir sin que haya evaluación, pero la evaluación se puede dar, aún en la ausencia de la regulación.

### 2.1.2. La metamemoria

La metamemoria es un aspecto de la metacognición que consiste en el conocimiento que una persona tiene de las variables que pueden afectar su desempeño en las tareas de memoria, y de las estrategias que emplea en dichas tareas (Flavell, 2004). En un sentido más amplio, la metamemoria es la consciencia acerca de lo que recordamos, es el conocimiento y regulación de la memoria (Zabucky & Cummings, 2004). Consta de dos componentes: el conocimiento de la metamemoria y el monitoreo de la misma.

El conocimiento de la metamemoria es el conocimiento que la persona tiene de sus estrategias de memoria, de las tareas que la involucran y de sus creencias acerca de la misma. Por su parte, el monitoreo de la metamemoria se realiza mediante diversos procesos que incluyen: juicios acerca del nivel de dificultad de la tarea de aprendizaje, los cuales se reflejan en decisiones tomadas antes de la tarea, juicios acerca del aprendizaje, por ejemplo supervisión de lo aprendido en términos de la cantidad de información memorizada en un punto de la tarea (Zabucky & Cummings, 2004).

### 2.1.3. La solución de problemas

La segunda categoría que, según Martínez (2006), define la metacognición, es la capacidad que tenemos para buscar la solución a un problema. Es una habilidad cognitiva propia de los seres humanos, que consiste en tratar de alcanzar una meta, aun cuando la manera de alcanzarla es incierta. En otras palabras, es lo que hacemos cuando no sabemos lo que estamos haciendo.

### 2.1.4. El pensamiento crítico

Finalmente, la tercera categoría tiene que ver con el pensamiento crítico (Martínez 2006), lo define como la evaluación que una persona hace de la calidad de una idea, especialmente cuando juzga su pertinencia y sentido. Según Martínez, pensar críticamente implica la utilización de procesos metacognitivos, tales como preguntarse por la claridad y coherencia de la manera en que se expresa una idea, o por la manera coherente y lógica en que ésta se relaciona con ideas anteriores.

## 2.2. LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE METACOGNICIÓN

En las últimas tres décadas, la metacognición ha sido ampliamente estudiada por investigadores interesados en comprender su papel en procesos cognitivos como la memoria y la comprensión, y por su aplicabilidad en el campo educativo. En estos años de trabajo investigativo, se han generado diversos consensos y disensos acerca de una

definición común del concepto de metacognición y de los componentes que la constituyen (Schraw, 1998). A continuación se esbozan algunos de esos consensos que hacen parte del acervo teórico desde el que se conceptualiza y define la metacognición, y se presentan cuatro modelos explicativos que han servido de base para dichos consensos.

Un primer consenso relevante tiene que ver con las diferencias entre cognición y metacognición. Se acepta que la cognición se refiere a las habilidades que se requieren para llevar a cabo una tarea, mientras que la metacognición es necesaria para entender cómo la tarea fue desarrollada (Garner 1987 citado en Schraw, 1998).

Aunque, como se verá más adelante, el modelo original de Flavell propone cuatro componentes de la metacognición, la literatura posterior recoge, mayoritariamente tres componentes: el conocimiento de la cognición, la regulación o control de la cognición, y la supervisión de la cognición (González, 1996).

Según Brown, A. (1987), el conocimiento de la cognición hace referencia a lo que una persona sabe acerca de cómo aprende, e incluye tres tipos de consciencia metacognitiva: el conocimiento declarativo, el procedimental y el condicional. El conocimiento declarativo es el conocimiento acerca de algo, el conocimiento procedimental es el conocimiento de cómo hacer algo, y el conocimiento condicional es el conocimiento sobre el porqué y el cuándo de la situación de aprendizaje.

El conocimiento declarativo, que incluye la consciencia que el individuo tiene acerca de sí mismo y de los factores que influyen su aprendizaje, se manifiesta en la capacidad que tienen los aprendices para determinar aspectos como su capacidad y limitaciones de memoria y demás procesos cognitivos asociados con su aprendizaje.

El conocimiento procedimental se refleja en el uso de estrategias, Lamb (2010). A medida que el estudiante conoce y maneja un repertorio más amplio de estrategias, el saber cómo hacer algo, o conocimiento procedimental, se hace más automático, es decir el procesamiento cognitivo se hace más fácil, fluido y espontáneo, liberando, por así decirlo el esfuerzo cognitivo que implica el poner en juego el conocimiento declarativo (Vandergrift & Tafaghoodtari, 2010).

Finalmente, el conocimiento condicional se manifiesta en la consciencia que una persona tiene sobre el cuándo y el porqué de la utilización del conocimiento declarativo y el procedimental.

La regulación o control, según Nickerson (1988 citado en González, 1996), se define como la capacidad que una persona tiene para manejar sus recursos cognitivos y para evaluar y supervisar la manera en que los invierte en su desarrollo intelectual. Pero el uso de los recursos propios no es espontáneo, sino que requiere que el individuo lo active para que pueda elegir las estrategias adecuadas que le permitan desarrollar con éxito una tarea de aprendizaje. Debido a esta situación, la enseñanza metacognitiva ha cobrado fuerza en el

campo educativo, como una manera de ayudar a los estudiantes a auto controlar y auto regular sus procesos de aprendizaje.

Los hallazgos de la investigación sobre la regulación de la cognición coinciden en demostrar que la regulación metacognitiva ayuda al mejoramiento de procesos como la atención, el uso más eficaz de estrategias, y a ganar consciencia sobre fallas en la comprensión (Schraw, 1998). De igual manera, estos estudios han demostrado que, cuando se incluyen habilidades de regulación metacognitiva como parte integral de la enseñanza, el aprendizaje se torna más significativo, y el desempeño mejora considerablemente (Goh, 2008; Vandergrift & Tafaghoodtari, 2010).

La literatura sobre la regulación metacognitiva presenta varias estrategias reguladoras, entre las que se destacan tres como las más aceptadas: planeación, monitoreo, y evaluación (Goh, 2008). La planeación conlleva procesos de predicción, dirección de la atención y fijación de metas con respecto a la tarea de lectura o escucha que se va a desarrollar. El monitoreo consiste en la consciencia que se tiene sobre el desempeño logrado en la comprensión durante el desarrollo de la tarea. Y por último, la evaluación es la apreciación que la persona hace de su eficacia en el desempeño durante la tarea, lo que le permite, eventualmente, replantear sus metas y estrategias.



## 2.3. MODELOS METACOGNITIVOS

Desde los estudios de Flavell hasta nuestros días, se han publicado varios modelos cognitivos desde los cuales la metacognición se define de diversas formas. Sin embargo, parece haber consenso entre los autores al afirmar que, en su sentido más amplio, la metacognición es la consciencia sobre el cómo se aprende, o dicho de otra manera, es el conocimiento que cada individuo posee sobre sus procesos cognitivos. A continuación se describen cuatro modelos metacognitivos, desde el propuesto Flavell (1979), seguido por los modelos de Brown A. (1987), Baker (1994) y Hacker (1998), los cuales comparten muchas de las características del primero, y su enfoque hacia la comprensión y la enseñanza los hace muy pertinentes para este estudio.

### 2.3.1. Modelo de John Flavell (1979)

No podría hablarse de metacognición sin hacer referencia a los grandes aportes de Flavell. Su explicación sobre la metacognición es el referente teórico sobre el que se sustenta este estudio. Flavell (1979), define la metacognición como el monitoreo y la regulación consientes y deliberados de cualquier actividad cognitiva que se realice con el propósito de lograr una meta o un resultado. Los procesos de regulación y monitoreo se reflejan en estrategias como: la revisión, la planeación, la inferencia, la interpretación, la auto interrogación etc. En términos generales la metacognición hace referencia al conocimiento y regulación de la actividad cognitiva, lo que incluye el cómo pensamos, percibimos, aprendemos, recordamos etc. La metacognición tiene como papel la

supervisión activa de estos procesos y su regulación con respecto a los objetos cognitivos sobre los que actúan.

El modelo metacognitivo de Flavell incluye cuatro componentes: el conocimiento metacognitivo, la experiencia metacognitiva, las tareas y metas, y las estrategias.

El conocimiento metacognitivo se define como el conocimiento o saber que un individuo posee sobre una actividad cognitiva, como la memoria, y cómo sus creencias pueden afectarla. En el conocimiento metacognitivo hay tres saberes o conocimientos implícitos: el conocimiento de la persona, de la tarea y de las estrategias. Es de anotar en este punto que Flavell incluye las estrategias en dos sentidos: como parte del conocimiento metacognitivo y como un componente constitutivo de su modelo metacognitivo,

El conocimiento de la persona consiste en la valoración y juicios que el individuo hace acerca de sus habilidades de aprendizaje, y en el conocimiento de factores externos e internos que pueden afectar el éxito o fracaso del mismo. El conocimiento de la tarea es la consciencia que se tiene sobre las demandas que ésta impone, su naturaleza y los aspectos que inciden en su dificultad, como la naturaleza del texto oral. Por último, el conocimiento de las estrategias es indispensable para alcanzar las metas de aprendizaje y parece tener un gran impacto en el mismo, pues es con base en este conocimiento que el alumno selecciona las estrategias más adecuadas para cada tarea.

El segundo componente es el de la experiencia metacognitiva que, como la describiera Flavell (1976), hace referencia a las reacciones y reflexiones de tipo cognitivo o emocional que un sujeto puede realizar con respecto a una tarea particular. Son estas experiencias metacognitivas las que pueden llevar a un individuo a tomar decisiones sobre la tarea cognitiva a la que se enfrenta.

El tercer componente del modelo metacognitivo propuesto por Flavell es el de las metas y las tareas. Las metas, se reflejan en los objetivos de una operación cognitiva, mientras que las tareas se reflejan en los resultados alcanzados una vez se cumplen las metas.

El cuarto y último componente es el de las estrategias. Las estrategias son acciones que se realizan para alcanzar las metas. Aquí Flavell diferencia entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las estrategias cognitivas entran en juego cuando se emplean para hacer progresar una actividad, y las metacognitivas, cuando la función es supervisar el proceso. La finalidad es lo que las determina. Por ejemplo, la escucha de un texto varias veces es una estrategia cognitiva, mientras que el hacerse preguntas de comprensión es una estrategia metacognitiva porque apunta a monitorear y evaluar el proceso. Obviamente, lo fundamental de este componente es el conocimiento que se tiene de las estrategias y su uso para resolver tareas específicas.

Es importante aclarar en este punto que estos cuatro componentes funcionan de manera integrada, es decir, no actúan por separado. Sino más bien, se complementan para

dar como resultado el proceso de metacognición. Para Flavell, esta interacción puede darse consciente o inconscientemente y no siempre con la misma efectividad.

### 2.3.2. Modelo de Ann Brown (1987)

Ann Brown (1987) hizo importantes contribuciones al conocimiento de la metacognición, a partir de sus trabajos de investigación sobre la lectura. Sus aportes son de gran relevancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues están enfocados a facilitar a los estudiantes el aprender a aprender. El énfasis de la enseñanza en su trabajo, estuvo dirigido hacia el auto-control y la autorregulación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Brown, A. (1987) define la metacognición como el control deliberado y consiente de la propia actividad cognitiva. Esta definición incluye dos aspectos a considerar: el primero tiene que ver con el papel que se le atribuye a la consciencia en los procesos metacognitivos, y el segundo hace alusión a la regulación como eje central de la metacognición. En este modelo no se descarta la existencia de procesos no consientes para la solución de problemas, pero sólo se les considera metacognitivos cuando logran alcanzar la consciencia.

El modelo de Anna Brown consta de dos componentes: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. Si bien existe una relación de interacción entre los componentes, cada uno es independiente del otro. El conocimiento de la cognición se

define como el conocimiento que cada individuo tiene acerca de sus procesos cognitivos. Dicho conocimiento es explícito y verbalizable, por lo que también se le llama saber declarativo. De otra parte, la regulación metacognitiva hace referencia a los mecanismos, estrategias y actividades usadas para el control y la regulación de la cognición. Se le llama saber procedimental.

En el modelo de Anna Brown la regulación cumple un papel preponderante. Por medio de las estrategias de planificación, control y evaluación, el individuo lleva a cabo el control de las tareas cognitivas que realiza. Además del saber declarativo (conocimiento de la cognición) y el saber procedimental (regulación de la cognición), Ann Brown también define el saber condicional, que consiste en el conocimiento que el individuo tiene de las condiciones de la tarea y del cuándo y por qué elegir una estrategia o aplicar un conocimiento.

Aunque el modelo de Ana Brown (1987) no dista mucho del propuesto por Flavell (1979), hay dos diferencias que es preciso anotar: en primer lugar, Ann Brown afirma que la regulación es independiente de la edad del sujeto. A diferencia de Flavell, quien afirmará que la regulación metacognitiva aumenta con la edad, Ann Brown sostiene que hay regulación de los procesos cognitivos aún en los niños. La segunda diferencia tiene que ver con el hecho de que en el modelo de Ann Brown, la regulación de los procesos cognitivos es totalmente consciente, mientras que Flavell sostiene que hay procesos inconscientes que también cumplen una función reguladora.

### 2.3.3. Modelo de Linda Baker (1994)

Su concepción de la metacognición se enmarca en sus trabajos sobre la lectura y la comprensión de textos. Baker (1994), propone dos componentes básicos que constituyen la metacognición: el conocimiento y la regulación de la cognición. El conocimiento de la cognición hace referencia a la habilidad que un individuo posee para reflexionar sobre sus procesos cognitivos y para tomar decisiones sobre el cuándo, cómo y porqué comprometerse en la realización de tareas y en la selección de estrategias útiles para llevarlas a cabo.

La regulación se define en este modelo como la capacidad de los individuos para utilizar estrategias que les permiten controlar sus esfuerzos cognitivos. Este control se realiza mediante la planeación de sus objetivos, el monitoreo de su esfuerzo, la evaluación de los resultados obtenidos, la búsqueda de soluciones a problemas encontrados y la revisión de las técnicas de aprendizaje empleadas.

### 2.3.4. Modelo de Douglas Hacker (1998)

Douglas Hacker ha trabajado en la construcción de un modelo explicativo de la metacognición, en el que hace converger diferentes definiciones y conceptualizaciones propuestas, incluso desde otras disciplinas. Hacker define la metacognición como el pensamiento acerca del pensamiento (*thinking about thinking*). La metacognición se manifiesta en las acciones deliberadas y consientes en las que un individuo se embarca para

el desarrollo de una tarea. Admite, sin embargo, que dichas acciones consientes pueden tornarse automáticas, con lo que los límites entre cognición y metacognición quedan aún difusos en su planteamiento.

Al igual que Flavell (1979), Brown A. (1987) y Hacker (1998), incorpora a su modelo explicativo de la metacognición los componentes de conocimiento y regulación de la cognición. Así mismo, describe los procesos de monitoreo y regulación de la cognición como procesos de planeación, inferencia, auto interrogación sobre lo que se sabe o no en el desarrollo de una actividad cognitiva.

Uno de los aportes más significativos de este autor radica en la descripción y caracterización de la actividad metacognitiva en la comprensión de textos escritos. Hacker propone el concepto de comprensión auto regulada y el modelo cognitivo-metacognitivo como base para la explicación de los mecanismos monitoreo y control que tienen lugar en la comprensión de un texto.

La comprensión auto regulada es el resultado de la interacción entre dos niveles de pensamiento: uno cognitivo en el que se encuentran las estrategias usadas y el conocimiento previo del lector o del oyente, y uno metacognitivo en el que tiene lugar el entendimiento de los procesos que ocurren en el nivel cognitivo.

Tanto en estos modelos como en otras posturas que explican la metacognición, se evidencian dos componentes constitutivos: el conocimiento de la cognición y la regulación

de la cognición. (Schraw, 1998) explicita dos aspectos a tener en la cuenta con respecto a la manera en que se relacionan estos componentes. En primer lugar, es de anotar que no funcionan por separado, sino que hay una relación de mutuo apoyo. El segundo punto a considerar es el hecho de que los dos componentes parecen ser comunes a un gran número de áreas de conocimiento, lo que los hace de dominio general. Es decir, la metacognición usada para resolver tareas de matemáticas es la misma que se emplea en la solución de tareas de lectura (Schraw, 1998).

#### 2.4. LA UTILIDAD DE LA METACOGNICIÓN

Los estudios sobre el papel de la metacognición en la educación han hecho contribuciones importantes al entendimiento de los procesos de adquisición de conocimiento. Una de estas contribuciones es el concepto de agenciamiento, o capacidad para auto- controlar y regular el aprendizaje. El aprender a aprender, premisa fundamental de la enseñanza metacognitiva, ha proporcionado nuevas alternativas a docentes y estudiantes y ha propuesto a estos últimos un papel más dinámico como agentes gestores de su propio conocimiento.

Ser agentes de su propio aprendizaje implica tener la capacidad para controlarlo y regularlo, es decir, para convertirse en agentes del mismo. El agenciamiento requiere que el estudiante esté consciente y evalúe sus necesidades de aprendizaje, para que genere e implemente estrategias que le permitan resolverlas. Auto -consciencia, auto-determinación y auto-dirección, son las características que hacen que un estudiante sea agente de su propio



pensamiento (Kluwe (1982 citado en handbook). Cuando un individuo logra ser agente de su pensamiento, está en capacidad de construir una mejor comprensión de sí mismo y del mundo que lo rodea, y puede monitorear y controlar mejor las consecuencias de sus comportamientos.

La noción de agenciamiento que ha surgido de las investigaciones sobre metacognición, es clave para el entendimiento de cómo se aprende o cómo se puede ayudar a otros a aprender. La comprensión del mundo y la consciencia de cómo lo entendemos, la capacidad de monitorear, evaluar y regular nuestro aprendizaje, establecer y modificar nuestras metas de aprendizaje, elegir y usar estrategias de aprendizaje efectivas, son ejemplos de cómo un individuo regula y dirige sus procesos mentales, o de cómo puede servir de guía para ayudar a otros a mejorar en el aprendizaje.

El reconocimiento de la metacognición como un proceso central en el desarrollo del individuo, ha sido el resultado de más de tres décadas de investigación en el campo de la psicología cognitiva. Del interés de los estudios iniciales, que enfocaban su atención en el papel de la metacognición en funciones psicológicas superiores como la memoria, la percepción, y el lenguaje, se ha ido gradualmente pasando a la exploración de la relación entre la actividad metacognitiva y el aprendizaje en el campo educativo.

Un buen ejemplo de ello es el estudio de las relaciones entre el desarrollo que la persona hace de su conocimiento y su habilidad de aprender a aprender (Georghiadis, 2004). El aprender a aprender cobra aún más relevancia en un mundo en el que la

avalancha de información producida por las pujantes tecnologías de la información y la comunicación parece desbordar nuestra capacidad de aprendizaje y puede llegar a desorientarnos. Es por esta razón que la inclusión de la metacognición en los currículos escolares se ha constituido en una necesidad plenamente justificada (Georghiades, 2004).

Son muchos los argumentos a favor de la inclusión de la metacognición como agente dinamizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Por ejemplo, (Flavell, 1987), aboga porque la escuela se convierta en un verdadero foco de desarrollo de la metacognición, teniendo en la cuenta el potencial que esta ofrece para el aprendizaje consciente. Posteriormente, otras voces como las de (Paris & Winograd, 1990) y (Gunstone & Northfield, 1994), se aunaron a este llamado, argumentando que el aprendizaje puede ser más efectivo si los estudiantes se hacen conscientes de sus procesos de pensamiento, a medida que leen, escriben, y resuelven problemas, siguiendo las instrucciones y estrategias propuestas por el docente. Estas y otras opiniones convergen en el sentido de que la metacognición debería ocupar un papel central en la formación de docentes, pues son ellos quienes deben guiar a sus estudiantes en el desarrollo y uso de las estrategias y habilidades metacognitivas

Pero la metacognición no sólo tiene utilidad en el ambiente educativo. De hecho, la regulación y monitoreo de las actividades cognitivas es algo de lo que los seres humanos damos cuenta en actividades simples y cotidianas, como por ejemplo cuando comparamos los resultados de una tarea como el hacer una receta con nuestros propios estándares de evaluación como cocineros. El hacerse preguntas sobre nuestra efectividad en el desarrollo

de un proceso, en la escuela o mientras organizamos los muebles de la sala, es otra actividad que denota metacognición (Martin, 2006).

Estos argumentos resaltan la importancia y utilidad del fomento del desarrollo metacognitivo en el ambiente escolar, y con estudiantes de todas las edades, esto implica hacernos la siguiente pregunta: cómo desarrollar las habilidades metacognitivas en el aula de clase, en los niveles de educación básica, media y avanzada.

Las respuestas a esta pregunta no son aún concluyentes, a pesar de los cada vez más numerosos estudios que sobre la enseñanza metacognitiva, se vienen realizando en áreas tan diversas como las matemáticas, o la enseñanza de lenguas extranjeras. El siguiente capítulo se ocupa de describir la relación entre la metacognición y la enseñanza de lenguas extranjeras, más concretamente, se ocupa de sentar las bases teóricas que permitan dar cuenta del papel que la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas puede tener en el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2.

En suma, en este capítulo se ha presentado a la metacognición como la conjunción de conocimiento y habilidades reguladoras que permiten a un individuo controlar y monitorear su cognición. Se aclaró también que si bien la metacognición comprende varios componentes constitutivos, estos componentes se relacionan entre sí. Finalmente se resalta que la capacidad de conocer su cognición y de regularla y controlarla, empoderan al individuo para escoger con propiedad las estrategias que le ayuden a sortear más autónoma

y eficazmente las tareas de aprendizaje, lo que hace que la enseñanza metacognitiva esté cobrando cada vez más importancia entre educadores e investigadores.

En el próximo capítulo se exploran los aspectos teóricos y conceptuales inherentes a la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2 y se da cuenta del estado del arte de este campo del conocimiento

### **3. LA ENSEÑANZA METACOGNITIVA DE LA ESCUCHA COMPRENSIVA EN UNA L2**

Una de las actuales tendencias teóricas y didácticas más interesantes en el campo de la enseñanza y aprendizaje de una L2, es la utilización de las estrategias de aprendizaje como un medio de fomentar la autonomía del estudiante y de potenciar el desarrollo de su competencia en la lengua meta. El presente estudio es tal vez uno de los primeros trabajos que, en el contexto colombiano, le apuesta a la enseñanza metacognitiva, es decir, a la instrucción explícita de estrategias metacognitivas, para ayudar a un grupo de estudiantes universitarios a desarrollar su escucha comprensiva en inglés.

Con miras a hacer de esta intervención educativa una experiencia realmente útil y significativa para sus estudiantes, el autor de este trabajo se dio a la tarea de explorar los desarrollos teóricos y didácticos precedentes para, por un lado encontrar fundamentaciones teóricas y prácticas que ilustraran su interés investigativo, pero además, para identificar aquellas áreas poco exploradas de la enseñanza metacognitiva para la escucha comprensiva en una L2, en las que su estudio pudiera hacer algunas contribuciones.

La exploración de la literatura arrojó importantes avances en lo concerniente a la fundamentación teórica del concepto, así como experiencias investigativas bastante

importantes, que han hecho grandes contribuciones al entendimiento del impacto que la enseñanza metacognitiva puede tener en el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2. Sin embargo, también dejó al descubierto grandes interrogantes que se convierten en áreas muy interesantes de trabajo para las presentes y futuras investigaciones, y que se plantean al final de este capítulo.

Uno de esos aspectos sobre los que la literatura existente no registra trabajos anteriores al inicio de esta investigación, es el de poder integrar la enseñanza metacognitiva en las tareas de escucha, dentro y fuera de clase, utilizando para ello herramientas tecnológicas que permitan a los estudiantes la práctica de la escucha comprensiva de una manera autónoma y en el momento y lugar que ellos prefieran.

Es con base en esta necesidad específica que este estudio propuso un modelo de enseñanza metacognitiva, que combina el modelado de estrategias con un método de enseñanza secuenciada de estrategias, y que además, utilizó como medio de escucha, reproductores portátiles precargados con materiales auténticos en audio digital. El modelo de enseñanza metacognitiva que se usó para el presente estudio, se fundamenta teórica y pedagógicamente en los trabajos que le preceden, buscando hacer un aporte teórico y didáctico que facilite a otros docentes de una L2, la implementación efectiva de la enseñanza metacognitiva para ayudar a sus estudiantes a mejorar su escucha comprensiva, dentro y fuera de clase.

En este capítulo se discuten los aspectos concernientes a la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2. En una primera instancia se define el concepto de enseñanza metacognitiva, y se conceptualizan y categorizan las estrategias metacognitivas de escucha, para luego pasar a describir los modelos de enseñanza metacognitiva que preceden y fundamentan al presentado en esta investigación. A manera de estado de la cuestión se reseñan algunos de los más recientes trabajos investigativos que, por sus contribuciones teóricas y prácticas, han marcado el derrotero de los cambios y tendencias de la enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2, y que por ende, tuvieron un impacto importante en las elecciones teóricas, didácticas e investigativas que enmarcan el presente estudio. El capítulo concluye con algunos planteamientos sobre los vacíos teóricos y metodológicos de los que aún adolece el campo de la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2.

### 3.1. ¿QUÉ ES LA ENSEÑANZA METACOGNITIVA DE LA ESCUCHA COMPRENSIVA EN UNA L2?

La enseñanza metacognitiva, cuyo concepto fundante es la metacognición, hace referencia a aquellas estrategias de enseñanza que el docente utiliza para ayudar a los estudiantes a ganar consciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje, y que además le facilitan la adquisición y utilización de estrategias metacognitivas para regularlo y manejarlo (Cross, 2010). Con la enseñanza explícita o implícita de estrategias metacognitivas se busca que los estudiantes: (1). Desarrollen un sistema de estrategias personalizado. (2). Desarrollen autonomía y auto-dirección en el aprendizaje y (3), que los

estudiantes asuman mayor responsabilidad frente a su aprendizaje. Puesto en pocas palabras, la enseñanza de estrategias debe apuntar a empoderar al estudiante para que tome control sobre sus procesos de aprendizaje, (Cohen, 1998).

En el contexto específico de la enseñanza de la escucha comprensiva en una I2, la enseñanza implícita o explícita de estrategias metacognitivas ayuda a los estudiantes a desarrollar el conocimiento sobre aprender a escuchar, lo que implica la utilización de estrategias para controlar y auto regular su escucha comprensiva (Goh, 2008). Ayudar a los estudiantes a desarrollar la consciencia metacognitiva acerca de los procesos que intervienen en la escucha efectiva, es ayudarles a mejorar su comprensión y a que se hagan aprendices más autónomos, en la medida en que sean capaces de regular y controlar su aprendizaje.

De acuerdo con Vandergrift & Goh (2009), la enseñanza de la escucha comprensiva, basada en un enfoque metacognitivo, debe apuntar a empoderar al oyente para que aproveche al máximo el input proveniente de los textos hablados, o del discurso en una interacción, de manera que pueda desarrollar una escucha comprensiva efectiva dentro y fuera de clase.

Para facilitar este empoderamiento, el docente debe desarrollar estrategias de enseñanza que, por un lado, integren las estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva en las tareas de escucha en el aula, y que además, se busquen mecanismos para que el estudiante pueda usar dichas estrategias por fuera de clase. En el modelo de



enseñanza metacognitiva que se presenta en la investigación que aquí se reporta, se atendió a estas dos necesidades. Por un lado, el modelado y la enseñanza secuenciada de las estrategias metacognitivas propiciaron la práctica y utilización de las estrategias en el aula. Para el trabajo por fuera de clase, se contó con el apoyo de los reproductores portátiles, y con el apoyo de dos herramientas para el estudio independiente de las estrategias: el cuestionario de uso de estrategias diseñado por el autor del estudio, ver anexo B, así como con el video de modelado de estrategias, referenciado en el capítulo 4.

Los resultados obtenidos de la implementación del modelo de enseñanza metacognitiva, y la excelente acogida que tuvieron los reproductores portátiles entre los estudiantes, brindan los elementos necesarios para proponer, con base en las definiciones anteriores, La siguiente ampliación a la definición de enseñanza metacognitiva para la escucha comprensiva en una L2:

Un modelo efectivo de enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2, comprende, además del entrenamiento explícito o implícito en el uso de estrategias metacognitivas, la elección informada de los medios y materiales de escucha que permitan a los estudiantes reducir la ansiedad y aumentar la motivación hacia la tarea de escucha, y que les permita así mismo el trabajo autónomo dentro y fuera de clase. Debe, además, propiciar la formación de oyentes eficaces, reflexivos, conscientes de sus procesos de aprendizaje, y que además puedan asumir los siguientes retos impuestos por la escucha comprensiva en la L2:

- Planear cómo auto dirigir y auto regular el aprendizaje de la escucha en la L2.
- Orquestar y usar estrategias de escucha que permitan resolver la tarea apropiadamente.
- Desarrollar mayor sentido de auto-eficacia y mayor motivación hacia el aprendizaje de la escucha comprensiva en la L2.
- Mejorar su desempeño en la escucha comprensiva, dentro y fuera de clase, y consecuentemente, desenvolverse con mayor solvencia en una interacción.
- Aplicar las estrategias metacognitivas vistas en clase a situaciones de escucha por fuera de ésta.
- Imponerse y sortear con éxito retos de escucha destinados al auto-mejoramiento de su comprensión auditiva en la L2.

En suma, la enseñanza metacognitiva busca ayudar a formar oyentes auto-regulados, conscientes de sus procesos de comprensión y de las demandas de la tarea de escucha. Oyentes que tengan a su disposición un conjunto de estrategias que les permitan sortear las dificultades impuestas por la escucha en una L2, y que puedan, además, tomar ventaja de aquellos materiales y medios que les permitan trabajar autónomamente en el desarrollo de sus procesos de comprensión auditiva.

Las definiciones anteriores recogen las visiones y creencias actuales sobre la enseñanza metacognitiva y su impacto en la escucha comprensiva en una L2. El aspecto enseñable de la enseñanza metacognitiva son las estrategias metacognitivas de aprendizaje.

A continuación se definen y caracterizan las estrategias metacognitivas que han probado ser efectivas en el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2.

### 3.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA ESCUCHA COMPRENSIVA EN UNA L2

El concepto de estrategias de aprendizaje de una L2, presenta múltiples definiciones en la literatura, y es, en palabras de Martín 2007, a menudo confundido con conceptualizaciones que definen otros procesos que están también involucrados en el aprendizaje de la lengua meta.

En general, las estrategias de aprendizaje se definen como procedimientos que facilitan una tarea de aprendizaje, (Lam, 2010). Sin embargo, para reducir un poco el alcance tan abierto de esta definición, desde el presente estudio se definen las estrategias de aprendizaje como acciones deliberadas que el estudiante realiza para facilitar su aprendizaje, y cuyo conocimiento y dominio lo hacen más competente para sortear con éxito las tareas dentro y fuera del aula.

La importancia de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza y aprendizaje de una L2 radica en dos aspectos: en primer lugar, el estudio de las estrategias usadas por los aprendices, revela información valiosa sobre los procesos cognitivos, metacognitivos, sociales y afectivos que en él intervienen. La segunda razón es que los aprendices menos

eficaces pueden aprender a utilizar las estrategias que usan los estudiantes eficaces, y así desarrollar mejor sus competencias en la lengua que aprenden.

En el caso de la escucha comprensiva, las estrategias de aprendizaje se definen como acciones deliberadas que los aprendices realizan para mejorar la comprensión del discurso hablado en la lengua que aprenden. Vandergrift (1997), identificó las estrategias metacognitivas y cognitivas que utilizan los estudiantes de una L2. De acuerdo con su clasificación, las estrategias metacognitivas de escucha se organizan en 4 grupos: planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas. Las estrategias metacognitivas ayudan al estudiante a tomar consciencia sobre los procesos de escucha, a regularlos y a supervisarlos.

De otra parte, las estrategias cognitivas ayudan a un individuo a realizar una tarea y a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas. Escuchar a diario un podcast noticioso, por ejemplo, es una estrategia cognitiva. Hacerse preguntas sobre cuánto entendió de lo escuchado es una estrategia metacognitiva. Por lo general, una actividad cognitiva es seguida de una actividad metacognitiva que permite evaluar y monitorear su desarrollo. Vandergrift (1997). clasificó las estrategias cognitivas de escucha en los siguientes grupos: inferencia, elaboración, utilización de imágenes, síntesis o resumen, traducción, transferencia, repetición y toma de notas.

La siguiente tabla muestra la clasificación de las estrategias metacognitivas empleadas en la escucha comprensiva en una L2, y fue usada como material de estudio por los estudiantes del grupo que recibió la intervención en el presente estudio (ver Anexo C).

1. Estrategias metacognitivas	
1.1 Planeación: desarrollo de la consciencia de lo que se debe hacer para realizar la tarea de escucha. Desarrollo de un plan de trabajo y un plan de contingencia para sortear las dificultades.	
1.1.1. organización inicial	Se proponen los objetivos de la tarea de escucha y estrategias para resolverla.
1.1.2. Atención dirigida	Antes de escuchar se decide centrarse en el texto, ignorando posibles distractores.
1.1.3. atención selectiva	Se decide a qué aspectos del texto se prestará mayor atención durante la escucha: aspectos lingüísticos o detalles de la situación.
1.2. Monitoreo: Se verifica la comprensión y se hacen correcciones en el desempeño en la tarea de escucha.	
1.2.1. monitoreo de la comprensión	Se verifica qué tanto se ha entendido del texto en un momento dado.
1.2.2. monitoreo y doble verificación	Se verifica que tanto se entendió del texto después de la primera escucha o al finalizar la tarea.
1.3. Evaluación: se comparan la efectividad que el oyente tiene acerca de su desempeño.	
1.3.1. Evaluación del desempeño	Auto-apreciación general del desempeño durante el desarrollo de la tarea de escucha.
1.3.2. Evaluación de las estrategias.	Apreciación que el oyente hace sobre el uso de las estrategias usadas.
1.4. Solución de problemas.	Se identifican los aspectos que generan dificultad durante la escucha, y se utiliza una estrategia cognitiva como la inferencia para resolverlas.

Vandergrift (1997). Estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva en una L2.

En el capítulo de resultados de la presente investigación, se muestra cómo las estrategias metacognitivas de planeación y solución de problemas tuvieron un impacto más efectivo que las de monitoreo y evaluación, en el grupo experimental. En el caso particular de las estrategias de planeación, son las que ayudan al estudiante a organizar su mente y prepararse para la tarea de escucha, lo que hace que los oyentes vean en ellas herramientas muy útiles para reducir la ansiedad y para facilitar la comprensión del texto. En cuanto a las demás estrategias, seguramente una intervención más larga habría permitido a los estudiantes su internalización, y les habría permitido ganar mayor consciencia de su efectividad.

Hasta aquí se han definido los conceptos de enseñanza metacognitiva, y de estrategias metacognitivas de escucha. Es con base en estas conceptualizaciones que se han elaborado, en los últimos años, modelos de enseñanza metacognitiva que, al igual que el que se utilizó para este estudio, han buscado empoderar a los estudiantes de una L2 con las estrategias que les permitan mejorar su escucha comprensiva. A continuación se presentan y comparan algunos de estos modelos, y se plantean algunas diferencias e innovaciones que se integraron al modelo diseñado para el presente trabajo investigativo.

### 3.3 MODELOS DE ENSEÑANZA METACOGNITIVA PARA LA ESCUCHA COMPENSIVA

En los últimos 40 años, se han hecho esfuerzos por integrar paulatinamente La enseñanza de la escucha comprensiva a los programas de educación en lengua extranjera y

segunda lengua, como lo presentan (Brown, G., 1987; Devine, 1978; Dunkel, 1999), sin embargo, los enfoques metodológicos generalmente utilizados siguen siendo, en muchos casos influenciados por las metodologías de enseñanza de la lectura y la escritura, y por las tareas conductistas tradicionales de escucha y repetición (Goh, 2008).

Gracias al advenimiento de desarrollos en teorías lingüísticas y de la psicología cognitiva, han surgido nuevos enfoques de enseñanza que buscan empoderar a los estudiantes para que hagan un uso efectivo de la lengua en situaciones de comunicación reales. Es tal vez debido a este nuevo interés de docentes e investigadores, que los enfoques tradicionales de enseñanza de la escucha comprensiva en una L2, centrados en el docente y basados en ejercicios mecánicos de repetición, han ido dando paso paulatinamente a propuestas metodológicas más enfocadas hacia el estudiante y al desarrollo de los procesos de comprensión auditiva (Goh, 2008; Vandergrift, 2007). A continuación se describen algunas de esas propuestas.

Los modelos de enseñanza de estrategias que a continuación se describen, están fundados en el concepto de metacognición, y se constituyen en derroteros que el docente puede seguir para ayudar al estudiante a desarrollar el conocimiento y la consciencia metacognitiva acerca de sus procesos de aprendizaje. Los modelos se aplican, tanto a la enseñanza de la escucha comprensiva, como a otras competencias de la L2 (Chamot, 2005).

### 3.3.1 Modelo de Chamot 1994

Chamot (1994), propone un modelo de enseñanza que integra 4 procesos metacognitivos: planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas. En este modelo, las estrategias no se enseñan secuencialmente, sino que el docente selecciona las más adecuadas para ayudar a los estudiantes a resolver dificultades en un punto determinado de la tarea que estén desarrollando. Un ejemplo de aplicación sería el enseñar estrategias de monitoreo, para ayudar a los estudiantes que parecen haberse estancado en un punto de una tarea de escucha.

El modelo puede funcionar como una actividad permanente de apoyo que realiza el docente para ayudar a los estudiantes a sortear problemas específicos a la tarea de escucha del momento. Sin embargo, la falta de secuencialidad y de una estructura de integración a la tarea de clase lo convierte en una elección poco plausible.

### 3.3.2 Modelo de Anderson 2002

El segundo modelo, Propuesto por Anderson (2002), está constituido por 5 procesos que interactúan entre sí, y que incluyen: planeación, selección y uso de estrategias, monitoreo de uso de estrategias, orquestación de varias estrategias, y evaluación de las estrategias usadas. Con la enseñanza explícita o implícita de estas estrategias, el docente ayuda al estudiante a regular y controlar sus procesos de aprendizaje. Anderson (2002),



sugiere que los docentes modelen las estrategias en frente de los estudiantes para ayudarles a hacerse conscientes de sus procesos de aprendizaje.

Este modelo incluye, a diferencia del anterior, la instrucción secuenciada de estrategias que permite al estudiante combinar, u orquestar las estrategias, y ya desde ese entonces, se perfilaba el modelado como un medio de instrucción efectivo para la enseñanza de estrategias. Sin embargo, y al igual que su predecesor, no se enuncian aquí medios ni herramientas que permitieran la práctica de las estrategias por fuera de clase.

### 3.3.3 Modelo del NCRLC 2003

El National Capital Language Resource Center (NCLRC, 2003), presenta un modelo de enseñanza metacognitiva en el que se priorizan las metas de solución de problemas que manifiestan los estudiantes. Como marco de apoyo para la realización de estas metas, están las estrategias de planeación, monitoreo, regulación del aprendizaje y evaluación de las estrategias usadas. Este modelo incorpora un grupo de estrategias de aprendizaje basado en tareas (task-based strategies), que refuerzan las estrategias metacognitivas y que incluyen: usar lo que se sabe, usar la imaginación, usar las habilidades para organizar, y usar varios recursos.

#### 3.3.4. Modelo de Vandergrift 2004

El cuarto modelo, desarrollado por Vandergrift (2004), “consiste en un ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la consciencia metacognitiva de los procesos que intervienen en la escucha comprensiva en una L2. El modelo se fundamenta en cuatro procesos metacognitivos: planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas, los cuales, como se verá más adelante, se enseñan siguiendo un ciclo de pasos que se desarrollan durante una tarea de escucha” (p. 187).

El modelo guía al estudiante paso a paso, y de una manera cíclica, por la utilización de los 4 grupos de estrategias metacognitivas. Sin embargo, su utilización constante puede volverse repetitiva y monótona para los estudiantes. Es por esta razón que en el modelo de enseñanza metacognitiva utilizado para este trabajo de tesis, se optó por combinarlo con el modelado de estrategias.

#### 3.3.5. Modelo de Rubin 2005

Rubin (2005), en su perfil del aprendiz experto “expert learner”, propone un modelo en el que el mecanismo de auto-control de los estudiantes, conformado por las estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo, evaluación, identificación / solución de problemas, e implementación, interactúa con el conocimiento y creencias de los estudiantes para ayudarles a alcanzar sus metas de aprendizaje y a realizar tareas específicas.

### 3.3.6. Modelo de Goh 2008

Goh (2008), propone un modelo basado en aspectos de la metacognición como el conocimiento metacognitivo, y las estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y evaluación. Además, el modelo está soportado en un marco socio-cognitivo que resalta los beneficios afectivos y cognitivos del trabajo colaborativo en el que los estudiantes exploran maneras de aprender juntos.

Goh propone que las actividades de aprendizaje que se implementen en clase, busquen que los estudiantes desarrollen un mejor conocimiento acerca de los factores internos y externos que influyen sus procesos de escucha comprensiva. Estas actividades deberán además contribuir a que los estudiantes utilicen estrategias que les permitan controlar y dirigir estos procesos. El modelo integra dos tipos de estrategias de enseñanza: 1) la utilización de diarios en los que los estudiantes reflexionen sobre sus procesos de escucha comprensiva, y 2), la implementación de actividades que permitan al estudiante la utilización sistemática de estrategias para lograr la comprensión del texto.

Todos los modelos hasta aquí enunciados apuntan a empoderar al estudiante de una L2, con estrategias metacognitivas que les permitan desarrollar consciencia sobre sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, estas propuestas metodológicas carecen de alusiones directas a innovaciones en los materiales y medios de escucha que permitan que el estudiante practique las estrategias y la escucha comprensiva de manera autónoma, por fuera del aula de clase.

Y es en este sentido que el modelo de enseñanza metacognitiva usado para este estudio hace su aporte, al incorporar en las tareas de escucha, los reproductores portátiles precargados con materiales auténticos en audio digital, y al aprestar a los estudiantes del grupo experimental en el manejo, dentro y fuera de clase, de estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas. Para una descripción detallada del modelo y sus procedimientos, ver capítulo 4.

Los modelos de enseñanza metacognitiva aquí expuestos, han marcado una ruta clara a seguir para la integración de la enseñanza de estrategias metacognitivas en las tareas regulares de enseñanza y aprendizaje de la escucha comprensiva en una L2. En la última parte de este capítulo, y a manera de presentación del estado de la cuestión, se reseñan algunos de los trabajos que desde principios de este siglo han hecho contribuciones desde lo teórico y lo pedagógico al entendimiento y consolidación de la enseñanza de la escucha comprensiva en una L2.

#### 3.4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA METACOGNITIVA DE LA ESCUCHA COMPRESIVA EN UNA L2

El reporte de los trabajos que a continuación se reseñan, permite conocer de primera mano dos aspectos fundamentales sobre la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva, que aquí se enuncian a manera de preguntas: qué se ha hecho en el campo, y qué proponen los investigadores como áreas de interés por explorar, preguntas éstas a las que se intenta dar respuesta en la conclusión del capítulo. De igual manera, en la conclusión

también se intentará absolver una tercera pregunta concerniente a aquellos aspectos que el autor de este estudio considera que faltan por explorar en el área, y que por consiguiente podrían convertirse en puertas abiertas hacia futuras investigaciones.

#### 3.4.1. Investigaciones recientes sobre la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2

Este recorrido inicia con el que es quizá uno de los desarrollos investigativos que más influencia ha tenido en este trabajo de tesis doctoral. El del profesor Larry Vandergrift, pionero en la teorización y puesta en práctica de la enseñanza metacognitiva, y en cuyos trabajos se devela la construcción paulatina de una propuesta metodológica para la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2, que consiste en la enseñanza cíclica y estructurada de las estrategias de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas, involucradas directamente en los procesos de escucha efectiva. A continuación, se describen otros trabajos que influyeron grandemente en las decisiones metodológicas didácticas e investigativas del presente estudio.

Partiendo del argumento de que la reflexión sobre los procesos involucrados en la escucha comprensiva puede ayudar a los estudiantes de una L2 a desarrollar su conocimiento metacognitivo y por ende adquirir mayores habilidades para resolver tareas de escucha, Vandergrift (2002a), realizó una investigación en la que estudiantes principiantes de francés como segunda lengua desarrollaron tres tareas de escucha comprensiva con el apoyo de instrumentos que les permitieron utilizar procesos de

predicción, evaluación y otras estrategias asociadas con la escucha comprensiva. Al terminar cada actividad, los estudiantes reflexionaban sobre las cualidades formativas y la efectividad de los instrumentos y las estrategias usadas.

Según Vandergrift (2002a), las tres tareas de escucha, y los instrumentos de recolección de datos que se usaron después de cada una de ellas: cuestionarios y discusiones de clase, tenían como propósito el sensibilizar a los estudiantes sobre los procesos que llevan a un buen desempeño en la escucha comprensiva. Cada una de las tareas de escucha requería que los estudiantes: (a) obtuvieran información específica del texto. (b) entendieran el vocabulario relacionado con el tema, y (c), escucharan atentamente para que realizaran predicciones, basados en su conocimiento previo o en imágenes.

Los datos obtenidos por medio de los instrumentos fueron analizados cualitativamente para buscar evidencia de la consciencia que tienen los estudiantes sobre sus procesos de escucha comprensiva, y de cada uno de los tres componentes del conocimiento metacognitivo: conocimiento de la persona, de la tarea y de las estrategias.

Basándose en el análisis de los datos, Vandergrift (2002a), concluye en su estudio que la reflexión sobre los procesos envueltos en la escucha comprensiva ayuda a los estudiantes a hacerse conscientes de los procesos mentales que se requieren para la escucha en una L2, y además, les ayuda a desarrollar cada uno de los componentes del conocimiento metacognitivo. En el análisis de las reflexiones y cuestionarios, se evidencia que los estudiantes dieron cuenta de: el conocimiento estratégico, es decir, a entender y usar

las estrategias que facilitan un mejor desempeño en la escucha comprensiva en la L2, en particular, las estrategias de planeación, monitoreo y evaluación. El conocimiento de la tarea, esto es, la comprensión que los estudiantes tienen sobre el propósito y naturaleza de la actividad de escucha y las dificultades inherentes a sus características, tales como el tipo de texto, la velocidad de los hablantes etc. Por último el conocimiento de las estrategias, el cual se refiere a la consciencia que los estudiantes adquieren sobre cómo y cuándo utilizar las estrategias que mejor les facilitan el desarrollo de las tareas de escucha comprensiva en la L2.

Si bien este estudio no contaba aún con un modelo secuenciado para la enseñanza de estrategias metacognitivas, las tareas usadas permitieron al autor hacer hallazgos muy similares a los presentados en esta tesis doctoral, y que tienen que ver con el impacto que la instrucción explícita de estrategias tiene en el desarrollo de la consciencia metacognitiva de los estudiantes, (ver capítulo de resultados).

Ya desde ese entonces, el autor hacía manifiesta la necesidad de que los futuros trabajos investigativos implementaran actividades de enseñanza que estuvieran integradas directamente a las actividades regulares de clase, las cuales deberían ser acompañadas por tareas de reflexión y discusión sobre los procesos involucrados en la escucha, clamor que fue muy tenido en cuenta para el desarrollo de la intervención educativa que aquí se reporta.

Un año más tarde, Vandergrift publica un estudio en el que esboza los primeros trazos de la enseñanza secuenciada de estrategias y que consistió en la utilización de un cuadro de escucha, una tabla que los estudiantes iban llenando, a medida que realizaban cada una de las tareas de escucha semanales. El cuadro llevaba a los estudiantes a través de los siguientes pasos:

1. Los estudiantes escriben el nombre del texto y la fecha
2. Los estudiantes realizan predicciones acerca del tema o el vocabulario que podrían escuchar en el texto.
3. Se realiza la primera escucha y los estudiantes verifican sus predicciones acerca del vocabulario.
4. Los estudiantes trabajan en parejas para comparar sus predicciones, y discuten puntos confusos y desacuerdos en cuanto a la información escuchada.
5. Se realiza la segunda escucha. Los estudiantes intentan resolver los problemas encontrados en la primera, y consignan nueva información en la columna de “segunda escucha”, del cuadro de escucha.
6. Una tercera escucha permite a los estudiantes completar la información que no alcanzaron a escuchar anteriormente.
7. Cada estudiante completa una reflexión personal sobre la tarea y la efectividad de las estrategias usadas.



Date and text	Predictions	First Listen	Second Listen	To Improve

Cuadro para la escucha comprensiva (Vandergrift, 2003)

Esta enseñanza secuenciada de estrategias se usó durante varias sesiones de clase, durante la intervención, para guiar a los estudiantes en la realización de las tareas de escucha, y siempre estuvo acompañada por discusiones en clase y reflexiones sobre los procesos de escucha comprensiva y las estrategias utilizadas para resolver cada tarea de comprensión.

Los datos cualitativos se analizaron para buscar aspectos comunes que dieran cuenta de la percepción que los estudiantes tenían sobre la efectividad de las tareas como facilitadoras de la escucha comprensiva en la L2, y de la consciencia de los estudiantes sobre los procesos involucrados en la escucha en una L2. Así mismo, los datos fueron analizados para identificar posibles componentes del conocimiento metacognitivo.

En la discusión de los resultados, Vandergrift (2003a), destaca la respuesta muy positiva de los estudiantes a las tareas propuestas. De igual manera, los datos revelaron un efecto positivo en aspectos relacionados con los procesos de la escucha en la L2: la motivación hacia las tareas de escucha, la utilización de las predicciones, y las ventajas de poder trabajar con un compañero en la realización de las tareas de escucha.

Cabe anotar aquí cómo una intervención extensa y más estructurada, le permitió al autor dar cuenta de un aumento importante en la motivación de los estudiantes hacia las tareas de escucha, aumento éste que corroboraron estudios posteriores, incluido el presente trabajo de investigación.

En el 2004, Vandergrift propone un modelo consistente para la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2. El artículo: *Listening to learn or learning to listen*, tuvo como base la premisa de que dado el papel relevante que la escucha tiene en el desarrollo de una L2, los estudiantes deben aprender a escuchar para que puedan escuchar para aprender. En este trabajo se presenta un modelo de enseñanza metacognitiva que integra dos enfoques: 1) un ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas, ya previamente elaborado desde trabajos anteriores, y 2), la enseñanza de segmentación lexical.

Cada uno de estos dos enfoques refleja procesos cognitivos de comprensión diferentes, cuya integración es esencial para la escucha efectiva. La enseñanza secuenciada de estrategias apunta a desarrollar los procesos descendentes (*top-down*), que son aquellos en los que un individuo utiliza el contexto, su conocimiento previo (tema, género, la cultura y demás esquemas de conocimiento en la memoria a largo plazo) para construir un marco conceptual que le facilite la comprensión. Por su parte, la enseñanza de segmentación lexical se enfoca hacia los procesos ascendentes (*bottom-up*), mediante los cuales los aprendices construyen el significado gradualmente, combinando unidades de significado

que parten desde los fonemas hasta llegar a al nivel del discurso, es decir, el aprendiz utiliza su conocimiento lingüístico para construir significados y facilitar la comprensión.

### 1. Enseñanza secuenciada de estrategias

Elaborando sobre los anteriores trabajos, Vandergrift (2004), presenta este enfoque que busca ayudar a los estudiantes a incrementar la consciencia acerca de los procesos de escucha, guiándolos en la utilización secuenciada de estrategias metacognitivas. Planear, hacer predicciones, monitorear y evaluar su desempeño en la escucha comprensiva, son estrategias de comprensión que involucran procesos descendentes (top-down). La siguiente tabla muestra los pasos de la enseñanza secuenciada de estrategias y las estrategias metacognitivas que se utilizan en cada uno de ellos.

Paso	Estrategias
<p>Predicción y planeación</p> <p>1. Una vez los estudiantes conocen el tema y tipo de texto que van a escuchar, realizan predicciones acerca de la información y el posible vocabulario que podrían encontrar en el texto hablado.</p>	<p>1. Planeación y atención dirigida</p>
<p>Primera escucha y primera verificación</p> <p>2. los estudiantes verifican sus hipótesis iniciales, hacen las correcciones necesarias y anotan la nueva información escuchada.</p> <p>3. Los estudiantes comparan sus notas con un compañero, hacen las modificaciones necesarias, establecen aquellos aspectos de la escucha en los que tuvieron mayor dificultad, e identifican las partes del texto en las que deben prestar mayor atención.</p>	<p>2. Monitoreo</p> <p>3. Monitoreo, planeación y atención selectiva.</p>

<p>Segunda escucha y Segunda verificación</p> <p>4. Los estudiantes comparan sus notas y verifican puntos en los que tienen diferencias, hacen correcciones y anotan nueva información escuchada.</p> <p>5. Se realiza una discusión de clase en la que se hace una reconstrucción colectiva de las ideas principales del texto, y en la que los estudiantes aportan reflexiones sobre las estrategias que usaron para comprender el significado de ciertas palabras o partes del mismo.</p>	<p>4. Monitoreo y solución de problemas.</p> <p>5. Monitoreo y evaluación.</p>
<p>Tercera escucha y verificación final</p> <p>6. Los estudiantes escuchan y toman nota de la información que no habían podido entender del texto hablado, y que se revela en la discusión de clase.</p>	<p>6. Atención selectiva y monitoreo.</p>
<p>Reflexión final</p> <p>7. Basándose en las discusiones y reflexiones anteriores sobre las estrategias usadas para compensar por lo que no se pudo entender del texto, los estudiantes escriben objetivos que pondrán en práctica en la próxima sesión de escucha.</p>	<p>7. Evaluación</p>

(Vandergrift, 2004) Ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva en una L2.

De acuerdo con Vandergrift (2004), este ciclo puede ser utilizado con estudiantes de diferentes niveles de suficiencia en la L2, con el ánimo de ayudarles a desarrollar el conocimiento metacognitivo de los procesos intervinientes en la escucha comprensiva, y por ende, ayudarles a auto regular sus procesos de escucha. Tal como lo corroboran los datos obtenidos en esta tesis doctoral, la integración sistemática y repetida de este ciclo de enseñanza metacognitiva en las tareas de escucha regulares en clase, ayuda a los oyentes menos eficaces a utilizar las estrategias metacognitivas usadas por los estudiantes con mejor desempeño en la escucha comprensiva en la L2. (Ver análisis de las hipótesis 3 y 4 en el capítulo de resultados.)

## 2. Enseñanza de segmentación lexical

Aunque el enfoque de enseñanza metacognitiva por procesos favorece la comprensión global de textos auténticos, gracias a la utilización de los procesos descendentes (top-down), los aprendices requieren también estrategias ascendentes (bottom up) que les ayuden a vencer las limitaciones para identificar, en el discurso hablado, palabras de las que incluso ya tienen un conocimiento previo.

Vandergrift (2004), retoma entonces el trabajo realizado por Hulstijn (2003), quien sostiene que un enfoque descendente por sí sólo es inadecuado, porque la comprensión efectiva en una L2 requiere que todos los componentes de la señal acústica puedan convertirse en unidades de significado para quien escucha. De acuerdo con Hulstijn, un programa de enseñanza de lenguas debe incluir tareas que ayuden a los estudiantes a utilizar habilidades de procesamiento ascendentes (bottom up), para reconocer palabras. Sugiere entonces un procedimiento de 6 pasos que pueden ayudar a los aprendices de una L2 a practicar habilidades de adquisición de palabras en tareas de escucha:

1. Escuchar el texto.
2. Preguntarse a sí mismos si entendieron lo dicho.
3. Reproducir el texto hablado (audio o video) cuantas veces sea necesario.
4. Consultar el texto escrito o Script para confirmar lo entendido.
5. Reconocer lo que debieron haber entendido.

6. Reproducir el texto hablado cuantas veces sea necesario para entender todo sin necesidad del apoyo del texto escrito.

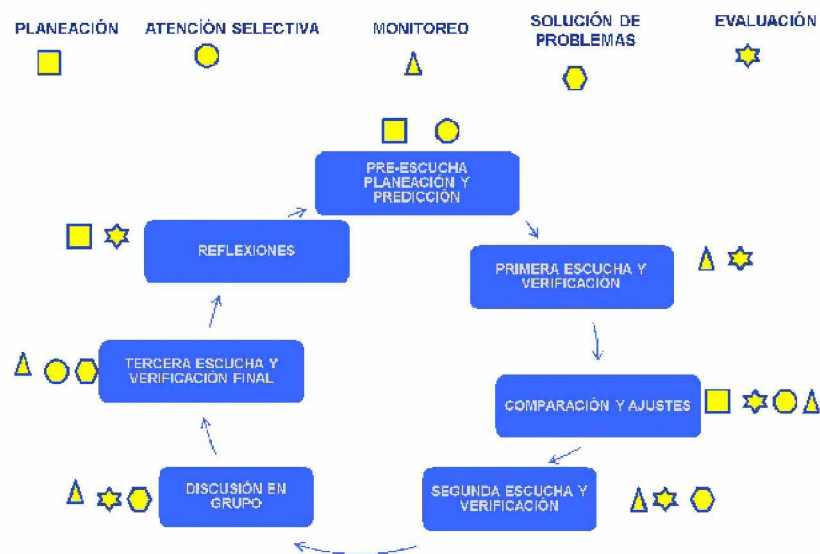
Para integrar los dos enfoques, Vandergrift (2004), sugiere una estrategia de clase que consiste en hacer primero una escucha utilizando el ciclo de estrategias metacognitivas, para practicar los procesos descendentes, y luego realizar los 6 pasos de Hulstijn para trabajar los procesos ascendentes de escucha comprensiva en la L2.

Finalmente, el autor hace algunas sugerencias sobre posibles direcciones de la investigación que podrían contribuir a llenar vacíos teóricos en el campo de la enseñanza metacognitiva para la escucha comprensiva en la L2. Una de estas direcciones para futuras investigaciones involucraba la exploración del potencial que la tecnología pudiera tener como medio facilitador de la enseñanza metacognitiva, y por ende, como facilitador del desarrollo de la escucha comprensiva en la L2. Al 2011, año en que se escribe este reporte de investigación, la literatura explorada aún no arrojó estudios consistentes que incorporaran algún medio tecnológico que apoyara la enseñanza metacognitiva. Esta carencia investigativa dio pie para la elección de los reproductores portátiles utilizados en este estudio.

Por último, en el 2010, Larry Vandergrift y Marzieh H. Tafaghodtari, presentan los resultados de un estudio experimental en el que utilizaron el ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas propuesto por Vandergrift (2004), para enseñar la escucha comprensiva a estudiantes de francés como segunda lengua. Los estudiantes del

grupo experimental, realizaron las tareas de escucha siguiéndolos pasos del modelo, utilizando secuenciadamente procesos de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas. Por su parte, los estudiantes del grupo control desarrollaron las mismas tareas de escucha, pero sin recibir enseñanza metacognitiva alguna. El desarrollo de la metacognición acerca de los procesos de escucha se midió utilizando el MALQ, cuestionario diseñado por Vandergrift, et al (2006).

El siguiente gráfico resume los pasos del modelo, ya antes descritos en detalle en Vandergrift (2004), y las estrategias que se orquestan en cada uno de ellos.



Las comparaciones entre los pre-tests y post-tests de escucha comprensiva dieron una ventaja significativa al grupo experimental sobre el grupo control. Se pudo comprobar la hipótesis de que los estudiantes menos eficaces tuvieron mayor ganancia en el

desempeño en la escucha comprensiva que los más eficaces, después del tratamiento en el grupo experimental. En cuanto al desarrollo de la consciencia metacognitiva, el análisis de los datos cualitativos, obtenidos de las transcripciones de los protocolos verbales, revelaron un incremento en la consciencia de los estudiantes sobre los procesos cognitivos que intervienen en la escucha comprensiva exitosa.

El acceso a este artículo antes de su publicación, una deferencia especial del profesor Vandergrift para con el autor de este trabajo, sentó las bases para escoger el enfoque y el diseño de la investigación. Si bien las condiciones de los grupos no eran las mismas, el hecho de tener un grupo de tratamiento y otro de control, el modelo de análisis de datos cuantitativos y cualitativos, y los instrumentos de pre y post tratamiento utilizados por Vandergrift & Tafaghodtari, se ajustaban muy bien a lo que el autor del presente trabajo quería lograr. En el capítulo de metodología se amplía esta discusión.

En suma, los estudios reseñados anterior mente dan cuenta de la evolución del desarrollo de un modelo de enseñanza metacognitiva para la escucha comprensiva en una L2. Este modelo, consistente en una secuencia didáctica de pasos que guían al estudiante en la utilización de estrategias metacognitivas mientras realiza la tarea de escucha comprensiva en la L2, ha demostrado efectividad en ayudar a los oyentes a regular sus procesos cognitivos y metacognitivos, lo que parece crucial en el desarrollo de una escucha comprensiva efectiva.



Además del modelo arriba descrito, otros trabajos investigativos han hecho grandes contribuciones al campo de conocimiento de la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2. A continuación se esbozan brevemente algunos de estos trabajos, y se destacan los aportes teóricos y metodológicos que hicieron al presente estudio.

En la búsqueda de los instrumentos que mejor sirvieran a los propósitos de esta investigación, se encontraron 2 trabajos que hicieron grandes aportes. El primero de ellos, elaborado por (Zhang & Goh, 2006), sentó las bases teóricas sobre la importancia del uso de cuestionarios para indagar por el conocimiento metacognitivo que los estudiantes de una L2 tienen sobre sus procesos de escucha, y por la relación que hay entre este conocimiento y el uso de las estrategias de aprendizaje.

El segundo trabajo, realizado por Vandergrift, Goh, Mareschal & Tafaghodtari (2006), da cuenta de los desarrollos teóricos y metodológicos que llevaron a la construcción y validación del MALQ, Metacognitive Awareness Listening Questionnaire, instrumento de medición de la consciencia metacognitiva de los procesos que intervienen en la escucha comprensiva en una L2, y que fuera finalmente adoptado como una de las herramientas de recolección de datos para el presente estudio, (ver capítulo de metodología).

El MALQ, sigla en inglés para “metacognitive awareness Listening Questionnaire”, o cuestionario de consciencia metacognitiva en la escucha comprensiva, es un instrumento diseñado para evaluar el desarrollo de la consciencia metacognitiva y el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de una L2, al escuchar textos orales. El cuestionario está

constituido por 21 preguntas que miden 5 factores asociados con el desarrollo metacognitivo, y con el uso de estrategias metacognitivas directamente relacionadas con la escucha comprensiva: planeación y evaluación, monitoreo, resolución de problemas, traducción mental y el conocimiento de la persona.

A propósito del factor de traducción mental, cuyo incremento fue sorprendente en los estudiantes del grupo experimental de este estudio, resultado que es aparentemente contraproducente, es preciso hacer aquí algunas aclaraciones sobre el real significado de este incremento en el contexto de la presente tesis doctoral.

La traducción ha sido siempre vista como un problema que los estudiantes de una L2 deben corregir para alcanzar mayor efectividad en el aprendizaje de la lengua (Liao, 2006). Reflejando esta creencia, Vandergrift, et al. (2006) instruyen a los investigadores para que al evaluar resultados obtenidos con el MALQ, reviertan los items correspondientes al factor de traducción mental, pues consideran que los puntajes mínimos son deseables para este factor.

Sin embargo, esta no es la primera vez que una investigación de este tipo reporta un resultado similar. En un estudio sobre enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2, en el que se empleó el modelo de enseñanza secuenciada de estrategias, Vandergrift & Tafaghodtari (2010), reportan un incremento en el uso de la traducción mental por parte de los estudiantes del grupo experimental. El análisis de los protocolos verbales de los estudiantes, permitió a los autores explicar el incremento, a partir de las

interpretaciones que éstos hicieron de cada uno de los 3 ítems del MALQ, relacionados con la traducción mental.

El ítem 11, que hace referencia a la traducción de palabras clave, fue interpretado por los estudiantes como un proceso relacionado con la inferencia, y por consiguiente le asignaron un alto puntaje, al considerarlo útil para la escucha comprensiva. Con respecto al ítem 4, que hace referencia a traducir mentalmente mientras se escucha, los protocolos revelaron que los estudiantes no percibieron la traducción como un proceso palabra por palabra, sino como una combinación de dos procesos cognitivos: el reconocimiento de palabras familiares, y la inferencia. Es con base en esta información que los autores concluyen que la interpretación dada a los ítems como algo positivo, llevó a los estudiantes a valorarlos como útiles para la escucha comprensiva y por eso no los marcaron como aspectos negativos.

Otros estudios parecen arrojar evidencias que ponen en tela de juicio la creencia general de que la traducción mental va en detrimento del aprendizaje de una L2. Cook (2010). presenta una exhaustiva investigación crítica sobre los argumentos en pro y en contra de la utilización de la traducción en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En su libro, Cook propone la traducción como un conjunto de estrategias de aprendizaje con las que los estudiantes pueden relacionar su lengua materna con la L2. Según el autor, la traducción puede tener diferentes aplicaciones que van desde la evaluación hasta la creación de materiales de enseñanza. Su propuesta abre una nueva y tal

vez polémica línea de investigación, al proponer pautas para la incorporación de la traducción como estrategia útil para la enseñanza de una L2.

Liao (2006), exploró las creencias sobre el uso de la traducción en un grupo de estudiantes taiwaneses de inglés como lengua extranjera. Los resultados de su investigación, demuestran que los estudiantes de lenguas tienden a percibir la traducción como una estrategia útil para el aprendizaje de una L2, y que sólo los aprendices principiantes la utilizan palabra por palabra. Los aprendices de niveles intermedios demostraron tener un mejor conocimiento de cuándo y cómo la traducción les puede servir como estrategia de aprendizaje. En los estudiantes de niveles avanzados, el uso de la traducción disminuye, pues su nivel de suficiencia les permite aprender desde la lengua meta, y apoyarse menos en la lengua materna.

En suma, los hallazgos de los estudios arriba mencionados podrían servir de base para concluir que el incremento en la traducción mental de los estudiantes del grupo experimental no debe tomarse como un resultado negativo, pues pudo deberse al hecho de que, al terminar el tratamiento, los estudiantes habían ganado mayor consciencia de los beneficios de la utilización de estrategias, y pudieron considerar la traducción mental como un aspecto facilitador del desarrollo de la escucha comprensiva en la L2.

Una de las limitaciones de este estudio es la carencia de un instrumento que permitiera recoger datos sobre las interpretaciones que los estudiantes hicieron de los ítems del MALQ, y que habría brindado información más detallada sobre el desarrollo de la

consciencia metacognitiva en cada uno de sus factores, en especial, sobre la manera en que interpretaron los ítems relacionados con la traducción mental. La revisión de los datos recogidos en el cuestionario final, tampoco arrojó ninguna relación con este factor. Es por esto que la discusión aquí presentada se basa en referentes teóricos recientes, y en investigaciones que han tenido resultados similares.

El autor del presente estudio consultó a Christine Goh y Larry Vandergrift, dos de los autores del MALQ, sobre los resultados en el factor traducción mental, y ellos le manifestaron que se está revisando el cuestionario a la luz de nuevos hallazgos teóricos, y que los resultados de la revisión se publicarán próximamente.

Otro trabajo fundamental para el desarrollo de esta tesis doctoral fue la caracterización de las estrategias de escucha que utilizan estudiantes de una L2, realizada por Vandergrift (2003b), y que permitió la distinción entre las características del oyente eficaz y el menos eficaz. Tal como se presenta en los resultados de este estudio, una de las hipótesis que pudo ser demostrada es que la enseñanza metacognitiva tuvo un impacto positivo mucho mayor en los oyentes menos eficaces que en los eficaces del grupo que recibió el tratamiento.

La siguiente tabla resume las características que, de acuerdo con Vandergrift (2003b), distinguen al oyente eficaz (more skilled listener) del menos eficaz (less skilled listener):

Oyentes eficaces	Oyentes menos eficaces
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlan sus procesos de escucha.</li> <li>• Participan activamente en la planeación para la tarea de escucha.</li> <li>• Utilizan varias estrategias cognitivas y metacognitivas encadenadas para facilitar la comprensión.</li> <li>• Utilizan menos traducción.</li> <li>• Utilizan más estrategias metacognitivas.</li> <li>• Elaboran más preguntas, lo que promueve mayor interacción con el texto, y por ende, conduce a una comprensión más efectiva.</li> <li>• Utilizan integradamente los procesos de ascendentes y descendentes al escuchar.</li> <li>• Asumen la tarea de escucha activa y dinámicamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacen más traducción, revelando así un enfoque ascendente (bottom up) hacia la escucha.</li> <li>• Se enfocan en los aspectos lingüísticos del texto, lo que ralentiza. El procesamiento del nuevo input.</li> <li>• Realizan menos monitoreo de la comprensión, lo que conlleva a que sus elaboraciones e inferencias sean más superficiales que las de los oyentes eficaces.</li> <li>• Utilizan menos estrategias de planeación y monitoreo, lo que no les permite controlar directamente sus procesos de comprensión.</li> <li>• Asumen la tarea de escucha de una manera pasiva.</li> </ul>

Siguiendo la misma línea de interés por el impacto que la enseñanza metacognitiva puede tener en el desarrollo de la escucha comprensiva en los oyentes menos eficaces, Jeremy Cross (2010), desarrolló un estudio en el que, durante 5 lecciones de clase, entrenó a 20 estudiantes japoneses en el uso de estrategias metacognitivas de escucha, empleando el ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias de Vandergrift. La comparación entre los resultados de los pre-tests y los post-tests reveló que los oyentes menos eficaces tuvieron mayores ganancias en la escucha comprensiva que los oyentes eficaces.

Cross sugiere, como líneas de acción en futuras investigaciones, estudios que permitan determinar a qué otros factores es atribuible esta ganancia en el desarrollo de la escucha comprensiva en los oyentes menos eficaces. De igual manera, evidencia la

necesidad de combinar el ciclo pedagógico con otras estrategias y medios de escucha, para buscar así que los oyentes eficaces aumenten sus ganancias en la escucha comprensiva en la L2.

En conclusión, los trabajos investigativos aquí explorados dan cuenta de las construcciones teóricas y pedagógicas que se han realizado en torno al concepto de enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2. Pero ante cada logro, también se evidencian carencias y vacíos que se irán llenando en la medida en que surjan más investigaciones aplicadas a diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué sabemos hasta ahora? ¿Cómo ayuda la enseñanza metacognitiva al desarrollo de la escucha comprensiva en una L2? Las investigaciones aquí reseñadas ofrecen resultados que permiten vislumbrar avances significativos en los siguientes aspectos:

La enseñanza metacognitiva facilita un cambio en la percepción que los oyentes tienen de sí mismos como oyentes, y de la escucha comprensiva en la L2. Este resultado, corroborado por el presente estudio, se explica en el hecho de que La enseñanza metacognitiva los empodera con estrategias para planear, monitorear y sortear con menor dificultad las tareas de escucha, permitiéndoles así incrementar su sentido de auto-eficacia, e incluso la motivación a buscar autónomamente nuevas tareas con mayores retos.

En las respuestas dadas por los participantes de este estudio a la pregunta del cuestionario final, sobre si había habido un cambio en su percepción como oyentes, un gran

porcentaje afirmó sentirse mejor preparados y más motivados para enfrentar las tareas de escucha, esto gracias a las estrategias aprendidas en el curso, y a las facilidades de los medios portátiles de escucha.

El segundo aspecto a mencionar tiene que ver con el aumento de la consciencia sobre los procesos de la escucha comprensiva. Los estudiantes que reciben enseñanza de estrategias metacognitivas, desarrollan el conocimiento metacognitivo de sus procesos de escucha, lo que los empodera para seleccionar, evaluar o abandonar tareas cognitivas, metas o estrategias de escucha de acuerdo con las demandas de la tarea y con la consciencia de qué tan útiles o efectivas sean en un momento determinado.

Si bien el presente estudio no pudo demostrar estadísticamente una relación directa entre el aumento de la consciencia metacognitiva y el desarrollo de la escucha comprensiva en la L2, resultado que sí se dio en Vandergrift & Tafaghodtary (2010), por ejemplo, sí se pudo comprobar que fueron los oyentes menos eficaces quienes obtuvieron mayores ganancias en la consciencia metacognitiva en aspectos como el conocimiento de la tarea y el conocimiento de la persona.

Una contribución que se deriva del estudio que aquí se describe es el efecto que la combinación de la enseñanza secuenciada de estrategias y el modelado de estrategias tuvo en los estudiantes del grupo que recibió el tratamiento. En sus comentarios, los participantes del estudio valoraron mucho lo que ellos llamaron: “metodología del curso”, y que describían como la manera en que el docente condujo las clases y les enseñó las



estrategias. La combinación de los dos enfoques de enseñanza metacognitiva evita incurrir en la monotonía de utilizar siempre las mismas estrategias de enseñanza, temor expresado por Vandergrift con respecto a la utilización de su modelo.

El último aspecto a destacar aquí es la manera positiva en que la enseñanza metacognitiva beneficia a los oyentes menos eficaces. Trabajos como los de Vandergrift (2003b), Cross (2010), y ahora la presente tesis doctoral, dan cuenta de cómo los oyentes menos eficaces obtienen mayores ganancias en el desarrollo de su escucha comprensiva y de su consciencia metacognitiva, cuando aprenden a ser más conscientes y a reflexionar sobre sus procesos de escucha, y cuando utilizan adecuadamente las estrategias metacognitivas.

En palabras de Cross (2010), la enseñanza metacognitiva provee a los oyentes menos eficaces con un conocimiento adecuado de la naturaleza de las tareas de escucha, y de los aspectos cognitivos y afectivos involucrados en la comprensión auditiva. Este conocimiento les permite controlar y auto regular sus procesos de aprendizaje

Pero, ¿Qué falta aún por explorar?

¿Qué carencias y vacíos en el conocimiento de la enseñanza metacognitiva revela la literatura? ¿Y qué horizontes investigativos abre el presente estudio?

Tal como se recoge de los trabajos arriba descritos, y de la experiencia investigativa que en este reporte se describe, Los resultados que las recientes investigaciones han arrojado, no son aún concluyentes sobre la efectividad de la enseñanza metacognitiva en el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2. Es preciso aún profundizar en los siguientes aspectos:

Dado que hasta el momento de la escritura de este reporte no había evidencia de otros trabajos que incluyeran medios tecnológicos para apoyar la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva, sería interesante que en futuras investigaciones se utilizaran el modelo de enseñanza metacognitiva aquí propuesto, los podcasts y los reproductores portátiles, en diferentes contextos y con estudiantes de diferentes niveles de competencia lingüística, lo que brindaría mayor información sobre la efectividad de la intervención.

La movilidad de los reproductores portátiles permite al oyente dedicar tiempo extra clase a la escucha comprensiva, sin embargo, sería preciso tener investigaciones que den cuenta de estrategias y actividades que ayuden al estudiante a sacar el mejor provecho de estos medios para la práctica independiente de la escucha comprensiva en la lengua meta.

¿Qué otros usos pueden tener los reproductores portátiles para la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva? Futuras investigaciones que exploraran las características de reproducción de video, texto y de conectividad de estos equipos, podrían arrojar resultados muy interesantes para responder a esta pregunta.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO**

Este estudio se asume desde un enfoque de investigación mixto, que permite la integración de aspectos cuantitativos y cualitativos en la recolección, análisis e interpretación de los datos. La elección de este enfoque se sustenta en el hecho de que el objeto de este estudio, el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2, mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas; requiere que se puedan explicar y describir las posibles relaciones entre variables tan complejas como la escucha comprensiva, la metacognición y los procesos mentales en ella involucrados. De entre los tres modelos propuestos por Hernández, Fernández & Baptista, 2004), modelo de 2 etapas, modelo de enfoque dominante y modelo mixto, se eligió este último, porque permite integrar los aspectos cualitativos y cuantitativos durante toda la investigación.

Otro aspecto que influyó grandemente en esta decisión fue el hecho de comprobar que el enfoque mixto ha sido usado con éxito en investigaciones similares recientes, y que la combinación de los datos cuantitativos y cualitativos permitió a estos autores presentar sus resultados de una manera clara y detallada. Estudios como los de Cross 2010,

Vandergrift (2003b), Vandergrift & Tafaghoodtari (2010), Valiente (2004), dan cuenta de sus resultados en términos cualitativos y cuantitativos.

Es innegable que la investigación educativa tiende actualmente a la utilización de métodos múltiples que permitan a los investigadores contrastar la información mediante diversos métodos, con el ánimo de dar mayor fuerza y credibilidad a sus hallazgos (Valiente, 2004).

El enfoque cuantitativo permite establecer y explicar las relaciones entre las variables observadas, y dar cuenta de los resultados encontrados, a la luz de los hallazgos teóricos que se hayan realizado en estudios similares. Aunque la relación entre la enseñanza metacognitiva y el desarrollo de la escucha comprensiva y de la consciencia metacognitiva en una L2 ha atraído el interés de investigadores y docentes en los últimos años, no existen aún estudios concluyentes que den cuenta de un consolidado teórico consistente. Esto se debe más a lo reciente del campo de interés investigativo que a la falta de solidez teórica de los estudios ya realizados.

Para el caso particular de este estudio, se utilizó el enfoque cuantitativo para determinar cómo se relacionaron las variables en juego, y qué impacto pudo tener la enseñanza directa de estrategias metacognitivas de escucha en el desarrollo de la escucha comprensiva y de la consciencia metacognitiva de los estudiantes que participaron en el proyecto.

Por su parte, el enfoque cualitativo permitió la exploración y descripción de dimensiones y categorías de análisis, algunas preestablecidas y otras emergentes, que sentaron las bases para la complementación y corroboración de las explicaciones conceptuales y teóricas realizadas a la luz del enfoque cuantitativo.

El presente estudio es de corte descriptivo y co-relacional, lo que implica que va más allá de la mera exploración del objeto de estudio para centrarse en su descripción y en la propuesta de nuevas conceptualizaciones que permitan contribuir al aún incipiente acervo teórico sobre el impacto que la enseñanza de estrategias metacognitivas pudiera tener sobre el desarrollo de la escucha comprensiva y de la consciencia metacognitiva en una L2.

#### 4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para este estudio se utilizó un diseño Cuasi-experimental, lo que permitió la comparación del desempeño en los pre-tests y post-tests de escucha comprensiva (TOEFL), y del desarrollo de la consciencia metacognitiva (MALQ), entre dos grupos intactos de estudiantes de inglés como lengua extranjera.

#### 4.3. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Los estudiantes participantes en el proyecto son dos grupos de alumnos de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de

Antioquia, que al momento de esta investigación tomaban cursos de inglés, nivel intermedio. Dichos cursos tienen como objetivo el desarrollo de la competencia de la lengua, y por lo tanto es preciso trabajar, además de la escucha, las competencias de habla, lectura, escritura y la gramática.

Se decidió trabajar con alumnos de nivel intermedio en la L2, debido a las características de los materiales auténticos en formato digital con los que se realizaron las tareas de escucha. La escucha y comprensión de este tipo de textos, requiere que el estudiante ya haya adquirido un vocabulario medianamente extenso, y que haya desarrollado un nivel intermedio en las competencias estructural, pragmática y socio-lingüística de la L2 (Vandergrift, 2003).

La complejidad que implica la escucha de materiales auténticos en una L2, así como el hecho de que los grupos escogidos fueran personas adultas con un nivel de suficiencia intermedio, que pudieran dar cuenta de las percepciones de sus procesos de escucha y de la manera en que la intervención podría afectarlos, fueron factores determinantes para la selección de la muestra. De igual manera, se consideró como una ventaja el hecho de que fueran estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras, pues el participar de una investigación de este tipo les podría ayudar bastante en su proceso de formación como futuros docentes.

#### 4.4. DEFINICIÓN Y CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA

La muestra estuvo conformada por dos grupos intactos (N 26), cada uno con 13 estudiantes; en el grupo experimental, el 69,2% fueron mujeres mientras que en el grupo control el 69,2% hombres. Ambos grupos, en el lapso de 10 semanas de clase, trabajaron los mismos contenidos de curso y escucharon, como parte de la práctica en escucha comprensiva, materiales auténticos en audio digital: podcasts, programas de radio en línea, etc., dentro y fuera de clase. La intervención que recibió el grupo experimental consistió en la enseñanza directa de estrategias metacognitivas de aprendizaje para la escucha, siguiendo los procedimientos de enseñanza metacognitiva diseñados para este estudio.

Para la evaluación inicial y final del desempeño en la escucha comprensiva, y el desarrollo de la consciencia metacognitiva, se utilizaron respectivamente la parte de escucha de la prueba TOEFL (Test of English as a Foreign Language), y el MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire).

#### 4.5. SISTEMA DE VARIABLES

##### 4.5.1. Variable dependiente: La escucha comprensiva en una L2

La escucha comprensiva en una L2, tal como se definiera en el capítulo 1, es la habilidad que un individuo posee para entender un texto hablado. Esta habilidad involucra procesos cognitivos complejos como la recepción, atención y asignación de significado a

un estímulo oral. Escuchar es un proceso complejo y activo de interpretación, en el que el oyente confronta el input oral con su conocimiento del mundo.

Para los propósitos de este estudio, esta variable se evaluó por medio de la sección de escucha del TOEFL, o test de inglés como Lengua Extranjera, en su versión lápiz y papel, el cual fue administrado como pre-test y post-test.

#### 4.5.2. Variable dependiente: La consciencia metacognitiva

Es la consciencia que un individuo tiene sobre cómo aprende y de las estrategias que facilitan su aprendizaje. El conocimiento metacognitivo consta de tres componentes fundamentales: el conocimiento de la persona, o creencias del individuo sobre sí mismo como aprendiz, el conocimiento de la tarea, sus demandas y naturaleza, y el conocimiento de las estrategias que mejor facilitan el aprendizaje.

En este estudio, el desarrollo de la consciencia metacognitiva para la escucha comprensiva fue medido mediante el MALQ o cuestionario de consciencia metacognitiva para la escucha comprensiva. Dicho instrumento mide el nivel de consciencia metacognitiva y el uso de estrategias metacognitivas, desde 5 factores: planeación, monitoreo, evaluación, conocimiento de la persona y traducción mental.



#### 4.5.3. Variable independiente: Enseñanza de estrategias metacognitivas

Consiste en la enseñanza directa de estrategias metacognitivas específicas para la escucha comprensiva en una L2. En este estudio la enseñanza de estrategias metacognitivas se realizó mediante la combinación de dos enfoques: el modelado de las estrategias en uso, y el ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas propuesto por Vandergrift (2004), el cual permite a los estudiantes reflexionar sobre los procesos y estrategias involucrados en el desarrollo de tareas de escucha comprensiva en la L2.

#### 4.6. HIPÓTESIS

H1: El nivel de escucha comprensiva del grupo que recibe la enseñanza metacognitiva será diferente al del grupo control al terminar la intervención educativa.

H2: Habrá diferencias en el nivel de desarrollo de la consciencia metacognitiva de la escucha comprensiva entre los estudiantes que recibieron el tratamiento y los del grupo control.

H3: Al terminar el tratamiento en el grupo experimental, los oyentes menos eficaces, tendrán mayores ganancias en el desarrollo de la escucha comprensiva que los oyentes eficaces.

H4. Al terminar el tratamiento, los oyentes menos eficaces del grupo experimental habrán desarrollado mayor consciencia metacognitiva sobre la escucha comprensiva que los oyentes más eficaces.

#### 4.7. FASE EXPERIMENTAL

##### 4.7.1. Procedimientos iniciales

En la primera sesión de clase se preguntó a los estudiantes si tendrían interés en participar de un proyecto de investigación que involucraba el uso del audio digital y de reproductores portátiles para el desarrollo de la escucha comprensiva en la lengua extranjera. Se tuvo cuidado de no mencionar la parte de la enseñanza de estrategias metacognitivas, para no generar descontento entre los estudiantes del grupo control. Cada participante leyó y firmó una carta de consentimiento, en la que se comprometieron a realizar las actividades de escucha dentro y fuera de clase y a participar activamente en las demás actividades que demandara el proyecto.

Se indagó a los estudiantes por la posibilidad de utilizar sus propios reproductores portátiles para trabajar en clase y fuera de ella, ante lo cual algunos manifestaron no poseer este tipo de equipos. El docente optó entonces por dotar a cada estudiante con un reproductor MP4 nuevo y precargado con los podcasts: materiales que se utilizarían durante el curso. Como incentivo por la participación en el proyecto, el docente se comprometió a donar a cada estudiante el equipo reproductor, al terminar las clases.

#### 4.7.2. Selección y categorización de los audios digitales

Los audios digitales que se utilizaron en el proyecto son podcasts tomados de diversas fuentes gratuitas. Los podcasts son materiales auténticos, es decir, programas de radio que no fueron realizados con propósitos educativos, y que las estaciones radiales, u otras fuentes que los producen, ponen a disposición del público en formato de audio digital en sus páginas Web.

Los audios se organizaron en tres categorías de acuerdo con el tipo de texto y la duración: reportes, entrevistas y narraciones. Los reportes son podcasts cortos que normalmente contienen los titulares noticiosos del día, o informes sobre ciencia, tecnología, farándula etc. Las entrevistas son programas radiales en los que un periodista interroga a un invitado sobre diversos temas de actualidad. Las narraciones son cuentos clásicos cortos y relatos folclóricos. Algunos de estos cuentos y narraciones ya habían sido leídos por los estudiantes en su lengua nativa. Para las primeras sesiones de escucha se utilizaron los reportes, para gradualmente pasar a textos más largos.

#### 4.8. ADMINISTRACIÓN DE LOS PRE-TESTS

En la segunda sesión de clase se administró el pre-test de escucha comprensiva: la sección de escucha del TOEFL, en su versión papel y lápiz. Cada estudiante recibió un cuestionario con 50 preguntas. Para la reproducción del audio se utilizaron audífonos individuales, con lo que se minimizó la interferencia de ruidos distractores externos.

En la tercera sesión de clase se administró el Cuestionario de Consciencia metacognitiva de la escucha comprensiva MALQ, por su sigla en inglés. Siguiendo el procedimiento sugerido por Vandergrift, et al. (2006), autores del instrumento, se procedió, en primer lugar, a realizar un ejercicio regular de escucha, seguido de unas preguntas de comprensión, y luego se invitó a los estudiantes a que respondieran el cuestionario. Se les pidió que lo leyeran atentamente y que hicieran preguntas, si había alguna duda sobre los ítems.

#### 4.9. ASIGNACIÓN DE LOS GRUPOS

Una vez conocidos los resultados de los pre-tests, los cuales no arrojaron diferencias significativas entre los dos grupos en cuanto a su nivel de escucha comprensiva y de consciencia metacognitiva, la elección del grupo experimental se hizo al azar. El procedimiento consistió en poner dos papeles marcados como grupo 01 y grupo 02, en un sobre de papel y luego pedir a alguien que sacara uno de los dos, el grupo que saliera primero sería el experimental.

El grupo experimental resultó ser entonces el grupo 02, cuyo horario de clases era los miércoles de las 16 a las 20 horas, horario en bloque que no es muy usual en la Escuela de idiomas. El grupo 01, grupo control, tuvo el horario de martes y jueves de 8 a 10 a.m.

#### 4.10. DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA METACOGNITIVA

El modelo de enseñanza metacognitiva que se utilizó en este estudio, es una propuesta didáctica que integra dos enfoques que han probado ser efectivos en la enseñanza de estrategias metacognitivas: el ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias, y el modelado de estrategias. Los enfoques mencionados se complementan con la incorporación de materiales de escucha auténticos en audio digital, y la utilización de reproductores de audio portátiles, para aprovechar las ventajas de movilidad y trabajo autónomo que ofrecen estos equipos. El siguiente gráfico ilustra los componentes del modelo.

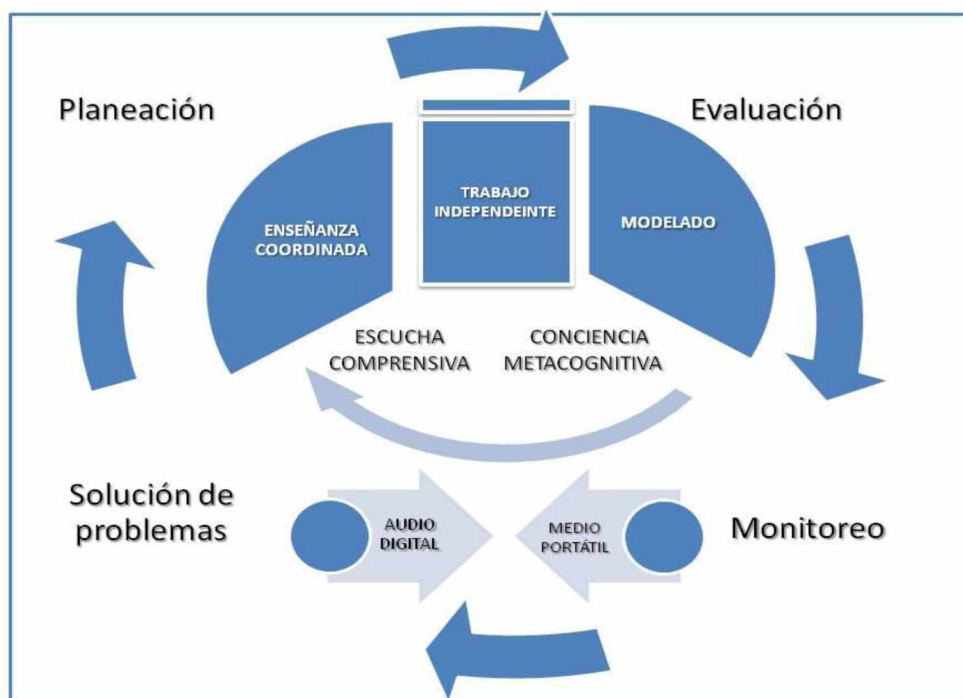


Gráfico 4.1. Modelo integrado para la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2

Como apoyo y complemento al modelado y enseñanza secuenciada de estrategias, se diseñaron e implementaron los siguientes materiales

Material	Descripción
Hojas de trabajo.	Las hojas de trabajo son un material escrito que los estudiantes de los dos grupos utilizaron como apoyo a los audios digitales escuchados durante el curso. Cada hoja contiene ejercicios de Pre-escucha, durante la escucha y post-escucha (Pre listening, while-listening and post-listening exercises). Los ejercicios apuntan al desarrollo de discusiones grupales, y a la práctica de procesos ascendentes de escucha.
Cuestionario para el uso de estrategias	El cuestionario de estrategias se diseñó para que los estudiantes pudieran, en su tiempo de trabajo independiente, desarrollar los mismos pasos para el uso de estrategias que aprendieron en clase.
Páginas web	La primera página web contiene todos los podcasts y sus correspondientes hojas de trabajo. En caso de no tener el reproductor a la mano, los estudiantes podían descargar los audios y los ejercicios visitando el siguiente enlace: <a href="https://sites.aoale.com/site/l2listeninssite/">https://sites.aoale.com/site/l2listeninssite/</a> La segunda página contiene los videos con ejemplos de modelado de estrategias e información general sobre aspectos teóricos concernientes a la metacognición y su papel en la enseñanza de una L2. Sólo los estudiantes del grupo experimental fueron informados de la dirección de este recurso. La segunda página se puede ver en: <a href="https://sites.aoale.com/site/l2metacognition/">https://sites.aoale.com/site/l2metacognition/</a>

#### 4.10.1. Implementación del modelo

Durante 10 sesiones de clase, el docente utilizó, de manera alternada, los dos procedimientos de enseñanza metacognitiva para aprestar a los estudiantes del grupo experimental en el uso de las estrategias de escucha comprensiva en una L2. Para realizar el trabajo independiente, es decir las tareas de escucha asignadas para realizarse por fuera de clase, los estudiantes contaron con varios recursos: el cuestionario de uso de estrategias

metacognitivas, el video de ejemplo de modelado de estrategias, disponible en la página del curso, los podcasts cargados en los reproductores portátiles y las hojas de trabajo para cada tarea de escucha, también disponibles en la página web. Entre tanto, el grupo control tuvo acceso a los mismos audios y hojas de trabajo que el grupo experimental, pero no recibieron ningún tipo de entrenamiento en el uso de estrategias metacognitivas.

A continuación se presenta la fase de aprestamiento a la enseñanza metacognitiva, realizada en las primeras sesiones con el grupo experimental. Luego, se describen y ejemplifican los procedimientos de enseñanza metacognitiva de cada uno de los componentes del modelo: enseñanza secuenciada de estrategias y modelado de estrategias.

#### 4.10.2. Fase de aprestamiento a la enseñanza metacognitiva

Durante la primera sesión de tratamiento con el grupo experimental, se realizó una introducción para familiarizar a los estudiantes con los conceptos de metacognición y estrategias metacognitivas. En una primera instancia se utilizó un sonoviso, o presentación narrada en la que se definen los conceptos y se dan ejemplos de los tipos de estrategias. Luego, los estudiantes exploraron y se familiarizaron con el cuadro de estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva en una L2, diseñado por Vandergrift (1997).

Un ejemplo en video del procedimiento de modelado de estrategias puede verse en la siguiente dirección: <https://sites.google.com/site/l2metacognition/>

#### 4.10.3. Enseñanza secuenciada de estrategias

Durante una sesión de enseñanza secuenciada de estrategias, y siguiendo los procedimientos del modelo de Vandergrift (2004), los estudiantes son guiados en el uso de estrategias metacognitivas específicas para cada momento de la escucha. Estas estrategias de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas, apuntan al desarrollo de los procesos metacognitivos que intervienen en el buen desempeño en la escucha comprensiva en una L2, y apuntan al desarrollo de procesos descendentes de escucha. El ciclo se complementa con las actividades propuestas en las hojas de trabajo desarrolladas para cada podcast (Ver página del curso), y que proponen actividades variadas que llevan a los estudiantes a desarrollar procesos ascendentes de escucha, así como actividades de discusión grupales (Vandergrift (2004) en el capítulo anterior).

Para el desarrollo ordenado y secuenciado de los pasos que componen el ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias, se utilizó la siguiente adaptación del cuadro de escucha propuesto por Vandergrift (2003a).

Listening Chart

Date:

Podcast	Planeación / predicción	Primera escucha	Segunda escucha	Por mejorar



La siguiente tabla muestra un ejemplo detallado del procedimiento de enseñanza metacognitiva que se utilizó en este estudio, siguiendo el modelo de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva.

1.	Planeación / predicción	Antes de escuchar el podcast por primera vez, el docente presenta la actividad e invita a los estudiantes a que, basándose en el título, una imagen, o algún otro organizador avanzado, escriban en la columna de planeación y predicción del cuadro de escucha, algunas predicciones sobre el vocabulario, el contenido u otros aspectos que podrían aparecer en el texto. El docente tuvo especial cuidado de guiar la discusión en las primeras sesiones para ayudar a los estudiantes en las predicciones, y además para revisar y repasar las estrategias de atención dirigida y atención selectiva que les permitirían prepararse para la primera escucha.
2	Primera Escucha	Luego de escuchar el podcast por primera vez, los estudiantes trabajan en grupos para comparar y verificar sus predicciones. En la columna: primera escucha, anotan aquellos datos que pudieron entender. Luego se disponen a la segunda escucha. Planean a qué aspectos o partes del podcast pondrán más atención y qué estrategias usarán para resolver los problemas encontrados. El docente tiene gran cuidado de recordarles las estrategias metacognitivas ya vistas
3	Segunda escucha	Al terminar la segunda escucha los alumnos trabajan en grupos para comparar las notas que tomaron en la columna: segunda escucha. El docente les recuerda las estrategias involucradas en esta etapa de la tarea. Se hace una discusión en grupos para tratar de reconstruir las ideas centrales del podcast.
4.	Tercera escucha	Basándose en los elementos puestos en común en la discusión y reconstrucción del texto que precede a la segunda escucha, los estudiantes escuchan el podcast por tercera vez para aclarar dudas y tratar de comprender los aspectos que aún no habían entendido.
5.	Reflexiones	Ahora los estudiantes reflexionan sobre la efectividad de las estrategias que usaron para planear, monitorear, resolver problemas y evaluar su desempeño durante la tarea de escucha. En la columna “para mejorar”, los estudiantes toman nota de aquellas estrategias que planean usar para posteriores tareas de escucha.

Tabla 4.1. Pasos de la enseñanza secuenciadas de estrategias metacognitivas

#### 4.10.4. El modelado de estrategias

El modelado de estrategias consiste en la verbalización que el docente realiza, en frente de sus estudiantes, de los procesos y estrategias que utiliza mientras escucha un texto. El modelado ha demostrado ser una manera eficaz de guiar a los estudiantes en el mejoramiento de la escucha comprensiva, en cuanto permite al docente, y al usuario experimentado de las estrategias, hacer explícitos los procesos mentales y las estrategias que utiliza para que sirvan como guía a los aprendices. A través del modelado de estrategias, los estudiantes aprenden a razonar sobre los procesos cognitivos involucrados en la escucha, objetivo central de la enseñanza metacognitiva.

La siguiente tabla describe los pasos del procedimiento de modelado utilizado en este estudio, para demostrar el uso de varias estrategias metacognitivas de escucha: planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas.

Paso	Descripción
Planeación / predicción	Antes de escuchar el texto por primera vez, el docente verbaliza cómo planea y se prepara para la tarea de escucha, haciendo predicciones y anticipaciones de lo que cree que va a encontrar en el texto. Reflexiona en voz alta sobre aquellos aspectos del texto en los que desea centrar su atención. Se tiene cuidado de nombrar aquellas estrategias que se van a usar: atención dirigida, atención selectiva predicción etc.
Primera escucha.	Luego de realizar la primera escucha, el docente compara sus predicciones, y describe los problemas o partes difíciles que encontró en el texto. Propone estrategias para resolver dichos inconvenientes, y se prepara para hacer la segunda escucha.

Segunda escucha y reflexiones finales	Después de la segunda escucha, el docente reflexiona sobre la efectividad de las estrategias que usó para la solución de los problemas encontrados, y evalúa su desempeño en la tarea.
---------------------------------------	--

Tabla 4.2. Ejemplo de modelado de estrategias

El modelo integrado que aquí se propone apunta a vencer la limitación de los enfoques de enseñanza metacognitiva actuales, los cuales sólo desarrollan estrategias para el aula de clase y no para los ejercicios de escucha que el estudiante pudiera realizar por fuera de ella (Goh, 2008). Para este propósito se diseñó el cuestionario de uso de estrategias, que apoyado por el material audiovisual de la página, proporcionó a los estudiantes los elementos que necesitaban para el trabajo independiente de escucha.

#### 4.10.5. Procedimiento para las sesiones de escucha fuera de clase

Para las sesiones de escucha por fuera de clase se diseñó un cuestionario de uso de estrategias, que apunta a que los estudiantes desarrollen los mismos procesos que cuando utilizan el cuadro de escucha en clase. El cuestionario está dividido en 4 secciones, correspondientes a los procesos de: planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas. Para cada sección hay un set de preguntas que hace que, al responderlas, el estudiante reflexione sobre los procesos mentales y las estrategias metacognitivas que puso en juego para la solución de la tarea de escucha por fuera de clase. Antes de que los estudiantes utilizaran el cuestionario individualmente, se hizo una práctica de

adiestramiento en clase. Además, el video de modelado estuvo también disponible para que lo consultaran en la página web.

#### 4.10.6. Ejemplo de la utilización del modelo combinado

La siguiente tabla ilustra cómo se llevaron a cabo algunas de las sesiones de escucha con los dos grupos. También se muestra la manera en que se estructuró el modelo de enseñanza metacognitiva con el grupo experimental. Los podcasts y sus correspondientes hojas de trabajo estuvieron disponibles para todos los estudiantes en la siguiente dirección: <https://sites.google.com/site/l2listeningsite/> Los nombres y descripción de los podcast no fueron traducidos al español.

Sesión	Grupo experimental	Grupo control	Material
04	Enseñanza secuenciada de estrategias  Utilizando el modelo de enseñanza secuenciada de estrategias, los estudiantes realizaron la tarea de escucha y pusieron en práctica las estrategias metacognitivas. Luego, participaron en una discusión sobre el tema como parte de su práctica oral.	Los estudiantes escucharon el podcast y desarrollaron las actividades de escucha comprensiva y de discusión, propuestas en la hoja de trabajo.	Task 1 An experiment with artificial blood A short report that describes an experiment with artificial blood, carried out in 27 cities in the US. Ethical issues about the topic are discussed.
05	Modelado de estrategias  Utilizando el podcast que se referencia en la columna de materiales, el docente modeló las estrategias de	Utilizando la hoja de trabajo correspondiente al podcast, los estudiantes escucharon el audio tantas veces como quisieron y luego,	Task 2 Emotional Intelligence A lecture in which some aspects

	<p>planeación: predicción, atención selectiva y atención dirigida. Luego, los estudiantes fueron entrenados en el uso del cuestionario de uso de estrategias metacognitivas que luego usarían para el trabajo independiente. Después de practicar con el cuestionario, los estudiantes intercambiaron reflexiones con su compañero. Como tarea final, cada pareja escogió otro de los podcasts cortos para que uno de los estudiantes modelara las estrategias frente al otro.</p>	<p>realizaron los ejercicios de discusión grupal.</p>	<p>concerning emotional intelligence are discussed</p>
06	<p>Práctica fuera de clase</p> <p>Cada estudiante se comprometió a escuchar el podcast por fuera de clase. Utilizando el cuestionario de uso de estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva, practicaron las estrategias. Luego, resolvieron las actividades de escucha propuestas en la hoja de trabajo del podcast, de lo que darían cuenta en la próxima clase.</p>	<p>Actividad por fuera de clase</p> <p>Cada estudiante se comprometió a escuchar el podcast por fuera de clase y a realizar los ejercicios de escucha propuestos en la hoja de trabajo.</p>	<p>Task 3 Today's headlines (Front Page podcast) A daily podcast from the New York Times that presents the most updated news headlines. Visit the listening material site to download the podcast and the listening worksheet.</p>
07	<p>Enseñanza secuenciada de estrategias</p> <p>Una vez más los estudiantes usaron el cuadro de escucha y realizaron uno a uno los 7 pasos propuestos por Vandergrift. Luego, se realizaron las actividades de escucha propuestas en la hoja de trabajo del podcast. Como tarea, se acordó que los estudiantes escucharían el podcast por fuera de clase, y practicarían las estrategias con el cuestionario.</p>	<p>Utilizando los reproductores, como en cada sesión de escucha, los estudiantes escucharon el podcast y resolvieron las actividades de escucha comprensiva y discusión propuestas en la hoja de trabajo.</p>	<p>Task 5 A Miracle of the Mind An incredible story of a child's prodigious talent Visit the listening site to download podcast and worksheet.</p>
08.	<p>Trabajo fuera de clase</p> <p>Utilizando el cuestionario para el uso de estrategias, los estudiantes</p>	<p>Trabajo por fuera de clase</p> <p>Los estudiantes escucharon el podcast y, en la siguiente</p>	<p>Task 4. Einstein, God and the Universe</p>

	escucharon el podcast propuesto. En la sesión de clase siguiente, se realizaron las tareas de escucha y discusión propuestas en la hoja de trabajo.	sesión de clase, realizaron una actividad de discusión sobre el controversial tema tratado en la entrevista.	In this podcast, several scholars talk about Einstein's conceptions about religion and the universe.
09	Modelado de estrategias.  A medida que el docente escuchaba el podcast en frente de los estudiantes, realizó un modelado de las estrategias de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas. En cada pausa tuvo gran cuidado de recordar la función y modo de utilización de cada una de estas estrategias metacognitivas.	Los estudiantes escucharon el podcast y realizaron los ejercicios de escucha y discusión propuestos en la hoja de trabajo.	Why do women cut themselves?  This is a revealing podcast in which self-mutilation, a spreading practice among young people is discussed.

3  
1  
p  
3. Ejemplo del procedimiento de enseñanza metacognitiva del modelo de este estudio

#### 4.11. DESCRIPCIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Los cada vez más frecuentes y complejos estudios sobre el desarrollo metacognitivo, evidencian la necesidad de instrumentos confiables para medir aspectos como la auto regulación y el auto-control de los procesos involucrados en la construcción del conocimiento. En el campo de la investigación sobre el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2, la atención se dirige ahora hacia los auto-registros que los estudiantes realizan acerca del entendimiento y la consciencia que tienen sobre los procesos que intervienen en la escucha comprensiva en una lengua extranjera o segunda lengua, (Vandergrift, et al. 2006).

En los últimos años se ha demostrado que la consciencia sobre la utilización de estrategias y de otras variables intervinientes en el aprendizaje, puede tener un efecto positivo en el desarrollo de la escucha comprensiva de los estudiantes. Sin embargo, son muy pocos los instrumentos que hasta hoy se han diseñado para medir la percepción y consciencia que los estudiantes tienen de dichos procesos. A continuación se describe uno de los más efectivos por sus robustas propiedades psicométricas: el cuestionario de consciencia metacognitiva de la escucha comprensiva, MALQ, por su sigla en inglés.

#### 4.11.1. Cuestionario de Consciencia Metacognitiva en la Escucha comprensiva

Propósito

Descripción detallada

El MALQ fue diseñado para permitir a docentes e investigadores evaluar en qué medida los estudiantes de una L2 son conscientes de los procesos involucrados en la comprensión auditiva, y hasta qué punto pueden regularlos. De igual manera, el cuestionario puede servir como instrumento para que los estudiantes reflexionen sobre el uso que hacen de las estrategias metacognitivas mientras escuchan textos en la L2.

El MALQ está constituido por 21 preguntas con grandes propiedades psicométricas presentadas en una escala tipo Lickert. Las preguntas se agrupan en 5 factores directamente relacionados con procesos de consciencia metacognitiva involucrados en la escucha comprensiva en una L2: Planeación y evaluación, solución de problemas, conocimiento de la persona, atención dirigida y traducción mental. Estos factores fueron identificados

después de un análisis factorial exploratorio realizado a las respuestas dadas por 966 estudiantes de francés como lengua extranjera, y de un subsiguiente análisis factorial confirmatorio realizado a las respuestas de 512 estudiantes pertenecientes a una muestra distinta a la primera.

#### Modo de aplicación

Para su uso en esta investigación, el instrumento no tuvo cambios sustanciales de forma ni de contenido, solamente se ampliaron la rúbrica y el encabezado para adecuarlos al contexto en que fue aplicado. El instrumento en su versión original se usó con estudiantes de francés como segunda lengua. Por lo tanto, toda referencia al francés se cambió por inglés, para adaptarlo a nuestro contexto. Teniendo en cuenta el nivel intermedio de suficiencia en lengua extranjera de los participantes, el instrumento se administró en inglés, su idioma original.

Tanto el grupo experimental como el control respondieron el MALQ en dos momentos durante el tratamiento: al inicio y al final, a modo de pre-test y post-test. Los resultados fueron entonces comparados con el fin de medir el impacto de la enseñanza directa de estrategias metacognitivas en el desarrollo de la consciencia metacognitiva de los estudiantes y en el uso de las estrategias metacognitivas, durante las tareas de escucha en la lengua extranjera.



### Validación y confiabilidad

El MALQ ha sido validado y probado con éxito en diversos contextos de aprendizaje de una lengua extranjera y una segunda lengua. Sin embargo, no ha sido aplicado aún en nuestro contexto de inglés como lengua extranjera en Colombia. Por esta razón, el instrumento fue sometido a evaluación de expertos nacionales quienes determinaron su validez y confiabilidad para las necesidades de este estudio (Ver anexo A).

El trabajo de validación fue realizado por dos expertos en el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y en los procesos metacognitivos del aprendizaje, quienes recibieron una escala de evaluación, para que marcaran en ella la relevancia y pertinencia de cada uno de los ítems del cuestionario.

Para pilotear el procedimiento de administración con estudiantes de inglés como lengua extranjera, el instrumento se aplicó a 17 estudiantes de nivel pre-intermedio. Se tomó nota de las dificultades encontradas durante el pilotaje, que fueron usadas, junto con los comentarios de los expertos evaluadores, para refinar el procedimiento logístico de administración de la prueba.

#### 4.11.2. El Toefl

##### Propósito

A los dos grupos se les aplicó una pre-prueba y una post-prueba de escucha comprensiva de textos hablados en inglés, que permitiera la comparación de resultados

iniciales y finales en cada grupo, así como la comparación intergrupar en los resultados en el desempeño de la escucha comprensiva en la L2, antes y después del tratamiento.

Las pruebas iniciales y las pruebas finales se realizaron utilizando la sección de escucha de la versión papel y lápiz del Cambridge Preparation for the TOEFL Test, que es un manual de preparación para el examen TOEFL.

#### Descripción detallada de la prueba

La prueba de inglés como lengua extranjera o TOEFL, por su sigla en inglés, es una prueba de suficiencia administrada por muchas instituciones educativas a nivel mundial, con el propósito de medir las habilidades lingüísticas de los estudiantes de inglés como lengua no nativa. Se puede tomar en dos modalidades: Versión impresa o versión digital para computador. Hay diferencias en el formato y modo de calificación entre las dos versiones mencionadas, pero en ambos formatos se miden básicamente las mismas habilidades: escucha comprensiva, comprensión de lectura, gramática y escritura.

La sección de escucha del TOEFL mide la habilidad de una persona para entender el inglés hablado. Consta de 50 textos hablados, seguidos por preguntas acerca de los mismos. Las preguntas que acompañan los textos apuntan a diversas habilidades de la escucha comprensiva, tales como la inferencia, identificación de detalles en el texto, predicción, sacar conclusiones, identificación de diferencias fonéticas entre palabras similares, diferenciación de tipos de oraciones, etc.

La prueba está dividida en parte A y parte B. En la parte A, se escuchan diálogos cortos entre dos personas. Después de cada conversación, los estudiantes escuchan una pregunta, la cual deben responder marcando una de las 4 opciones de respuesta acerca de lo que los interlocutores dijeron, o quisieron decir. En la parte B se escuchan charlas y conversaciones más extensas, seguidas de preguntas de comprensión. Hay 5 tipos de preguntas para la parte B:

Preguntas de escogencia múltiple con una única respuesta.

Preguntas de escogencia múltiple con dos respuestas correctas.

El estudiante selecciona la imagen o gráfico que mejor responde a la pregunta.

Organizar frases u oraciones en el orden correcto según lo dicho en el texto.

Parear palabras o frases con las categorías correspondientes.

Modo de aplicación

En la segunda sesión de clase se realizó el pre-test de escucha comprensiva con los grupos. Cada estudiante recibió el cuestionario de 50 preguntas y el docente explicó el procedimiento y los tipos de pregunta que trae el examen. Luego, el audio se reprodujo en un dispositivo especialmente adaptado para que cada estudiante pudiera tener un audífono, y trabajara más cómoda e independientemente. Durante la reproducción de las preguntas, se siguieron al pie de la letra, los parámetros explícitos en el manual del TOFL. El docente estuvo acompañado por un asistente que le ayudó en la logística de la presentación del test.

Confiabilidad y validación

Esta prueba no fue sometida al análisis de expertos para ser usada en este proyecto, debido a su carácter de examen estandarizado e internacionalmente reconocido como medidor fiable de las habilidades comunicativas en el uso del inglés como lengua extranjera.

#### 4.12. INSTRUMENTOS CUALITATIVOS

##### 4.12.1. Reflexiones de los estudiantes

###### Propósito

Las reflexiones, orales y escritas, se realizaron al final de varias de las sesiones de escucha con ambos grupos, con el ánimo de que los estudiantes expresaran sus percepciones sobre los procedimientos que se estaban empleando para las prácticas de escucha en la L2. Con el grupo control se reflexionaba sobre el uso del reproductor dentro y fuera de clase y sobre los podcast, las dificultades y ventajas de la utilización de materiales auténticos.

Por su parte, el grupo experimental, además de los aspectos mencionados para el grupo control, reflexionaba sobre la efectividad y utilidad de las estrategias metacognitivas usadas para desarrollar las tareas de escucha.

###### Modo de aplicación.

Antes de terminar la clase, los estudiantes utilizaban el respaldo de sus cuadros de escucha para hacer allí sus comentarios y luego entregarlos al docente. En otras ocasiones,

las reflexiones se hicieron oralmente y fueron grabadas en formato digital para su posterior transcripción y análisis.

#### 4.12.2. Cuestionario final

##### Propósito

Al final del curso se pidió a los estudiantes de ambos grupos que contestaran las preguntas de un cuestionario realizado por el docente para recoger sus reflexiones y percepciones finales acerca de los siguientes aspectos:

1. Cambios en el nivel de escucha comprensiva.
2. Grado de dificultad de los diferentes tipos de podcasts: entrevistas, reportes o cuentos.
3. Ventajas de la utilización de los reproductores portátiles.
4. Cambios en la percepción de sí mismo como escucha de una lengua extranjera, y
5. Aspectos que consideró innovadores en la forma en que se llevaron a cabo las tareas de escucha en el curso. Hubo además, un espacio para que los estudiantes expresaran otras observaciones o reflexiones que tuvieran del curso.

## **5. RESULTADOS: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

En este capítulo se presentan, analizan y discuten los resultados de la investigación. El capítulo está estructurado en 3 secciones. En la primera, se exponen individual y comparativamente, los resultados de las pruebas iniciales y finales en los dos grupos, para describir el impacto que la enseñanza de estrategias metacognitivas tuvo en el desarrollo de la escucha comprensiva y de la consciencia metacognitiva de los estudiantes. Estos datos de orden cuantitativo se complementan con fragmentos puntuales tomados de las reflexiones de los estudiantes, y que permiten explicar mejor los hallazgos obtenidos. Se aborda así el análisis de las dos primeras hipótesis que enmarcan este estudio, y que tienen que ver con las diferencias en el nivel de desempeño en la escucha comprensiva y del desarrollo de la consciencia metacognitiva entre los dos grupos.

En la segunda parte se examinan la tercera y cuarta hipótesis, analizando si los estudiantes menos eficaces del grupo experimental tuvieron más ganancias con respecto al nivel de la escucha comprensiva y al desarrollo de la consciencia metacognitiva que los estudiantes eficaces del mismo grupo.

Finalmente, en la tercera parte se presentan y analizan cualitativamente los datos obtenidos de las respuestas al cuestionario final, con lo cual se pretende complementar las

análisis estadísticos presentados en las primeras dos secciones, e introducir nuevos hallazgos a partir de las categorías de análisis que surgieron de las relaciones encontradas por el software de análisis de datos cualitativos empleado.

En el cierre del capítulo se presentan las conclusiones del estudio, con las cuales se intenta dar respuesta a la pregunta eje de esta investigación, la cual indaga por el rol de la enseñanza de estrategias metacognitivas en el desarrollo de la consciencia metacognitiva y de la escucha comprensiva en una L2. Finalmente, se plantean intereses para futuras investigaciones.

## 5.1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA MEDICIÓN DE LAS VARIABLES

### 5.1.1. Variable escucha comprensiva

La escucha comprensiva se define como un proceso dinámico que involucra procesos mentales que interactúan con el conocimiento previo del individuo, para facilitar la captación y comprensión del significado. En este estudio, esta variable se midió utilizando la parte de escucha de la prueba TOEFL, que consta de cincuenta preguntas de comprensión, divididas en 2 secciones. La sección A consta de 18 ítems que miden la capacidad del estudiante para comprender textos cortos hablados. La parte B reta al estudiante a comprender y retener información de textos largos y de contenidos complejos.

### 5.1.2. Variable consciencia metacognitiva

A la consciencia acerca de nuestro pensamiento, mientras nos enfocamos en una tarea de aprendizaje, se le denomina consciencia metacognitiva. Esta variable se midió utilizando el MALQ o cuestionario de consciencia metacognitiva de la escucha comprensiva, que es un instrumento de 21 ítems diseñado para recoger información sobre el uso de estrategias metacognitivas, y el nivel de consciencia metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2. El MALQ evalúa 5 factores estrechamente vinculados con la consciencia de la escucha comprensiva en una L2: planeación y evaluación, atención dirigida, conocimiento de la persona, traducción mental y solución de problemas.

## 5.2. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

La indagación por el papel que la enseñanza de estrategias metacognitivas puede tener en el desarrollo de la escucha comprensiva y de la consciencia metacognitiva en una L2, llevó a la formulación de las siguientes cuatro hipótesis, que sirvieron como marco para la indagación teórica y el trabajo de intervención:

H1: El nivel de escucha comprensiva del grupo que recibe la enseñanza metacognitiva será diferente al del grupo control al terminar la intervención educativa.



H2: Habrá diferencias en el nivel de desarrollo de la consciencia metacognitiva de la escucha comprensiva entre los estudiantes que recibieron el tratamiento y los del grupo control.

H3: Al terminar el tratamiento en el grupo experimental, las ganancias en el desarrollo de la escucha comprensiva serán diferentes en los oyentes eficaces y en los oyentes menos eficaces.

H4. Al terminar el tratamiento, el desarrollo de la consciencia metacognitiva sobre la escucha comprensiva será diferente en los oyentes menos eficaces y en los oyentes más eficaces.

### 5.3. DIFERENCIAS EN EL DESEMPEÑO EN LA ESCUCHA COMPRENSIVA Y EN LA CONSCIENCIA METACOGNITIVA

A continuación se presentan individual y comparativamente los resultados obtenidos por los dos grupos en las pruebas iniciales y finales realizadas con los instrumentos TOEFL y MALQ, y se discuten los resultados en términos del impacto que el tratamiento tuvo en el grupo experimental. Los resultados de la prueba de escucha comprensiva (TOEFL), muestran que el desempeño en la escucha comprensiva en el grupo experimental, fue mejor que en el grupo control, a pesar de que este último tuvo una ligera ventaja en la prueba inicial. Se observó además, que los estudiantes considerados oyentes menos eficaces se beneficiaron más con el tratamiento. En cuanto a la prueba de desarrollo de la consciencia

metacognitiva, los resultados, en general, no demuestran un incremento significativo en el grupo experimental, y solo se evidencia incremento en algunos de los ítems evaluados. Sin embargo, el análisis de los datos cualitativos revela una relación directa entre el uso de las nuevas estrategias y el aumento de la escucha comprensiva.

### 5.3.1. Descripción de la muestra

La muestra estuvo conformada por 26 estudiantes de inglés como lengua extranjera, pertenecientes al programa de licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad de Antioquia. Los estudiantes formaban parte de 2 grupos naturales, 13 en el grupo experimental y 13 en el grupo control. En el grupo experimental el 69.2% eran mujeres, mientras que en el grupo control el 69.2% eran hombres.

### 5.3.2. Construcción de escala estandarizada para el análisis de las hipótesis

Debido al tamaño relativamente pequeño de la muestra, se realizó un análisis estadístico descriptivo que permitió la comparación de los resultados obtenidos en cada grupo en las pruebas iniciales y finales, así como la descripción comparativa de los resultados entre los dos grupos. Para el análisis estadístico se construyó una escala estandarizada medida entre 0 y 100% que facilitara la comparación entre los dos cuestionarios, dado que la medición de los factores en cada uno de estos era distinta, tanto en forma de medición como en cantidad de ítems evaluados. Esta escala cuantifica el nivel

de conocimiento observado frente a un ideal por cada factor evaluado tal como se indica en las formulas 1 y 2.

### 5.3.2.1. Escala estandarizada para las partes A y B del TOEFL: ilustración

$$\text{ParteA} = \left( \frac{\text{Puntuación Real}}{\text{Puntuación Ideal}} \right) \times 100 \quad (1)$$

Donde,

*Puntuación Real:* Corresponde al total de ítems correctamente contestados de la parte A

*Puntuación Ideal:* Es la suma de las puntuaciones máximas posibles si la persona evaluada hubiese contestado correctamente toda la parte A del TOEFL, tal como se muestra en la siguiente gráfica:

$$\text{ParteA} = \frac{\sum \text{Item}_i}{18} \times 100; \quad \text{Item}_i \begin{cases} 1 & \text{Correcto} \\ 0 & \text{Incorrecto} \end{cases}$$

### 5.3.2.2. Escala estandarizada para el MALQ

El MALQ consta de 21 ítems presentados en una escala tipo likert, 6 de los cuales deben ser revertidos, pues son estrategias cuyo puntaje deseable es el mínimo. Los ítems cuyo puntaje debe ser revertido son el 3, 4, 8, 11,16 y 18. Siguiendo las recomendaciones

de Vandergrift, et al. (2006), para la construcción de la escala estandarizada de los factores, en primer lugar se reversaron las respuestas de estos ítems negativos, para que la escala indicara que a mayor puntuación mejor conocimiento o desempeño en el factor evaluado.

(Fórmula 2)

Ejemplo:

- *I feel that listening comprehension in English is a challenge for me.* En este ítem lo ideal es tener una respuesta de 1. Para efecto únicamente de análisis estadístico, se reversa el ítem de la siguiente manera: *I feel that listening comprehension in English is not a challenge for me*, de modo que una respuesta de 6 es preferible en este ítem, y es posible analizarla dentro del mismo factor con los otros ítems cuya escala original es ascendente, es decir, Un puntaje de 6 es el más deseable, y un puntaje de 1, el menos deseable.

$$\text{Conocimiento personal} = \frac{\sum_{j=1}^n \text{Item}_j}{n} \times 100; \text{Item}_j < \begin{matrix} 1, \text{ Strongly Disagree} \\ 2, \text{ Disagree} \\ 3, \text{ Slightly disagree} \\ 4, \text{ Slightly agree} \\ 5, \text{ Agree} \\ 6, \text{ Strongly agree} \end{matrix} \quad (2)$$

La fórmula 1 se aplicó también para la parte B del TOEFL, variando el denominador a 32 ítems correctamente contestados y la fórmula 2 fue aplicada a los otros

cuatro factores del MALQ variando el puntaje ideal de acuerdo al número de ítems en cada factor y multiplicando siempre por el puntaje máximo (6).

### 5.3.3. Resultados de la prueba inicial del TOEFL

Los resultados la prueba inicial de escucha comprensiva indican que el puntaje promedio del grupo experimental ( $39,4 \pm 14,9$ ) es inferior al puntaje obtenido por el grupo control ( $48,0 \pm 17,0$ ). La tabla y el gráfico siguientes muestran que en la parte A y B, el grupo control tuvo un desempeño ligeramente superior al experimental, y que ambos grupos tuvieron mejor desempeño en la parte B que en la parte A del TOEFL.

Tabla 5.1. Resultados de la prueba TOEFL en el grupo control y experimental antes de la intervención educativa

Componente	Grupo	Puntaje
Parte A	Experimental	$37,6 \pm 14,0$
	Control	$47,0 \pm 17,9$
Parte B	Experimental	$40,4 \pm 17,0$
	Control	$48,6 \pm 18,2$

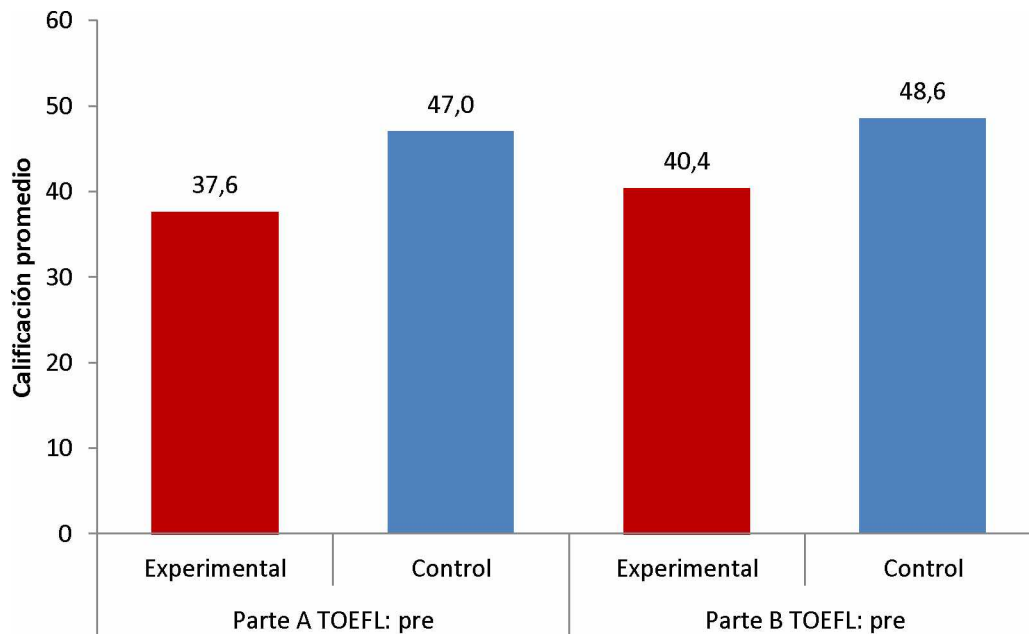


Gráfico 5.1. Comparación del desempeño del grupo experimental y control, en las sesiones A y B del TOEFL. Pretest

#### 5.3.4. Resultados de la prueba inicial del MALQ

La siguiente tabla muestra cómo respondieron los estudiantes de ambos grupos al cuestionario de 21 ítems que mide la consciencia metacognitiva en la escucha comprensiva en una L2.

Tabla 5.2. Resultados de la prueba MALQ en los grupos experimental y control en la evaluación pre intervención

Factor	Ítem	Group	Strongly disagree		Disagree		Slightly disagree		Partly agree		Agree		Strongly agree	
			N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Plannig/ evaluation	After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	Experimental	0	,0	0	,0	4	30,8	1	7,7	7	53,8	1	7,7
		Control	0	,0	2	15,4	1	7,7	5	38,5	3	23,1	2	15,4
	As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	Experimental	1	7,7	0	,0	4	30,8	0	,0	3	23,1	5	38,5
		Control	0	,0	1	7,7	1	7,7	6	46,2	3	23,1	2	15,4
	Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.	Experimental	0	,0	1	7,7	2	15,4	6	46,2	4	30,8	0	,0
		Control	0	,0	2	15,4	6	46,2	5	38,5	0	,0	0	,0
	Before listening, I think of similar texts that I may have listened to	Experimental	1	7,7	5	38,5	3	23,1	3	23,1	0	,0	1	7,7
		Control	0	,0	2	15,4	3	23,1	6	46,2	2	15,4	0	,0
I have a goal in mind as I listen.	Experimental	0	,0	2	15,4	1	7,7	3	23,1	2	15,4	5	38,5	
	Control	0	,0	0	,0	4	30,8	2	15,4	4	30,8	3	23,1	
Problem solving	As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	Experimental	0	0	0	0	4	30,8	4	30,8	2	15,4	3	23,1
		Control	0	0	1	7,7	0	0	5	38,5	7	53,8	0	0
	As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct	Experimental	0	0	0	0	4	30,8	3	23,1	4	30,8	2	15,4
		Control	0	0	0	0	3	23,1	5	38,5	4	30,8	1	7,7
	I use my experience and knowledge to help me understand	Experimental	0	0	0	0	0	0	1	7,7	5	38,5	7	53,8
		Control	0	0	0	0	1	7,7	3	23,1	5	38,5	4	30,8
	I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	Experimental	0	0	0	0	1	7,7	3	23,1	6	46,2	3	23,1
		Control	0	0	0	0	0	0	4	30,8	3	23,1	6	46,2
I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	Experimental	0	0	0	0	2	15,4	2	15,4	7	53,8	2	15,4	
	Control	0	0	0	0	2	15,4	4	30,8	4	30,8	3	23,1	
When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense	Experimental	0	0	1	7,7	1	7,7	5	38,5	4	30,8	2	15,4	
	Control	1	7,7	0	0	1	7,7	8	61,5	1	7,7	2	15,4	
Person Knowlege	I don't feel nervous when I listen to English.	Experimental	1	7,7	2	15,4	3	23,1	2	15,4	2	15,4	3	23,1
		Control	1	7,7	1	7,7	2	15,4	2	15,4	5	38,5	2	15,4
	I feel that listening comprehension in English is a challenge for me. *	Experimental	0	0	0	0	0	0	0	0	4	30,8	9	69,2
		Control	1	7,7	1	7,7	1	7,7	1	7,7	4	30,8	5	38,5
I find that listening in English is more difficult than reading, speaking, or writing in English. *	Experimental	0	0	1	7,7	1	7,7	3	23,1	2	15,4	6	46,2	
	Control	0	0	0	0	0	0	3	23,1	6	46,2	4	30,8	
Directed attention	I focus harder on the text when I have trouble understanding.	Experimental	0	0	0	0	2	15,4	2	15,4	5	38,5	4	30,8
		Control	0	0	0	0	1	7,7	7	53,8	2	15,4	3	23,1
	I try to get back on track when I lose concentration.	Experimental	1	7,7	0	0	1	7,7	2	15,4	6	46,2	3	23,1
		Control	0	0	1	7,7	2	15,4	4	30,8	5	38,5	1	7,7
	When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening. *	Experimental	1	7,7	3	23,1	1	7,7	4	30,8	2	15,4	2	15,4
		Control	3	23,1	2	15,4	1	7,7	2	15,4	4	30,8	1	7,7
When my mind wanders, I recover	Experimental	1	7,7	2	15,4	3	23,1	4	30,8	3	23,1	0	0	

Factor	Ítem	Group	Strongly disagree		Disagree		Slightly disagree		Partly agree		Agree		Strongly agree	
			N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	my concentration right away.	Control	0	0	1	7,7	3	23,1	5	38,5	3	23,1	1	7,7
Mental translation	I translate in my head as I listen. *	Experimental	1	7,7	3	23,1	3	23,1	2	15,4	3	23,1	1	7,7
		Control	2	15,4	2	15,4	2	15,4	2	15,4	3	23,1	2	15,4
	I translate key words as I listen. *	Experimental	0	0	3	23,1	1	7,7	6	46,2	3	23,1	0	0
		Control	1	7,7	1	7,7	1	7,7	9	69,2	1	7,7	0	0
	I translate word by word, as I listen. *	Experimental	5	38,5	5	38,5	1	7,7	1	7,7	1	7,7	0	0
		Control	5	38,5	0	0	5	38,5	2	15,4	1	7,7	0	0

\* Ítem en el que preferiblemente se desea una calificación baja

En el gráfico y la siguiente tabla, se detalla la comparación entre el grupo experimental y control en la prueba general del MALQ y en cada uno de los factores que la prueba evalúa. El factor que obtuvo el mayor puntaje fue el de solución de problemas, superior a 75%, para ambos grupos. Entre tanto, el conocimiento personal fue el factor que menor puntaje obtuvo, siendo 6.4% inferior el puntaje del grupo experimental (40,6%). En la mayoría de los factores, los puntajes del grupo experimental son ligeramente superiores.

Tabla 5.3. Factores evaluados por el MALQ en el grupo control y experimental antes de la intervención educativa

Componente	Grupo	Calificación
Planeación y evaluación	Experimental	67,7 ± 15,6
	Control	65,9 ± 13,4
Solución de problemas	Experimental	77,8 ± 10,8
	Control	76,1 ± 10,6
Conocimiento personal	Experimental	40,6 ± 15,8
	Control	47,0 ± 16,8
Atención dirigida	Experimental	67,6 ± 9,0
	Control	68,3 ± 15,3
Traducción mental	Experimental	65,4 ± 10,9
	Control	62,4 ± 19,4



Componente	Grupo	Calificación
Prueba MALQ	Experimental	66,4 ± 7,6
	Control	66,1 ± 9,0

El siguiente gráfico presenta comparativamente los resultados obtenidos por ambos grupos en las pruebas iniciales del TOEFL y el MALQ

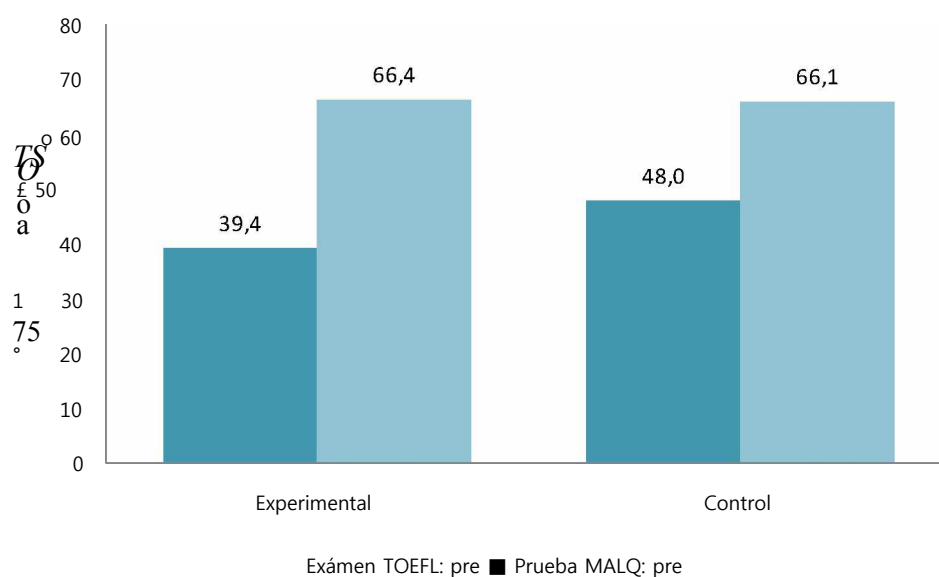


Gráfico 5.2. Comparación del desempeño en las pruebas iniciales del TOEFL y el MALQ del grupo experimental y el control

### 5.3.5. Comparación de los grupos en las pruebas finales

Al terminar la intervención educativa, los estudiantes de ambos grupos tomaron por segunda vez las pruebas TOEFL y MALQ. En el gráfico siguiente, se detallan comparativamente los resultados de las pruebas finales del grupo control y experimental.

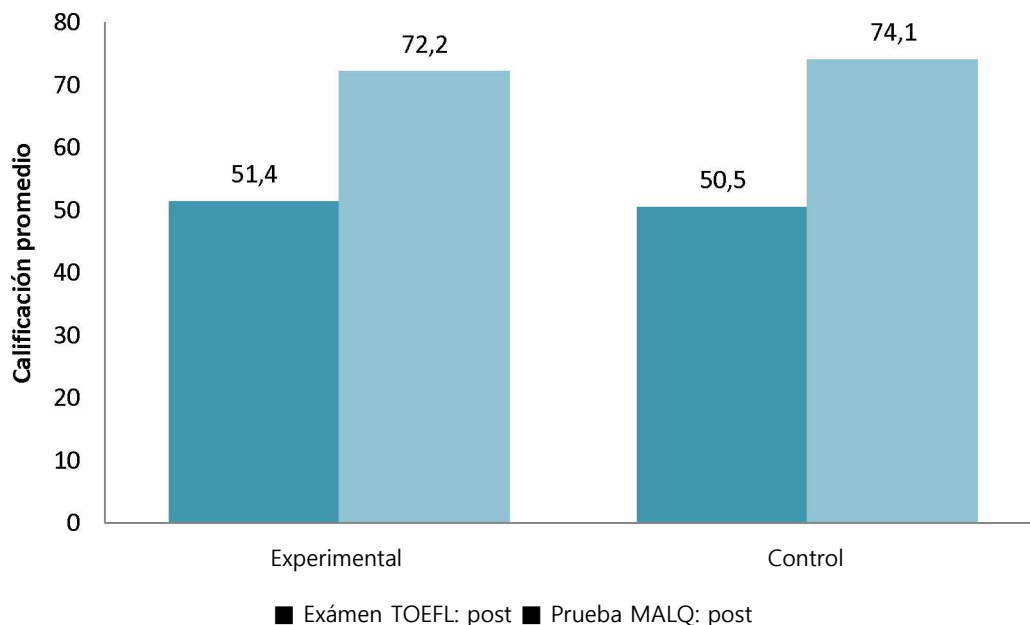


Gráfico 5.3. Desempeño en el TOEFL y el MALQ de los grupos experimental y control, después de la intervención educativa

### 5.3.6. Evaluación del efecto de la intervención

Para evaluar el efecto de la intervención se compararon los resultados de las pruebas inicial y final del TOEFL y el MALQ, en cada grupo. Los resultados de la tabla siguiente, sugieren un incremento importante en la escucha comprensiva y en la consciencia metacognitiva en el grupo experimental. Se encontró un efecto del 12% en la prueba TOEFL y un incremento cercano al 6% en el MALQ.

La comparación entre la prueba inicial y la prueba final del TOEFL para el grupo control, por su parte, no arrojó un incremento notorio en el desempeño en la escucha

comprensiva en la L2. Sin embargo, la variable de consciencia metacognitiva sí tuvo un incremento importante, 8%, incluso ligeramente superior al resultado obtenido por el grupo experimental.

Tabla 5.4. Comparación entre pre y post de las pruebas TOEFL y MALQ en los grupos experimental y control

Grupo	Prueba	Puntaje	Magnitud del efecto
Experimental	TOEFL pre	39,4 ± 14,9	12,0%
	TOEFL post	51,4 ± 13,9	
	MALQ pre	66,4 ± 7,6	5,8%
	MALQ post	72,2 ± 6,9	
Control	TOEFL pre	48,0 ± 17,0	2,5%
	TOEFL post	50,5 ± 15,2	
	MALQ pre	66,1 ± 9,0	8,0%
	MALQ post	74,1 ± 9,3	

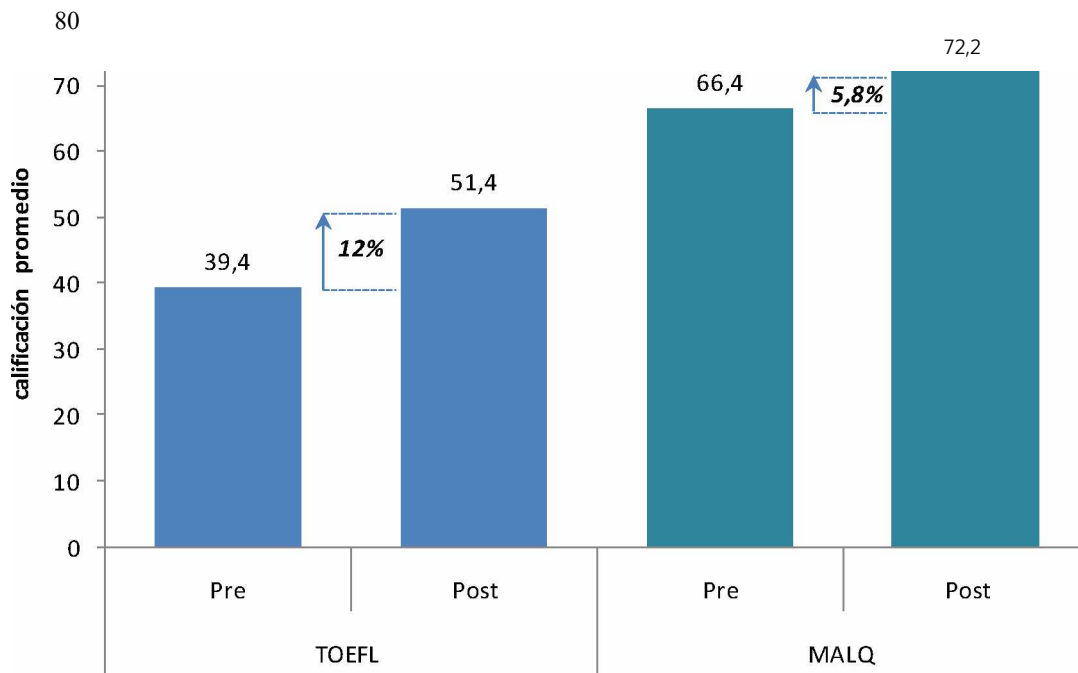


Gráfico 5.4. Efecto de la intervención en la consciencia metacognitiva y en la escucha comprensiva en el grupo experimental

## 5.4. ANÁLISIS DE LAS HIPÓTESIS

### 5.4.1. Hipótesis 1

Para analizar la hipótesis 1, se buscó determinar si el grupo experimental, que recibió el tratamiento de enseñanza metacognitiva, logró un incremento en el desempeño de la escucha comprensiva en la L2, diferente al grupo control.

Al revisar en detalle los resultados del gráfico 4 y analizar los distintos factores que conforman las pruebas, se encontró que tanto la parte A como la B del TOEFL tuvieron un incremento significativo en el grupo experimental, siendo la parte A la sección del TOEFL

donde se encontró mayor efecto, 12,4% en comparación con un 11,8%, que fue la magnitud del efecto para la parte B. En tanto, los resultados del grupo control no arrojaron grandes diferencias entre las pruebas inicial y final en ninguna de las dos secciones.

Los resultados tan favorables para el grupo experimental, parecen indicar que el tratamiento tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la escucha comprensiva en la L2, esto a pesar de que el grupo control obtuvo mejores resultados en la prueba inicial. Como se verá más adelante, fueron los oyentes menos eficaces del grupo experimental quienes tuvieron la mayor ganancia con respecto a la escucha comprensiva.

Las reflexiones de los estudiantes del grupo experimental revelan que éstos atribuyen gran importancia a dos factores: el uso del reproductor portátil con los audios auténticos y las estrategias vistas en clase. Por ejemplo, E3 afirma que: “Tener los reproductores con el material de escucha precargado me ayudó a aumentar el tiempo que dedico a la escucha porque tenía los podcasts en inglés en cualquier parte y los podía escuchar mientras viajaba, en mi casa, en la universidad etc., y eso me ayudó a mejorar mi comprensión auditiva”.

Con respecto a las estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva que se trabajaron en clase, E3 reflexiona: “Pienso que las estrategias vistas en clase fueron innovadoras y útiles para mejorar mi comprensión auditiva. Yo nunca había seguido un plan para organizar mis ejercicios de escucha. Esto me ayudó mucho a resolver los

problemas que encontré en las tareas y me ayudó a ser más perseverante en las actividades de escucha”.

Los resultados estadísticos del grupo experimental, apoyados por las reflexiones de los estudiantes, tienden a confirmar la hipótesis 1 de este estudio. Los hallazgos realizados en estudios similares, y que dan cuenta del impacto positivo que la enseñanza metacognitiva puede tener en el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2, la ratifican y le proporcionan sustento teórico. Cross (2010); Vandergrift (2003a); Vandergrift & Tafaghoodtari (2010), realizaron intervenciones en las que los estudiantes recibieron aprestamiento en el uso de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la escucha comprensiva, mediante procedimientos de enseñanza secuenciada de estrategias, y los resultados dan cuenta de mejoras en la escucha comprensiva y en la consciencia metacognitiva de los estudiantes/oyentes que recibieron los tratamientos.

En el presente estudio, la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas se realizó utilizando un modelo que integró la enseñanza secuenciada con el modelado de estrategias, y los participantes se beneficiaron además de las condiciones de movilidad y trabajo independiente que ofrecen los reproductores portátiles, precargados con los materiales auténticos de escucha en audio digital.

En sus reflexiones los estudiantes hacen alusiones frecuentes al modelo, al que en general describen como metodología, y destacan cómo les facilitó su proceso de mejoramiento en la escucha comprensiva. Entre los aspectos que más destacan están las

ventajas de la utilización de los reproductores portátiles para la escucha de audios digitales, y la manera en que les fueron presentadas y enseñadas las estrategias metacognitivas. Así lo ilustra: E6 “esta metodología ayuda mucho a los estudiantes de lenguas extranjeras. La manera clara en que el profesor modeló las estrategias nos sirvió como ejemplo a los futuros docentes”.

El modelo de enseñanza metacognitiva fue motivador e innovador para los estudiantes, futuros docentes de lenguas. Así lo expresan en sus comentarios estudiantes como E8, quien tuvo esta opinión sobre el curso: “Estoy muy sorprendida con este curso y con lo que puedo hacer, me refiero a la escucha en la L2. Las estrategias fueron muy útiles. Es muy importante tener un plan antes de escuchar. La escucha no me interesaba mucho en cursos anteriores. Pensaba que nunca podría ser buena y no tenía mucha motivación. Pienso que he logrado más de lo que pensaba, pero sé que aún falta mucho por hacer”.

Por su parte, la mayoría de los estudiantes del grupo control sienten que su escucha comprensiva mejoró. Hay que recordar aquí que este grupo tuvo una ligera ventaja inicial en el nivel de escucha comprensiva, pero que los resultados estadísticos finales no revelaron mejoras significativas. Sin embargo, los estudiantes valoraron mucho la utilización de los reproductores portátiles y los audios digitales. Por ejemplo, C3 afirma: “Mejoré grandemente Porque nunca había aprendido usando esos podcasts. Y fue muy importante para mí el poder estudiar con materiales auténticos”.

Los estudiantes del grupo control también atribuyen su percepción de mejora en la escucha comprensiva a lo que ellos llaman metodología, es decir a las tareas de escucha en los reproductores portátiles y a las tareas que realizaban con las hojas de trabajo. C1, por ejemplo dice: “Mejoré un poco, gracias a la metodología y el material usado en las clases. Para mejorar aún más, debo ser más constante”.

En conclusión, tanto las diferencias en los resultados de la prueba de comprensión auditiva, como los comentarios tomados de los estudiantes, sirven de base para la comprobación de la hipótesis 1, pues reflejan una tendencia hacia el mejoramiento en el desempeño de la escucha comprensiva, atribuible a la implementación de un modelo integrado de enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2, apoyado por materiales auténticos en audio digital, y por las ventajas de movilidad y trabajo autónomo que ofrecen los reproductores portátiles.

#### 5.4.2. Hipótesis 2

Para examinar la hipótesis 2, se buscó determinar las diferencias en el nivel de consciencia metacognitiva de la escucha comprensiva entre los dos grupos, después del tratamiento. Al comparar los resultados de las pruebas inicial y final con el MALQ, (ver tabla 5.5), se encontró que, en el caso del grupo experimental, hubo un incremento notorio en dos de los cinco factores, planeación y evaluación (12,1%) y solución de problemas (7,3%). Sin embargo, y vistos globalmente, los resultados del grupo control son inesperados, por decir lo menos, pues sin haber recibido enseñanza metacognitiva explícita,



los estudiantes tuvieron incrementos considerables en algunos de los factores de la consciencia metacognitiva, en algunos casos, superiores a los obtenidos por el grupo experimental.

Tabla 5.5. Comparación entre pre y postest de los factores evaluados por las pruebas TOEFL y MALQ en los grupos experimental y control

Grupo	Prueba	Evaluación	Calificación	Magnitud del efecto
Experimental	TOEFL	Parte A - pre	37,6 ± 14,0	12,4%
		Parte A - post	50,0 ± 19,6	
		Parte B - pre	40,4 ± 17,0	11,8%
		Parte B - post	52,2 ± 14,0	
	MALQ	Plan y eval - pre	67,7 ± 15,6	12,1%
		Plan y eval - post	79,7 ± 15,2	
		Sol. Probl - pre	77,8 ± 10,8	7,3%
		Sol. Probl - post	85,0 ± 8,1	
		Conoc. Pers - pre	40,6 ± 15,8	5,1%
		Conoc. Pers - post	45,7 ± 12,7	
		Atenc.dirig - pre	67,6 ± 9,0	5,1%
		Atenc.dirig - post	72,8 ± 11,9	
		Traduc.mental - pre	65,4 ± 10,9	-6,0%
		Traduc.mental - post	59,4 ± 11,7	

Grupo	Prueba	Evaluación	Calificación	Magnitud del efecto
Control	TOEFL	Parte A - pre	47,0 ± 17,9	4,7%
		Parte A - post	51,7 ± 23,1	
		Parte B - pre	48,6 ± 18,2	1,2%
		Parte B - post	49,8 ± 12,5	
	MALQ	Plan y eval - pre	65,9 ± 13,4	10,8%
			Plan y eval - post	
		Sol. Probl - pre	76,1 ± 10,6	8,1%
			Sol. Probl - post	
		Conoc. Pers - pre	47,0 ± 16,8	10,7%
			Conoc. Pers - post	
		Atenc.dirig - pre	68,3 ± 15,3	5,8%
			Atenc.dirig - post	
		Traduc.mental - pre	62,4 ± 19,4	3,4%
			Traduc.mental - post	

El factor solución de problemas, por ejemplo, tuvo mayor incremento en el grupo control, 8,1%, con respecto a un 7,3% obtenido por el grupo experimental. Si se analiza el factor conocimiento personal, puede apreciarse que en el grupo control hubo un efecto mayor del 10,8% frente a 5,1% del experimental, y debe recordarse además que desde el

inicio, el grupo control tuvo mejor evaluación en este factor (47,0%) que el experimental (40,6%).

La ganancia en consciencia metacognitiva del grupo control, en algunos casos superior a la obtenida por el grupo experimental, puede ser atribuible a varios factores relacionados con la inclusión de los reproductores portátiles y los materiales auténticos en audio digital, y a otros aspectos que el autor de este estudio considera como limitaciones, y que se describen en detalle al final de este capítulo.

La inclusión de los audios digitales, acompañados de las hojas de trabajo con actividades centradas en la tarea y el estudiante, pudo haber contribuido directamente al incremento en la consciencia metacognitiva en ambos grupos. Tareas y materiales orientados hacia el proceso de la escucha comprensiva y a fomentar la discusión y el trabajo colaborativo en los estudiantes, y presentados en la manera sistemática en que se desarrollaron en este estudio, pueden adiestrarlos, implícitamente, en el uso de estrategias: planear juntos en las actividades colaborativas de pre-escucha, monitorear su desempeño y resolver problemas en las discusiones y ejercicios durante la escucha, y por último, evaluar su desempeño en las actividades de discusión y post-escucha. Es decir, los ejercicios de pre, durante y post escucha, entrañan estrategias metacognitivas que el estudiante ejecuta autónomamente al resolver la tarea (Goh, 2008).

El gráfico 5 presenta la magnitud del efecto (diferencia entre lo obtenido en el posttest con el pretest) en el grupo experimental y en el control, evaluado con los factores del MALQ.

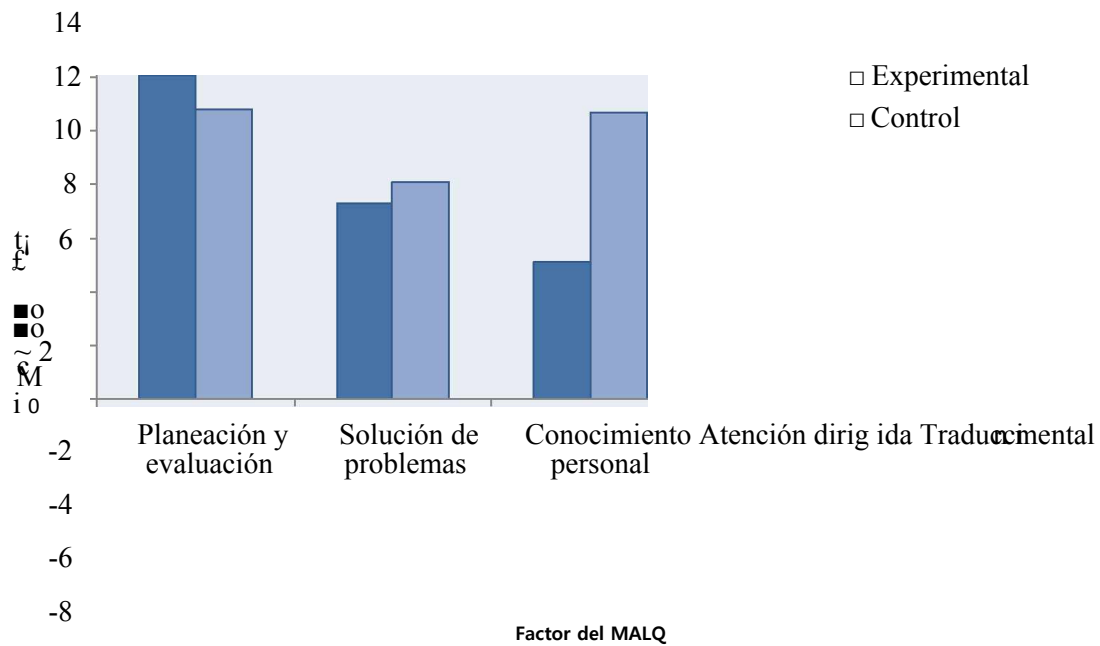


Gráfico 5.5. Magnitud del efecto del tratamiento en la prueba inicial y la final del MALQ

El factor traducción mental tuvo un incremento importante en el grupo experimental, resultado éste aparentemente desconcertante, y que obligó al autor de este estudio a profundizar en su búsqueda teórica para hallar una explicación a tan sorprendente resultado. La discusión completa de este aspecto se encuentra en el apartado 3.4.1, en donde se discute el trabajo de validación y construcción del MALQ.

En conclusión, la hipótesis 2 que predecía diferencias en el nivel de consciencia metacognitiva de la escucha comprensiva entre los dos grupos, no encuentra soporte en los resultados, si se asumen globalmente. Sin embargo, el carácter multifactorial de la variable de consciencia metacognitiva permite mirar los resultados por factores aislados, y en esta medida, reconocer las ganancias que el grupo experimental tuviera en algunos de ellos, y que fueran superiores a las obtenidas por el grupo control.

#### 5.4.3. Hipótesis 3 y 4

Para el análisis de las hipótesis 3 y 4, fue necesario determinar si el tratamiento favoreció más a aquellos estudiantes del grupo experimental que obtuvieron los puntajes más bajos en las pruebas iniciales del TOFL y del MALQ. Es decir, se trata de averiguar si los oyentes menos eficaces del grupo experimental obtuvieron mayor ganancia en consciencia metacognitiva y en escucha comprensiva que sus compañeros más eficaces.

Para clasificar los oyentes como eficaces o menos eficaces, se siguió el procedimiento utilizado por Cross (2010), el cual consiste en asignar a la categoría de oyentes menos eficaces, a aquellos estudiantes cuyos puntajes estén en más de una desviación estándar por debajo de la media. Así mismo, se clasificaron como oyentes eficaces a aquellos estudiantes cuyo puntaje en las pruebas estuvo en más de una desviación estándar por encima de la media, tal como lo muestran las siguientes tablas:

Tabla 5.6. Oyentes menos eficaces y eficaces en el TOEFL

rtidiiti	Grupo	Patt	Pirtc	PintB	PintB	Eimv	cid.	Edi+	[ira	Pntti	Pntti	Toeff- Ioeff+
		TOEFL: prt	TOEFL: p+i	TOEFL: pn	TOEFL: poi	TOEFL: pn	TOEFL: poi					
Min	Eipiniuil	11,1	11,1	52,5	11,5	56,0	65,0	26	26	26	25	Toeff- Ioeff+
iii'k	EftiimIII	11,1	11,1	5,1	51,1	11,0	52,0	35,100	51,152	66,105	12,101	Pie 24,475 54,325
..n	Eipdinduil	21,5	55,3	10,6	50,0	56,0	52,0	1,525	13,5302	1,2516	6,6115	Pcsi 37,562 65,423
óvir	EiptmIII	35,3	55,3	16,5	50,0	12,0	52,0	115	101	155	110	Mal q- Malq+
Jiri,	Eipdinduil	10,0	15,1	10,0	53,1	50,0	55,0	11,	10,0	1065	105,	Pie 53,117 73,700
Jiri,	Eipdinduil	31,3	21,5	51,5	53,1	51,0	11,0	-351	101	155	110	Pcsi 65,533 76,622
jet	Eipdinduil	11,1	55,6	25,1	51,5	51,0	11,0	501	51,5	105	551	
Mrai	EftiimIII	11,1	55,3	15,5	16,5	66,0	60,0	555	521	561	311	
Ciar	Eipdinduil	15,1	15,1	15,1	23,1	16,0	21,0					
Hu	Eipdinduil	21,3	21,5	51,5	53,1	50,0	11,0					pie: posi
Mes	Eipdindulj	21,1	11,1	16,5	56,5	10,0	12,0	26,0	15,3			2 Oliente; no eficaces
Jji	Eipdindulj	35,3	15,1	15,5	15,0	10,0	12,0	13	6			3 Olientes eficaces
hu	Eipdinduil	11,1	11,1	50,0	65,5	51,0	66,0	12,0				Magnitud promedio del electo

Tabla 5.7. Puntajes de los estudiantes eficaces y menos eficaces en los factores del MALQ

Malt	Grupo	PIMMIII	PIMMIII	Ítem	Sentidich	OomÉlit	Cwiltt	Aid	iii	Tiáclii	Tnftctii	Piutbi	Prutbi	Magnitud promedio del electo
		mhiinc: pie	d'Áj: ut: ptl	pioblnc: pn	pta prt	ptmprt	podit: p+i	ij	pit	diigidi: post	wfiprt	iid:	MALQ: prt	
Mm	EiptmIII	1,1	55,5	1,0	31,1	22,2	21,1	11,5	15,0	55,1	35,5		10,6	
Sindn	EiptmIII	50,0	50,0	56,1	51,2		53,3	10,5	100,0	51,1	11,1		11,1	3,2
Aslid	EiptmIII	56,1	50,1	65,5	11,0	22,2	55,1	66,1	51,5	55,5	50,0		12,2	16,7
Lwi	EiptmIII	56,1	35,1	11,5	11,5	50,0	50,1	11,5	10,5	12,2	12,2		55,1	
Oidi	EiptmIII	55,3	50,1	15,0	11,5	12,2	55,6	51,5	55,3	11,1	50,0		12,2	16
<b>kwj</b>	EftiimIII	11,1	65,5	50,6	30,6	33,5	55,6	62,5	55,3	11,1	10,0		51,3	
Lodji	EiptmIII	55,3	35,1	15,1	56,1	21,5	53,3	66,1	62,5	12,2	55,1		13,0	
	EiptmIII	55,3	33,1	55,1	51,2	21,5	55,3	66,1	62,5	12,2	55,1		15,2	
Cip-	EiptmIII	55,3	55,3	65,1	11,5	22,2	21,1	66,1	62,5	55,1	11,1		55,5	7,3
Him	EftiimIII	55,3	55,5	31,1	31,1	10,0	11,1	15,5	15,0	55,1	15,5		15,6	
Hirali	EiptmIII	15,3	50,0	15,0	31,5	<b>11,1</b>	61,1	10,5	15,0	<b>1,1</b>	12,2		50,2	
ji	EiptmIII	60,0	55,1	12,2	11,5	33,5	55,3	11,5	66,1	55,5	11,1		11,1	24,6 -1,6
Qiid	EiptmIII	55,3	35,1	56,1	55,5		66,1	62,5	66,1	55,1	11,1		11,1	12,30153-0,73365

En la variable de escucha comprensiva, hubo 2 casos de oyentes menos eficaces, y 3 casos de oyentes eficaces. Por su parte, en la consciencia metacognitiva se presentaron 2 casos de estudiantes eficaces y 2 de menos eficaces. La tabla siguiente ilustra estas ocurrencias y presenta los puntajes y la magnitud del efecto.

Tabla 5.8. Puntajes de los oyentes eficaces y menos eficaces en las pruebas del TOEFL y el MALQ.

	TOEFL		MALQ	
	Oyentes menos eficaces	Oyentes más eficaces	Oyentes menos eficaces	Oyentes más eficaces
Número de casos	2	3	2	2
Sumatoria aumento efecto	26,0	18,0	24,6	-1,6
Magnitud promedio del efecto	13	6	12,302	-0,794

La magnitud del efecto del tratamiento en el desempeño en la escucha comprensiva en los oyentes menos eficaces, tiende a comprobar la hipótesis 3 de este estudio, la cual predice que son precisamente los estudiantes con menos competencia los que más se benefician con la enseñanza de estrategias metacognitivas. E2, tal vez la estudiante que más ganancia obtuvo en su escucha comprensiva, percibió así las causas de su mejoramiento: “Sin duda las estrategias metacognitivas como dije anteriormente son muy útiles, porque simplemente te facilitan el trabajo”.

En la parte B del TOFL, E2 tuvo un incremento muy significativo, pasó de un 9% de aciertos en la prueba inicial, a un 34% en la prueba final. Como se recordará, la parte B del TOEFL se compone de diálogos y presentaciones largas, lo que lleva a que las respuestas de los estudiantes se basen más en la comprensión de la idea principal y en la inferencia. Es precisamente en la habilidad para captar la idea central, que E2 admite haber tenido mayor mejoramiento. Así lo expresa en el siguiente comentario: Antes decía “no entiendo nada, ahora puedo decir que entiendo algo”.

En su valoración sobre el nivel de dificultad de los 3 tipos de podcasts escuchados, E2 también demuestra su tendencia a escuchar para captar la idea central del texto. La estudiante afirma que los cuentos eran más fáciles de escuchar porque: “pues era más fácil predecir personajes, trama y lugares, incluso puede decirse que utilizaban (la mayoría) un lenguaje más común que se aprestaba para una mejor comprensión, específica al locutor y captar las ideas”.

E9, otro de los oyentes menos eficaces que realizó un progreso importante, expresa las razones de su mejoramiento en la escucha comprensiva, en las siguientes palabras: “Al iniciar el curso, yo no usaba ninguna estrategia y me perdía fácilmente cuando estaba en una conversación. Ahora, puedo decir que tengo buenas bases para entender cualquier diálogo”.

Al igual que E2, E9 tuvo un mayor incremento en el desempeño en la parte B del TOEFL. Pasando de un 16% a un 28% de respuestas acertadas. Así explica el estudiante su



incremento en la capacidad de escuchar y entender la idea central: “Mejoré un poco. Pienso que mi comprensión es mejor ahora porque puedo escuchar un diálogo y entender la idea general en la primera escucha, aunque aún no puedo desarrollarla bien en la parte oral”.

Los datos también favorecen la comprobación de la hipótesis 4, la cual predice que los estudiantes con menores puntajes en la variable de consciencia metacognitiva, tendrían un incremento mayor a aquellos cuyos puntajes los clasificaron como eficaces.

E2, quien obtuvo uno de los menores puntajes en la prueba inicial del MALQ, tuvo incrementos notorios en varios de los factores evaluados en la prueba final. Uno de los más altos fue en el factor de atención dirigida, en el que pasó de 70% a 100%. En sus reflexiones, la estudiante muestra su interés por centrar su atención en aspectos específicos por mejorar en su escucha. Así lo revela en su opinión sobre el grado de dificultad de los podcasts noticiosos: “Las noticias fueron los más difíciles de entender porque en la mayoría no sólo se escuchaba la voz del presentador, sino que al fondo había otras voces que complicaban el prestarle atención específica al locutor y captar las ideas. Seguidamente las entrevistas también tenían su grado de dificultad cuando utilizaban términos muy técnicos propios de alguna ciencia, profesión o similares”.

E9 demostró un incremento muy importante en la consciencia de los procesos de planeación y evaluación. Su escueto comentario deja entrever el interés por estas estrategias: “Las estrategias metacognitivas de planeación fueron muy útiles para mí”.

En conclusión, los datos evidencian que los estudiantes clasificados como menos eficaces al inicio del curso, tuvieron mayores ganancias en escucha comprensiva y en consciencia metacognitiva que los compañeros clasificados como estudiantes eficaces. Estos hallazgos confirman los descubrimientos realizados por otros estudios similares: Cross (2010); Goh & Taib (2006), por ejemplo, demostraron que la enseñanza metacognitiva basada en tareas que guíen a los estudiantes en los procesos de planeación, predicción, monitoreo, evaluación y solución de problemas, pueden ayudarles a incrementar su nivel de consciencia metacognitiva, en especial, a los oyentes menos eficaces.

De igual manera, la enseñanza metacognitiva ha demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2, favoreciendo especialmente a los estudiantes menos eficaces. Así lo demuestran los resultados obtenidos en los estudios realizados por Cross (2010), Goh & Taib (2006), Vandergrift & Tafaghodtari (2010), quienes después de realizar sus intervenciones utilizando un ciclo pedagógico de enseñanza secuenciada de estrategias de escucha, encontraron que fueron los estudiantes de menor puntaje en las pruebas iniciales, quienes obtuvieron las mayores ganancias en el desempeño en la escucha comprensiva en las pruebas finales.

La razón por la cual la enseñanza metacognitiva, realizada de manera sistemática y apoyada en un modelo pedagógico, puede favorecer mayormente a los estudiantes menos eficaces en el desarrollo de su escucha comprensiva, es que la orquestación de estrategias metacognitivas con otras de orden cognitivo, puede ayudar a los estudiantes menos eficaces

a suplir la carencia de conocimiento y habilidades para reconstruir la información escuchada (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Al desarrollar las tareas de escucha y utilizar las estrategias metacognitivas, los oyentes menos eficaces comienzan gradualmente a emplear los mismos procesos cognitivos y metacognitivos que utilizan los oyentes eficaces.

Por su parte, los oyentes más eficaces no obtienen ganancias tan significativas, al comparar las pruebas iniciales y finales, porque ya han desarrollado un nivel de escucha comprensiva lo suficientemente sólido, que les permite entender los textos hablados, y por ende se benefician poco del ciclo pedagógico de enseñanza metacognitiva.

En el caso de este estudio, el modelo pedagógico tuvo un componente que potenció la enseñanza metacognitiva, y fue el uso de los reproductores portátiles. Los oyentes menos eficaces valoraron grandemente las ventajas de movilidad y trabajo autónomo ofrecidas por estos medios, pues podían repetir los audios cuantas veces necesitaran, y escucharlos dentro y fuera de clase, sin tener que quedarse relegados ante el ritmo de trabajo más rápido de los oyentes eficaces.

## 5.5. ANÁLISIS DE RELACIONES

Los datos obtenidos en el cuestionario de reflexiones finales de los dos grupos fueron analizados con el SPSS, Text analysis for Surveys, en busca de recurrencias lingüísticas, y de relaciones entre las mismas, que permitieran identificar categorías de

análisis con base en las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas abiertas del cuestionario final.

El SPSS Text Analysis for Surveys es un software que utiliza un algoritmo lingüístico para analizar el texto en busca de ocurrencias lingüísticas y que además establece relaciones entre las mismas. Estas relaciones se constituyen en categorías que permiten al evaluador analizar las actitudes y opiniones de los entrevistados. A continuación se presentan cada una de las preguntas del cuestionario de reflexiones finales, seguidas por las relaciones encontradas.

#### 5.5.1. Pregunta 1

¿Qué impacto cree usted que tuvo el curso en su escucha comprensiva?, ¿Cree que mejoró?

Tal como lo muestra la tabla (5.9.) un alto porcentaje de los estudiantes de cada grupo percibió que su desempeño en la escucha comprensiva en la L2 mejoró en aspectos como: capacidad para entender mejor la idea global de un texto hablado, incremento significativo en el vocabulario, y aumento de la motivación hacia las tareas de escucha. El reproductor portátil aparece en ambos grupos como un factor decisivo, pues sus ventajas de movilidad y trabajo autónomo aumentan el tiempo de práctica y facilitan las tareas de escucha.

A continuación se presentan comparativamente las respuestas dadas por ambos grupos, y las relaciones encontradas. Se pretende con esto explicar, desde los datos obtenidos, qué elementos del tratamiento influyeron en el incremento en el desempeño de la escucha comprensiva en el grupo experimental, y en las diferencias en el nivel de consciencia cognitiva encontradas entre los dos grupos.

Tabla 5.9. Comparación entre las categorías mencionadas sobre el impacto que tuvo el curso en la escucha comprensiva

<b>Experimental</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>Control</b>	<b>%</b>	<b>n</b>
Mejoró Escucha	53.8	7	Mejoró escucha	53.8	7
Aumentó la capacidad de captar idea central fácilmente	38.5	5	Vocabulario aumentó	30.8	4
Motiva a aprender más	15.4	2	Reproductor ayuda a mejorar	23.1	3
Vocabulario aumentó	15.4	2	La mejoría fue poca	23.1	3
Reproductor ayuda a mejorar	7.7	1	Con la práctica se mejora	23.1	3
Antes no escuchaba materiales en inglés	7.7	1	Mejor escucha comprensiva	23.1	3
			Genera interés en estudiar y aprender	15.4	2
			El método da pautas para mejorar	7.7	1

Los estudiantes del grupo control atribuyeron la mejora en la escucha y mejor escucha comprensiva a un aumento en su vocabulario y a la constancia que pusieron de su

parte, es decir el tiempo de práctica que involucraron en sus ejercicios. Lo anterior se puede observar en las relaciones más fuertes que se muestran con trazos más oscuros en la figura

1.

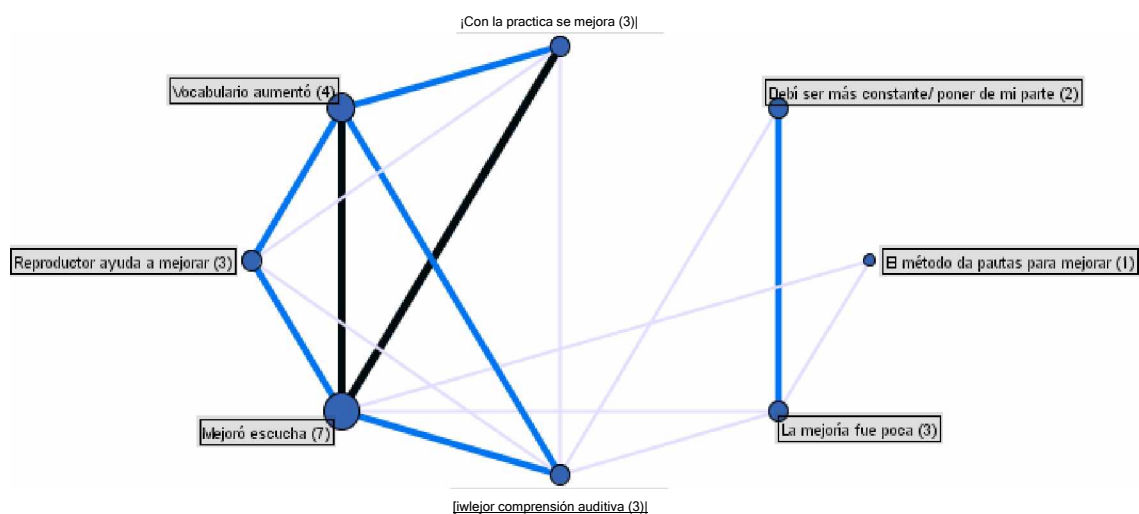


Gráfico 5.6. Relaciones entre categorías mencionadas sobre el impacto que tuvo el curso en la escucha comprensiva del Grupo Control

Un pequeño porcentaje de estudiantes en el grupo control, 15.4%, manifiestan no haber tenido una mejoría notoria en su escucha comprensiva, y consideran que la causa fue la falta de constancia en la realización de las prácticas por fuera de clase. Así lo expresa C1 cuando afirma: “Mejoré un poco, gracias a la metodología y el material usado en las clases. Para mejorar aún más, debo ser más constante”.

Por su parte, el grupo experimental, y tal como lo muestra el gráfico (6.7.), atribuye el mejoramiento de la escucha comprensiva en la L2, a la mayor capacidad que ahora tienen para identificar la idea central de un texto hablado y a la motivación que las estrategias y el uso del reproductor les generaron. Comentarios como el de E1, confirman la importancia que el grupo atribuye al desarrollo de la escucha comprensiva, mejoramiento que ellos perciben como el hecho de poder comprender mejor la idea central de los textos: “ Ha mejorado mucho, siento que puedo entender más los podcasts que al principio. Ahora soy capaz de captar la idea central del podcasts en la primera escucha”.

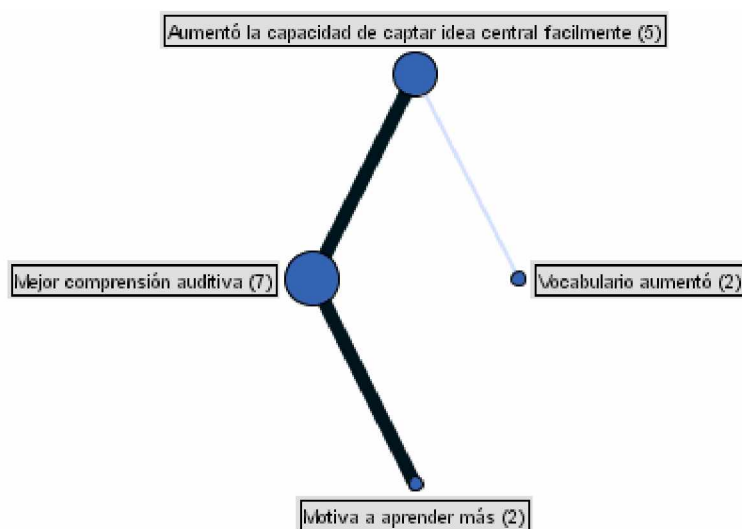


Gráfico 5.7. Relaciones entre categorías mencionadas sobre el impacto que tuvo el curso en la escucha comprensiva del Grupo Experimental

Un aspecto que tuvo igual importancia en el grupo experimental que en el control fue el hecho del aumento en la motivación hacia la escucha comprensiva. Sin embargo, En

las respuestas del grupo experimental a la pregunta 1, se nota que los estudiantes asocian bastante a la motivación con las estrategias metacognitivas usadas.

Es común encontrar comentarios que hacen alusión a nuevas motivaciones frente a la escucha. E7, por ejemplo, demuestra su motivación y el aprecio por las estrategias metacognitivas al afirmar: “Mi comprensión en la L2 mejoró grandemente. Este curso me ha ayudado mucho. Creo que antes no me gustaba enfrentarme a ejercicios de escucha. He visto cómo he mejorado. Incluso cuando veo televisión me sorprende porque puedo entender mucho. En realidad aprecio mucho este curso y las estrategias metacognitivas que usamos”. Finalmente, E12 dice: “Como dije antes, yo nunca había usado un reproductor con audífonos y al usarlo me di cuenta de que podía entender mejor. Así mismo, todas las estrategias metacognitivas vistas en clase”.

Esas y otras opiniones más, dan cuenta de la relación que los estudiantes encuentran entre su mejoramiento en el desempeño en la escucha comprensiva, la motivación, y las estrategias metacognitivas vistas en clase. Ya otros estudios habían encontrado una relación entre la enseñanza metacognitiva y el incremento en la motivación Vandergrift (2003a), por ejemplo, reportó que después de implementar un tratamiento de enseñanza metacognitiva para ayudar a un grupo de estudiantes de francés como L2 a mejorar su escucha comprensiva, los datos recogidos reflejaron un incremento en la motivación de los estudiantes hacia las tareas de escucha. De igual manera, en un estudio realizado en el 2005, Vandergrift pudo comprobar que aquellos estudiantes que reportaron



mayor uso de estrategias, también reportaron los niveles más altos de motivación hacia las tareas de escucha comprensiva en la L2.

#### 5.5.2. Pregunta 2

¿De los tipos de podcasts usados en el curso: noticias, entrevistas, y cuentos, cuál considera usted fue el más difícil y por qué?

Esta pregunta tenía como objetivo determinar el grado de consciencia que los estudiantes tenían acerca de la naturaleza y las demandas de las tareas de escucha. En otras palabras, se indagaba por el conocimiento de la tarea, componente central del conocimiento metacognitivo. El análisis de las respuestas de ambos grupos busca revelar cómo la enseñanza directa de estrategias metacognitivas pudo influenciar las respuestas del grupo experimental, y qué otros factores pudieron influir en las del grupo control.

Para ambos grupos, los podcasts de noticias fueron los más difíciles, (69.2% y 61.5%, control y experimental respectivamente). En general, esta dificultad se atribuye a la velocidad o rapidez con que hablaban los presentadores. En segundo lugar de dificultad se encuentran las entrevistas. Además de la velocidad del habla, algunos estudiantes del grupo control expresaron tener cierta dificultad adicional para entender los acentos o pronunciaciones diferentes (Gráfico 5.7.), mientras que algunos estudiantes del grupo experimental atribuyeron dicha dificultad al vocabulario utilizado, así como a la identificación de las diferentes voces que participaban en los diálogos (Gráfico 5.7.).

Tabla 5.10. Comparación entre las categorías mencionadas sobre cuál tipo de podcast se consideró el más difícil

Experimental	%	n	Control	%	n
Noticias	61.5	8	Noticias	69.2	9
Entrevistas	61.5	8	Hablan muy rápido	61.5	8
Hablan muy rápido	46.2	6	Entrevistas	38.5	5
Vocabulario desconocido o complicado	38.5	5	Vocabulario desconocido o complicado	23.1	3
Varias voces/ Voces difíciles de entender	23.1	3	Acentos diferentes/ Pronunciación	15.4	2
			Lenguaje informal	7.7	1
			Temas diferentes	7.7	1
			Ruido de fondo	7.7	1
			No hablan muy claro	7.7	1

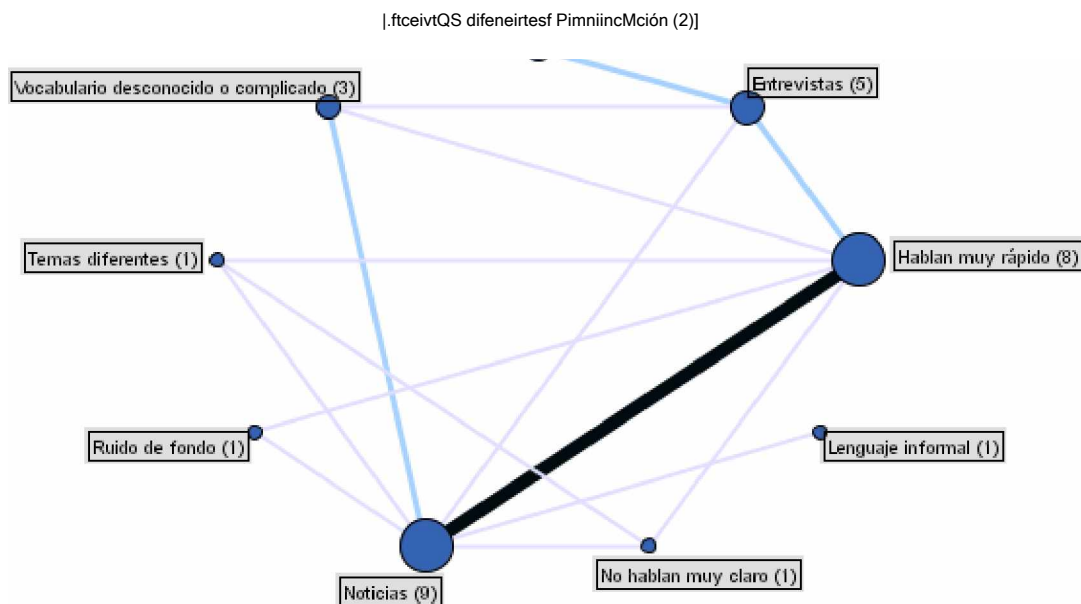


Gráfico 5.8. Relaciones entre categorías mencionadas sobre cuál tipo de podcast se consideró el más difícil - Grupo Control

La gran mayoría de los estudiantes del grupo control está de acuerdo en que la velocidad del habla es uno de los principales obstáculos para la comprensión de textos hablados en la L2. E4, por ejemplo, dice: “Las entrevistas eran más difíciles. Muchas veces la rapidez con la que hablaban me confundía”. Y C5 corrobora lo anterior diciendo: “Las noticias eran muy difíciles porque a veces, los presentadores hablan muy rápido, y no podía entender algunas palabras”.

Otro porcentaje significativo de estudiantes atribuye la dificultad a aspectos como cambios en los acentos y pronunciación, o ruidos de fondo durante los reportajes. Al respecto, C13 opina: “Las entrevistas eran más difíciles, porque algunas de las personas entrevistadas tenían acentos y voces apagadas que no eran fáciles de entender”.

La exploración de las respuestas del grupo control revela que los estudiantes tienen un conocimiento general e intuitivo sobre las demandas de la tarea. Sus apreciaciones no difieren mucho de las que hacen estudiantes de una L2 en cursos que involucren ejercicios de escucha (Renandya & Farrell, 2011).

El grupo experimental manifiesta haber tenido casi las mismas dificultades que los del grupo control, pero en sus reflexiones algunos estudiantes involucran aspectos directamente relacionados con el tratamiento. E6 plantea la dificultad, pero propone la utilización del reproductor como una estrategia para vencerla: “Para mí, los más difíciles fueron las noticias porque hablan muy rápido. Me toman más tiempo para comprenderlas. Por supuesto. El reproductor de multimedia es una herramienta muy importante para desarrollar la escucha comprensiva en la L2 porque lo puedes llevar a cualquier lado y

puedes repetir cuantas veces quieras. La calidad del audio es mucho mejor para escuchar lo que la gente dice”.

E8, por su parte, involucra las estrategias metacognitivas vistas en clase, como una manera de enfrentar las dificultades que impone la tarea de escucha: “las noticias y las entrevistas fueron los podcasts más difíciles. El vocabulario desconocido y la velocidad con la que hablan dificultan la comprensión. Sin embargo, con las estrategias metacognitivas se facilita la escucha”.

El conocimiento metacognitivo es evidente en los dos grupos. Ambos manifiestan estar conscientes de la naturaleza y demanda de las tareas de escucha, pero las reflexiones del grupo experimental reflejan un mayor conocimiento estratégico, es decir, un conocimiento de las estrategias que pueden ayudar a resolver los problemas de escucha.

Recientes estudios que se han enfocado en desarrollar el conocimiento metacognitivo y el uso de estrategias metacognitivas, han reportado un impacto positivo en el aprendizaje de la L2 en aspectos como el desarrollo de la escucha comprensiva (Cross, 2010; Goh & Taib, 2006; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010), y en el desarrollo de la autonomía (Rivers, 2001). Para Wenden (1998), el conocimiento metacognitivo juega un papel relevante en la auto-regulación del aprendizaje, que no es otra cosa que la manera en que los estudiantes planean, monitorean y evalúan su aprendizaje.

Un resultado estadístico sorprendente en este estudio es el aumento de la consciencia metacognitiva en los estudiantes del grupo control, quienes no recibieron enseñanza explícita de estrategias metacognitivas. La explicación a esto yace en los materiales de apoyo a los podcasts, las hojas de trabajo. En su gran mayoría, estas hojas de trabajo presentan actividades de pre-escucha, durante la escucha y post-escucha, (ver página web del curso). De acuerdo con Goh (1997), este tipo de actividades fomentan el desarrollo del conocimiento metacognitivo, pues su estructura de ciclo permite a los estudiantes:

1. Durante los ejercicios de pre-escucha los estudiantes pueden planear y organizar objetivos para la tarea de escucha, mediante actividades de predicción, el uso de organizadores de avance o actividades de activación del conocimiento previo.
2. Con los ejercicios de escucha pueden monitorear su desempeño, al hacer aportes a la discusión, repetir el texto para una mejor comprensión o para fijar la atención en un aspecto específico, o hacer preguntas a los compañeros y al profesor.
3. Con las actividades de post-escucha pueden evaluar su desempeño al crear discusiones grupales, presentar la idea central del texto, exponer sus opiniones sobre el tema tratado etc.

Son frecuentes las menciones que en sus reflexiones los estudiantes del grupo control hacen de las estrategias utilizadas en el curso. En ausencia de enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, dichas menciones se refieren al uso de los reproductores portátiles y a los materiales de audio e impresos utilizados para las tareas de escucha. C1,

por ejemplo dice: “Las estrategias utilizadas y los textos auténticos son bases para mi aprendizaje”. C3, por su parte afirma: “Las estrategias vistas en clase. Si la clase de francés fuera como esta, mucha más gente estaría motivada”.

C5 también hace referencia a las estrategias diciendo: “La variedad de temas de los podcasts dieron a la clase un aire fresco y las actividades crearon una atmósfera donde se podía aprender, no sólo el inglés, sino otras cosas”.

Aunque así no fuera planeado en el diseño de este estudio, las hojas de trabajo que se usaron, proporcionaron al grupo control una enseñanza metacognitiva implícita que les permitió el desarrollo de su conocimiento metacognitivo.

### 5.5.3. Pregunta 3

¿El hecho de tener un reproductor portátil con todos los materiales de escucha pregrabados L2 ayudó a aumentar el tiempo que dedica a la escucha del inglés?

Esta pregunta apuntaba a determinar cómo el reproductor portátil facilitó el trabajo independiente, por fuera de clase, de los estudiantes. La comparación de las respuestas dadas por los dos grupos, revela el gran efecto motivador que la utilización de los reproductores portátiles y los materiales auténticos en audio digital, generó hacia la práctica de la escucha comprensiva en la L2.

El análisis preliminar realizado con el SPSS identificó aspectos comunes a los dos grupos. En una primera instancia, la mayoría de los estudiantes en ambos grupos coinciden en que el reproductor portátil fue de gran ayuda, pues dadas las ventajas de movilidad que ofrece, les permitía escuchar los podcasts en cualquier parte y a cualquier hora, y repetir el texto cuantas veces fuera necesario. Así lo ilustra la tabla siguiente.

Tabla 5.11. Comparación entre las categorías mencionadas sobre si el hecho de tener un reproductor portátil con todos los materiales de escucha pregrabados ayudó a aumentar el tiempo dedicado a la escucha del inglés

<b>Experimental</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>Control</b>	<b>%</b>	<b>n</b>
Escuchar a cualquier hora	38.5	5	Escuchar a cualquier hora	69.2	9
Llevar a cualquier parte	38.5	5	Llevar a cualquier parte	38.5	5
Repetir varias veces	30.8	4	Repetir varias veces	38.5	5
Ayuda a mejorar la comprensión	23.1	3	Controlar el volumen	15.4	2
Controlar el volumen	7.7	1	De otra manera es más difícil	15.4	2
Aumenta el tiempo dedicado a la escucha	7.7	1			

Es indudable que las ventajas de movilidad y portabilidad de los reproductores tuvieron un impacto muy positivo en la actitud y motivación de los estudiantes del grupo control hacia las tareas de escucha. C1, por ejemplo responde a la pregunta 3 de la siguiente manera: “Mucho. Como antes no tenía reproductor, casi no escuchaba nada en inglés. Ahora que lo tengo, escucho cada vez que puedo. Es una ventaja muy grande, porque puedo llevarlo a cualquier parte para mejorar mi escucha comprensiva”.

La respuesta de C4, es un claro ejemplo de cómo los estudiantes aprovechaban las ventajas de movilidad y las funciones propias de este tipo de equipos, para practicar su escucha comprensiva: “Debido a que lo podía manipular reproducía varias veces los podcasts para comprenderlos mejor. Aunque había pedazos que por más que repitiera no comprendía”.

C8, en su respuesta, demuestra lo positivo que fue para él, el contar con los dispositivos: “El reproductor me permite practicar en cualquier lugar y a cualquier hora, sin necesidad de Internet o de computador. Me permite escuchar varias veces un mismo texto hasta lograr su comprensión o repetir las partes complicadas. Es una herramienta que no debería faltar a un estudiante”.

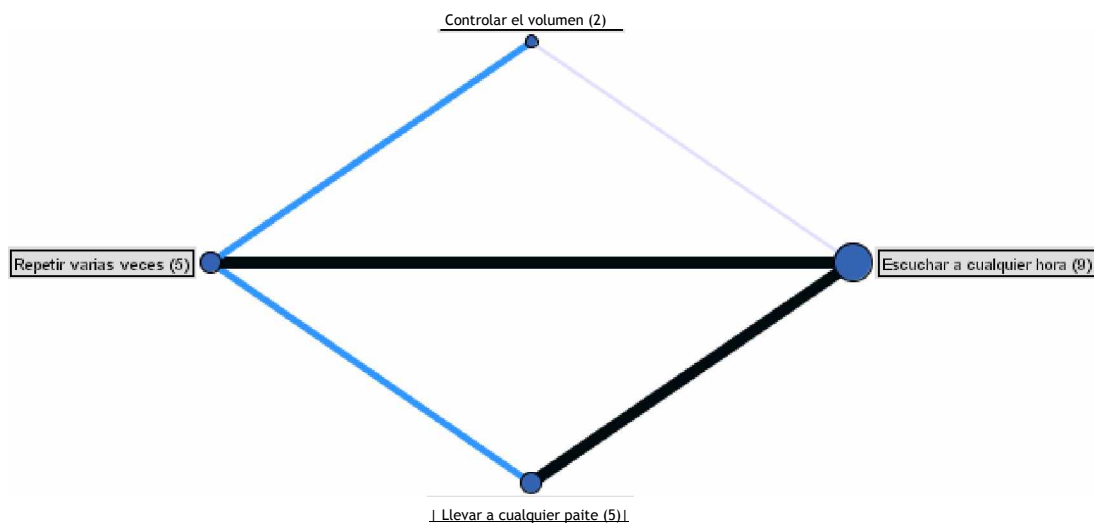


Gráfico 5.9. Relaciones entre categorías mencionadas sobre tener un reproductor portátil con todos los materiales de escucha pregrabados. - Grupo Control



El grupo experimental tuvo apreciaciones similares, en las que se advierte un claro balance entre la portabilidad y el uso de las prestaciones de los reproductores, es decir, capacidad de repetir varias veces el contenido, control del volumen, lo que los hace instrumentos que permiten el trabajo independiente, por fuera de clase, y que por consiguiente aumentan el tiempo que se dedica a la escucha comprensiva en la L2. La respuesta de E3 bien puede tomarse como resumen de las demás respuestas dadas: “Tener los reproductores con el material de escucha precargado me ayudó a aumentar el tiempo que dedico a la escucha porque tenía los podcasts en inglés en cualquier parte y los podía escuchar mientras viajaba, en mi casa, en la universidad etc. Es una herramienta muy útil. Gracias”.

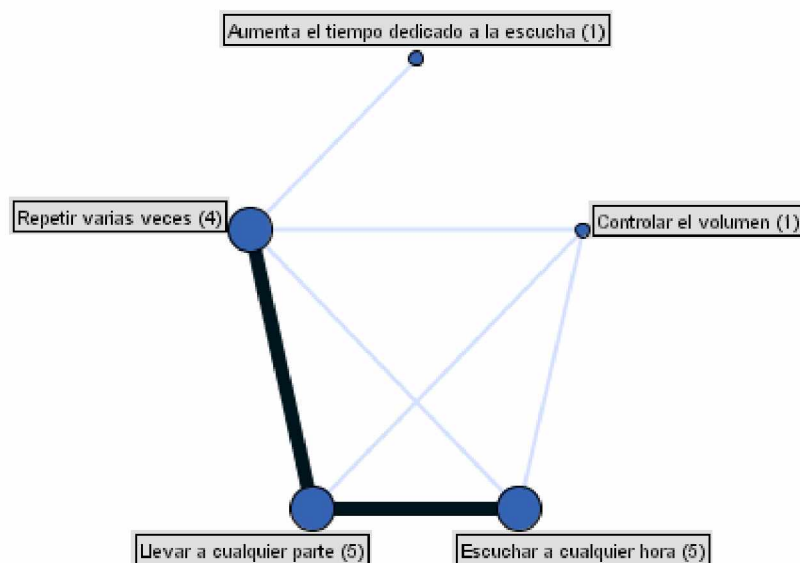


Gráfico 5.10. Relaciones entre categorías mencionadas sobre tener un reproductor portátil con todos los materiales de escucha pregrabados. - Grupo Experimental

No son muchos los estudios que den cuenta de la efectividad del uso de podcasts en la enseñanza de la escucha comprensiva en una L2, y hasta el momento de terminar este estudio, no se halló ninguno que combinara los podcasts con la enseñanza metacognitiva. Sin embargo, la literatura da cuenta de algunas ventajas de la utilización del audio digital en la enseñanza de una L2 en general. Rosell-Aguilar (2007), cita entre otras, las siguientes ventajas de la utilización de podcasts como medio de enseñanza: portabilidad, son atractivos e interesantes para jóvenes y adultos dada la variedad de temas, motivan al aprendiz, son de fácil acceso y adquisición, y provienen de fuentes cada vez más variadas.

#### 5.5.4. Pregunta 4

¿Cómo cambió la percepción que tenía de su escucha comprensiva en la L2 antes del curso?

Con esta pregunta se pretendía indagar por el conocimiento que el estudiante tenía de sí mismo como oyente, y sus creencias acerca de los procesos de escucha. Estos dos factores hacen parte del conocimiento de la persona, uno de los componentes del conocimiento metacognitivo (Flavell, 1979).

En el análisis preliminar de relaciones, se encontró que la mayoría de los estudiantes del grupo control atribuyeron el incremento en el desempeño en la escucha comprensiva, a la constancia y perseverancia que pusieron al desarrollo de las tareas de escucha, dentro y fuera de clase (mas escucho, más comprendo con un 53.8%), de este grupo quienes sienten

que han mejorado creen que lo han hecho por mérito propio (15.4%), mientras otro tanto considera que su escucha comprensiva no cambió mucho (15.4%) (Tabla 5.11.)

Tabla 5.12. Comparación entre las categorías mencionadas sobre la percepción que tenía de sí mismo como oyente en la L2 antes del curso

Experimental	%	n	Control	%	n
Las estrategias metacognitivas mejoraron la comprensión	53.8	7	Mas escucho más comprendo/ constancia/ practica	53.8	7
Aumentó la confianza en mí/ Mejoró mi comprensión	46.2	6	Aumentó cantidad de palabras comprendidas/ entiende más	23.1	3
Es un proceso que requiere practica	23.1	3	No ha cambiado mucho	15.4	2
Estoy más motivado	15.4	2	Entender depende de uno mismo	15.4	2
Tengo más herramientas	7.7	1	Anima a continuar estudiando	7.7	1
No pierdo concentración fácilmente	7.7	1			
No pierdo concentración fácilmente	7.7	1			

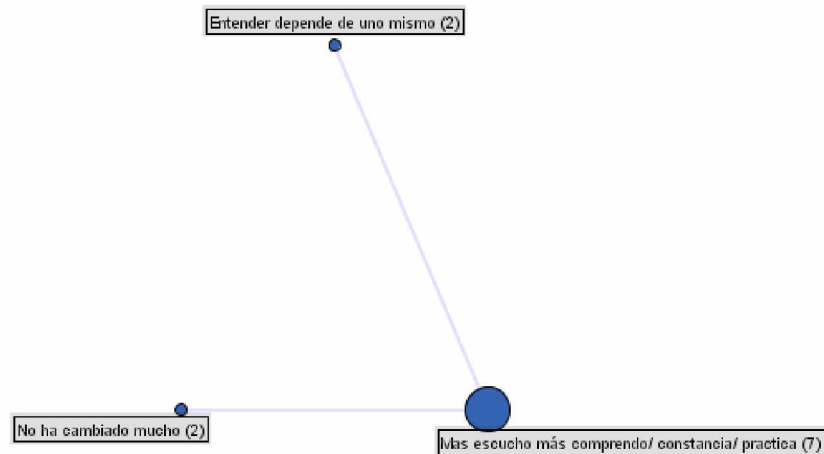


Gráfico 5.11. Relaciones entre categorías mencionadas sobre la percepción que tenía de la escucha comprensiva en la L2 antes del curso - Grupo Control

Para C4, su percepción como oyente cambió totalmente: “ La metodología me ha ayudado mucho, y se nota el mejoramiento que la constancia da en este proceso”. Comentarios como este demuestran que tener la sensación o creencia de que se está mejorando, motiva al estudiante a seguir haciendo aquello que le da resultados positivos en su aprendizaje. Al modificar el conocimiento de la persona, es decir, al crearse consciencia de nuevas y mejores maneras de aprender, se tiene un impacto positivo en el aprendizaje.

Es preciso recordar en este punto que los estudiantes de ambos grupos usan la palabra metodología para referirse a las innovaciones pedagógicas incorporadas en cada curso. En el caso del grupo control, la utilización de reproductores con materiales auténticos en audio digital, apoyados por las hojas de trabajo. En el caso del grupo experimental, la implementación del modelo de enseñanza metacognitiva con todos sus componentes.

Otro buen ejemplo de cómo la percepción de sí mismo afecta los resultados del aprendizaje lo brinda el comentario de C2: “La percepción que tengo de mí en cuanto al proceso de escucha no ha cambiado mucho porque sé que tengo muchas fallas que puedo mejorar si organizo bien mi tiempo”. Aquí el estudiante refleja el conocimiento que tiene de sí mismo y de cuáles son los factores que, según él, no lo han dejado avanzar en el desarrollo de la escucha comprensiva.

Por otro lado, la mayoría de estudiantes del grupo experimental atribuye el cambio en su percepción como oyentes, al empleo de las estrategias metacognitivas vistas en el

curso. En su respuesta, E1 dice: “Mucho. Anteriormente solía darme por vencida cada vez que encontraba un podcast difícil, escuchaba una primera vez y si no entendía simplemente lo cambiaba. Ahora empleo las estrategias de planeación, monitoreo y evaluación, y estas me han ayudado mucho porque me han servido para preparar mi mente para lo que voy a escuchar, elegir qué aspectos son los que voy a buscar y a tratar de entender. Así hago una escucha más efectiva, no pierdo mi concentración tan fácil, porque sé que es lo que estoy buscando”.

La consciencia de sí mismos como oyentes, se manifiesta en comentarios como el de E3 que afirma: “La percepción que tenía de mí misma como escucha de la L2 cambió mucho. Ahora creo en mí, creo en mis habilidades de escucha comprensiva en la L2. Me da cuenta de que puedo entender el inglés y que no es tan difícil. E9, uno de los oyentes menos eficaces, pero uno de los que más ganancia obtuvo en su escucha comprensiva, dice: “Mi percepción cambió un poco. Ahora sé que es un proceso y que debo hacer todo lo que pueda para lograr lo que quiero como escucha”.

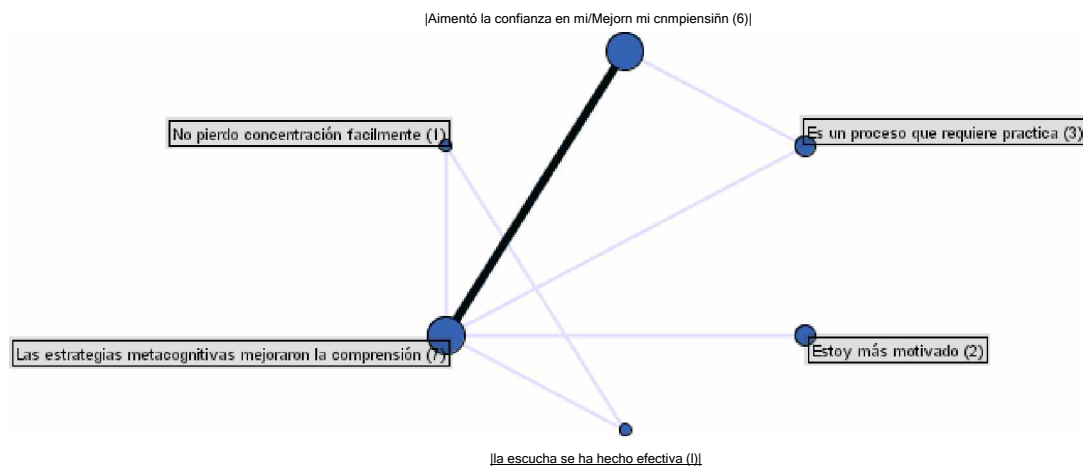


Gráfico 5.12. Relaciones entre categorías mencionadas sobre la percepción que tenía de la escucha comprensiva en la L2 antes del curso - Grupo Experimental

Al explorar las creencias y percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos como oyentes, y de los procesos involucrados en la escucha comprensiva en una L2, se puede obtener información sobre su conocimiento metacognitivo. Goh (1997), realizó un estudio en el que examinó las creencias de un grupo de estudiantes sobre la escucha comprensiva en una L2. Los estudiantes reportaron consciencia de los tres componentes del conocimiento metacognitivo: conocimiento de la persona, conocimiento de la tarea y conocimiento estratégico.

Un ejemplo de conocimiento de la persona sería el comentario de C11: “Tengo que trabajar aún más duro, pero me siento bien con los conocimientos adquiridos”. Aceptar sus

limitaciones y reconocer sus logros es una manera de proyectar la imagen que el estudiante tiene de sí mismo como aprendiz de la L2.

El mismo C7 nos da un ejemplo de conocimiento de la tarea: “Las noticias fueron las más difíciles. Tuve dificultad cuando hablaban muy rápido. Sólo es eso, la velocidad en que hablan”. Ser consciente de la naturaleza y demandas impuestas por la tarea de escucha, y de cuándo se debe hacer un esfuerzo deliberado para vencerlas, es un claro rasgo de conocimiento de la tarea.

Por último, el conocimiento de las estrategias se refleja en el comentario de E3: “Pienso que las estrategias vistas en clase fueron innovadoras y útiles para mejorar mi comprensión auditiva. Yo nunca había seguido un plan para organizar mis ejercicios de escucha. Esto me ayudó mucho a resolver los problemas que encontré en las tareas y me ayudó a ser más perseverante en las actividades de escucha.”. El conocimiento de las estrategias implica saber cuáles son las estrategias efectivas para resolver un problema específico y cómo sortear las dificultades impuestas por diferentes situaciones de aprendizaje.

#### 5.5.5. Pregunta 5

Mencione aquellos aspectos que usted cree que fueron innovadores y útiles para el mejoramiento de su escucha comprensiva en la L2.

Se observa una diferencia marcada entre lo que los estudiantes consideraron como innovador, pues mientras el grupo control dio mucho crédito a la autenticidad del material y los textos empleados (46.2%), la gran mayoría de los estudiantes del grupo experimental consideró innovadoras y útiles las estrategias de enseñanza utilizadas en y fuera de clase (76.9%) muy por encima de los materiales auténticos (23.2%) y el uso de un reproductor portátil.

Tabla 5.13. Comparación entre los aspectos que fueron innovadores y útiles para el mejoramiento de la escucha comprensiva en la L2

<b>Experimental</b>			<b>Control</b>		
	<b>%</b>	<b>n</b>		<b>%</b>	<b>n</b>
Estrategias de clase	76.9	10	Materiales auténticos/ Textos	46.2	6
Materiales auténticos/ Textos	23.1	3	Estrategias de clase	38.5	5
El reproductor portátil	15.4	2	El reproductor portátil	15.4	2
			Facilidad para acostumbrar oído	15.4	2
			Variedad de temas	7.7	1
			Manipular contenidos	7.7	1

El grupo control también consideró como innovadora la estrategia usada en clase (38.5%) y el uso del reproductor portátil (15.4%) en proporciones más bajas que las mencionadas por el grupo experimental, y adicionalmente apuntó la variedad de temas (7.7%) y la posibilidad de manipular contenidos (7.7%).



Para los estudiantes del grupo control, la innovación consistió en la utilización de los podcasts en audio digital y de los reproductores portátiles. Las estrategias que los estudiantes mencionan, tienen que ver con las actividades propuestas en las hojas de trabajo. Esta manera de presentar la escucha en la L2 fue nueva para muchos de ellos. Así lo expresa C2: “Los materiales auténticos para escuchar hacen parte de las estrategias de clase. Puedo decir que tanto las clases como los materiales de escucha que se usaron fueron una divertida y excelente forma de escuchar la lengua extranjera”.

Los materiales auténticos tuvieron gran acogida entre los estudiantes, acostumbrados a los ejercicios de escucha con diálogos modificados y simplificados que proporcionan los textos de aprendizaje de lenguas. Así lo expresa C6: “Porque los materiales auténticos son más útiles y nos presentan el inglés como realmente se usa”.

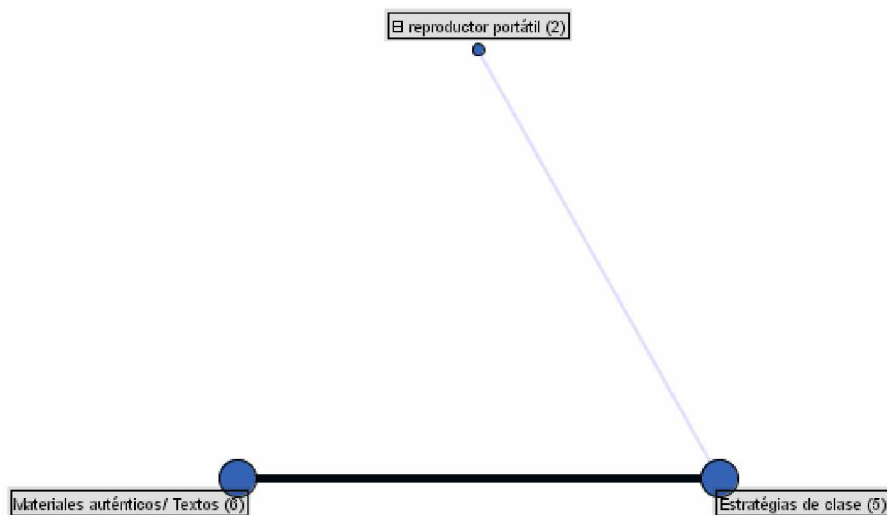


Gráfico 5.13. Relaciones entre los aspectos que fueron innovadores y útiles para el mejoramiento de la escucha comprensiva en la L2 - Grupo Control

Algo interesante es que las relaciones observadas como más fuertes son las mismas en ambos grupos, es decir que tanto el grupo control como el grupo experimental coinciden en tres elementos claves en el mejoramiento de la escucha comprensiva, estos son los materiales auténticos, una buena estrategia de clase y el apoyo del reproductor portátil. Sin embargo, los estudiantes del grupo control hacen referencia explícita a las estrategias metacognitivas, tal como lo presenta E1: “Sin duda las estrategias metacognitivas como dije anteriormente son muy útiles, porque simplemente te facilitan el trabajo”. El comentario de E2 confirma la tendencia de los estudiantes a valorar grandemente las estrategias metacognitivas y los materiales auténticos: “De un lado las estrategias metacognitivas vistas en clase permiten hacer toda una disposición para el trabajo de escucha antes, durante y después de escuchar el podcast, lo cual, conlleva a un mejor entendimiento del mismo. De otro lado, el utilizar material auténtico lo obliga a uno a esforzarse más, ya que estos utilizan las palabras propias del medio en el que son adquiridos y van a la velocidad normal y usual de cualquier parlante.”

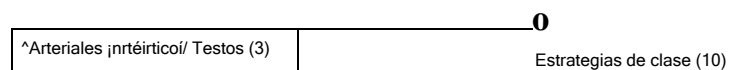


Gráfico 5.14. Relaciones entre los aspectos que fueron innovadores y útiles para el mejoramiento de la escucha comprensiva en la L2 - Grupo Experimental

#### 5.5.6. Pregunta 6

Escriba una reflexión final acerca del curso.

Con esta pregunta se buscaba que los estudiantes dieran sus impresiones generales sobre el curso y los materiales y estrategias utilizados. Las respuestas de los estudiantes indican un alto grado de satisfacción con la incorporación de los podcasts y los reproductores, en el caso del grupo control, y con la enseñanza de las estrategias metacognitivas y el uso de los podcasts, en el caso del grupo experimental.

E1, del grupo experimental reflexiona: “Bueno debo empezar diciendo que esta fue mi primera experiencia exitosa con la escucha, en la escuela por lo general se preocupan porque los estudiantes escriban bien y no tanto por la comprensión auditiva. De hecho son muy pocos los profesores que se preocupan por implementar estrategias efectivas, lo único que hacían era ponernos a escuchar algo y contestar preguntas, como si escuchar y entender fuese un proceso mecánico, con esta experiencia aprendí que para poder ser un buen escucha se necesita practicar y entrenar los oídos, porque de lo contrario siempre vamos a seguir de fracaso en fracaso. Bueno y la parte de los mp4 me pareció también muy útil e innovadora, sin duda tener estos aparatos fue lo que facilitó todo esto, porque no había excusa para no hacer los ejercicios de escucha, pues simplemente era ponerte los audífonos y escuchar”.

Tabla 5.14. Comparación entre las categorías mencionadas sobre la reflexión final del curso

Experimental	%	n	Control	%	n
Metodología excelente/ Estrategia muy útil	69.2	9	El profesor enseñó de forma única/ atractiva	46.2	6
Metodología innovadora/ Material auténtico	30.8	4	Metodología excelente	23.1	3
Seguir practicando	23.1	3	Los podcast facilitan el aprendizaje	7.7	1
El profesor enseñó de forma única/ atractiva	15.4	2	Seguir practicando	7.7	1
Se afianzó el conocimiento	7.7	1			

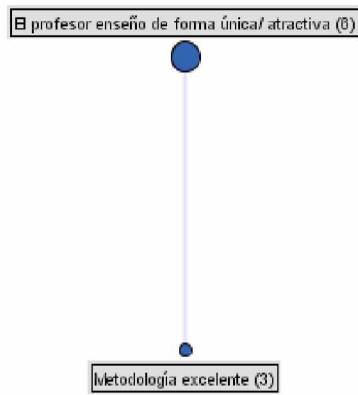


Gráfico 5.15. Relaciones entre categorías mencionadas sobre la reflexión final del curso -  
Grupo Control

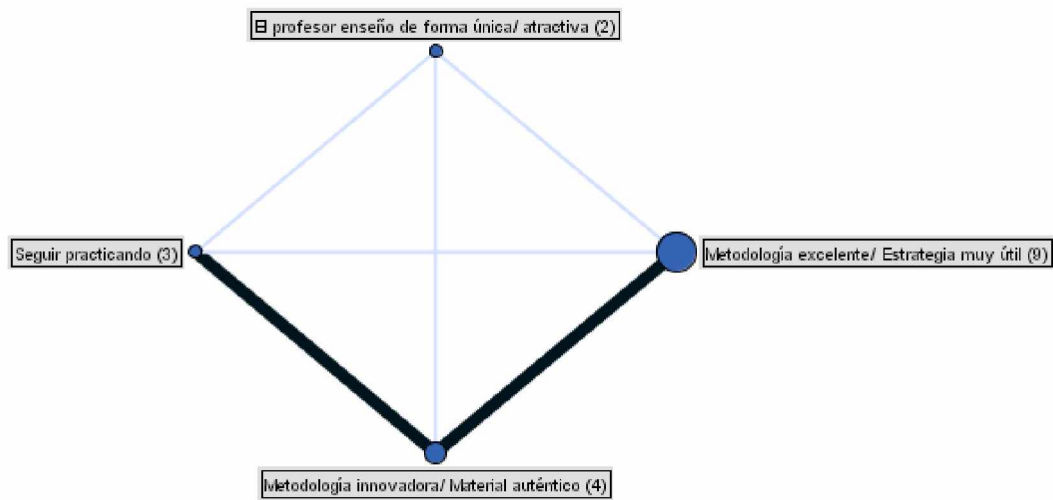


Gráfico 5.16. Relaciones entre categorías mencionadas sobre la reflexión final del curso -  
Grupo Experimental

## 5.6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En este apartado se describen brevemente algunos aspectos cuya ocurrencia pudo haber tenido una incidencia negativa en el desarrollo de este estudio, y que si bien no justifican sus falencias, si podrían servir de base para entender mejor algunos de sus resultados.

El período académico en que se realizó la implementación y recolección de datos para este estudio, estuvo marcado por constantes protestas y disturbios estudiantiles que crearon anomalía académica y pérdida de sesiones de clase. A diferencia del grupo control, que tenía 2 sesiones de clase de 2 horas por semana, el grupo experimental tenía 1 sesión de 4 horas cada miércoles, en las horas de la tarde. Si ese día había disturbios, se perdía el equivalente a una semana de trabajo con el otro grupo. El hecho de haber cubierto todos los materiales de escucha se debió más al trabajo independiente y esfuerzo de los estudiantes, que a la regularidad en las sesiones de trabajo. Esta irregularidad, causada por la pérdida de sesiones de clase pudo haber causado que el grupo experimental no hubiera podido absorber y orquestar las estrategias explícitamente enseñadas, mientras que el grupo control, pudo haberse beneficiado mejor de la enseñanza implícita arriba descrita.

Otro de los aspectos considerados como limitantes es el tamaño de la muestra. El hecho de haber tenido dos grupos naturales tan pequeños, no permitió homogenizar la muestra, de ahí que las diferencias en las pruebas iniciales fueron inevitables. Además, las

pruebas estadísticas con tan pocos participantes tienden a magnificar la variabilidad entre los sujetos, lo que afecta los resultados.

Aunado a lo anterior, está el hecho de que estos cursos no estaban dedicados exclusivamente a la escucha comprensiva. Los cursos de nivel intermedio en la escuela de Idiomas de la universidad, tienen un enfoque que integra las competencias de recepción y producción, y un programa académico bastante apretado que debe ser cumplido. Esto, por supuesto, hizo que el tiempo dedicado a la enseñanza de la escucha comprensiva fuera bastante constreñido.

En lo concerniente al diseño de la investigación, un aspecto limitante es que no se utilizaron instrumentos de recolección de datos cualitativos, como entrevistas y protocolos verbales, lo que habría permitido recolectar información más detallada sobre aspectos cruciales como: las diferencias en el desarrollo de la consciencia metacognitiva entre los estudiantes de los dos grupos, la interpretación que los estudiantes hicieron de los ítems del MALQ, las dificultades que tuvieron con las pruebas inicial y final del TOEFL, y sobre cómo los estudiantes del grupo experimental utilizaban las estrategias metacognitivas en las tareas de escucha asignadas como trabajo independiente.

## 5.7. CONTRIBUCIONES DIDÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La utilización de los reproductores portátiles es, sin duda alguna, una innovación interesante y de gran impacto entre los estudiantes de ambos grupos. Gracias a ellos, se

cambió la práctica tradicional en las clases de escucha en una L2, la cual consiste en el profesor operando una grabadora en frente de un grupo de estudiantes, con todos los problemas de interferencia acústica que esto implica, y con los problemas que acarrea para los oyentes menos eficaces que necesitan repetir el texto un mayor número de veces.

Usando los reproductores portátiles, dentro y fuera de clase, los estudiantes podían repetir el texto en su totalidad o por segmentos cuantas veces quisieran, ajustar el volumen, y escuchar con la comodidad de la excelente calidad de sonido de los audios en formato digital, y de audífonos personales que minimizan las interferencias acústicas. Las ventajas de movilidad aumentaron el tiempo que los estudiantes dedicaban a la escucha, y despertaron en algunos el interés por buscar más materiales para cargar sus reproductores.

Los materiales auténticos fueron también valorados como un reto innovador y motivador. Pasar de los diálogos simplificados de la mayoría de los libros de texto, a escuchar ejemplos de uso real del idioma, sin modificaciones en velocidad de habla ni de contenido, fue de acuerdo con los comentarios de los estudiantes, una experiencia enriquecedora pues contribuyó grandemente a la adquisición de nuevo vocabulario y al desarrollo en general de la escucha comprensiva en la L2, percepción ésta que comparten en sus reflexiones los estudiantes de ambos grupos.

La integración del modelado de estrategias metacognitivas con el ciclo coordinado de estrategias de Vandergrift (2004), es un aporte importante, pues ofrece variedad en la modalidad de presentación de las estrategias. El material de apoyo diseñado para el trabajo



independiente (ver páginas web), contribuyó a dinamizar los procedimientos de enseñanza y brindó a los estudiantes del grupo experimental, la oportunidad de repasar las estrategias vistas en clase. En sus comentarios, algunos estudiantes destacan las bondades de la metodología usada en los cursos, y la toman como un ejemplo a seguir en su futura práctica educativa como docentes de lenguas extranjeras.

## 5.8. CONCLUSIONES

La investigación acerca de cómo ayudar a los estudiantes de una L2 a mejorar su desempeño en la escucha comprensiva, ha estado basada, principalmente, en el producto. Es decir, la manipulación de variables relacionadas con la escucha, con el fin de medir resultados en términos de desempeño al final del tratamiento.

Sin embargo, en los últimos años, se han realizado estudios tendientes a guiar a los estudiantes en la regulación y control de los procesos de comprensión, mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas de aprendizaje, que les permitan resolver más eficazmente las tareas de escucha. Los hallazgos de estas investigaciones, si bien no concluyentes aún, han hecho contribuciones teóricas y pedagógicas importantes sobre el papel que juega la metacognición en el desempeño en la escucha comprensiva en una L2.

El presente estudio le apostó a la implementación de un modelo de enseñanza metacognitiva que integrara dos enfoques ya probados como exitosos en investigaciones anteriores: el modelado de estrategias, y el modelo de enseñanza secuenciada de estrategias,

propuesto por Vandergrift (2004), y que además incorporara una innovación de orden metodológico, la cual consistió en la utilización de materiales auténticos en audio digital, precargados en reproductores portátiles para realizar las tareas de escucha dentro y fuera de clase.

La implementación del modelo, y posterior puesta en marcha de la intervención trajo consigo varios retos de orden teórico, metodológico y didáctico, siendo este último aspecto, en donde se esperaban las mayores contribuciones al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y a la enseñanza de la escucha comprensiva en particular.

El reto teórico consistió en la construcción de unas bases conceptuales y teóricas firmes que apoyaran e ilustraran el diseño e implementación de la propuesta de enseñanza metacognitiva. La exploración del acervo de conocimiento sobre la metacognición, la escucha comprensiva, y la aún incipiente investigación sobre la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2, permitieron una comprensión profunda de estos ejes temáticos, sobre los que se fundamentaría la intervención educativa.

Los retos metodológicos tuvieron que ver con la elección del enfoque y diseño adecuados, que permitieran trabajar con dos pequeños grupos naturales de estudiantes de inglés como lengua extranjera, y con limitaciones de tiempo causadas por las demandas curriculares de cada curso, y por situaciones de anormalidad académica que obstaculizaban a menudo el desarrollo regular de las clases.

En cuanto a lo didáctico, el reto era el lograr que los estudiantes desarrollaran las tareas de escucha dentro y fuera de clase, aplicando las estrategias que se les presentaban a través del modelado y de la enseñanza secuenciada, y hacer que estas actividades de enseñanza metacognitiva se integraran a las demás actividades y contenidos del curso.

Las conclusiones que a continuación se presentan, dan cuenta, brevemente, de cómo se enfrentaron estos retos y de los resultados que se obtuvieron de la intervención. Se hace énfasis en los aspectos teóricos y didácticos, a los que se les asume como contribuciones que este estudio hace para un mejor entendimiento del objeto de estudio, la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva en una L2.

#### En lo didáctico

Este estudio hace una contribución didáctica a la enseñanza de la escucha comprensiva en una L2, al proponer un modelo que integra dos enfoques de enseñanza metacognitiva: la enseñanza secuenciada de estrategias, y el modelado de estrategias, con el fin de aprestar a los estudiantes en el uso, dentro y fuera de clase, de los procesos metacognitivos de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas, que intervienen en la escucha efectiva en la L2. El modelo incorpora además, materiales auténticos de escucha en formato de audio digital, y aprovecha las ventajas de movilidad y trabajo autónomo que ofrecen los reproductores portátiles para realizar las tareas de escucha dentro y fuera de clase.

La utilización de los reproductores portátiles como medio de escucha de los audios digitales, tuvo un efecto motivador en ambos grupos. Los estudiantes manifestaron no sólo haber aumentado el tiempo que dedicaban por fuera de clase a la escucha en inglés, sino que valoraron grandemente las facilidades de trabajo independiente que estos equipos les ofrecieron. La portabilidad y capacidad de repetir el texto cuantas veces se necesitara, permitió a los oyentes menos eficaces trabajar a su ritmo, sin sentir la presión de quedarse atrás en el desarrollo de la tarea de escucha.

Las implicaciones pedagógicas de la utilización de los reproductores portátiles van mucho más allá de remplazar la tradicional grabadora de clase por medios de escucha individuales que los estudiantes pueden utilizar en cualquier momento y lugar. Para los participantes de este estudio, el utilizar estos equipos significó un paso importante hacia el desarrollo de su autonomía como estudiantes. Los medios de escucha portátiles permitieron a los oyentes, especialmente a los menos eficaces, darse cuenta de que las dificultades de las tareas de escucha no eran fruto de su incapacidad para comprender los textos hablados, sino de las condiciones en que se hacía la escucha antes de la intervención educativa.

El papel del docente también cambia gracias a los reproductores portátiles. De ser el controlador que pausa y reproduce el audio para hacer preguntas de comprensión, el docente pasa a ser el monitor que atiende inquietudes de los estudiantes mientras cada uno trabaja con su reproductor. Es decir, el docente facilita el proceso de comprensión al responder preguntas sobre vocabulario, o sugerir a cada estudiante la utilización de una estrategia que le permita resolver un problema

En suma, aunque la inclusión de los reproductores portátiles no se planeó como variable independiente en este estudio, el impacto positivo de esta innovación es innegable en los dos grupos, y deja planteados horizontes muy interesantes para futuros proyectos investigativos.

Los materiales auténticos, no muy utilizados en cursos anteriores, fueron una innovación que, según los participantes del estudio, contribuyó grandemente al aprendizaje de nuevo vocabulario y a la práctica correctiva de la pronunciación en inglés. Aunque difíciles en un principio, la escucha de ejemplos reales de lengua en textos creados con propósitos no educativos, fue un esfuerzo que ayudó a los estudiantes en el mejoramiento de su escucha comprensiva.

Las hojas de trabajo, con sus ejercicios de pre, durante y post escucha ayudaron a dinamizar las tareas de comprensión y de discusión en clase. Se argumenta en este estudio, que estas hojas de trabajo pudieron haber tenido un efecto de enseñanza metacognitiva implícita en el grupo control, al guiar a los estudiantes a la utilización autónoma de estrategias de planeación, monitoreo y evaluación, en la medida en que realizaban las actividades de pre, durante y post escucha.

Por último, quedan como contribución didáctica, las páginas web, en las que se encuentran todos los materiales usados durante la intervención, y además, los videos con ejemplos de uso y modelado de estrategias metacognitivas para la enseñanza comprensiva en una L2.

En lo teórico

El impacto de la implementación del modelo de enseñanza metacognitiva, se vio reflejado en un incremento importante en el desempeño en la escucha comprensiva en el grupo experimental, variable que se mantuvo estable en el grupo control, a pesar de que este último grupo tuvo una ligera ventaja en la prueba inicial del TOEFL. Este resultado confirma la hipótesis 1 del estudio, en el sentido de que habría diferencias en el nivel de desempeño en la escucha comprensiva en la L2 entre los dos grupos, al terminar el tratamiento.

Este hallazgo ratifica el papel que la enseñanza metacognitiva puede jugar en el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2. Los estudiantes que reciben aprestamiento en el uso de estrategias metacognitivas, son más conscientes de la tarea y de las estrategias más efectivas para culminarla con éxito. Es decir, lo que el estudiante sabe acerca de su aprendizaje, afecta los procesos y los resultados del mismo. Por ejemplo, el conocimiento que un estudiante tiene de las demandas de la tarea y de sus creencias y habilidades, puede llevarlo a seleccionar, evaluar, modificar e incluso abandonar metas, planes, o estrategias de aprendizaje.

Si el aumento en el desempeño en la escucha comprensiva en el grupo experimental fue significativo en general, es aún más significativa la ganancia que tuvieron los oyentes menos eficaces. Estos resultados confirman la hipótesis 3 de este estudio, y corroboran los hallazgos de un creciente número de investigaciones que, aunque aún no concluyentes, dan

cuenta de los beneficios de la enseñanza de estrategias metacognitivas para ayudar a los oyentes menos eficaces a desarrollar su escucha comprensiva en la L2.

Los estudiantes menos eficaces del grupo experimental, obtuvieron mayores ganancias en el desempeño en la escucha, que sus compañeros clasificados como oyentes eficaces. Esta ganancia se sustenta en el hecho de que los estudiantes menos competentes en la escucha comprensiva, aprovechan estrategias como la planeación y monitoreo para compensar por sus carencias en el conocimiento de la lengua, y por la dificultad que tienen para realizar procesos ascendentes de escucha.

La hipótesis 2, que predecía diferencias en el nivel de consciencia metacognitiva a favor del grupo experimental, al terminar el tratamiento, no pudo ser confirmada. Si bien es cierto que el grupo experimental tuvo ganancias, importantes en algunos de los factores del MALQ, el grupo control también las tuvo, y en algunos casos superiores a las del grupo experimental.

A pesar de que los estudiantes del grupo control no recibieron la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, tuvieron un aumento significativo en algunos de los factores de la consciencia metacognitiva. Esto pudo haberse debido, al menos en parte, a las tareas de pre, durante y post escucha, que indujeron a los estudiantes a utilizar, autónomamente, estrategias de planeación, monitoreo y evaluación, para resolver las tareas de escucha dentro y fuera de clase. Otros factores que pudieron influenciar este resultado se detallan ampliamente en el apartado de limitaciones de este estudio.

Sin embargo, la hipótesis 4, que se relaciona estrechamente con la hipótesis 2, si pudo ser confirmada. Los estudiantes clasificados como menos eficaces del grupo experimental obtuvieron mayores ganancias que los eficaces del mismo grupo y que los eficaces y menos eficaces del grupo control. Este resultado se sustenta en los hallazgos de estudios anteriores, en el sentido de que la enseñanza metacognitiva favorece el desarrollo de la consciencia metacognitiva y del uso de estrategias en los oyentes menos eficaces.

En suma, las conclusiones aquí expuestas intentan dar una respuesta breve a la pregunta eje de este estudio, la cual indaga por el papel de la enseñanza metacognitiva en el desarrollo de la escucha comprensiva y de la consciencia metacognitiva en una L2. La enseñanza metacognitiva se enfoca en el estudiante y en los procesos cognitivos y sociales que intervienen en la escucha efectiva. Ayuda a los estudiantes, especialmente a los menos eficaces, a desarrollar consciencia sobre sus procesos de escucha y a utilizar estrategias de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas, que los hacen aprendices más estratégicos. Con las estrategias y materiales adecuados, apoyados por un modelo de enseñanza metacognitiva sistemático, los estudiantes pueden aprender a utilizar las estrategias metacognitivas dentro y fuera de clase, lo que los hará aprendices más autónomos, motivados y eficaces en el desempeño en la escucha comprensiva en la L2.

#### 5.9. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Una réplica posterior de este estudio, sin las limitaciones arriba expuestas, podría arrojar resultados más concluyentes. El enfoque y diseño se conservarían, al igual que el



modelo de enseñanza metacognitiva con todos sus componentes. Los cambios incluirían: un mayor número de participantes, un tiempo de intervención más largo, un semestre, por lo menos, un contexto en el que la regularidad académica fuera constante, y la implementación de más instrumentos para la recolección de datos cualitativos.

La utilización de los reproductores portátiles y los materiales en audio digital, fue un paso hacia la inclusión de las TIC en la enseñanza metacognitiva de la escucha comprensiva. Pero lo incipiente de este campo de investigación abre horizontes muy promisorios hacia la incorporación de otras tecnologías, tales como las plataformas de aprendizaje, que propongan al estudiante un ciclo sistemático de actividades con estrategias metacognitivas integradas para ayudarle en el desarrollo de su comprensión auditiva. Dichas actividades en línea incorporarían, además del audio digital, video, texto y otras herramientas que facilitaran el aprendizaje individual y colaborativo.

## BIBLIOGRAFÍA

Abdous, M., Camarena, M.M., & Facer, B. R. (2009). MALL Technology: use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, 21, 76-95.

Anderson, A. & Lynch, T. (1995). *Listening*. Oxford: Oxford University Press

Anderson, J. (1995). *Cognitive Psychology and its Implications*, 4th Ed. New York: Freeman.

Anderson, N. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*. Retrieved Marzo 2011, from [www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs.OIIO\\_Anderson.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs.OIIO_Anderson.pdf).

Anderson, N. J. (2008) Metacognition and Good Language Learners. En Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press

- Antshel, & Nastasi, R. (2008). Metamemory Development in Preschool Children with ADHD. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 403-411.
- Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En Forrest-Pressley, G. MacKinnon, T. Waller, &(Eds). *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. Orlando FL: Academic Press.
- Baker, L. (1994). Metacognición, lectura y educación científica. En S. Minnicks & D. Alvermann (Eds.). *Una didáctica de las ciencias. Procesos y Aplicaciones* (pp. 21-44). Buenos Aires: Aique.
- Birnes, H. (1984). The Role of Listening Comprehension: A Theoretical Base. *Foreign Language Annals*, 17, 317-329.
- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanic, R., Masuhara, H., & Tomlinson, B. (2003). Ten Questions About Language Awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251-260.
- Brown, G. (1987). Twenty-five Years of Teaching Listening Comprehension. *English Teaching Forum (Octubre)*, 11-15.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and another mysterious mechanisms. En F. Weinert, F & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brown, H. (1994). *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Chamot, A. (1994). A model for learning strategy instruction in the foreign language classroom. En J. A. (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: George Town University Press.

Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 98-111.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman.

Cohen, D. & Macaro E. (2007). *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

Craig, D., Paraiso, J., & Patten, K. B. (2007). *Literacy and literacy: using ipods in the ESL classroom*. Paper presented at the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Chesapeake, VA.

Cross, J. (2010). Metacognitive instruction for helping less skilled listeners. *ELT Journal*, 5(4), 408-416.

Devine, T. (1978). What Do We Know after 50 Years of Research and Theorizing? *Journal of Reading* 21, 296-304.

Dunkel, P. (1999). Listening in the Native and Second/Foreign Language: Toward an Integration of research and practice. *TESOL Quarterly* 25, 431-457.

Ehrlich, M., Kurtz-Costes, B., & Loidant, C. (1993). Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 25,365-381.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Erban, T., Ban, R., & Castañeda, M. (2008). *Teaching English Language Learners Through Technology*. New York - London: Routledge.

Estes, D. (15 de April de 2005). Metacognition. Retrieved June 2011, from [reference.com/humandevlopment/Arti cl e\\_n408.html](http://reference.com/humandevlopment/Arti cl e_n408.html).

Field, J. 2003. 'Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening'. *ELT Journal* 57(4), 325-34.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Flavell, J. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. Weinert, R. Kluwe, & (Eds)..*Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flavell, J. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospectand Prospect. *Merrill-Palmer quarterly*, 50(3),274-290.

Gage, N., & Berliner, D. (1992). *Educational Psychology (Fifth ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.

- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383.
- Goh, C. (1997). 'Metacognitive awareness and second language listeners'. *ELTJournal*, 51 (4) 361-9.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications. *RELCJournal* 39(2), 188-213
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60, 222-232.
- González, F. (1996). Acerca de la Metacognición. *Revista Paradigma*, 14-17, 1993-1996.
- Graham, S. & Macaro, E. (2008). Strategy Instruction in Listening for Lower-Intermediate Learners of French. *Language Learning*, 58 (4), 747-783.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gunstone, R., & Northfield, J. (1994). Metacognition and learning to teach. *I International Journal of Science Education* 16(5), 523-537.

Hacker, D. (1998). Definitions and Empirical Foundations. En D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.). *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 1-23). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hacker, D., Dunlosky, J., & Graesser, A. (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York: Handbook of metacognition in education, Routledge, Taylor, and Francis.

Henner-Stanchina, C. (1986/ 1987). Autonomy as metacognitive awareness: suggestions for Training self-monitoring of Listening Comprehension. *Mélanges Pédagogiques*, 17, 69-84.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación* (3<sup>ra</sup> ed.). Santiago: Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.



- Hulstijn, J.H. (2003, in press). Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning*.
- Jones, B. (2006). Tag Clouds in the Blogosphere: Electronic Literacy and Social. *Language Learning and Technology*, 20(2), 8-15.
- Kluwe, R. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. En d. R. Griffin, & (Ed.). *Animal mind—human mind*. New York: Springer-Verlag.
- Kohler, B. (2002). The effects of metacognitive language learning strategy training on lower-achieving second language learners. Unpublished doctoral thesis, Brigham Young University, Provo, UT, USA.
- Lam, W. (2010). Metacognitive strategy teaching in the ESL oral classroom: ripple effect on non-target strategy use'. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(1), (0 2010).
- Leloup, J., & Ponterio, W. (2007). Listening: You've got to be carefully taught. *Language learning*, 11(1), 4-15.
- Liao, P. S. (2006). EFL Learners' Beliefs about and Strategy Use of Translation in English Learning, *RELC Journal*, 37 (2), 191-215.

- Little, D. (1997). Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning? En P. Benson & P. Voller (Eds.). *Autonomy and independence in language elearning*. New York, NY: Longman.
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language production. *Foreign Language Annals*, 41, 364-379.
- Martin, A. (2006). *A Framework for Digital Literacy, DigfuL it Project Working Paper*. Retrieved June 2011, from [www.digeulit.ec/docs/publicasp](http://www.digeulit.ec/docs/publicasp).
- Martín Leralta, S. (2007). *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera: un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Tesis doctoral, Bielefeld Universitat. Retrieved June 2011, from <https://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOID=2301217&fileOID=2301220>.
- Martínez, M. (2006). What is Metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87 (9), 696-698.
- Mayer, R. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. En: *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University.
- McBride K. (2009). Podcasts and second language learning promoting listening comprehension and intercultural competence. En Lee B. & Williams, M. (Eds).

(2009). *Electronic discourse in language learning and language teaching*.  
Amsterdams: John Benjamins Company.

Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57 (3), 417-442.

National Capital Language Resource Center NCLRC. (2003). *Elementary immersion learning strategies resource guide*. Washington, DC: National Capital Language Resource Center.

O'Malley, J. Chamot, A. & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10 (4), 418-437.

O'Malley, J. Michael, Chamot, Anna U., Stewner-Manzanares, Gloria, Russo, Rocco P., and L. KUPPER. (1985). "Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language" *Tesol Quarterly*, 19: 557-584.

Paris, S., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. En B. Jones, L. Idol, & (Eds), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Pérez, C. (2008). Un acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 45(2), 1-15.
- Renandia, W., & Farrell, T. (2011). 'Teacher, the tape is too fast!' extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65, 52-59.
- Rivers, W. (2001). Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *Modern Language Journal* 85, 279-290.
- Robin, M. (2007). Learner-based Listening and Technological Authenticity. *Language Learning & Technology*, 11(1), 109-115.
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods—in search of a podcasting "pedagogy" for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20, 471-492.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. New York: Longman
- Rubin, J. (2005). The expert language learner: a review of good language learner studies and learner strategies. En J. Keith. *Expertise in second language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins.

- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26 (1-2), 1-25.
- Seo, K. (2000). Intervening in tertiary students? Strategic listening in Japanese as a foreign language. Unpublished doctoral thesis. Australia: Griffith University.
- Thompson, I. & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension?..*Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342.
- Thorne, S. (2008). Mediating Technologies and Second Language Learning. En Corio, J., Knobel, M., Lankshear, C., Leu, D. J. (2008). (Eds.). *Handbook of Research on New Literacies*.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2009). Teaching and testing listening comprehension. En Long, M. & Doughty, C. (Eds.). *Handbook of second and foreign language teaching* (págs. 395-411). New York: Blackwell.
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study. *Language Learning*, 60/2, 470-497.
- Vandergrift, L. (1997). The strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30, 387-409.

- Vandergrift, L. (2002a). It was nice to see that our predictions were right: Developing metacognition in L2 listening comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 555-575.
- Vandergrift, L. (2002b). *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*. Retrieved mayo 11, 2011, from Center for linguistics & Area Studies: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=67>.
- Vandergrift, L. (2003a). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *The Canadian Modern Language Review* 59 (3), 425-440.
- Vandergrift, L. (2003b). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463-496.
- Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn? *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 3-25.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, 70-89.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40 (3), 191-210.

- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study. *Language Learning* 60(2), 470-497.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, M., & Tafaghodtari, M. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56,431-462.
- Veenman, M., Van Hout-Walters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *metacognition and Learning*, 1, 3-14
- Vidal, K. (2011). A Comparison of the Effects of Reading and Listening on Incidental Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, 61 (1), 219-258
- Vogely, A. (1995). Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks. *Modern Language Journal*, 79, 41-56.
- Wenden, A. (1987). Metacognition: An Expanded View of the Cognitive Abilities of L2 Learners. *Language Learning*, 37, 573-594.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537.

Wolvin, A. (2009, April 14). *Listening, Understanding, and Misunderstanding.* *21st Century Communication: A Reference Handbook*. Retrieved Marzo 2011, from [http://www.sage-ereference.com/communication/Article\\_n16.html](http://www.sage-ereference.com/communication/Article_n16.html).

Young, M. Y. C. (1996). *Listening Comprehension Strategies Used by University Level Chinese Students Learning English as a Second Language*. Unpublished Doctoral thesis. University of Essex, UK.

Zabucky, K., & Cummings, A. (2004). Metacognition. En S. Publications, *Encyclopedia of Applied Developmental Scienc.*

Zhang, D., & Goh, C. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students awareness of listening and speaking. *Language Awareness*, 15(3), 199-219.



## ANEXO A. EL MALQ Y LA GUÍA DE INTERPRETACIÓN (PROPORCIONADOS POR DR. LARRY VANDERGRIFT)

### Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)

Name: \_\_\_\_\_

The statements below describe some strategies for listening comprehension and how you feel about listening in the language you are learning. Do you agree with them? This is not a test, so there are no “right” or “wrong” answers. By responding to these statements, you can help yourself and your teacher understand your progress in learning to listen.

Please indicate your opinion after each statement. Circle the number which best shows your level of agreement with the statement. For example:

	<b>Strongly disagree</b>	<b>Disagree</b>	<b>Slightly disagree</b>	<b>Partly agree</b>	<b>Agree</b>	<b>Strongly agree</b>
I like learning another language	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

Please circle only **ONE** number for each statement

1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.	1 2 3 4 5 6
2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	1 2 3 4 5 6
3. I find that listening in English is more difficult than reading, speaking, or writing in English.	1 2 3 4 5 6
4. I translate in my head as I listen.	1 2 3 4 5 6
5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	1 2 3 4 5 6
6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.	1 2 3 4 5 6
7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	1 2 3 4 5 6
8. I feel that listening comprehension in English is a challenge for me.	1 2 3 4 5 6
9. I use my experience and knowledge to help me understand.	1 2 3 4 5 6
10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	1 2 3 4 5 6
11. I translate key words as I listen.	1 2 3 4 5 6
12. I try to get back on track when I lose concentration.	1 2 3 4 5 6

13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.	1 2 3 4 5 6
14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	1 2 3 4 5 6
15. I don't feel nervous when I listen to English.	1 2 3 4 5 6
16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	1 2 3 4 5 6
17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	1 2 3 4 5 6
18. I translate word by word, as I listen.	1 2 3 4 5 6
19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.	1 2 3 4 5 6
20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	1 2 3 4 5 6
21. I have a goal in mind as I listen.	1 2 3 4 5 6

	<b>Strongly disagree</b>	<b>Disagree</b>	<b>Slightly disagree</b>	<b>Partly agree</b>	<b>Agree</b>	<b>Strongly agree</b>
I like learning another language	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

Type scale Strategy or belief/perception

Planning-evaluation	1.	Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	2.	I focus harder on the text when I have trouble understanding.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	3.	I find that listening in English is more difficult than reading, speaking, or writing in English.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	4.	I translate in my head as I listen.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	5.	I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	6.	When my mind wanders, I recover my concentration right away.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	7.	As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	8.	I feel that listening comprehension in English is a challenge for me.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	9.	I use my experience and knowledge to help me understand.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	10.	Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	11.	I translate key words as I listen.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	12.	I try to get back on track when I lose concentration.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	13.	As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	14.	After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	15.	I don't feel nervous when I listen to English.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	16.	When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	17.	I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't	1	2	3	4	5	6
		Understand.						
Mental translation	18.	I translate word by word, as I listen.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	19.	When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to	1	2	3	4	5	6

		see if my guess makes sense.							
Planning/evaluation	20.	As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	1	2	3	4	5	6	
Planning/evaluation	21.	I have a goal in mind as I listen.	1	2	3	4	5	6	

## Metacognitive Awareness Listening Questionnaire

### MALQ

#### Scoring and Interpretation Guide

Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. & Tafaghodatari, M.H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56, 431-462.

#### Background

The MALQ is a 21-item listening questionnaire with robust psychometric properties significantly related L2 listening comprehension success. Five distinct factors underlie this instrument: Problem-solving, Planning and Evaluation, Mental Translation, Person Knowledge and Directed Attention. The MALQ can be used profitably in different L2 instructional settings to raise student awareness of the process of listening, to positively influence students' approach to listening tasks and to increase self-regulated use of comprehension strategies.

The results obtained from the MALQ questionnaire responses can be useful for both teaching and research. Students can use the MALQ for self-assessment purposes, to determine their current level of metacognitive awareness and perceived strategy use, and to chart the development of their strategy use/listening awareness over time. Instructors can use the MALQ as a diagnostic or consciousness-raising tool. Researchers can use the MALQ as a pre/post-test to chart the impact of listening strategy instruction and to assess learners' growing awareness of the processes underlying successful L2 listening. In short, data obtained from the MALQ can be used to monitor student progress in regulating the metacognitive processes underlying successful L2 listening.

#### Scoring guide

1. Transpose the score (1, 2, 3, 4, 5, or 6) for each item and enter this number under the appropriate column on the accompanying Score Sheet. For example, a score of 5 for item 21 (I have a goal in mind as I listen) would be entered in the designated box under column 2 (Planning and Evaluation).
2. After transposing scores to the appropriate column, calculate a total score for that column (each column corresponding to a particular factor) to determine the degree to which the listener consciously uses the strategies measured by that factor.
3. Six items must be reverse coded, however, since they are strategies for which lower scores are desirable. The items to be reverse-coded are: 3, 4, 8, 11, 16, 18.
4. The five underlying factors:

Planning & Evaluation: 1, 10, 14, 20, 21  
 Problem-solving: 5, 7, 9, 13, 17, 19  
 Person Knowledge 3, 8, 15

Directed attention 2, 6, 12, 16  
 (no) Mental translation 4, 11, 18

### Interpretation guide

<u>MALQ item</u>	<u>What the score means</u>	<u>How the item relates to listening performance</u>
1. Before I start listening, I have a plan in my head for how I am going to listen.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Preparing to listen by using planning, self-control, evaluation, and prediction strategies (such as summoning concentration, determination, and self-confidence; assessing the requirements of the listening task; bringing to consciousness prior knowledge of the topic, the purpose of the listening task) can facilitate listening comprehension.
2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Increasing concentration in the face of listening difficulties may lead to higher levels of listening success.
3. I find listening in my L2/FL more difficult than reading, speaking, or writing in that language.	A lower score is desirable for this item. A higher score may suggest a hearing problem or a high degree of anxiety, resulting in an inability to apply metacognitive knowledge while listening.	The perception that L2/FL listening comprehension presents a high level of difficulty can negatively affect confidence and anxiety, which can, in turn, negatively influence listening comprehension abilities.
4. I translate in my head as I listen.	A lower score is desirable for this item. Whereas scores between 4 and 6 are likely at the beginner level, decreasing scores from 4 to 1 should be reported at intermediate and advanced levels.	This is a developmental phase in learning to listen. Translation often happens when learners cannot process meaning of lexical chunks automatically. This reliance on translation should decrease at higher levels of L2 proficiency when listeners recognize words automatically.
5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I do not understand.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	The ability to deduce the meaning of words that are unknown based on an understanding of familiar words can positively influence listening success.
6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	The ability to sustain careful attention while listening is crucial to listening success.
7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Systematically checking the plausibility of one's interpretations based on knowledge of the topic is important to listening success.
8. I feel that listening comprehension in my L2/FL is a challenge for me.	A lower score is desirable for this item. Indeed, a higher score may be indicative of a learner's lack of confidence of high levels of anxiety.	The perception that L2/FL listening presents a high challenge can negatively affect the anxiety and confidence, both of which can negatively influence listening success.

9. When I listen in my L2/FL, I use my experience and knowledge to help me understand.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Guiding and supporting one's linguistic interpretations with the help of general knowledge and experience can positively influence listening success.
10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Preparing to listen by, for example, bringing to memory pertinent subject-related linguistic knowledge, or earlier listening experiences, can facilitate listening.
11. I translate key words as I listen.	A lower score is desirable for this item since conscious translation interferes with keeping up.	This is a developmental phase in learning to listen. When L2/FL vocabulary is limited, learners often feel compelled to translate words to an L1 equivalent. Reliance on translation should decrease at higher levels of L2 proficiency when listeners recognize words automatically. While an ability to identify key words may be useful, conscious translation is detrimental to listening success.
12. I try to get back on track when I realize that I have lost concentration.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	The ability to recover concentration when attention has drifted is crucial for listening success.
13. As I listen, I quickly try to adjust my interpretation if I realize that it is not correct.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Accurately assessing comprehension while listening and flexibly revising interpretation when warranted is crucial for listening success.
14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	Regular reflection on the causes of one's listening problems can improve success in subsequent listening tasks.
15. I don't feel nervous when I listen to my L2/FL.	A higher score is desirable since lower scores are likely evidence of anxiety.	Nervousness can hinder confidence, concentration, and memory abilities, which in turn can negatively influence listening success.
16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	A lower score is desirable. A high score would suggest that the learner is unable to complete listening tasks in class or in real-time communication.	The ability to continue listening and receive input in the face of comprehension difficulties is important to listening success.
17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I do not understand.	A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy.	The ability to guess the meaning of unknown words, based on the contextual information within an aural message can increase listening success.
18. I translate word by word, as I listen.	A lower score is desirable since conscious translation slows down the comprehension process.	This is a developmental phase in learning to listen. Translation may be necessary when learners cannot process meaning of lexical chunks automatically. Conscious word-by-word translation hinders the speed and efficiency of processing.

19. When I have guessed the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense. A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy. Systematically verifying the plausibility of one's inferences based on the understanding of other parts of the message is important for listening success.
20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension. A higher score generally suggests a higher perceived use of this strategy. Being aware of one's level of comprehension while listening (in particular, being aware of the ambiguities needing resolution, and of the interpretations requiring verification) is important for listening success.
21. I have a goal in mind as I listen. A higher score generally suggests a higher level of metacognitive awareness. Following set listening goals (such as sustaining concentration and listening for desired information) is important for listening success.

## ANEXO B. CUESTIONARIO PARA EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE ESCUCHA

Using Listening Metacognitive Strategies  
Self-questionnaire

The following questions will help you become aware of the listening metacognitive strategies you use during the development of a listening task.

Answer each question as you go through the first, second and third listen, then exchange ideas with a partner.

Planning	Strategy	Questions
Before the first listen takes place.	Anticipation / predicting	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What does the title let me know about what I am about to listen to?</li> <li>• What previous knowledge do I have about this topic that could help me accomplish the listening task?</li> <li>• What words: places, people, adjectives, etc., are likely to be mentioned in the report?</li> </ul>
	Directed attention	<p>What is my objective for this task?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Try to understand everything</li> <li>• Understand the general ideas,</li> <li>• Try to be as concentrated as possible and ignore unknown words that could distract my attention</li> </ul>
	Selective attention	<p>What do I want to focus my attention on?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The role of the speakers.</li> <li>• Key words that help me understand the text better.</li> <li>• A definition.</li> <li>• Some questions asked.</li> <li>• Answers given to some questions in the conversation.</li> </ul>
<b>Monitoring</b>		
After the first listening and before or during the second one.	Comprehension monitoring	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What have I understood so far?</li> <li>• What problems did I find in the task?</li> <li>• Mention a piece, word, or any other aspect of the text you want to check again to be more sure.</li> </ul>
<b>Evaluation</b>		

During the whole task	Comprehension and strategy evaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Am I satisfied with my performance so far?</li> <li>• Are the strategies I have used so far really helping me?</li> <li>• Am I really concentrated on this task?</li> </ul>
Problem solving		
		<p>What can I do to solve the problems I have found so far?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Listen to the whole text again. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Listen to that part of the text that is hard for me.</li> </ul> </li> <li>• Ask somebody for help <ul style="list-style-type: none"> <li>• Summarize the text to get the general idea of it.</li> </ul> </li> <li>• Use key words to try to infer what I have not understood textually</li> </ul>



## ANEXO C. CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA ESCUCHA COMPRENSIVA

### 1. Metacognitive strategies for L2 listening

The table below shows the 4 groups of listening metacognitive strategies and the actions each group involves:

1 Metacognitive strategies		
1.1 Planning: Developing an awareness of what needs to be done to accomplish a listening task, developing an appropriate action plan and/or appropriate contingency plans to overcome difficulties that may interfere with successful completion of the task.		
1.1.1 Advance organization:	Clarifying the objectives of an anticipated listening task and/or proposing strategies for handling it.	I read over what we have to do. I try to think of questions the teacher is going to ask.
1.1.2 Directed attention:	Deciding in advance to attend in general to the listening task and to ignore irrelevant distracters; maintaining attention while listening.	I listen really hard. I put everything aside and concentrate on what she is saying.
1.1.3 Selective attention:	Deciding to attend to specific aspects of language input or situational details that assist in understanding and/or task completion.	I listen for the key words. I establish the speakers in the conversation, their relationship by tone of voice, how they will address each other. This will limit the topics of discussion. (in combination with planning, voice inferencing and elaboration.)
1.2 Monitoring: Checking, verifying, or correcting one's comprehension or performance in the course of a listening task.		
1.2.1 Comprehension monitoring:	Checking, verifying, or correcting one's understanding at the local level.	I translate and see if it sounds right. (in combination with translation) I just try to put everything together, understanding one thing leads to understanding another.

1.2.2 Double-check monitoring:	Checking, verifying or correcting one's understanding across the task or during the second time through the oral text.	I might catch it at the end and then I'd go back. Sunny in the morning, that's not making sense... (earlier) it sounded like a cold front; something doesn't make sense to me anymore.
1.3 Evaluation: Checking the outcomes of one's listening comprehension against an internal measure of completeness and accuracy.		
1.3.1 Performance evaluation:	Judging one's overall execution of the task.	How close was I? (at end of a think-aloud report)
1.3.2 Strategy evaluation:	Judging one's strategy use.	I don't concentrate too much to the point of translation of individual words because then you just have a whole lot of words and not how they're strung together into some kind of meaning.
1.4 Problem solving:	Identifying what needs resolution in a task or identifying an aspect of the task that hinders its successful completion and applying a cognitive strategy; e.g., inferencing.	I missed something in between but I could tell that he didn't know what to tell his teacher so he obviously didn't do his homework because of the apartment.

Vandergrift (1997)

## ANEXO D. CUADRO DE ESCUCHA

### Listening Chart

Text	
Predictions	
First listen	
Second listen	
To improve	

## ANEXO E. ACTIVIDADES DE APOYO A LAS TAREAS DE ESCUCHA

### Listening Worksheet 1

#### An Experiment with Artificial Blood

1. Listen to the podcast twice and get a general idea of the topic. When you are ready, answer the following questions in your own words:
  - A. What is the topic of the podcast?
  - B. What does the medical experiment consist of?
  - C. What is Polyheme?
  - D. What will happen if you are wearing the blue bracelet at the moment of having a bloody accident?
  - E. What could happen to badly bleeding accident patients during the experiment?
  - F. What does pastor Bronson mention guinea pigs?
2. fill in the blanks with the missing information

In \_\_\_\_\_ across the country, seriously injured \_\_\_\_\_ victims could end up without their knowledge or \_\_\_\_\_ .  
The experiment involves an \_\_\_\_\_ product called Polyheme. Federal government has \_\_\_\_\_ the company that makes it, approval to use \_\_\_\_\_ bleeding accident \_\_\_\_\_ as test subjects, without the subjects' \_\_\_\_\_ consent. The only way out, is to \_\_\_\_\_ a blue bracelet, provided by the company, 24 \_\_\_\_\_ a day.

### Listening Worksheet 2 Emotional Intelligence

1. Pre-listening activity:  
Which of these aspects will the lecturer most likely mention as important to develop our emotional intelligence.
  - Learning to distinguish between feelings and situations.
  - Reading a lot of books about psychology.
  - Controlling your own thoughts and emotions.
  - Learning to take responsibility for your own feelings and not blaming anybody else for them.
  - Criticizing and advising others about their thoughts and feelings.
  - Turn energy into anger to solve our problems.
  - Learning from the way other people deal with their emotions.
    - Try to avoid people who will make you feel responsible for their feelings or emotions.
  - Teach others how to control their emotions.
2. Now, listen and check those aspects that were not mentioned in the lecture.

3. Read and listen to these sentences taken from the lecture. Correct the mistakes some of them have.

“Now, let’s take a look at some ways in which we can increase the levels of our own emotional intelligence.”

The first step is to learn from our own feelings.”

“it is very important to know the difference between a thought and a feeling.”

“In turns of language we express our thoughts by saying:”

“We should take more responsibility from our feelings.”

“And we should accept people’s feelings. They are just as valid as are own.”

“We should practice getting a positive value from them.”

### Listening Worksheet 3

#### Today’s Headlines

Listen to the podcast online, or download it to your player.

1. Before listening, try to make a list of those news stories you know are up to date. That previous knowledge will help you accomplish this task.
2. Listen to the podcast as many times as you need and complete the chart with 3 headlines and any detail you may understand about them

Date of listening:	
Headline 1	Details
Headline 2	Details
Headline 3	Details

## Listening Worksheet 4

### The Emperor's New Clothes

Short story

1. Do you know the meaning of these words? If you do not, please look them up in a dictionary before proceeding with the listening task.

Rogue	Unfit	Wardrobe	Weaver	Stuffs
Elaborate (Adj)	Realms	Loom	Silk	Gold thread
Simpleton	Suitable	To be fond of	Court	Crowd
Crafty	Impostors	Charming	Magnificent	Foolish
Knapsack	Knave	Courteously		

2. Listen to the story and organize the following events in the order they appear..
  - Two rogues arrive in the town.
  - A child in the crowd says that the emperor is wearing no clothes.
  - The two weavers offer to weave some clothes with magic properties
  - The emperor gives the weavers all they want to start their work.
  - The officer the emperor sent sees nothing in the looms, but pretends to admire \_\_\_\_\_ the wonderful clothes.
  - The rogues light sixteen lights to pretend they are working harder than C9.
    - The crowd gathers to participate in the procession and to admire the emperor's new clothes.
  - The emperor sends his old minister to supervise the weavers work.
  - The crowd shouts that the emperor is wearing no clothes.
3. Mark the following sentences as (T), true, or (f), false, according to the events in the story.
  - (T) (F) The emperor was very fond of his clothes. In fact, that was the only thing he cared about.
    - (T) (F) The two weavers were in fact magicians who could make clothes of the most beautiful colors.
  - (T) (F) Only those who were unfit for their office, or very simple in character, could not see the splendid clothes.
  - (T) (F) The expression: "the emperor is sitting in his wardrobe", means that he did not care about people.
  - (T) (F) The emperor wanted to have those splendid clothes to know who in his realms was unfit for their office.
  - (T) (F) The two weavers worked laboriously on their looms weaving silk and gold threads.
  - (T) (F) The old minister could not see anything in the looms, but he pretended to be amazed by the beauty of the clothes.
  - (T) (F) The officer the emperor sent to watch the weaver's work could indeed see the colors and the wonderful patterns and was astonished by the beauty of the clothes.
  - (T) (F) When the emperor himself went to inspect the weavers work, he could see the magnificence of the clothes and was satisfied with their work.
  - (T) (F) Everyone in the procession saw the emperor was naked, but they pretended to be impressed by his new clothes, for fear to be consider a simpleton or unfit for their jobs.
    - (T) (F) The child in the crowd was considered a fool for not seeing the e mperor's new clothes.

## Listening Worksheet 5

### Eco-terrorism

Pre-listening task

Discuss the following questions with your classmates:

- Do you agree to use violence to protest against things you consider unfair?
- What is your opinion about using animals for lab experiments?
- What do you know about organizations such as Green Peace?

Now, listen to the report and answer the following questions

- What are eco-terrorists? What do they fight for?
- What are their ways of protesting?
- What does ELF stand for?
- What did they do to protest urban sprawl?
- What reasons does Coronado give to use arson?

### Listening Worksheet 5

#### < A Honeymoon in Baghdad's 'Green Zone'

©2006 National Public Radio®. For personal, noncommercial use only. See Terms of Use. For other uses, prior permission required.

Heard on Weekend Edition Sunday

February 26, 2006 - DON GONYEA, host:

Before you listen

How do you think life is like for people who live in Iraq right now?

What internal and external factors caused the war in Iraq?

Some people say that no country has the right to invade another one in pursue of terrorism. What is your position about that?

While you listen

Now read along and listen to the story. Complete the blanks or choose the correct word.

Transcript taken for academic purposes from:

[http://www.npr.org/rss/podcast/podcast\\_directory.php](http://www.npr.org/rss/podcast/podcast_directory.php)

the daily battle, bombings and bloodshed in Baghdad, many Iraqis struggle to live as normal a life as possible.

Some have chosen to do this while also taking the risky step of trying to serve their country.

Last summer, one newlywed Iraqi couple gave up good jobs and relative security to move to Baghdad, where they now work as aides to the Iraqi president.

For several days recently, they hosted NPR's Ivan Watson, who sent us this story about their honeymoon in the Green Zone.

IVAN WATSON reporting:

Newlyweds Hiwa Osman and Ava Nadir wake up and start their \_\_\_\_\_ much like professional couples in any other city in the world, with coffee and a quick bite of breakfast before dashing off to work.

Ms. AVA NADIR (Baghdad): You want juice? (Unintelligible)

Mr. HIWA OSMAN (Baghdad): (Unintelligible)

Ms. NADIR: Okay.

WATSON: That is, until the sound of military jets roaring overhead reminds you that they're living in a war zone.

Both Hiwa and Ava \_\_\_\_\_ every morning from their house in a guarded compound to the heavily fortified Green Zone, where they work as staff members to the Iraqi President.

Mr. OSMAN: (Foreign spoken)

Ms. NADIR: (Foreign spoken)

WATSON: To get there, they have to drive a gauntlet down a narrow road jammed with cars all waiting to pass through the Iraqi and U.S. military checkpoints at the entrance to the (green Zone/ the grand zone).

Unidentified Man: Good morning sir.

Mr. OSMAN: Good morning.

Unidentified Man: Have any \_\_\_\_\_ ?

WATSON: This area has been hit several times by suicide bombers. Hiwa says he missed one of those explosions by a cigarette.

Mr. OSMAN: Before leaving home in the morning I decided (to light / to buy) another cigarette. And as I was halfway through my cigarette I heard a blast and I realized later that it was exactly where we are standing now, ten meters from here, a car blew up and killed \_\_\_\_\_ people.

WATSON: It didn't have to be this way. Until last summer, Hiwa and Ava both lived in the relative safety of Iraqi Kurdistan, in the north of the country, where they were dating and working for an international non-profit organization.

When President-elect Jalal Talabani offered Hiwa a job as his media adviser, the couple held a quick, untraditional / and traditional) wedding, and then immediately moved to Baghdad.

Ava says the morning after their arrival, bodyguards burst into their bedroom to take Hiwa to his first day of work.

Ms. NADIR: \_\_\_\_\_ they opened the door. And they want to enter just to wake up Hiwa, because they didn't know there is a woman inside the room. Because in our culture, you have to do a big wedding, a big news that two couples got married here.

WATSON: Days later, Ava herself began working as an assistant to the President's chief of staff. Sitting in an office, bombarded with the blare of sirens and roaring helicopters, Ava says there was no time for a honeymoon, unless you count their months working in the Green Zone.

Ms. NADIR: I believe it's the most weird, strange honeymoon. Yeah, sometimes we laugh, sometimes we have strong (fights/ fires). We end up, because we both love this country and love each other, we feel that we can help, we can do, we can be value or help.

WATSON: Amid the chaos and pressures of work, the newlyweds are trying to build as normal a life as possible together. One night, decompressing after dinner on a couch in front of the TV, watching Al Pacino's performance in the movie Scarface.

(Soundbite of movie Scarface)

WATSON: Despite the constant threat of assassination or kidnapping, Hiwa and Ava periodically leave the relative safety of their compound to travel incognito around the city, shopping for groceries, visiting art galleries, or buying furniture for their new home.

Ms. NADIR: We never, C9 expect like to live in, okay, with the furniture we don't like, because the security situation is bad.

Ms. OSMAN: Fancy furniture came first.

WATSON: But both acknowledged that blending in with Iraqis doesn't necessarily protect them from terrorism.

Ms. NADIR: All the Iraqi people are a \_\_\_\_\_ now, because they want to steal our achievement.

Mr. OSMAN: And this is what makes us more determined that we have to (win (leave). There is no two ways about it. We can't afford to lose to these guys.

WATSON: Given the threats, this newlywed couple has made a pact never to go anywhere dangerous without each other.

Mr. OSMAN: See, if anything happens, none of us want to stay alone or to be \_\_\_\_\_ behind.

Ms. NADIR: As we accept to take all the challenge and all the materials as a package, we will live together or die together.

WATSON: Ivan Watson, NPR News.

## Listening Worksheet 6

### A Year to Live, A Year to Die

By Mary Beth Kirchner

At age 48, Stewart Selman was told he had a malignant brain tumor. Less than 5 percent of people who are diagnosed with malignant tumors of the brain live for more than a year. To leave a record for his wife, Rebecca Peterson, and their two children, Selman began an audio diary.



Almost three years ago independent producer Mary Beth Kirchner received an extraordinary offer: to help a man document the most difficult time of his life.

Stewart Selman was 48 years old, he had just been told he had a malignant brain Tumor, and he was anxious about how little time he might have to live. Stewart Selman agreed to keep an audio diary and he did this until his death a year later.

He wanted to leave this record, mostly for his wife, Rebecca Peterson, and their two children. But he knew the rest of us would be listening, too. To tell the complete story, we've asked Rebecca to listen to Stewart's diary and offer her own memories of his final months.

What you're about to hear are some of the most intimate stories about the hard truths of a terminal illness, and how it can unceremoniously usher a life to its end. Producer Mary Beth Kirchner brings us this profile.

While you listen.

Listen to the story and answer the following questions

1. Why did Selman want to keep a diary?

Write here

2. In his first recording, Steward narrates how he reacted when he was told he had brain cancer. What was his reaction with his family?

3. Retell how the Selmans met and married.

4. Such dramatic circumstance is supposed to reunite a family. However, things got very difficult for the Selmans. In few words, narrate one of those difficult moments.

5. After ten years of not seeing each other, an old friend reappears in Rebecca's life. What happened then?

6.

### **Listening Worksheet 7**

#### **First man on the Moon**

On July 20<sup>th</sup>, 1969, Neil Armstrong stepped out of an Odd-looking spaceship, but entered the pages of history as the first man on the moon. Today he remains one of the most famous people on the planet, but he is also famously private.

Before you listen

When did the first man step on the moon?

Who watched the trip and landing?

Some people have said that the first trip to the moon was just a charade to impress the Soviets and show the United States' Military superiority. What do you think of that?

While you listen

Number the sentences below in the order they appear in the report.

- i- \_\_\_\_ "I believe that this nation should commit itself to achieving the goal, before this decade is out, of landing a man on the Moon and returning him safely to the Earth."<sup>11</sup>
- i- \_\_\_\_ "That's one small step for a man, one giant leap for mankind."
- 4- \_\_\_\_ A worldwide television audience of nearly a billion people was on the edge of their seats.
- i- \_\_\_\_ all engines running. Liftoff, we have a liftoff, 42 minutes past the hour. Liftoff on Apollo 11.
- i- \_\_\_\_ Armstrong's entire life had prepared him well, starting with a childhood fascination for flight. He earned his pilot's license at 16, before he learned to drive.
- i- \_\_\_\_ But the landing took an unexpected turn. The onboard guidance system was sending Armstrong and Aldrin right towards disaster.
- i- \_\_\_\_ It was during that time, in 1962, when he faced his most difficult test: losing his 2 year old daughter Karen to brain cancer.
- i- \_\_\_\_ On a wind-swept day, we went with Armstrong to an old Apollo launch pad at Kennedy Space Center to hear the story of one of man's greatest adventures.
- i- \_\_\_\_ You never quite recover from the death of a child. In that same year of grief, Armstrong was chosen to be an astronaut.

### Listening Worksheet 8

#### Illegal Abortion in China

Before you listen

Discuss the following questions with a classmate

- Abortion is always a controversial issue because of its moral and ethical implications. Many countries allow abortion under very specific circumstances. In which cases would you agree with the legalization of abortion?
- Do you think the rate of illegal abortions determine the fact that in a certain society there are more people from one sex or the other?

While you listen

Listen to the report and mark each sentence as (T) for true or (F) for false.

- Boys outnumber girls in China.
- The reporter says that for every 150 girls, there are 100 boys.
- The report mentions the 'one-child policy' as the cause for this difference in number between boys and girls.
- The Chinese man interviewed thinks that you need to be rich to be able to get a woman and marry her in China.
- Since every family may have only one child, pregnant women use the portable ultrasound devices to know in advance the sex of their child. If it's a boy, he will survive. If it's a girl, she will, in the majority of cases, be aborted.
- The Chinese government has taken no measures to stop illegal abortions.

- Doctors who are caught practicing illegal abortions will lose their jobs.

After you listen

- What is your opinion about the ‘one-child policy’ nowadays in force in China?
- What social and economical consequences may bring the fact of living in a society where women or men outnumber the other sex?

### Listening Worksheet 9 The Story of Snow White

Before you listen.

Look at these words and their definitions. Make sure to read them several times, so you can identify them in the story.

Word expression /	Definition	Word expression /	Definition
Snowflake	Piece of snow	Ebony	A kind of Wood, very black and fine.
Stitched	Joined with threads or fibers.	Alas!	Unfortunately
Haughty	Very proud, arrogant.	Thou	You.
Ye	You	Bear	Stand,
Rank weeds	Harmful, useless plants	Pierce	Penetrate, cut.
Spare one’s life.	Not to kill	Goblet	Cup, recipient.
Fast asleep	A deep sleep	Rumpled	Disarrayed, wrinkled.
At length	At last	Peddler	One who sells goods from door to door.
Plaited silks	Different silks put together.	Unbolt	Unlock.
Wicked	Bad, cruel	Grieve	Pain, sorrow

After you listen.

The following key words mark important events within the story.

Read each word and try to retell the event it is related to.

Mirror. Huntsman little house, lace, comb  
Apple coffin iron shoes.

### Listening Worksheet 10 The City Zoo

Before you listen

1. In the story you are about to listen to, some animals decide to take human jobs. Which jobs do you think the following animals could take?  
A snake, an elephant, a monkey, a pelican, a hippo, a rhinoceros.

2. These are some words from the story. Take a look at their definitions before you proceed with the listening.

Word	Definition	Word	Definition
Keeper	Guardian	Roam	To go in any direction
Smoothly	Easily, with no complications	In disrepair	Needing repair, in bad condition
Snooze	Sleep slightly, to slumber	Slumber	To snooze.
In debt	To owe money	Owl	A nocturnal bird of prey
Puzzled	Perplex	Knowledgeable	Aware of the situation
Hoot	To cry out	Telephone polls	Support for the telephone wires.
Slither	Snakes slither on the ground, move.	Chimp	Chimpanzee
Faithful	Loyal, true friend	Tirelessly	With no rest
Wise,	Knowledgeable, intelligent.	Chairman	Boss, director
To work out something	To understand something		

While you listen

- Some of the following sentences about the story are not true. Provide the right information.
- All the animals at the zoo were locked up by the zoo keeper.
- The city wanted to close the zoo because of its many debts.
- The old zoo keeper was gentle and nice to all the animals.
- All the animals but the giraffes wanted to work to help the zoo keeper save the zoo.
- The old keeper sent the animals to work every day to raise money to save the zoo.
- Horace Hippo joined the local rugby league.
- Sylvia Snake slithered in blocked pipes to help a plumber in his job.

After you listen

Now match each animal with its job

Animal	Job
The Gorillas	Delivering air mail
The Giraffes	A lifeguard in a swimming pool.
The Snake	Playing Rugby
The chimps and the elephant	Unblocking drains with a plumber
The Hippo	Demolishing old buildings
The pelican	Washing cars
The rhino.	Fixing telephone cables

## Listening Worksheet 11

### The Prince of Pod

His name is Mark Emery and he is called The Prince of Pod. He claims to have sold more marijuana seeds than anyone in the world, and today, no one has disputed that claim. He lives in Vancouver, British Columbia, where the culture is rather permissive with marijuana.

Pre-listening activity

- Discuss with a classmate about the following aspects:
- Your opinion about legalizing the personal dose of marijuana.
- Your opinion about stricter punishment for drug use.
- What is, in your opinion, a good solution to the problem of drugs use in the world?

While listening activity

Listen to the story and mark each sentence as (T) for true or (F) for false, according to what you hear.

- (T) (F) The government of the United States wants to capture Emery.
- (T) (F) Emery admits that marijuana is a killing drug.
- (T) (F) Emery has never sold drugs to American citizens
- (T) (F) Emery is the biggest provider of marijuana to the United States.
- (T) (F) What Emery actually sells is the seeds of marijuana and not the product ready to be consumed.
- (T) (F) Emery has made a large fortune selling marijuana seeds on the internet.
- (T) (F) In his online catalogue, Emery sells only one kind of marijuana seeds.
- (T) (F) Emery is not interested in legalizing marijuana because that would harm his business.

## Listening Worksheet

### What Makes a Person Gay?

Prelisting activity

Discuss the following questions with your classmates.

What makes a person homosexual?

Same sex marriage is still a controversial issue in many countries. What is your position about it?

What should be done to prevent homosexual children from being discriminated at school?

Local laws, advertisement and even religion are said to be discriminative against homosexuals. Can you cite some examples?

2. Now listen to the report. Take notes of those aspects they mention as causes to homosexuality

3. Listen for specific cases or studies: the two pairs of twins and the two studies to determine homosexuality. Retell one of them in your own words.

## **Listening Worksheet 12**

### **What Makes a Person Gay?**

Prelistening activity

Discuss the following questions with your classmates.

What makes a person homosexual?

Same sex marriage is still a controversial issue in many countries. What is your position about it?

What should be done to prevent homosexual children from being discriminated at school?

Local laws, advertisement and even religion are said to be discriminative against homosexuals. Can you cite some examples?

2. Now listen to the report. Take notes of those aspects they mention as causes to homosexuality

3. Listen for specific cases or studies: the two pairs of twins and the two studies to determine homosexuality. Retell one of them in your own words.

## **Listening Worksheet 13**

### **Why Do Girls Cut Themselves?**

Before you listen

Discuss the following questions with your classmates:

- Some youngsters belong to a kind of urban culture group known as emo. Emos, according to popular knowledge, inflict physical pain to their bodies and they prefer to be sad and depressed all the time. What else do you know about these self-caused pain practices?
- Do you know any other group, sect or self-destructive behavior young people are resorting to, in order to find solutions to their many problems?
- In your opinion, why are so many young people engaging in all kinds of sects, groups and even self-destructive behaviors?

While you listen

Listen to the podcast and complete the sentences with information from the report.

- In addition to drinking and drug abuse, stressed out college students are ...
- For some people, the self-mutilating behavior is just an expression of young people's ...
- Those The majority of people who cut themselves are ...
- The apparent causes for this cutting are ...

## ANEXO F. CUESTIONARIO FINAL

Metacognitive Instruction in L2 Listening Comprehension

Final reflections

Name: \_\_\_\_\_

This questionnaire intends to collect your reflections about the listening comprehension tasks and materials used during this course, and their effect on your listening comprehension in the foreign language.

Please check the item that best reflects your opinion and then express your thoughts in the space allowed. Feel free to answer in English or Spanish.

At the end point of this course I can say that my listening comprehension in the L2:	Did not improve.	Improved a little.	Greatly improved.
--	------------------	--------------------	-------------------

Explain

Which of the types of podcasts used during the course did you find more difficult	News reports	Short stories	Interviews.

Explain

Having a portable media player with all the podcasts preloaded helped me increase the time I used to devote to listening to the L2 before.	Not at all	A little	A lot.
--	------------	----------	--------

Explain

The perception I had of myself as an L2 listener changed	Not at all	A little	Greatly
--	------------	----------	---------

Explain

What I really found innovative and useful to improve my listening comprehension in the L2 was	Nothing	The authentic texts I could take anywhere to listen to in my portable media player.	The strategies seen in class.
---	---------	---	-------------------------------

Explain

My final reflection about the listening activities and materials seen in this course: