



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de humanidades y arte-Programa de magíster en lingüística aplicada

**Estrategias metacognitivas explícitas de planificación,
monitoreo, resolución de problemas, y evaluación para
la comprensión auditiva en inglés como L2 en
estudiantes de nivel A2 de 5to año básico**

Tesis para optar al grado de magíster en lingüística aplicada.

RICARDO ALFREDO CISTERNAS LEONE
CONCEPCIÓN-CHILE
2020

Profesor Guía: Lilian Gómez Álvarez
Dpto. de español, Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción

© 2020, Ricardo Cisternas Leone.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.





UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTE

PROGRAMA DE MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA

Estrategias metacognitivas explícitas de planificación, monitoreo, resolución de problemas, y evaluación para la comprensión auditiva en inglés como L2 en estudiantes de nivel A2 de 5to año básico

PROFESORA GUÍA: Dra. Lilian Gómez

CANDIDATO: Ricardo Cisternas Leone

Octubre 2020

Concepción, Chile

DEDICATORIA

A mis padres, Rosanna Leone Gallo y Jorge Cisternas Figueroa, pocas serían cualquier cantidad de palabras para agradecerles por todo lo que me dieron, gracias por todo.



AGRADECIMIENTOS

Este proyecto investigativo no habría sido posible sin el apoyo y la ayuda de muchas personas e instituciones, es por tanto que deseo dedicar un par de palabras para demostrar mi gratitud.

Primero que todo, dar gracias al centro educacional DINABEC de la comuna de San Carlos por abrir sus puertas de manera tan amable y permitir realizar esta investigación en sus aulas. Así también, dar gracias a todo su equipo directivo, equipo de UTP, docentes, co-docentes, el centro de padres y apoderados, a los apoderados, y por supuesto, a los estudiantes, quienes vieron su normalidad interrumpida para aportar en este proyecto de investigación. También agradecer al equipo docente de Rodrigo Suarez y Ángela Quezada, docentes de la asignatura de inglés, con quienes se trabajó estrechamente mientras se llevó a cabo la investigación, su entrega y experiencia fue clave en este proceso.

También agradecer a la Dra. Katia Sáez, que de igual manera ha aportado a esta tesis con sus conocimientos sobre análisis estadísticos.

Quisiera agradecer de especial manera a mi profesora guía, la Dra. Lilian Gómez, quien me guío y apoyó en todo momento, incluso en los que ni yo mismo creí en mí.

Finalmente, agradecer a mi familia y amigos, quienes han sido un pilar fundamental en este proceso, su apoyo y amor constante me motivó a seguir adelante en todo momento.



TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
TABLA DE CONTENIDOS	vii
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiv



INTRODUCCIÓN	1
I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
II. MARCO TEÓRICO	10
2.1 Adquisición de segundas lenguas en contexto de instrucción	10
2.2 La comprensión auditiva y su importancia en la adquisición de una L2	14
2.3 Metacognición	29
2.4 Estrategias de Aprendizaje	35
2.4.1 Definición de estrategias de aprendizaje	35
2.4.2 Clasificación de estrategias de aprendizaje	41
2.5 Estrategias metacognitivas para la escucha	52
2.6 Secuencia pedagógica metacognitiva para la escucha	56

III. METODOLOGÍA	67
3.1 Preguntas de investigación e hipótesis de trabajo	68
3.1.1 Pregunta de investigación	68
3.1.2 Hipótesis de investigación	68
3.2. OBJETIVOS	69
3.2.1 Objetivo general	69
3.2.2 Objetivos específicos	69
3.3 Variables	70
3.4 Modelo de investigación	73
3.5 Participantes	75
3.6 Selección del material e instrumentos	76
3.6.1 Cuestionario sobre Consciencia Metacognitiva en la Escucha (MALQ)	77
3.6.2 Cambridge A2 FLYERS	79
3.7 Procedimiento	80
3.7.1 Sesiones	84
3.8 Recolección de datos	86
3.9 Análisis estadístico	88



IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	90
4.1 Comprensión auditiva en inglés como L2	90
4.2 Consciencia metacognitiva en la escucha en inglés como L2	94
4.3 Efectividad percibida de las estrategias metacognitivas	101
4.4 Diferencia en comprensión auditiva y conciencia metacognitiva por nivel de proficiencia	106
VI. CONCLUSIONES	110
REFERENCIAS	115
ANEXOS	127



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Listado de características del buen aprendiente	41
Tabla 2. 2. Cuadro resumen de las estrategias de aprendizaje en la literatura	49
Tabla 2.3. Etapas pedagógicas durante la instrucción metacognitiva y procesos metacognitivos subyacentes para las actividades de escucha genérica	60
Tabla 3.4. Definición de variables	70
Tabla 3.5. Ciclo de instrucción metacognitiva para la escucha	81
Tabla 3.6. Procedimientos Aplicados a grupo Control y grupo Experimental.	83
Tabla 4.7. Pretest y postest en comprensión auditiva para grupo experimental y grupo control	92
Tabla 4.8. Consciencia metacognitiva para la escucha en grupo experimental	95
Tabla 4.9. Consciencia metacognitiva para la escucha en grupo experimental durante el proceso.	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Procesamiento perceptual, análisis (<i>parsing</i>).	18
Figura 2.2. Procesos cognitivos en la comprensión auditiva en L2 y su intervención	22
Figura 2.3. Representación de procesamiento automático	24
Figura 2.4. Representación de procesamiento no automático	25
Figura 2.5. Mapa conceptual estrategias de aprendizaje por O' Malley y Chamot	48
Figura 2.6. Modelo metacognitivo para la instrucción	53
Figura 2.7. Etapas en la secuencia pedagógica metacognitiva para la instrucción auditiva	58
Figura 3.8. Diseño de intervención metodológica.	74
Figura 3.9. Estructura de las sesiones de enseñanza explícita de estrategias metacognitivas	86

Resumen

El objetivo de esta investigación fue dar cuenta del efecto de la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo, resolución de problemas, y evaluación dentro de un ciclo pedagógico en la comprensión auditiva en inglés como L2 en estudiantes de nivel A2 de 5to año básico. Para lograr este objetivo se evaluó tanto la consciencia metacognitiva en la escucha como el nivel de proficiencia en inglés como L2 de los aprendientes. Este trabajo, de diseño cuasi experimental con pretest y post test para grupo experimental (n=20) y grupo control (n=17), consistió en un tratamiento de once sesiones presenciales en las que se siguió el modelo de ciclo pedagógico propuesto por Vandergrift (2007). Al final de cada sesión se administró el cuestionario de consciencia metacognitiva para la escucha (MALQ) solo al grupo experimental, con el fin de sensibilizar a los estudiantes sobre el uso de estrategias metacognitivas para la escucha. Los resultados indican que la enseñanza de estrategias metacognitivas explícitas a través de un ciclo pedagógico tiene un efecto positivo en los aprendientes estudiados. Se encontraron, además, diferencias en el uso de estrategias metacognitivas luego de la intervención metodológica. Este trabajo es un aporte en el área de la Lingüística Aplicada al proporcionar evidencia empírica en un tema poco estudiado en Chile, y en un rango etario poco estudiado para este tema en el plano internacional.

Palabras clave: estrategias metacognitivas, metacognición, instrucción explícita, adquisición de segundas lenguas, instrucción metacognitiva, educación básica.



Abstract

The objective of this research was to study the effect on L2 listening comprehension of explicit metacognitive strategy instruction that included planning, monitoring, problem solving and evaluation strategies in a metacognitive listening cycle among 5th-grade students at A2 English level. To achieve this objective, metacognitive awareness in listening tasks and proficiency level in English as L2 were measured in 37 students, divided into two groups, experimental group (n=20) and control group (n=17). The experimental design included a listening pretest and posttest, and an 11-session intervention on metacognitive strategy instruction for listening, using Vandergrift's (2007) pedagogic cycle. At the end of every lesson, the Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) was given to the experimental group, to stimulate their awareness of metacognitive strategy use in listening. Results show that explicit metacognitive strategy training in a pedagogic cycle has a positive effect on students' listening in English. Differences were found in the way students self-assessed their strategy use after listening. This research is a step forward in Applied Linguistics research as it provides empirical evidence about a topic that has been seldom studied in Chile, in a population that is seldom studied on this topic in the world.

Keywords: metacognitive strategies, metacognition, explicit instruction, SLA, metacognitive instruction, primary education.

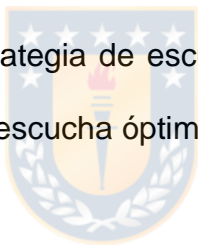
INTRODUCCIÓN

Durante el proceso de audición en una segunda lengua (L2), los oyentes deben escuchar sonidos y mientras realizan el procesamiento ascendente. Al mismo tiempo, deben mantenerlos en su memoria de trabajo el tiempo suficiente para conectarlos entre sí y luego interpretar lo que acaban de escuchar antes de que ingrese nueva información lingüística. Mientras tanto, los oyentes están utilizando su conocimiento de fondo para determinar el significado de la emisión, utilizando el conocimiento previo (Rost, 2011). Mientras todo esto sucede, la metacognición regula los procesos cognitivos del oyente mediante la planificación, el monitoreo, la resolución de problemas y la evaluación. Si este proceso se realiza constantemente y se perfecciona con el tiempo y la práctica, se empezará a realizar de forma automática, permitiéndole al oyente analizar y redirigir su atención de manera más rápida y efectiva, aliviando de esta manera la carga cognitiva puesta sobre la memoria de trabajo, y a su vez, permitiendo mayor entrada y análisis de información perceptual, permitiéndole al aprendiente en última instancia, asignar o redirigir sus esfuerzos cognitivos en pos de conseguir una mayor comprensión de la L2.

Actualmente, gracias a las investigaciones en el área, se sabe que los aprendientes de una L2 tienen dificultades para llevar a cabo estos procesos de manera efectiva durante la comprensión auditiva (Goh, 2008); en consecuencia, puede convertirse en una fuente de ansiedad (Elkhafaifi, 2005; Vandergrift, 2007) para ellos. Es por esto que diversos investigadores han propuesto integrar instrucción explícita sobre el uso de estrategias metacognitivas para mejorar estos procesos (Bozorgian, 2012; Sandoval, Gómez y Sáez, 2010).

Las estrategias metacognitivas han sido ampliamente estudiadas, amasándose evidencia empírica que avala la integración de estrategias metacognitivas en tareas de escucha en el aula para facilitar la adquisición de una L2 (O'malley y Chamot, 1990; Sandoval, Gómez y Sáez, 2010; Vandergrift 2002,1999, Liu y Goh, 2006; Cross, 2010; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010; Gómez, Sandoval y Sáez, 2012; Vandergrift y Goh, 2012; Roussel, 2017; Cross y Vandergrift, 2018). En base a esto, se considera que el dominio de estrategias metacognitivas por parte del aprendiente es fundamental, puesto que los motivan a ser más autónomos, estratégicos, eficientes y proactivos, tanto en su aprendizaje en general como en la adquisición de la L2 (Goh, 2002a), particularmente en lo que respecta al desarrollo de la comprensión auditiva (Goh, 2008).

De esta manera, específicamente para la audición, Vandergrift y Goh (2012) presentan un modelo de estrategias metacognitivas para la escucha, en este modelo, los autores incorporan cinco elementos fundamentales, a saber: la experiencia, el conocimiento, y las estrategias, el conocimiento metacognitivo, y las experiencias metacognitivas. En su modelo, los autores postulan que durante una emisión oral, al tratar de lograr la comprensión del mensaje, un aprendiz se enfrasca en una experiencia metacognitiva cuando tiene pensamientos o sentimientos acerca de la tarea. Dichas experiencias pueden activar el conocimiento metacognitivo en la memoria de largo plazo, incluido el conocimiento sobre una estrategia de escucha, y desencadenar la selección y activación de estrategias de escucha óptimas para facilitar la comprensión.



Gran parte de la investigación reciente presta atención a las estrategias de enseñanza que brindan apoyo al oyente para procesar la entrada lingüística y mejorar su comprensión auditiva. Existe evidencia contundente que apoya la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para una comprensión auditiva más efectiva (Goh, 2008; Liu y Goh, 2006; Cross, 2010; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010; Gómez, Sandoval y Sáez, 2012; Vandergrift y Goh, 2012; Roussel, 2017; Cross y Vandergrift, 2018).

Diversos autores han señalado una aproximación pedagógica para el desarrollo y uso de estrategias metacognitivas en la audición como una forma eficiente de entregar conocimientos sobre estrategias cognitivas y metacognitivas en la escucha, guiando a los aprendientes, paso a paso, a través de secuencias pedagógicas donde se sensibiliza a los estudiantes sobre las cogniciones subyacentes en la comprensión auditiva, estimulando sus propias estrategias de aprendizaje (Rost, 2005; Cross, 2011; Vandergrift y Goh 2012, Vandergrift y Tafaghodtari, 2010).

Es en este contexto donde Vandergrift (1999, 2004, 2007) formula una secuencia pedagógica metacognitiva, con la cual busca desarrollar la conciencia del proceso de escucha unidireccional de los aprendientes, y ayudarlos a adquirir conocimiento metacognitivo crítico para el éxito en la comprensión en L2, promoviendo la autoregulación, la verificación de predicciones, el monitoreo, y la reflexión de los aprendientes durante el proceso de aprendizaje,

El presente trabajo pretende complementar y ampliar a un nuevo contexto la evidencia empírica respecto a la eficacia de enseñar explícitamente estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión auditiva de inglés como L2 en estudiantes con un bajo manejo del idioma, particularmente del sistema escolar chileno. Además se espera explorar e identificar estrategias metacognitivas

dentro del contexto de un ciclo pedagógico, y de esta forma sugerir nuevas y más efectivas formas de mejorar los niveles de dominio del inglés como L2, estrechando la brecha en el manejo de estrategias metacognitivas entre estudiantes con un alto y bajo nivel en la lengua.



I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A pesar de que la lengua inglesa funciona como lengua franca en muchos sectores de la economía mundial y de que, en el currículum nacional chileno, la enseñanza del inglés es obligatoria a partir de 5to año básico, los resultados de la evaluación SIMCE (2013) muestran bajos niveles de manejo de inglés como L2 en estudiantes de tercer año medio, situación que se evidencia en el bajo porcentaje de certificación (18%) de dichos estudiantes en tal evaluación. Estos resultados concuerdan con indicadores de medición externos, como los realizados por *Education First* (EF), que publica anualmente el informe *English Proficiency Index* (Education First, 2019) que mide el nivel promedio de habilidades de inglés de los adultos de cien países diferentes, en el cual Chile ocupó el puesto número 42 en 2019. Esta información es utilizada, a su vez, por el Ministerio de Educación de Chile en su estrategia nacional de inglés (Ministerio de Educación, 2014). Complementario a los datos ya mencionados, el estudio nacional de inglés 3° medio 2017 evaluó las habilidades de comprensión lectora y de comprensión auditiva correspondientes al Marco Común Europeo para el Aprendizaje de Idiomas, el cual concluyó que 7 de cada 10 estudiantes de este nivel no alcanzan ni siquiera los aprendizajes esperados para 8° básico en la asignatura de inglés (Agencia de calidad de la educación, 2017). Tales resultados son atribuidos en mayor medida a la cantidad de horas

de inglés en cada establecimiento educacional y a la cantidad de inglés usado por el docente durante la clase.

Dentro de la comunicación lingüística, la audición es una habilidad activa entendida como un conjunto de habilidades que involucran la percepción auditiva consciente de signos orales. Es absolutamente necesaria para cualquier otra labor que se realice en una segunda lengua (L2), diferenciándose con el oír esencialmente en el grado de intención que se le otorga al proceso (James, 1984). La audición, dentro de las cuatro habilidades básicas del inglés como L2 (entre las que se cuentan la comprensión auditiva, lectura, escritura y habla) se percibe usualmente por los estudiantes como la habilidad más difícil de adquirir, y es por esto que se presenta como una potencial fuente de ansiedad para ellos (Elkhafaifi, 2005). Además, esta habilidad es la que menos se entrena y atiende por parte de docentes y materiales educativos (Vandergrift, 2007; Vandergrift y Goh, 2012; Chou, 2016). La ansiedad de los aprendientes durante el proceso de comprensión auditiva de una L2 se puede asociar a la sobrecarga cognitiva durante el proceso de comprensión auditiva. Durante este proceso, el cerebro se concentra en las unidades de manera aislada, olvidándolas rápidamente a medida que la nueva información ingresa al cerebro. A menos que el aprendiente posea una estructura o conocimiento previo al que pueda indexar esta nueva información, esta sólo llegará hasta el

proceso de análisis del caudal auditivo en la memoria de corto plazo, al no lograr asociar la información desconocida con conocimiento almacenado previamente en la memoria de largo plazo (O'malley y Chamot, 1990; Vandergrift y Goh, 2012).

En las aulas chilenas, los planes curriculares reportan trabajar con el llamado método comunicativo, originado en la década de los 70 y derivado de estudios basados en la teoría del *input*. Este modelo metodológico apunta a mejorar las capacidades y manejo de una L2 de los estudiantes a través de tareas orientadas a comunicación real en donde el estudiante deba negociar significado y, de esta forma, adquirir estructuras y vocabulario necesarios para lograr comunicarse. Sin embargo, bajo esta mirada, las tareas de escucha se utilizan principalmente para proporcionar conocimientos básicos o vocabulario importante para tareas posteriores que generalmente se enfocan en las habilidades de expresión oral y escrita (Agencia de calidad de la educación, 2012; Vandergrift y Goh, 2012).

Complementaria a esta propuesta procedimental, se presenta el modelo de enseñanza de estrategias metacognitivas en la escucha (Vandergrift, 2007; Vandergrift y Goh, 2012). Esta propuesta se basa en líneas de estudio como la adquisición de una L2 en contexto de instrucción, la cual implica que la carga

cognitiva asociada tanto al conocimiento de vocabulario y estructuras más complejas como estructuras de procesamiento ascendente (del inglés, *bottom-up*) y descendente (del inglés, *top-down*), se puede aliviar por medio de entrenamiento en estrategias metacognivas de aprendizaje.



II. MARCO TEORICO

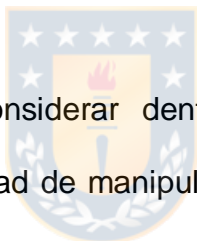
2.1 Adquisición de segundas lenguas en contexto de instrucción

El aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en contexto de instrucción han experimentado un cambio significativo de paradigma como resultado de las investigaciones que han ampliado el entendimiento teórico que se tiene sobre cómo los estudiantes aprenden y adquieren una lengua extranjera. Tradicionalmente, y basado en las teorías conductistas (Leowen y Sato, 2017), se pensaba que aprender un idioma extranjero era una actividad mimética, un proceso que involucraba a los estudiantes repitiendo o imitando nueva información. En años posteriores, estas ideas cambiarían drásticamente, y la lengua se comienza a entender como un sistema regido por reglas, no un conjunto de hábitos, como afirmaba la psicología conductista (Leowen y sato, 2017). La teoría dominante en este período temprano de investigación, durante la década de los 80, es una que conserva una influencia considerable en la actualidad: la teoría del monitor, de Stephen Krashen (Krashen, 1985). Su teoría se basa en la lingüística generativa de Chomsky (Krashen, 1982), la cual establece que los humanos están dotados de una facultad específica para la adquisición del lenguaje. Krashen, por su parte, plantea que gran parte de lo que consideramos conocimiento lingüístico es parte de nuestra dotación

biológica. En otras palabras, los infantes se enfrentan a las tareas del lenguaje ya sabiendo mucho; simplemente necesitan información que active un input para que tenga lugar la adquisición de una lengua. Así mismo, esta teoría sostiene que ocurre un proceso similar en la adquisición de segundas lenguas (SLA, por sus siglas en inglés), es decir, que los procesos de adquisición de una primera lengua (L1) y SLA son fundamentalmente similares (Kramer y Catalano, 2015).

Debido a que las aulas siguieron siendo un escenario importante para el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), la búsqueda por determinar aquellos elementos que mejoran el rendimiento en la LE en contexto de instrucción en el aula se volvió particularmente importante; por tanto, las investigaciones se centraron en las habilidades y los factores ambientales que pueden afectar el logro y la competencia en LE. El interés sobre por qué dos aprendientes con aparentemente las mismas oportunidades de instrucción logran diferentes niveles de dominio de la LE floreció en los años posteriores, y de esta forma, el campo de adquisición de una segunda lengua en contexto de instrucción (ISLA, por sus siglas en inglés) se estableció como un fértil subcampo de estudio dentro de la disciplina de adquisición de L2 (SLA).

Loewen (2015) describe la adquisición de una segunda lengua en contexto de instrucción como un campo de investigación académica, con base teórica y empírica, que tiene como objetivo comprender cómo la manipulación sistemática de los componentes de aprendizaje o las condiciones bajo las cuales estos ocurren, permiten o facilitan el desarrollo y la adquisición de una lengua adicional. En términos prácticos, su principal preocupación es determinar la mejor manera de aprender o enseñar una segunda lengua o lengua extranjera (Loewen y Sato, 2017).



Un punto importante a considerar dentro de esta discusión es que las perspectivas sobre la cantidad de manipulación que la instrucción puede tener en el aprendizaje de L2 pueden variar de mínima a extensa. Por ejemplo, teorías como la de Krashen (1976), sostendrían que la instrucción tiene poco impacto en la adquisición de una L2; por otro lado, los investigadores de ISLA sostienen que algún grado de instrucción puede influir positivamente en el aprendizaje de una L2.

Es dentro de los límites teóricos establecidos por la adquisición de una segunda lengua en contexto de instrucción (en adelante, ISLA, por sus siglas en inglés) que se establece la presente investigación. Esta se sitúa en un entorno de enseñanza y aprendizaje en el área de lenguas extranjeras, más precisamente

el inglés, por lo que es necesario realizar ciertas distinciones terminológicas en pos de garantizar un total entendimiento de los temas a tratar. Inicialmente es importante realizar una distinción entre lo que entenderemos por adquisición y por aprendizaje. Tradicionalmente, académicos de la lengua como Krashen (1976) concibe la adquisición como el proceso de aprender la L1 y L2 de forma natural, sin instrucción formal y aprendizaje; mientras que el concepto de aprendizaje se reserva para el estudio formal de una L2 o LE en el aula. Por otra parte, la instrucción en lenguas extranjeras se refiere a la enseñanza de una lengua moderna que no es una lengua oficial ni la lengua materna de una parte significativa de la población. Así nace también la distinción entre el aprendizaje de segundas lenguas (L2) y el de lenguas extranjeras (LE). Según este marco, una L2 implica que el aprendiente resida en un entorno donde se hable la lengua adquirida; por su parte, una LE se considera extranjera si se aprende principalmente en el aula y no se habla en el entorno o comunidad donde se imparte la enseñanza (Kramer y Catalano, 2015). No obstante, existe consenso entre los especialistas en SLA que esta distinción es artificial, ya que los mecanismos cognitivos de adquisición de una lengua son los mismos, sin importar el contexto en el que ocurra (Gómez, Sandoval y Sáez, 2012). Esto queda en evidencia en las definiciones entregadas por otros investigadores del área de adquisición de segundas lenguas (SLA, por sus siglas en inglés) quienes definen el término adquisición de una segunda lengua como un término general que abarca el aprendizaje de una lengua extranjera, e investiga la

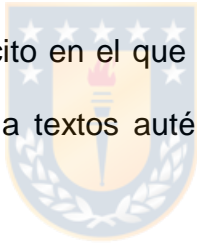
capacidad humana de aprender otros idiomas además de la primera lengua (L1) una vez que esta se ha adquirido (Kramer y Catalano, 2015). Por tanto, ya que el foco de esta investigación son las estrategias metacognitivas, utilizaremos el término adquisición del inglés como L2 aunque el contexto sea instrucción formal en una comunidad hispanohablante primordialmente monolingüe.

2.2 La comprensión auditiva y su importancia en la adquisición de una L2

A menudo, los estudiantes de idiomas perciben que escuchar es la habilidad más difícil de desarrollar (Hassan, 2000; Graham, 2003) y, en consecuencia, puede convertirse en una fuente de ansiedad (Elkhafaifi, 2005; Vandergrift, 2007). Además, a pesar de que la comprensión auditiva de una segunda lengua (L2) es una habilidad importante que nos permite interactuar en dicha lengua, facilitando el desarrollo de otras habilidades lingüísticas, esta, en comparación con la escritura y la lectura, o incluso con el habla, recibe la atención menos sistemática de los docentes y los materiales de instrucción (Vandergrift, 2007; Vandergrift y Goh, 2011; Chou, 2016).

De hecho, a través de los años, la comprensión auditiva también ha sido una habilidad subvalorada por los investigadores, no solo por los docentes del área, quienes a consecuencia de las influencias conductistas, posicionaron a los estudiantes como receptores pasivos en los cuales verter información (Lynch y

Mendelsohn, 2010). Esta visión se reflejó fuertemente en las aulas, en donde diversas líneas de estudio ayudaron a cimentar el carácter pasivo del aprendizaje auditivo durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX. Entre estas se encuentran el enfoque audio-lingual (ALM), el cual promovía un aproximación de imitación y práctica para el desarrollo de una L2 (Kramer y Catalano, 2015), y la muy citada hipótesis del input, de Krashen (1985), según la cual los alumnos pueden aprender mejor al exponerse a input comprensible que está ligeramente más allá de su nivel actual de competencia. Todos estos marcos referenciales tenían como suposición principal que la adquisición de una L2 es un proceso implícito en el que las reglas lingüísticas se internalizan por la exposición extensiva a textos auténticos (O'Malley, Chamot, y Kupper, 1989).



Por otra parte, cada teoría de adquisición de L2 aborda un aspecto diferente de la capacidad del alumno para adquirir una lengua. Por ejemplo, las posturas conductistas, como el enfoque audio-lingual, nos explican aspectos sistemáticos, conductuales e imitables de una lengua; mientras que las explicaciones innatistas, como las de Krashen (1976), explican la adquisición de la gramática compleja; y, sin embargo, ambas ven al aprendiente como un ente pasivo, carente de decisión sobre su aprendizaje. Es por ello que estas teorías fueron rápidamente cuestionadas y refutadas cuando los investigadores

comenzaron a observar que los estudiantes de L2 buscaban activamente formas de mejorar su experiencia de aprendizaje de una L2 (Aponte-de-Hanna, 2012), como Rubin (1975) constató en sus estudios con 'buenos aprendientes de L2', en donde se da cuenta del carácter activo de los aprendientes, al notar a estos redirigir su atención, monitorear su entendimiento y estar constantemente haciendo predicciones, entre otras estrategias. Como resultado, los estudios de SLA pasaron a ver el aprendizaje de una L2 desde una perspectiva enfocada en el aprendizaje cognitivo. Desde la perspectiva de la teoría cognitiva, se empodera al aprendiente en tareas de comprensión auditiva porque les enseña cómo buscar activamente formas de aprender a diferenciar entre sonidos, identificar palabras y estructuras de oraciones, lo que los convierte en artífices permanentes de su propio aprendizaje, volviendo a los estudiantes más autorregulados, y brindando a los docentes de L2 las herramientas para diseñar e implementar tareas de escucha que fomenten la práctica en lugar dedicar ese tiempo a sólo repetir y evaluar (Aponte-de-Hanna, 2012).

Así, la comprensión auditiva se entiende, en las teorías de L2, como un proceso activo, dado que la memoria de corto plazo podría descartar por completo ciertos sonidos entrantes, pero concentrarse en otros (James, 1984); y, a la vez, como un proceso complejo, pues requiere de una serie de procesos cognitivos, como el procesamiento perceptual, análisis, utilización y regulación

metacognitiva, para dar sentido a lo que se lee o escucha (O'Malley, Chamot, y Kupper, 1989; Córdoba, Coto y Ramírez, 2005).

Para lograr escuchar, primero se deben percibir e interpretar sonidos producidos oralmente, lo que a su vez implica distinguir las unidades más pequeñas del habla, los fonemas. Es decir, es necesario concentrarse en lo que se está escuchando para lograr descifrarlo y simultáneamente interpretarlo. De esta forma, su principal diferencia con oír es el grado de intención que se le otorga al proceso de escucha (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005). Por tanto, oír se entiende como un proceso físico, pasivo y natural, mientras que el proceso de escuchar se concibe como un conjunto de habilidades marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva consciente de signos orales (James, 1984; Solak y Altay, 2016).

Dada la naturaleza activa y cognitiva de las estrategias de aprendizaje en la comprensión auditiva de una L2, a continuación se identificarán los componentes de la comprensión auditiva a través de una inspección de la teoría cognitiva. Anderson (2015) propone que los procesos mentales necesarios para comprender textos auditivos y escritos son regularmente similares y, por lo tanto, la comprensión de ambos se puede discutir como un fenómeno común. Según este autor, la comprensión consta de tres procesos interrelacionados

(ver figura 1): procesamiento perceptual, análisis (también conocido como *parsing*) y utilización. Estos procesos son recursivos en el sentido de que pueden ocurrir cambios ininterrumpidos de un proceso al otro y luego de regreso al proceso anterior, y se superponen constantemente durante el proceso de comprensión auditiva.

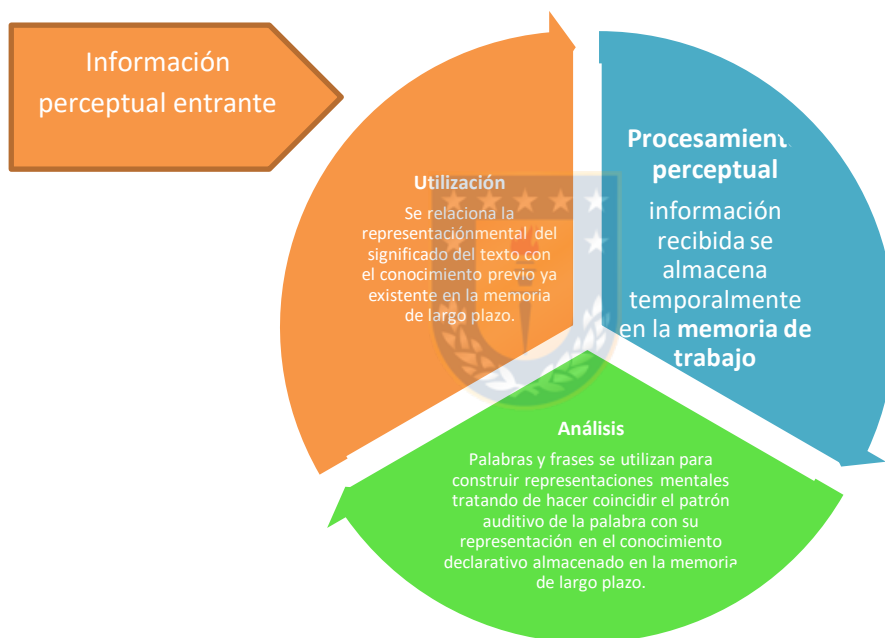


Figura 2.1. Procesamiento perceptual, análisis (*parsing*). Creación propia según modelo de comprensión de Anderson (2015).

Bajo este modelo, conocido como el modelo de comprensión de Anderson (O'malley y Chamot, 1990), la información perceptual recibida primero se almacena temporalmente en la memoria de corto plazo (procesamiento perceptual). Las limitaciones de capacidad de esta memoria evitan que las

secuencias de palabras específicas se retengan por más de unos pocos segundos, ya que la nueva información a la que pone atención la persona reemplaza la información anterior en la memoria de corto plazo. Así, según O'Malley, Chamot, y Kupper (1989), solo se selecciona información asociada al conocimiento previo del oyente (conocido como *schema*), para luego ser trasladada a la memoria de trabajo, en donde sucede el análisis (*parsing*). En el análisis, el segundo proceso de comprensión auditiva, las palabras y frases se utilizan para construir representaciones mentales de información auditiva recibida. Así, los aprendientes decodifican las palabras individuales al hacer coincidir el patrón auditivo de la palabra con su representación mental, la cual se almacena en la memoria de largo plazo. El tercer proceso, la utilización, consiste en relacionar una representación mental del significado del texto con el conocimiento previo existente. Las uniones entre el nuevo conocimiento auditivo y el existente se producen a través de un proceso llamado difusión de la activación, donde el conocimiento alojado en la memoria de largo plazo se activa, en la medida en que se relaciona con nuevos significados que acceden a la memoria de corto plazo durante la escucha (Aponte-de-Hanna, 2012).

Esencial para entender los procesos de comprensión es la distinción entre el procesamiento ascendente (también conocido como *bottom-up processing*, en la literatura angloparlante) y procesamiento descendente (*top-down*

processing), que hacen referencia al tipo de conocimiento que cada proceso aplica en la interpretación inmediata de un mensaje, y la interacción entre estos procesos. El procesamiento ascendente implica la segmentación del flujo de sonido en unidades significativas para lograr interpretar el mensaje (Vandergrif y Goh, 2012). Es un proceso bastante mecánico donde los oyentes segmentan el flujo de sonido y construyen significado por acreción, basándose en su conocimiento de los segmentos individuales de la lengua, como los sonidos individuales o fonemas, y los suprasegmentales, como el acento prosódico, el tono y el ritmo de la L2. Los oyentes construyen gradualmente el significado, de fonemas a palabras, y sucesivamente a unidades de significado cada vez más grandes, como oraciones completas y fragmentos de discurso mayores (O'Malley y Chamot, 1990). El procesamiento descendente, por otro lado, implica principalmente la aplicación de contexto y conocimiento previo para interpretar el mensaje escuchado (Vandergrif y Goh, 2012). Bajo este acercamiento, el oyente usa lo que sabe del contexto de comunicación para predecir lo que contendrá el mensaje y así usar partes del mensaje para confirmar, corregir o agregar información a la situación comunicativa. Se destaca, sin embargo, que no sería adecuado primar el uso de un tipo de procesamiento sobre el otro, ya que, en el caso del procesamiento ascendente, los oyentes no pueden mantener el paso con la secuencia de sonido entrante, mientras que, en el caso del procesamiento descendente, los oyentes pueden no tener todo el conocimiento previo requerido, ni compartir la perspectiva

suficiente del hablante sobre el tema para interpretar información con precisión. En la realidad, ambos procesos rara vez funcionan de manera independiente (Vandergrif y Goh, 2012).

Basándose en el modelo original de comprensión auditiva propuesto por Anderson (1985), Vandergrif y Goh (2012) describen los diferentes tipos de procesos cognitivos que entran en juego durante el proceso de comprensión auditiva en L2 a través de su propio modelo de comprensión auditiva (ver Figura 2). En él, agregan elementos como el efecto y uso estratégico de la metacognición, el procesamiento controlado y automático de recursos cognitivos, además de los ya mencionados procesos ascendentes y descendentes. Así, bajo la mirada de este modelo, los procesos ascendentes se utilizarían mayoritariamente durante el proceso de percepción para reconocer las categorías de sonido (fonemas) de la lengua, las pausas y los énfasis acústicos; mientras que los procesos descendentes se activan principalmente en el proceso de utilización, al relacionar las unidades significativas resultantes en el proceso de análisis (*parsing*) con las fuentes de información en la memoria de largo plazo, para luego interpretar los significados intencionados o implícitos.

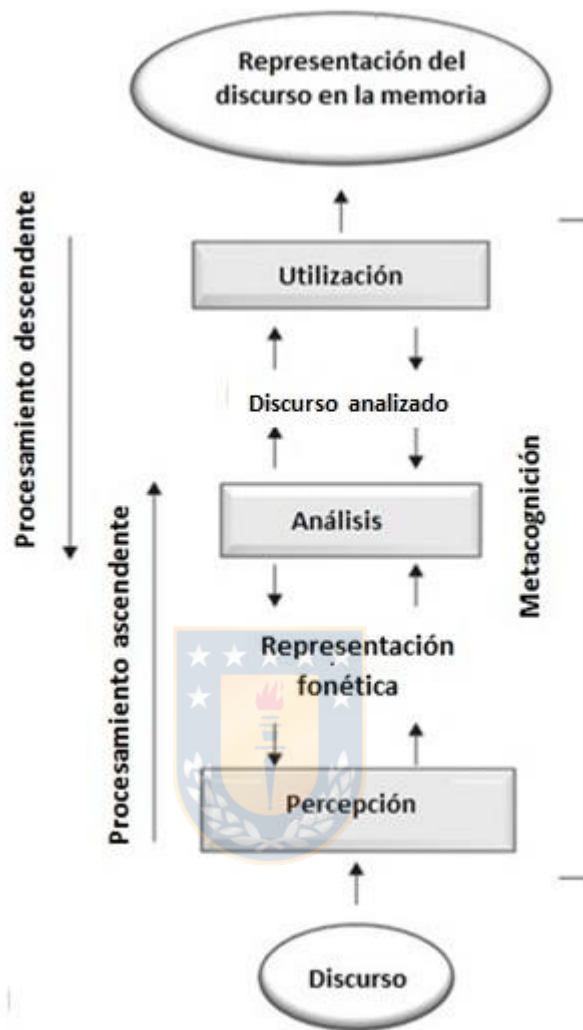


Figura 2.2. Procesos cognitivos en la comprensión auditiva en L2 y su interrelación (Vandergrift y Goh 2012, p. 18).

En cuanto al procesamiento controlado y automático, un oyente en su lengua materna (L1), puede procesar entradas auditivas de forma automática y eficiente, con poca atención consciente a los segmentos individuales, moviéndose entre los procesos descendentes y ascendentes, según sea necesario, para lograr la comprensión (Vandergrif y Goh, 2012). En una L2, en

cambio, los oyentes de nivel principiante demuestran un conocimiento lingüístico limitado, por lo tanto, poco de lo que oyen puede ser procesado automáticamente (Vandergrift, 2007). Esto sucede porque, a diferencia de lo que sucede en el procesamiento del lenguaje escrito, el texto oral llega al oyente en forma de un flujo constante de información.

Cómo ejemplifica la figura 3, durante el proceso de audición en L2, los oyentes deben escuchar sonidos (procesamiento ascendente), mantenerlos en su memoria de trabajo el tiempo suficiente (unos pocos segundos) para conectarlos entre sí, y luego interpretar lo que acaban de escuchar antes de que ingrese nueva información lingüística. Al mismo tiempo, los oyentes están utilizando su conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo (procesamiento descendente) para determinar el significado de la emisión, utilizando el conocimiento previo (Rost, 2011). Si bien se asume que estos procesos interactúan de forma de paralela, el grado en que los oyentes utilizan un proceso más que el otro dependerá del propósito de la audición, características del oyente, tales como el nivel de dominio del idioma, y el contexto del evento de audición (Vandergrift, 2007).

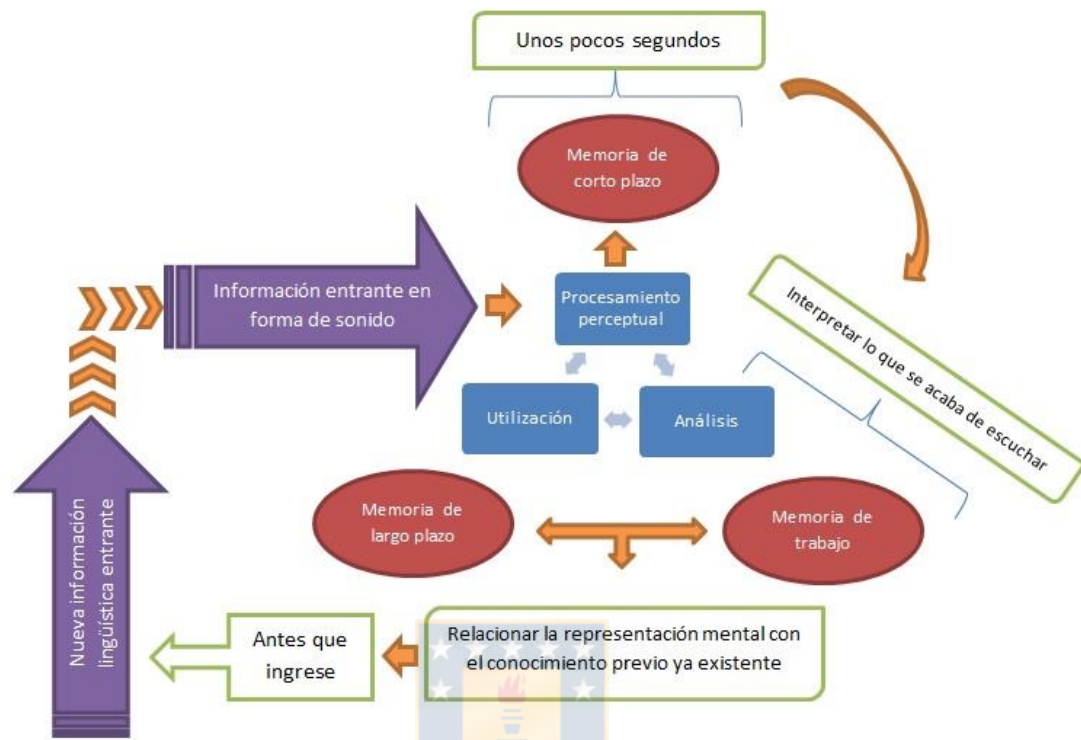


Figura 2.3. Representación de procesamiento automático (Vandergrif y Goh, 2012).

Cualquier cosa que el oyente no pueda procesar automáticamente está sujeta a un procesamiento controlado (en oposición al automático). El procesamiento controlado implica la atención consciente en el procesamiento de elementos en el flujo de voz, teniendo en cuenta lo velozmente que ocurre una conversación espontánea, o un flujo constante de información auditiva; así, al no lograr relacionar la información entrante con conocimiento previo relevante (cómo muestra la *Figura 4*), la memoria de trabajo se verá sobrecargada, y como

resultado, el oyente olvidará la información que estaba siendo procesada en la memoria de trabajo, para darle espacio a nueva información entrante.

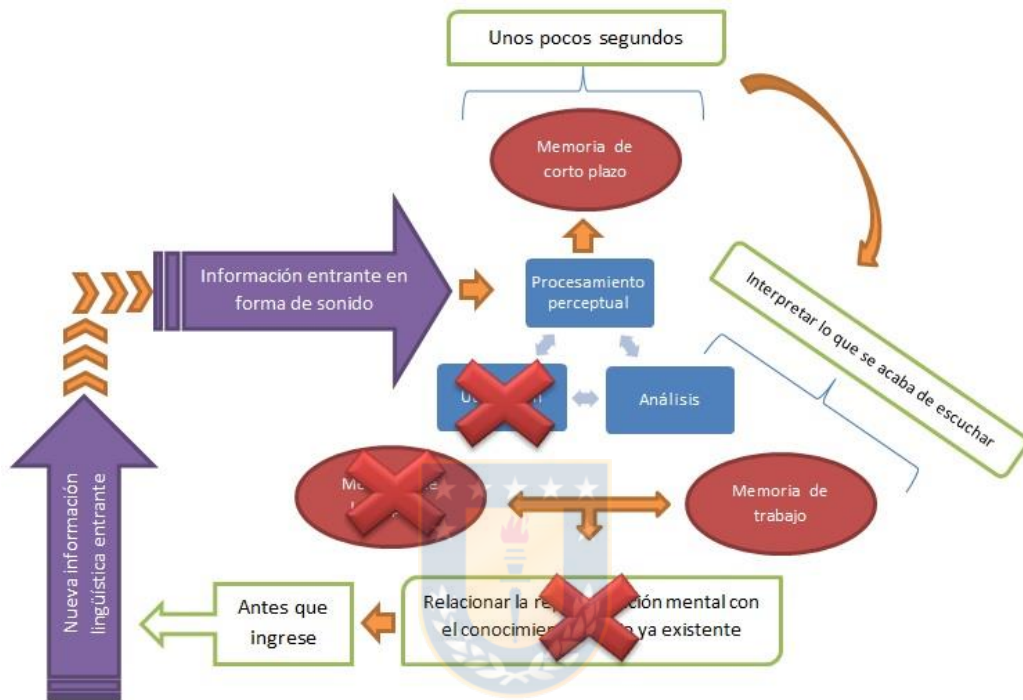


Figura 2.4. Representación de procesamiento controlado

Eventualmente, esto se vuelve un proceso automático, y el oyente ya no necesita prestar atención consciente a la coordinación de estos diferentes fenómenos de procesamiento auditivo (Vandergrif y Goh, 2012). La relación entre la memoria de trabajo y la memoria de largo plazo, por lo tanto, demuestra jugar un papel crítico en la comprensión auditiva. Mientras el oyente procese la información de forma automática de manera más efectiva, mejor podrá asignar los limitados recursos de atención de su memoria de trabajo a procesar nueva

información. Este es el punto que se busca lograr al entrenar oyentes con técnicas que estimulen y promuevan el uso y regulación automática, tanto de procesos ascendentes como descendentes.

En una investigación reciente, Roussel, Gruson y Galan (2017) reportan que independientemente del tipo de entrenamiento y del tipo de comprensión, los estudiantes con mayor dominio de la lengua no mejoraron significativamente su desempeño en tareas de comprensión auditiva, mientras que los estudiantes con menor dominio en la L2 evidencian beneficios significativos del entrenamiento basado en procesos ascendente, probablemente porque les enseña a aliviar la carga cognitiva, a la vez que aumenta su repertorio lingüístico.

Por otra parte, la metacognición (que es el tema central del capítulo 3) es el elemento regulador dentro del modelo presentado por Vandergrif y Goh (2012). En resumen, esta se refiere a la conciencia del oyente de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión, y la capacidad de supervisar, regular, y dirigir estos procesos (Goh, 2008). Incluye conocimiento sobre los factores relacionados con la tarea, la persona, y las estrategias que entran en juego durante las actividades cognitivas. Dentro de las acciones regulatorias en la metacognición, las estrategias metacognitivas permiten a los aprendientes

controlar su aprendizaje de la L2 al planificar, monitorear, resolver problemas y evaluar su desempeño en una tarea dada. El dominio de estas estrategias se considera fundamental, puesto que motivan a que los aprendientes sean más autónomos, estratégicos, eficientes y proactivos, tanto en su aprendizaje en general (Goh, 2002a) como en la adquisición de una L2.

Como ya se indicó (Figura 2), el modelo presentado por Vandergrif y Goh (2012) describe un el proceso de audición en L2 como un fenómeno muy complejo, en el que los oyentes deben realizar simultáneamente varios tipos de procesamiento (perceptual, ascendente, *parsing*, descendente, utilización) Mientras todo esto sucede (idealmente de forma automática), la metacognición regula los procesos cognitivos del oyente mediante la planificación, el monitoreo, la resolución de problemas, y la evaluación. Si el proceso mencionado anteriormente se realiza de forma constante, perfeccionándolo con el tiempo y la práctica, este comenzará a realizarse de forma automática, permitiéndole al oyente analizar y redirigir su atención de manera más rápida y efectiva, aliviando de esta manera la carga cognitiva puesta sobre la memoria de trabajo, y permitiendo, a su vez, mayor entrada y análisis de información perceptual, permitiéndole al aprendiente en última instancia, asignar o redirigir sus esfuerzos cognitivos en pos de conseguir un mayor entendimiento y comprensión de la L2. Por tanto, debido tanto a su carácter explicativo como

por su valor práctico, es que se ha seleccionado el modelo de Vandergrift y Goh (2012) como marco referencial en esta investigación.

Actualmente, gracias a las investigaciones en el área, se sabe que los aprendientes de una L2 tienen dificultades para llevar a cabo los procesos ya descritos de manera efectiva durante la comprensión auditiva (Goh, 2008); es por ello que diversos investigadores han propuesto integrar instrucción explícita sobre el uso de estrategias para mejorar estos procesos, entre las que destacan las estrategias metacognitivas, por su probada efectividad (Bozorgian, 2012; Sandoval, Gómez y Sáez, 2010).



Resultados positivos obtenidos por distintos investigadores (Liu y Goh, 2006; Cross, 2010; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010; Gómez, Sandoval y Sáez, 2012; Vandergrift y Goh, 2012; Roussel, Gruson y Galan, 2017; Cross y Vandergrift, 2018) avalan la conveniencia de integrar instrucción explícita sobre el uso de estrategias metacognitivas para una comprensión auditiva más efectiva, especialmente en estudiantes con menor dominio del inglés como L2.

Como ya se precisó, tanto la comprensión auditiva como la escucha describen el mismo fenómeno, pero desde perspectivas distintas. Así, la comprensión

auditiva, es un constructo psicológico que se puede explicar a través de manifestaciones en la escucha, y es, por tanto, el término teórico utilizado para describir el proceso cognitivo interno del oyente. La escucha, por otro lado, es concreta (se oye) y consciente, y se puede utilizar en la sala de clases para desarrollar la comprensión auditiva.

2.3 Metacognición

El proceso regulatorio de la metacognición se encuentra presente durante todo el fenómeno de procesamiento de la información. El concepto de metacognición tiene sus raíces en la psicología del desarrollo, con Piaget y Flavell como pioneros ligados a los estudios de los procesos mentales. El estudio de la metacognición se fundamenta inicialmente en el entendimiento de la persona sobre su propia manera de pensar, su funcionamiento y ejecución (Flavell, 1979). En un comienzo, la investigación se desarrolló en torno al estudio de la metamemoria, especialmente en el funcionamiento de la memoria de niños y niñas (Flavell y Wellman, 1977). Flavell (1979), describió originalmente la metacognición como conocimiento y cognición sobre fenómenos cognitivos; sin embargo, en artículos posteriores, se define más breve y ampliamente como pensar en pensar. Jaramillo y Osses (2012) definen metacognición como el conocimiento que el sujeto tiene de sus propios procesos cognitivos y la

autorregulación de estos procesos en relación con algún objetivo. La metacognición, entonces, se podría entender como el conocimiento de la actividad cognitiva y el control que se puede ejercer sobre ella.

Dentro del estudio de la metacognición, podemos encontrar dos corrientes teóricas principales (Crespo, 2000). La primera corriente es la psicología del desarrollo, la cual entiende a la metacognición como un fenómeno que surge en algún momento del desarrollo cognitivo del sujeto, como una característica propia del desarrollo humano. Esta corriente tiene dos principales líneas de estudio: (a) la teoría de la mente, la cual nace de un interés por investigar cuáles son los conocimientos que los infantes tienen sobre la mente humana y sobre su funcionamiento, y (b) la psicología evolutiva, la cual constituye una visión más acotada del tema, enfocada en el estudio de los conocimientos y la autorregulación involucrados en el quehacer cognitivo (Flavell, 1985).

Flavell (1979) presenta un modelo de monitoreo cognitivo, en el que distingue cuatro tipos de fenómenos que interactúan entre sí, a saber: (a) el conocimiento metacognitivo, (b) las experiencias cognitivas, (c) los objetivos o tareas y (d) las acciones o estrategias, los cuales se explican a continuación. En primer lugar, el conocimiento metacognitivo es ese segmento del conocimiento que tiene que ver con las personas como seres cognitivos y con sus diversas tareas

cognitivas, objetivos, acciones y experiencias. Flavell (1985) distingue tres tipos de conocimiento metacognitivo: acerca de uno mismo como ser cognoscente (sujeto), acerca de la tarea de aprendizaje (tarea), y acerca de las estrategias utilizadas en dicha tarea (estrategias). Un segundo tipo de fenómeno metacognitivo son las experiencias metacognitivas, entendidas como experiencias cognitivas o afectivas conscientes que acompañan y pertenecen a cualquier actividad intelectual. Un tercer tipo de fenómeno metacognitivo son los objetivos o tareas, las que se refieren a los objetivos de una actividad cognitiva. Finalmente, el último tipo son las acciones o estrategias, las que se refieren a las acciones u otras conductas empleadas para lograr dichos objetivos o tareas.



Por otro lado está la corriente teórica basada en las teorías de procesamiento de la información, que conciben al individuo no sólo como un ser pasivo frente a su medio, sino como un ente activo que toma la información de su mundo. Dentro de esta línea, se pueden destacar dos corrientes de estudio, que se describen a continuación: (a) El fenómeno conocido como *feeling of knowing* (Hart, 1965), que surge de las investigaciones del campo de la memoria, y se puede traducir como “conciencia, percepción, impresión” (Gómez y Sandoval, 2019); es ese sentimiento de saber o de “tener algo en la punta de la lengua”, aludiendo al estado en donde se cree que cierta información puede ser recuperada de la memoria, a pesar de que la información en sí no puede ser

recordada. Y (b) la idea del control ejecutivo propuesta por Brown (1985), quien realiza una distinción entre cognición y regulación cognitiva. En este modelo, Brown (1987) propone que la metacognición está compuesta por dos dimensiones: el conocimiento sobre la cognición y la regulación de la cognición. El primero se refiere a lo que los individuos saben sobre sus propios procesos cognitivos, los que facilitan los aspectos reflexivos de la metacognición (Nazarieh, 2016). La regulación de la cognición, por su parte, se refiere a la capacidad de utilizar mecanismos de autorregulación para garantizar la finalización exitosa de una tarea, destacando mecanismos tales como la planificación, el monitoreo, y el uso de estrategias compensatorias, entre otras (Baker y Brown, 1984).



Autores como Soto (2000), Hartman (2001), y Abdellah (2015) explican que los estudios modernos entienden que la metacognición está cimentada en dos componentes principales: el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva. El primero incluye al menos tres niveles diferentes de conciencia metacognitiva: conocimiento declarativo, procedural, y condicional (Brown, 1987; Jacobs y Paris, 1987; Schraw y Moshman, 1995). El conocimiento declarativo se refiere al conocimiento fáctico que el sujeto posee acerca de su propio conocimiento (Flavell, 1985); es consciente y verbalizable, observable y medible, y corresponde a la conciencia de lo que influye en la cognición,

incluyendo variables sobre el sujeto, la tarea y las estrategias (Gómez y Sandoval, 2019). El conocimiento procedimental se refiere al conocimiento que una persona posee sobre estrategias de aprendizaje y de cómo operan y se aplican estos procesos cognitivos o habilidades (Gómez y Sandoval, 2019; Hartman 2001). A su vez, el conocimiento condicional se refiere al conocimiento de una persona sobre cuándo, dónde y por qué usar ciertas acciones o estrategias cognitivas (bajo qué condiciones usar el conocimiento declarativo o procedimental) (Flavell, 1979). Por otra parte, el segundo componente de la metacognición es la regulación de la cognición, que se refiere a un conjunto de actividades que ayudan a los alumnos a regular y monitorear el aprendizaje, como actividades que controlan el pensamiento y el aprendizaje (Brown, 1987; Abdellah, 2015; Gómez y Sandoval, 2019).

La regulación de la cognición tiene tres componentes esenciales: planificación, monitoreo y evaluación (Veenman *et al.*, 2006; Abdellah, 2015; Gómez y Sandoval, 2019). A estos tres, Vandergrift *et al.* (2006) agregaron la resolución de problemas (Gómez y Sandoval, 2019). La planificación implica la selección y búsqueda de estrategias y recursos cognitivos apropiados que inciden en el desempeño durante la realización de una tarea. (Abdellah, 2015; Nazarieh, 2016; Bonilla y Díaz, 2018; Gómez y Sandoval, 2019). El monitoreo se refiere a la conciencia que el sujeto tiene de su propio progreso durante una tarea

cognitiva y su capacidad para determinar su propio desempeño. La evaluación se refiere a la valoración e introspección que el sujeto hace de sus resultados, determinando si el resultado de aprendizaje coincide con sus objetivos de aprendizaje y si los procesos de regulación se utilizan de manera efectiva en la tarea (Gómez, Sandoval y Sáez, 2012; Abdellah, 2015, Bonilla y Díaz, 2018). Finalmente, la resolución de problemas es la identificación de problemas de comprensión, así como la solución de estos, con el fin de darle sentido a lo que se escucha, (Sandoval, Gómez y Sáez, 2010; Cross y Vandergrift, 2018). El dominio de estas estrategias por parte del aprendiente se considera fundamental, puesto que motivan a que este sea más autónomo, estratégico, eficiente y proactivo, tanto en su aprendizaje en general (Goh, 2002a) como en la adquisición de la L2, particularmente en lo que respecta al desarrollo de la comprensión auditiva (Goh, 2008).

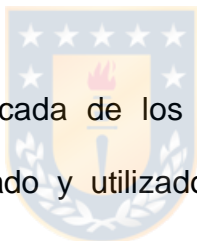
Sin embargo, pese a toda esta descripción teórica y conceptual, es necesario recordar que ninguno de los niveles ni las categorías propuestas en este modelo deben ser vistos por separado, puesto que la distinción entre el conocimiento acerca de la cognición y su regulación es solo conceptual; en la práctica, estas son de naturaleza interactiva y se encuentran en constante flujo directo entre ellos (Crespo, 2000; Veenman, Van Hout-Wolters y Afflerbach, 2006; Gómez y Sandoval, 2019).

Existe amplia evidencia que avala la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para una comprensión auditiva más efectiva, en el sentido de que puede influir directamente en el proceso y en el resultado de aprendizajes de los aprendientes (Goh, 2008; Liu y Goh, 2006; Cross, 2010; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010; Gómez, Sandoval y Sáez, 2012; Vandergrift y Goh, 2012; Roussel, Gruson y Galan, 2017; Cross y Vandergrift, 2018), especialmente en estudiantes con menor dominio del inglés como L2. De hecho, Vandergrift, Goh, Mareschal y Tafaghodtari (2006), en su validación del Cuestionario sobre Consciencia Metacognitiva en la Escucha (MALQ), observan que aproximadamente el 13% de la variación en el rendimiento de la escucha podría explicarse a través de la metacognición (Vandergrift y Tafaghodtari, 2010). Esto nos lleva a pensar que la enseñanza de estrategias metacognitivas a estudiantes con un bajo manejo del inglés como L2, así como el uso de estrategias *metacognitivas*, llevaría a una mayor eficiencia en el aprendizaje de la comprensión auditiva.

2.4 Estrategias de Aprendizaje

2.4.1 Definición de estrategias de aprendizaje

Los aprendientes usan estrategias de aprendizaje (EA) para lograr objetivos de comprensión, particularmente cuando tienen una capacidad limitada para comprender lo que escuchan; estas ayudan al oyente a aliviar la carga cognitiva que sufre la memoria de trabajo al verse sobrepasada de información que no puede procesar. Las estrategias ayudan a mejorar la comprensión, la retención y el recuerdo de la información y, al mismo tiempo, a planificar el desarrollo general de la audición como parte de su esfuerzo de aprendizaje de una L2 (Vandergrift y Goh, 2012).



Desde su origen en la década de los 70, el concepto de estrategias de aprendizaje ha sido estudiado y utilizado por un sinnúmero de docentes e investigadores desde distintos enfoques y métodos, tanto en la educación general como en la enseñanza de segunda lenguas, por lo que es posible encontrar una variedad de análisis del fenómeno (e.g. Rost, 2011; Chamot, 1990; Doughty y Long, 2005; Graham 1997; Cohen, 2014; Oxford, 2017). Esta situación supone dos problemas fundamentales. El primero es que no existe un acuerdo entre autores respecto a la definición del concepto y lo que esto engloba; y el segundo es que la mayoría de las taxonomías y clasificaciones son presentadas de forma distinta, con poco espacio para establecer diálogo, aun cuando algunas categorías son similares. La idea inicial era que, al identificar las estrategias de aprendizaje usadas por aprendientes exitosos, los

alumnos menos exitosos podrían aprenderlas para mejorar su rendimiento (Rubin, 1975; Shi, 2017).

Diversos autores (Stern, 1975; Chamot, 1990; Doughty y Long, 2005; Shi, 2017) han destacado el trabajo realizado por Rubin en 1975, quien desarrolló una lista de características de los buenos aprendientes de L2, aplicando métodos de recolección de datos que incluyen entrevistas, cuestionarios, observación de una considerable cantidad de horas de clase y análisis de auto-informes de estudiantes instruidos para escribir lo que hacían para aprender una L2. Según sus resultados iniciales, Rubin definió las estrategias de aprendizaje como las técnicas o mecanismos que un alumno puede utilizar para adquirir conocimiento (Rubin, 1975). Este tipo de estudios conductistas basados en la observación definirían la forma en que las estrategias de aprendizaje se estudiarían durante la segunda mitad de la década. Stern (1983), en base a sus estudios observacionales, define estrategias de aprendizaje como tendencias o características generales del enfoque empleado por el aprendiente de L2. Cabe señalar que no utiliza el vocablo 'técnicas', ya que lo reserva para referirse a formas particulares de comportamiento de aprendizaje observable. No obstante, un repentino cambio en la orientación de las teorías conductistas a las teorías cognitivas del aprendizaje surgiría en la década de los 80 (Weinstein y Mayer, 1986), influenciados fuertemente por la teoría cognitiva y del procesamiento de

la información, de Anderson (O' malley y Chamot, 1990). A su vez, este cambio de teoría y las consiguientes definiciones basadas en esta, ayudarían a incrementar la confusión conceptual de las estrategias de aprendizaje. Oxford (1989), proporciona una definición funcional aparentemente sencilla para las estrategias de aprendizaje de una L2. La autora las define como comportamientos o acciones que los alumnos utilizan para hacer que el aprendizaje de idiomas sea más exitoso, autodirigido y agradable (p. 235). Sin embargo, un año después, cuando describe el alcance de estas estrategias en su taxonomía de 1990, incluye estrategias cognitivas y afectivas que eran definidas como procesos mentales, en lugar de "comportamientos o acciones", reemplazando así su definición anterior e incluyendo tanto los procesos conductuales como los cognitivos (Doughty y Long, 2005).

O'Malley y Chamot (1990) definen las estrategias de aprendizaje como pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información, resaltando los aspectos cognitivos del uso de una estrategia. Cohen y Macaro (2007) diseccionan aún más el término al definir las estrategias de aprendizaje para L2 y estrategias de uso de la lengua. Las estrategias de aprendizaje para L2 se refieren a los pensamientos y comportamientos conscientes y semiconscientes utilizados por los alumnos; y las estrategias de uso de la lengua se refieren a

las estrategias para usar una lengua aprendida, aunque de manera incompleta. Por una parte, en la definición de estrategias de aprendizaje para L2 puede verse una clara referencia a definiciones pasadas, haciendo uso de palabras como 'pensamiento' y 'comportamiento', demostrando la asimilación de ambas teorías descritas anteriormente, para definir estrategias de aprendizaje; y por otra parte, las estrategias de uso de una lengua, que solían estar bajo la misma definición, pero bajo distinta clasificación.

Las listas de estrategias de aprendizaje, y como se aprecia en esta breve revisión, los elementos que las componen varían mucho entre autores, hasta el punto de que han sido definidas como: técnicas, mecanismos, tendencias, características, comportamientos, pensamientos, acciones, operaciones, y pasos, no habiendo un consenso claro en lo que es esencialmente una estrategia de aprendizaje (Macaro, 2006).

Con el objeto de poner fin a la falta de consenso teórico, Oxford (2017) realizó una exhaustiva compilación sobre el concepto de estrategias de aprendizaje, dentro y fuera del campo de aprendizaje de una L2, seleccionando 33 definiciones. En su estudio, el 67% de todas las definiciones describían explícita o implícitamente estrategias en forma activa como, por ejemplo, acciones, actos, actividades, pasos, procesos, secuencias de procesos, operaciones y

prácticas. De esta forma, Oxford (2017, p.48) concluye con la siguiente definición de estrategias de aprendizaje:

'L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency. Strategies are mentally guided but may also have physical and therefore observable manifestations. Learners often use strategies flexibly and creatively; combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use. Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors'.

En la definición propuesta por Oxford (2017) se incorporan “temas maestros”, entendidos como aquellos ejes temáticos más utilizados en la literatura, para posteriormente ordenarlas estadísticamente de manera descendente según el uso empleado por los distintos autores estudiados. Dentro de los principales temas maestros figuran: (1) Las diversas estrategias utilizadas por los aprendientes de L2, donde se destacan (a) los aspectos mentales, es decir, lo que piensan los aprendientes (pensamientos, cogniciones, codificaciones, etc.) y (b) acciones o procesos que los aprendientes ejecutan; (2) el propósito u objetivo; (3) propósitos particulares de las estrategias, como aprender, autorregularse, o completar una tarea; y finalmente, (4) el grado de conciencia. El uso de estos temas maestros se ve reflejado en la definición provista por

Oxford (2017), la que a pesar de ser de una extensión considerable, cubre todo lo teóricamente relevante para la definición del concepto, y se ha transformado en un marco referencial para futuras investigaciones que planeen redefinir el concepto. No menor es el hecho de que esta definición supera una de las principales críticas al estudio de las estrategias de aprendizaje, que es la poca claridad y poca definición fundamental dentro del campo de estudio (Macaro, 2006).

2.4.2 Clasificación de estrategias de aprendizaje



En un inicio, el listado de características de las estrategias de aprendizaje de Rubin (1975), lejos de ser una clasificación precisa, proporcionó un marco inicial de trabajo para futuras investigaciones. En la Tabla 1, se resumen sus hallazgos iniciales.

Tabla 2.1. Listado de características del buen aprendiente (Rubin, 1975. Pp. 45 – 48).

- 1. El buen aprendiente de lenguas es un predictor dispuesto y preciso.**
- 2. El buen aprendiente de lenguas tiene un fuerte impulso para comunicarse o aprender de la comunicación**

3. El buen aprendiente de lenguas a menudo no se inhibe. Está dispuesto a pasar por tonto si eso resulta en una comunicación razonable. Está dispuesto a cometer errores para aprender y comunicarse.

4. Además de enfocarse en la comunicación, el buen aprendiente de lenguas está preparado para prestar atención a la forma. El buen aprendiente de lenguas está constantemente buscando patrones en la L2.

5. Las buenas prácticas del buen aprendiente de lenguas incluyen: practicar, pronunciar palabras o inventar oraciones, buscar oportunidades para usar la L2 con hablantes nativos, yendo al cine o a eventos culturales donde se utilice la L2.

6. El buen aprendiente de lenguas monitorea el habla de los demás y la propia; es decir, está constantemente atento a lo bien que se está recibiendo su discurso, y si su desempeño cumple con los estándares que ha aprendido. Parte de su monitoreo es una función de su participación activa en el proceso de aprendizaje.

7. El buen aprendiente de lenguas presta atención al significado. Sabe que para comprender el mensaje no es suficiente prestar atención a la gramática de la lengua ni a la forma superficial del discurso.

Stern (1975) también se dedicó a investigar las estrategias utilizadas por los buenos aprendientes de lenguas. Su lista comparte algunas similitudes con la de Rubin (1975), como la voluntad de practicar y comunicarse, la atención al significado, y el autocontrol. Posteriormente, Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco (1978), luego de un exhaustivo trabajo de campo, identifican cinco estrategias de aprendizaje que parecen comunes para todos los buenos aprendiente L2, y algunas estrategias secundarias presentes solo en algunos de ellos (O' Malley y Chamot, 1990; Hong Shi, 2017). Entre las estrategias comunes para todos los buenos aprendientes de una L2, se encuentran: (1) el acercamiento activo a la tarea, (2) entendimiento de la lengua como sistema, (3) entendimiento de la lengua como medio de comunicación e interacción, (4) gestión de demandas afectivas, (5) monitoreo del desempeño de la L2. Mientras que entre las estrategias secundarias representadas solo por algunos de los buenos aprendientes, se encuentran las siguientes: (1) responde positivamente a la oportunidad de aprendizaje o busca y explota entornos de aprendizaje, (2) agrega actividades relacionadas de aprendizaje de lenguas al programa regular del aula, (3) práctica de forma autónoma, (4) analiza problemas individuales, (5) hace comparaciones entre la L1 y la L2, y (6) monitorea el desempeño de la L2, entre otras. Años más tarde, Rubin (1981) propuso un esquema de clasificación que subdivide en dos grupos principales y varios subgrupos las estrategias de aprendizaje. El primer grupo corresponde a procesos que afectan directamente el aprendizaje, entre los que se encuentran: (a) la aclaración o verificación, (b)

monitoreo, (c) memorización, (d) adivinar o razonamiento inductivo, (e) razonamiento deductivo, (f) práctica. Por su parte, en el segundo grupo se encuentran los procesos que contribuyen indirectamente a la lengua, como crear oportunidades de práctica o usar tácticas de producción como el uso del parafraseo, los cognados, o los gestos para expresar significado, aludiendo a que estos procesos en sí no son cognitivos sino que ayudan a crear instancias para usar dichos procesos cognitivos como monitoreo, clarificación, memorización.



A pesar de las diferencias y traslajos entre las clasificaciones y modelos señalados anteriormente, algunos comportamientos como el monitoreo de procesos cognitivos, pedir aclaraciones, hacer inferencias, y la disposición a practicar, se indicaron de manera transversal como comportamientos observables entre los buenos aprendientes de lenguas (O'Malley et al., 1985a). Sin embargo, estos esquemas de clasificación (Stern, 1975; Rubin, 1975; Rubin, 1981; Naiman et al., 1978) no poseen ningún fundamento en las teorías de cognición o de adquisición de segundas lenguas, y se desarrollaron a partir de datos anecdóticos, no dando mayor explicación de los procesos cognitivos o referentes a la memoria, que toman parte en el interior de la mente de los aprendientes. En contraposición, O' Malley y Chamot (1990) presentan una taxonomía (ver Figura 5) íntimamente ligada a la teoría cognitiva de Anderson

(1983, 1985), la que logra dar cuenta de los procesos que ocurren durante la comprensión auditiva (ver Figura 1), y de la forma en cómo la información es almacenada en la memoria: la información audible entrante es, a grandes rasgos, almacenada en dos lugares distintos, la primera es en la memoria de corto plazo, la que contiene cantidades acotadas de información solo durante breves períodos, y en la memoria de largo plazo, la cual es el almacenamiento de información sostenido en el tiempo y puede representarse como elementos aislados o más probablemente, como redes interconectadas de información (Malley y Chamot, 1990). En su taxonomía (ver Figura 5), los autores presentan un esquema de clasificación que incluye el rango completo de estrategias identificadas en la literatura, diferenciando tres categorías según el nivel o tipo de procesamiento involucrado: estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas, y estrategias socioafectivas.

Las estrategias metacognitivas son habilidades ejecutivas de orden superior que pueden implicar la planificación, monitoreo o evaluación de una actividad de aprendizaje. Dentro de estas, podemos encontrar: (a) atención selectiva para aspectos especiales de una tarea de aprendizaje, como en la planificación de escuchar palabras o frases clave; (b) planificación de la organización del discurso escrito o hablado; (c) monitoreo o revisión de la atención puesta en una tarea, monitorear la comprensión de la información que debe recordarse o

monitorear la producción mientras está ocurriendo; y (d) evaluación o verificación de la comprensión después de completar una actividad receptiva en la lengua (audición o lectura), o evaluar la producción lingüística después de que haya tenido lugar. Las estrategias cognitivas permiten al aprendiente manipular el material lingüístico de manera directa, por ejemplo, con la toma de notas, la descripción, la síntesis, el análisis, entre otros, permitiendo al aprendiente manipular directamente la información entrante, de manera que mejore el aprendizaje. Dentro de las estrategias cognitivas, a su vez, se pueden incluir tres grandes grupos: procesos de ensayo, organización y elaboración. (1) Los procesos de ensayo consisten en repetir los nombres de artículos u objetos que se han escuchado. (2) Las estrategias cognitivas de organización consisten en agrupación y clasificación de palabras, terminología o conceptos de acuerdo con sus atributos semánticos o sintácticos; hacer referencia o usar información en texto oral para adivinar el significado de nuevos elementos lingüísticos, predecir resultados o completar partes faltantes; resumir o sintetizar intermitentemente lo que uno ha escuchado para asegurar que la información se haya retenido; deducción o aplicación de reglas para entender una L2; el uso de imágenes visuales para comprender y recordar nueva información verbal; transferir o usar información lingüística conocida para facilitar una nueva tarea de aprendizaje. Y, por último, (3) las estrategias cognitivas de elaboración consisten en vinculación de ideas contenidas en nueva información o integración de nuevas ideas con información conocida. Por otro lado, las

estrategias socioafectivas representan una amplia gama de estrategias para la interacción con otra persona o control sobre el afecto. En general, se consideran aplicables a una amplia variedad de tareas de las cuales, habrían probado ser útiles en la comprensión auditiva (O'Malley y Chamot ,1990); entre ellas destacan: cooperación, trabajar con compañeros para resolver un problema, agrupar información, revisar notas; preguntar para aclarar; y hablar consigo mismo o para reducir la ansiedad sobre una tarea.

Con el fin de resumir los conceptos propuestos por O'Malley y Chamot (1990), se ha elaborado en esta investigación el siguiente mapa conceptual (Figura 5).





Figura 2.5. Mapa conceptual estrategias de aprendizaje por O' Malley y Chamot (1990)

De igual manera, para facilitar la comprensión de los diversos conceptos y clasificación de los procesos relacionados con la definición de estrategias de aprendizaje, se ha elaborado la Tabla 2.

Tabla 2.2. Cuadro resumen de las estrategias de aprendizaje en la literatura.

Investigadores	Estrategias de aprendizaje				
Stern (1975)	Estrategia de planificación	Estrategia activa	Estrategia empática	Estrategia formal	Estrategia experimental
	Estrategia de práctica	Estrategia de internalización	Estrategia semántica	Estrategia de monitoreo	Estrategia de comunicación
Naiman, Fröhlich, Stern, and Todesco (1978)	Estrategias comunes para todos los buenos aprendientes de L2				
	Acercamiento activo a la tarea	Entendimiento de la lengua como sistema	Entendimiento de la lengua como medio de comunicación e interacción	Gestión de demandas afectivas	Monitoreo del desempeño de L2.

	Estrategias presentes en algunos de los buenos aprendientes				
	Responder positivamente a la oportunidad de aprendizaje	Agregar actividades relacionadas de aprendizaje de	Practicar de forma autónoma	Analizar problemas individuales	Monitorear el desempeño en la L2
Rubin (1981)	Primera categoría primaria				
	Aclaración o verificación	Monitoreo	Memorización	Adivinar o usar razonamiento inductivo	Razonamiento deductivo
	Segunda categoría primaria				
	Creación de oportunidades de práctica	Uso de táctica de producción como estrategias de comunicación			
	Estrategias Metacognitivas				
	Planificación	Monitoreo	Evaluación		

O' Malley y Chamot (1990)	n				
	Estrategias cognitivas				
	Deducción	Inferir	Resumir	Organizar	
	Estrategias socio-afectivas				
	Cooperación	Preguntar por clarificación	Hablar con uno mismo		
Oxford (1985)	Directas				
	Memorización	Compensación		Cognitivas	
	Indirectas				
	Metacognitivas	Afectivas		Sociales	

A pesar de la aparente confusión conceptual, Oxford (2017) menciona que las discusiones a través de los años han apuntado de cierta manera a lo mismo, sólo que la discusión teórica ha sido vista desde muchos ángulos diferentes por autores con distintas trayectorias teóricas. Según la autora, esto puede ser zanjado al notar, por parte de los investigadores, que años de estudios han

provisto de temas de estudio clave y reiterativos a través del tiempo, como por ejemplo los aspectos mentales presentes en las estrategias de aprendizaje, o las acciones y procesos que los aprendientes hacen con el el propósito u objetivo definido de mejorar su entendimiento de una L2. Esto indica que el concepto ya posee límites relativamente definidos, y por tanto, las futuras investigaciones que planeen definir las estrategias de aprendizaje deberían apuntar hacia ellos. Siguiendo la recomendación de Oxford (2017), en este estudio se ha tomado la decisión de utilizar el modelo presentado por O'Malley y Chamot (1990), por su claridad estructural y nivel de explicación, al dar cuenta de los fenómenos de comprensión de la auditiva y del almacenamiento de la información en la memoria.



2.5 Estrategias metacognitivas para la escucha

Las estrategias metacognitivas han sido ampliamente estudiadas, amasándose bastante evidencia empírica que avala la integración de estrategias metacognitivas en tareas de escucha en el aula para facilitar la adquisición de una L2 ((Chamot, 2005; Goh 1997; O'malley y Chamot, 1990; Oxford, 2003; Rost, 2005; Sandoval, Gómez y Sáez, 2010; Vandergrift 2002,1999, Liu y Goh (2006); Cross (2010); Vandergrift y Tafaghodtari (2010); Gómez, Sandoval y Sáez (2012); Vandergrift y Goh (2012); Roussel (2017); Cross y Vandergrift

(2018), entre otros). En base a esto, se considera que el dominio de estrategias metacognitivas por parte del aprendiente es fundamental, puesto que los motivan a ser más autónomos, estratégicos, eficientes y proactivos, tanto en su aprendizaje en general como en la adquisición de la L2 (Goh, 2002a), particularmente en lo que respecta al desarrollo de la comprensión auditiva (Goh, 2008).

Específicamente para la audición, Vandergrift y Goh (2012) presentan un modelo de estrategias metacognitivas basado en el modelo de monitoreo cognitivo presentado por Flavell en 1979, y que en este estudio se resume en la figura 6, a continuación.

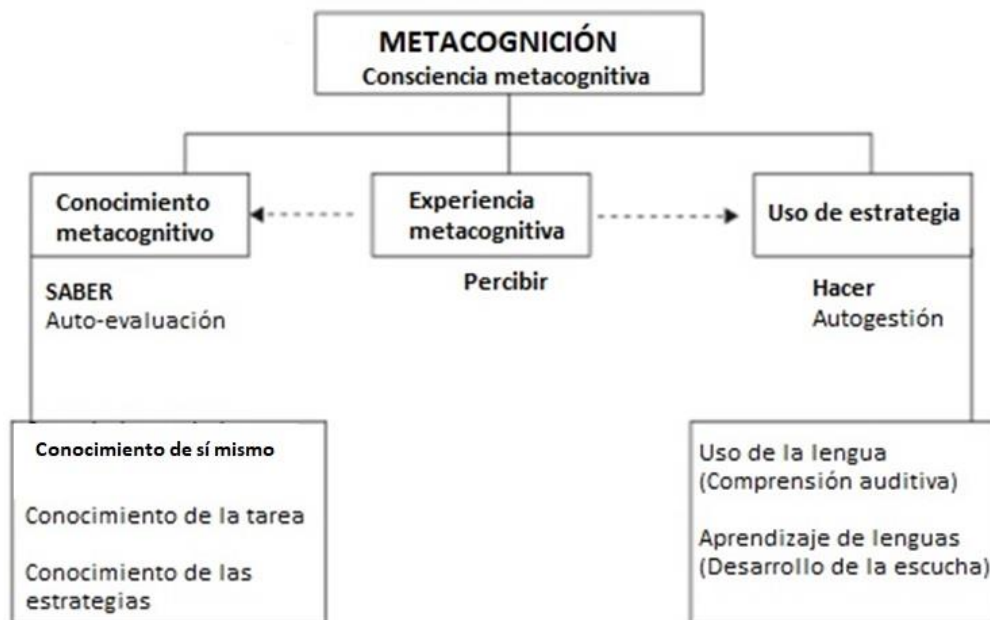


Figura 2.6. Modelo metacognitivo para la instrucción (Vandergrift y Goh, 2012, p.85)

En este modelo, los autores incorporan tres elementos fundamentales, a saber: la experiencia, el conocimiento, y las estrategias, rescatando dos de los elementos originales de Flavell: el conocimiento metacognitivo, y las experiencias metacognitivas. En su modelo, Vandergrift y Goh (2012) postulan que durante una emisión oral, al tratar de lograr la comprensión del mensaje, un aprendiente se enfrasca en una experiencia metacognitiva cuando tiene pensamientos o sentimientos acerca de la tarea. Dichas experiencias pueden activar el conocimiento metacognitivo en la memoria de largo plazo, incluido el conocimiento sobre una estrategia de escucha, y desencadenar la selección y activación de estrategias de escucha óptimas para facilitar la comprensión. Cabe mencionar, que las estrategias son metacognitivas en el sentido de que permiten a los aprendientes cambiar conscientemente la forma en que aprenden y usar la lengua.

Durante una experiencia metacognitiva, confrontados con un sonido desconocido, los oyentes pueden recordar una estrategia que usaron antes y volverla a usar para manejar el problema con el que se enfrentan en el presente. Así, por ejemplo, durante una experiencia de escucha, un aprendiente puede darse cuenta de que no reconoce las estructuras que escucha; sin

embargo, puede recordar una situación similar en la que logró resolver un problema de reconocimiento de estructuras similar y, así, usar esa experiencia para resolver el problema actual (Vandergrift y Goh, 2012). El conocimiento metacognitivo incluye al menos tres niveles diferentes de conciencia metacognitiva: conocimiento declarativo, procedural y condicional, ya descritos en párrafos anteriores (p. 18). Por su parte, el uso de la estrategia corresponde al uso de procedimientos o acciones específicas para hacer que el aprendizaje sea más eficiente, agradable, autorregulado, y más transferible a nuevas situaciones. El uso de la estrategia se basa en el conocimiento sobre esta, incluyendo la conciencia de cuándo y cómo usar una estrategia específica. Los aprendientes usan estrategias para lograr objetivos de comprensión, particularmente cuando tienen una capacidad limitada para comprender lo que escuchan. Las estrategias les ayudan a mejorar la comprensión, la retención, y el recuerdo de la información y, al mismo tiempo, a planificar el desarrollo general de la audición como parte de su esfuerzo de aprendizaje de una L2. Por ejemplo, Cohen y Macaro (2007) identificaron algunas estrategias que los oyentes competentes utilizan más que los oyentes menos competentes, destacándose la planificación, el monitoreo, y la evaluación de la comprensión.

Por otra parte, el modelo metacognitivo para la instrucción propuesto por Vandergrift y Goh (2012), descrito anteriormente, cumple dos funciones

importantes en el aprendizaje de una L2. La primera corresponde a la autoevaluación de los estados y procesos cognitivos, lo que se produce a través de reflexiones personales acerca de los medios para satisfacer las demandas de un objetivo cognitivo. La segunda función es la autogestión, la cual es de naturaleza ejecutiva, y ayuda a organizar los aspectos cognitivos de la resolución de problemas. Este modelo presenta de forma ordenada y estructurada un fenómeno complejo como es el despliegue de estrategias metacognitivas durante la escucha de una L2, y a su vez da cuenta de cómo un aprendiz de L2 se favorece al comprender y manejar de manera efectiva las estrategias metacognitivas de aprendizaje. Este modelo metacognitivo debido a la relación que posee con el modelo cognitivo, además de su extensa documentación teórica es que se ha decidido usar esta perspectiva en el presente estudio como modelo para entender las estrategias metacognitivas desplegadas durante una emisión oral

2.6 Secuencia pedagógica metacognitiva para la escucha

Gran parte de la investigación reciente presta atención a las estrategias de enseñanza que brindan apoyo al oyente para procesar la entrada lingüística y mejorar su comprensión auditiva. Existe evidencia contundente que apoya la

instrucción explícita de estrategias metacognitivas para una comprensión auditiva más efectiva (Goh, 2008; Liu y Goh, 2006; Cross, 2010; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010; Gómez, Sandoval y Sáez, 2012; Vandergrift y Goh, 2012; Roussel, Gruson y Galan, 2017; Cross y Vandergrift, 2018).

Diversos autores han señalado a la aproximación pedagógica para el desarrollo y uso de estrategias metacognitivas en la audición como una forma eficiente de entregar conocimientos sobre estrategias cognitivas y metacognitivas en la escucha, guiando a los aprendientes, paso a paso, a través de secuencias pedagógicas donde se sensibiliza a los estudiantes sobre las cogniciones subyacentes en la comprensión auditiva, estimulando sus propias estrategias de aprendizaje (Rost, 2005; Cross, 2011; Vandergrift y Goh 2012, Vandergrift y Tafaghodtari, 2010).

Es en este contexto donde Vandergrift (1999, 2004, 2007) formula su secuencia pedagógica metacognitiva, que se presenta en la Figura 7.

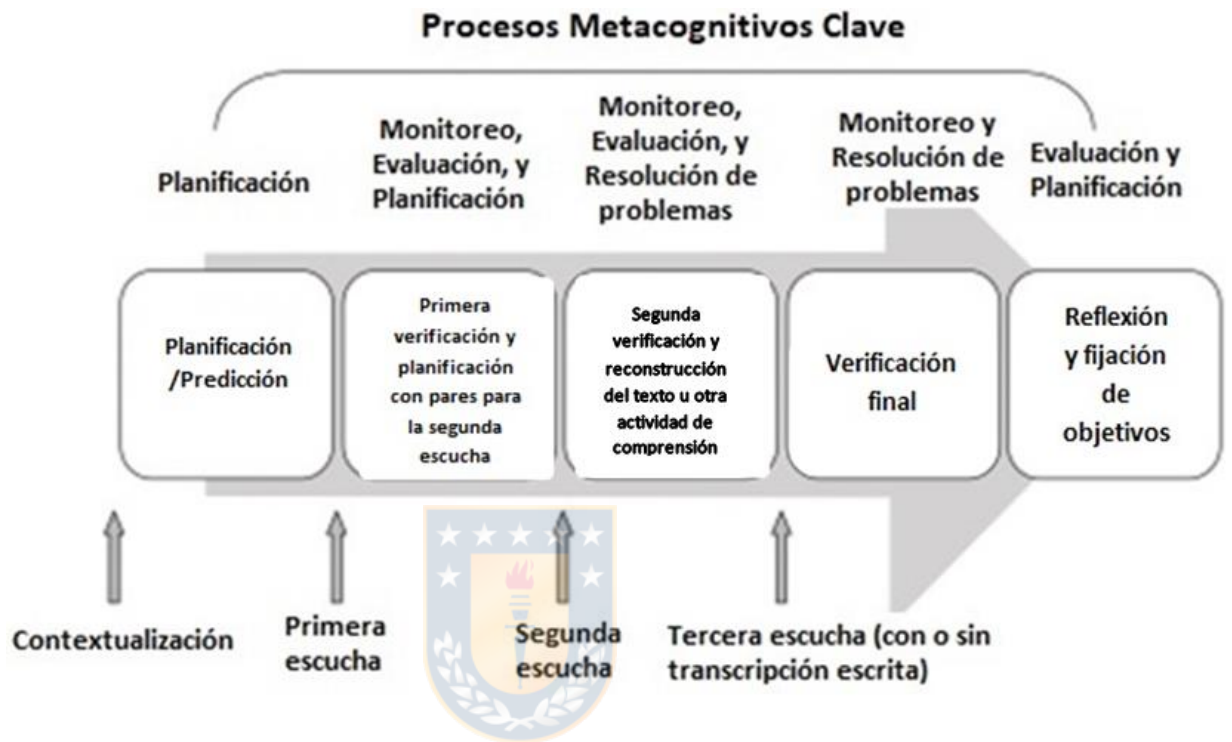


Figura 2.7. Etapas en la secuencia pedagógica metacognitiva para la instrucción auditiva (Vandergrift y Goh, 2012, p.109)

Esta secuencia busca desarrollar la conciencia del proceso de escucha unidireccional de los aprendientes, y ayudar a los oyentes a adquirir conocimiento metacognitivo crítico para el éxito en la comprensión del idioma, promoviendo la autoregulación, la verificación de predicciones, el monitoreo, y la reflexión de los aprendientes durante el proceso de aprendizaje, entre otros.

Mediante un uso orquestado de la formación y verificación de hipótesis, con la aplicación juiciosa de conocimientos previos para compensar las brechas en la comprensión, los oyentes adquieren conocimientos sobre los procesos de comprensión auditiva.


Este tipo de instrucción metacognitiva adopta un enfoque basado en procesos o tareas, para inculcar en los aprendientes conocimientos sobre sí mismos como oyentes (conocimiento de la persona), conocimientos sobre las complejidades inherentes de la escucha de L2 en relación con las demandas de la tarea (conocimiento de la tarea), y estrategias de escucha efectivas (conocimiento de la estrategia). El objetivo es abrir caminos para regular la comprensión auditiva y, en última instancia, lograr un mayor éxito en la escucha en L2 (Vandergrift y Goh, 2012). El ciclo pedagógico metacognitivo toma lugar en el periodo regular de una clase de inglés como L2, llevando a los estudiantes a través de fases indicadas en la tabla 3. Las fases del ciclo pedagógico se llevan a cabo de forma cíclica y recurrente a través de las sesiones normales, las cuales, a su vez, desarrollan los procesos de planificación, monitoreo, resolución de problemas, y evaluación. De acuerdo a los Vandergrift y Goh (2012), los estudiantes necesitan una exposición repetida y sistemática a esta misma secuencia de procesos metacognitivos, y todas las tareas deben basarse en el mismo ciclo. Si bien el docente inicialmente desempeña un papel más

importante, el andamiaje por parte de este debe eliminarse gradualmente para que los estudiantes hagan el trabajo por sí mismos para favorecer que el proceso se vuelva automático. La secuencia de instrucción metacognitiva para la escucha consta de cinco etapas, que se resumen en la Tabla 3, a continuación.

Tabla 2.3. Etapas pedagógicas durante la instrucción metacognitiva y procesos metacognitivos subyacentes para las actividades de escucha genérica (Vandergrift, 2004; Vandergrift y Tafaghodtari,2010; Vandergrift y Goh, 2012).

Etapas pedagógicas	Procesos Metacognitivos
1. Pre-escucha: etapa de planificación / predicción	
Una vez que los aprendientes han sido informados sobre el tema y el tipo de texto, predicen la información y las palabras que podrían aparecer en el texto a escuchar.	1. Planificación
2. Primera escucha: primera etapa de verificación	
a. Los aprendientes verifican sus hipótesis iniciales, corrigen según la información que aparece en el texto escuchado y anotan información adicional que hayan	2a. Monitoreo y evaluación

<p>entendido.</p> <p>b. Los aprendientes comparan lo que han entendido / escrito con un compañero, lo modifican según la información que aparece en el texto escuchado, establecen lo que aún necesita resolución y deciden los detalles importantes que aún requieren atención especial.</p>	<p>2b. Monitoreo, evaluación y planificación</p>
<p>3. Segunda escucha: segunda etapa de verificación</p>	
<p>a. Los aprendientes verifican puntos de desacuerdos anteriores, hacen correcciones y escriben detalles adicionales que entendieron.</p> <p>b. Discusión en clase en la que todos los miembros de la clase contribuyen a la reconstrucción de los puntos principales y los detalles más relevantes del texto escuchado, intercalando con reflexiones sobre cómo los aprendientes llegaron al significado de ciertas palabras o partes del texto.</p>	<p>3a. Monitoreo, evaluación y resolución de problemas</p> <p>3b. Monitoreo, evaluación y resolución de problemas</p>
<p>4. Tercera escucha: etapa de verificación final</p>	
	<p>4. Monitoreo y</p>

<p>Los aprendientes escuchan específicamente la información revelada en la discusión de clase que no pudieron distinguir antes. Esta escucha también puede ir acompañada de la transcripción de todo o parte del texto.</p>	<p>resolución de problemas</p>
<p>5. Etapa de reflexión y fijación de objetivos.</p>	
<p>Basados en la discusión anterior de las estrategias utilizadas para compensar lo que no se entendió, los aprendientes escriben metas de mejoramiento para la próxima actividad de escucha.</p> 	<p>5. Evaluación y planificación</p>

Debido a la naturaleza de la investigación propuesta, es necesario identificar las tareas de escucha que se identifican en la literatura. Las tareas de comprensión auditiva se clasifican en dos tipos: audición unidireccional y bidireccional (Chou, 2016). Las tareas de escucha unidireccionales requieren una mínima intervención del docente o interacción del alumno con un hablante. El objetivo es comprender el texto auditivo que escuchan los aprendientes en función de propósitos comunicativos específicos. Los resultados de la escucha deben reflejar las formas en que los aprendientes utilizan la información obtenida a través de la escucha en situaciones de la vida real tanto como sea posible,

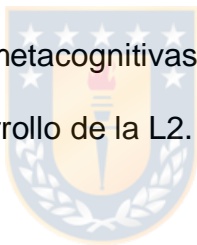
como tomar notas, monitorear entendimiento o completar la información que falta (Vandergrift y Goh, 2012). Por tanto, debido a que la finalidad de la investigación actual es estudiar en qué medida mejoran los estudiantes de manera auditiva, es que se opta por utilizar este tipo de tareas tanto para el Ciclo Pedagógico Metacognitivo, como para las evaluaciones FLYERS.

Como ya se ha establecido en párrafos anteriores, estudios recientes han demostrado que el conocimiento metacognitivo se puede aumentar a través de la instrucción sobre el uso de estrategias metacognitivas en el aula (Vandergrift, 2002, 2003; Goh y Taib, 2006; Graham, Macaro y Vanderplank, 2007; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010; Cross, 2011; Mahdavi y Miri, 2017). Así también, existe un gran número de estudios empíricos que demuestran que guiar a los oyentes a través de un proceso metacognitivo como parte de las actividades de escucha regulares puede ayudarlos a mejorar tanto en comprensión auditiva, como en consciencia metacognitiva. Se destaca además, la utilidad que presta un ciclo pedagógico como este para los estudiantes menos proficientes, quienes suelen demostrar las mayores mejoras después de ser sometidos a una metodología como esta (Goh and Taib, 2006; Goh y Vandergrift, 2012; Gómez, Sandoval y Sáez, 2012).

En 2010, Vandergrift y Tafaghodtari investigaron los efectos de un enfoque metacognitivo basado en procesos para la enseñanza de la audición en L2 durante un semestre, en un grupo de 106 participantes provenientes de seis secciones intactas de cursos de francés como segunda lengua (FSL, por sus siglas en inglés). El estudio experimental consistió en exponer a los aprendientes a textos auditivos, aplicando en el grupo tratamiento una metodología que guiaba a los estudiantes a través de los procesos metacognitivos subyacentes a la escucha exitosa en L2. Además, tanto al grupo tratamiento como al grupo control se le aplicó el cuestionario *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (en adelante, MALQ, por sus siglas en inglés), desarrollado por Vandergrift, Goh, Mareschal y Tafaghodtari (2006), traducido al español como Cuestionario sobre Consciencia Metacognitiva en la Escucha (Gómez y Sandoval, 2019). El cuestionario MALQ se aplicó al inicio, a la mitad y al final del estudio. Los resultados demostraron que el grupo experimental superó significativamente al grupo de control en la medición final de la comprensión, verificándose además la hipótesis de que los oyentes menos calificados en el grupo experimental obtendrían mayores ganancias que sus pares más calificados.

Por su parte, Cross (2010) realizó un estudio a pequeña escala sobre efecto de la instrucción metacognitiva en la comprensión de los oyentes. Veinte

estudiantes japoneses adultos de nivel avanzado en inglés como L2 (EFL, por sus siglas en inglés) participaron en una secuencia de tareas, o ciclo pedagógico, que incluía predicción, monitoreo, identificación de problemas y evaluación, en cada una de las cinco lecciones de escucha destinadas a promover la comprensión de los aprendientes sobre noticias de televisión. Una comparación de los puntajes previos y posteriores al examen demostró que tres de los cuatro oyentes menos calificados obtuvieron ganancias notables en las cinco lecciones, mientras que solo uno de los cuatro oyentes más calificados mejoró. Esto indica que los aprendientes que más se beneficiaron con la instrucción en estrategias metacognitivas para la escucha en L2 fueron los estudiantes con menor desarrollo de la L2.



Mahdavi y Miri (2017) examinaron el efecto tanto de la instrucción metacognitiva basada en procesos como de instrucción basada en productos para mejorar la comprensión auditiva y la conciencia metacognitiva. Se asignaron aleatoriamente dos clases de aprendientes de inglés para principiantes a dos grupos: basados en productos ($n = 30$) y basados en procesos ($n = 30$). Tanto antes como después de ocho sesiones de instrucción, se midió la comprensión auditiva y la conciencia metacognitiva. Así, el grupo basado en el proceso siguió una secuencia pedagógica en cada sesión, proporcionando oportunidades para el diálogo sobre el proceso de escucha y las estrategias involucradas, mientras

que el grupo basado en el producto no participó en el diálogo ni reflexionó sobre las estrategias de escucha utilizadas. Los resultados indicaron que el grupo basado en el proceso superó significativamente al grupo basado en el producto en términos de ganancias en la comprensión auditiva y la conciencia metacognitiva.



III. METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó durante el segundo semestre de 2019, en el colegio DINABEC, ubicado en la comuna de San Carlos, en la región de Ñuble. Se utilizó un diseño cuasi experimental, con pretest y postest de comprensión auditiva, en el cual participaron 37 estudiantes de 5to año básico, distribuidos de forma aleatoria en dos grupos equivalentes: experimental (n=20) y control (n=17). El tratamiento consistió en once sesiones presenciales para el grupo experimental sobre entrenamiento en estrategias metacognitivas para la escucha en inglés como L2. En el análisis de los datos, además de los procedimientos estándares para este tipo de estudio, se realizaron pruebas estadísticas para establecer la relación entre la conciencia metacognitiva y la comprensión auditiva en L2, variables de estudio que se determinaron luego de una extensa revisión bibliográfica. Tanto las variables en estudio identificadas, como las preguntas desarrolladas y objetivos de investigación planteados sobre la base de dicha revisión bibliográfica se presentan a continuación.

3.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS DE TRABAJO

3.1.1 Pregunta de investigación

¿Mejora el desempeño en comprensión auditiva en inglés como L2 en estudiantes de 5to básico de enseñanza básica luego de estar expuestos a enseñanza explícita de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo, resolución de problemas y evaluación?

3.1.2 Hipótesis de investigación

H1: La exposición explícita a estrategias metacognitivas en clase de inglés como L2 mejora el desempeño en tareas de comprensión auditiva en estudiantes de nivel A2 de 5to año básico.


H2: Existe una relación directamente proporcional entre el uso de estrategias metacognitivas y una mejora en el desempeño en tareas de comprensión auditiva en inglés como L2 en estudiantes de nivel A2 de 5to año básico.

3.2. OBJETIVOS

3.2.1 Objetivo general

Observar el impacto en el desempeño de tareas de comprensión auditiva en inglés como L2 en estudiantes de nivel A2 de 5to año básico al ser sometidos a enseñanza explícita de estrategias metacognitivas para la audición en L2.

3.2.2 Objetivos específicos



2.1. Determinar si existe una mejora en el desempeño de estudiantes de 5to año luego de la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva en inglés como L2.

2.2. Determinar diferencias en el uso de las dimensiones de estrategias metacognitivas antes y después de la intervención metodológica.

2.3. Determinar el grado de efectividad de estrategias metacognitivas antes y después de la intervención metodológica para la comprensión auditiva en inglés como L2.

2.4. Determinar la diferencia en los resultados de comprensión auditiva y conciencia metacognitiva entre estudiantes más proficientes y menos proficientes luego de una intervención metodológica para la comprensión auditiva en inglés como L2.

3.3 Variables

En esta investigación, la variable independiente corresponde a la conciencia metacognitiva en la comprensión auditiva en inglés como L2, y la variable dependiente corresponde a la comprensión auditiva en inglés como L2. A continuación, en la tabla 4, se presenta la definición conceptual y operacional de ambas variables.

Tabla 3.4: Definición de variables

Variables	Definición conceptual	Definición Operativa
Variable Independiente:	Evaluación cognitiva de los aprendientes respecto a su propia conciencia y acciones conscientes de escucha, además del conocimiento	De acuerdo al cuestionario Metacognitive Awareness Listening Questionarie (MALQ), la conciencia metacognitiva se expresa en cinco dimensiones a saber: (1) estrategias de
Conciencia metacognitiva		

en la comprensión auditiva en inglés como L2 metacognitivo acerca de las percepciones sobre sí mismos, su comprensión de las demandas de escucha, sus objetivos cognitivos y su enfoque sobre las tarea de escucha y sus estrategias (Vandergrift et al., 2006, Vandergrift y Goh, 2012; Goh y Hu, 2013).

resolución de problemas (hacer y monitorear inferencias); (2) estrategias de planificación y evaluación (preparación para escuchar y evaluar los resultados de los esfuerzos de escucha); (3) estrategias de traducción mental (encontrar equivalentes en la L1 del estudiante; (4) estrategias de atención dirigida (concentración y permanencia en la tarea), y (5) estrategias sobre el conocimiento metacognitivo

Variable Dependiente: **Comprensión auditiva en inglés como L2**

Conjunto de habilidades activas y conscientes, marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de signos orales, como discriminar entre sonidos, comprender el

De acuerdo al examen de inglés Cambridge A2 FLYERS, la comprensión auditiva en niños se evidencia en la discriminación y comprensión de vocabulario y estructuras gramaticales en tareas de escucha del examen, a saber: Parte 1: escuchar nombres

vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el acento prosódico y la intención, retener e interpretar lo anterior, o tanto dentro del contexto sociocultural inmediato como del más amplio del enunciado (Wipf, 1984; Vandergrift y Goh, 2012; Vandergrift, 2016).

y descripciones, reconocer vocabulario, relacionar vocabulario con la imagen correspondiente uniéndolos mediante una línea. Parte 2: escribir una palabra, número, letra(s) u otra información faltantes en cada espacio; reconocer, relacionar e inferir la información faltante. Parte 3: unir imágenes de acuerdo a la información escuchada, identificar palabras y estructuras clave, asociándolas y uniéndolas según corresponda. Parte 4: seleccionar una imagen de acuerdo a una pregunta sobre el texto escuchado. Parte 5: colorear imágenes de acuerdo a las preguntas y escribir una palabra para responder a otra pregunta.

3.4 Modelo de investigación

Este trabajo constituye una investigación cuasi experimental en la que los participantes fueron distribuidos de forma aleatoria en dos grupos intactos equivalentes: experimental (n=20) y control (17). El modelo contempló un pretest y un posttest para ambos grupos. La investigación es de tipo longitudinal, puesto que, a los mismos grupos se les aplicaron las mismas pruebas de comprensión de escucha para luego ser comparadas.

El tratamiento duró once sesiones presenciales y se aplicó solo al grupo experimental. El pretest de comprensión auditiva se administró a ambos grupos inmediatamente antes de comenzar el trabajo del módulo de intervención y el posttest de comprensión auditiva se administró una vez terminado el tratamiento. Además, al final de cada sesión se administró el cuestionario MALQ al grupo experimental, con el fin de sensibilizar a los estudiantes sobre el uso de estrategias metacognitivas para la escucha. Tanto los textos orales utilizados en las pruebas de escucha como el cuestionario MALQ tenían las mismas características en términos de dificultad y extensión, para así cautelar que las comparaciones fuesen válidas. El grupo control utilizó los mismos materiales instruccionales que el grupo experimental para trabajar la comprensión auditiva en la clase de inglés, pero no recibió instrucción alguna

acera de estrategias metacognitivas para la escucha, como se muestra en la Figura 8.

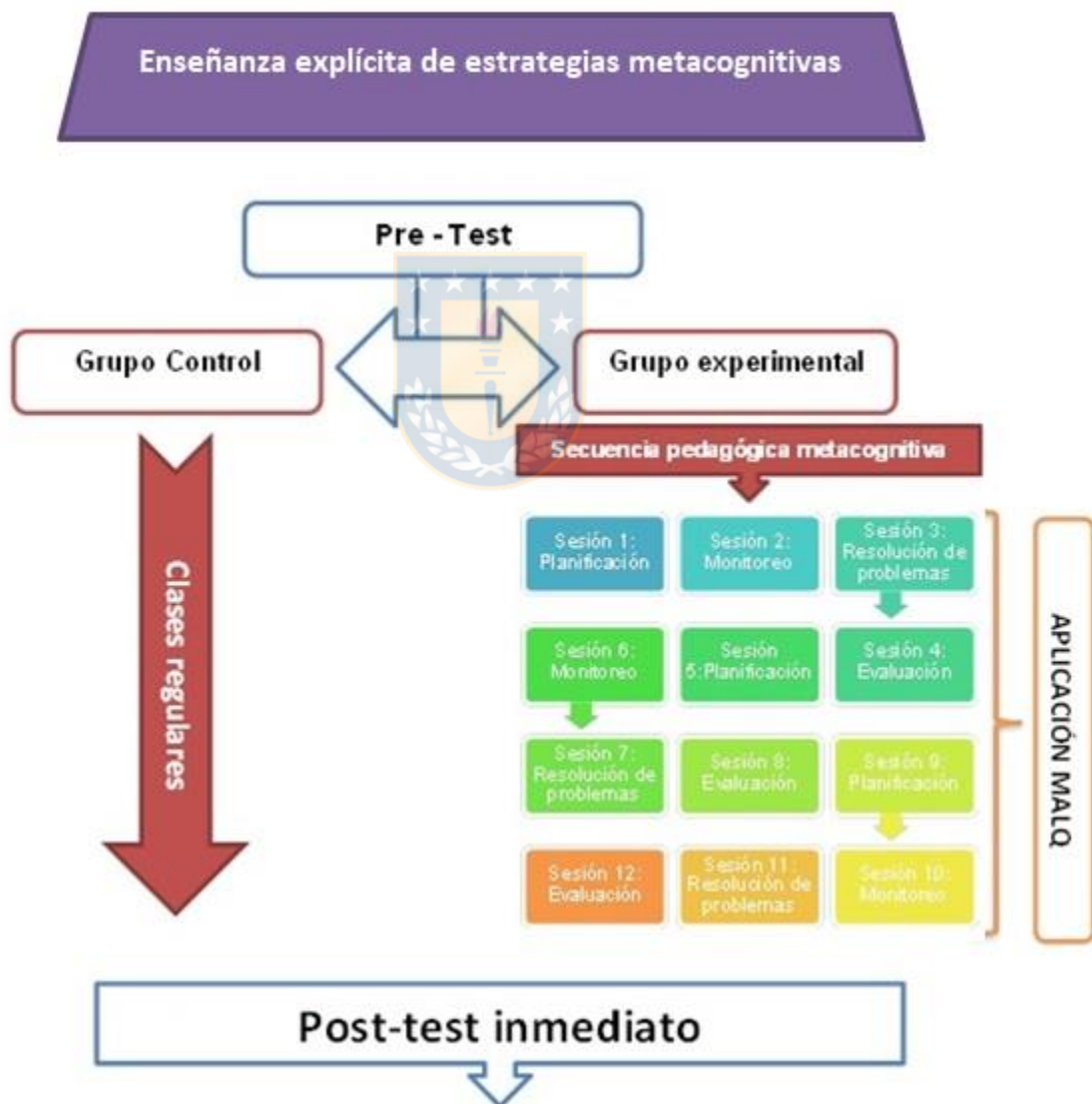


Figura 3.8. Diseño de intervención metodológica.

3.5 Participantes

Para esta investigación se consideró una clase intacta de 37 estudiantes de 5to año básico de un establecimiento educacional de la comuna de San Carlos (Colegio DINABEC), quienes exhibían un nivel A2 en inglés como L2, según el Marco Común Europeo de Referencia (2001). Los participantes correspondieron a 19 estudiantes de sexo femenino y 18 de sexo masculino, con edades que fluctuaban entre los 10 y los 12 años.



La distribución de los participantes en cada grupo fue de forma aleatoria. Primero, se ordenaron en una lista según el puntaje obtenido en el pretest, de manera descendente. Luego, se asignaron los estudiantes alternadamente a una lista A y una lista B. Finalizado este proceso, la lista A se destinó como grupo experimental ($n = 20$), y a la lista B como grupo control ($n=17$), siendo esta elección completamente arbitraria. Todo lo anterior para cumplir con el principio de equivalencia de los grupos de la investigación.

Cabe destacar que el establecimiento educacional seleccionado, el Colegio DINABEC, posee un sistema de doble docencia durante las clases de inglés, en

donde en ocasiones estimadas por los docentes dividen al curso en dos para enseñarles contenidos específicos. Este sistema facilitó el trabajo en dos grupos independientes, puesto que los aprendientes ya están acostumbrados a trabajar de esta manera. Uno de los docentes acompañó al interventor durante las sesiones de aprendizaje, lo que facilitó el manejo del grupo y ayudó a disminuir los posibles sesgos de parte de los estudiantes hacia el interventor.

3.6 Selección del material e instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos para la toma de muestra en el estudio: el Cuestionario sobre Consciencia Metacognitiva en la Escucha, MALQ por sus iniciales en inglés (Vandergrift, Goh, Mareschal y Tafaghodtari, 2006), para medir la conciencia metacognitiva en la comprensión auditiva; y la prueba de comprensión auditiva *Cambridge YLE, FLYERS*, validada internacionalmente por la Universidad de Cambridge para jóvenes aprendientes, y diseñada para medir la comprensión auditiva en inglés como L2 en estudiantes que ya dominan conocimientos básicos en la lengua y se están preparando para el nivel A2.

3.6.1 Cuestionario sobre Consciencia Metacognitiva en la Escucha (MALQ)

El Cuestionario sobre Consciencia Metacognitiva en la Escucha o MALQ, por sus siglas en inglés (Vandergrift, Goh, Mareschal y Tafaghodtari, 2006), es un instrumento que mide la conciencia metacognitiva de los aprendientes de una L2 en relación a la escucha, y está basado en el modelo de conocimiento metacognitivo de Flavell (1979). Consta de 21 reactivos que evalúan cinco áreas de conciencia metacognitiva sobre la audición de una L2, a saber: (1) estrategias de resolución de problemas (hacer y monitorear inferencias) con 6 reactivos, correspondientes a las preguntas 5, 7, 9, 13, 17, 19; (2) estrategias de planificación y evaluación (preparación para escuchar y evaluar los resultados de los esfuerzos de escucha) con 5 reactivos, correspondientes a las preguntas 1, 10, 14, 20, 21; (3) estrategias de traducción mental (encontrar equivalentes en la L1 del estudiante) con 3 reactivos, correspondientes a las preguntas 4, 11, 18; (4) estrategias de atención dirigida (concentración y permanencia en la tarea) con 4 reactivos, correspondientes a las preguntas 2, 6, 12, 16, y (5) una dimensión del conocimiento metacognitivo denominada conocimiento de sí mismo (percepciones de desafíos, ansiedad y autoeficacia) con 3 reactivos, correspondientes a las preguntas 3, 8, 15 (Goh, 1997;

Vandergrift y Goh, 2012). Todos los reactivos formulados en escala Likert de seis valores.¹

Este instrumento se aplicó inmediatamente después de una tarea de escucha, como lo sugiere Goh (2017), en cada sesión durante el transcurso de la investigación, con el fin de sensibilizar a los estudiantes sobre el uso de estrategias metacognitivas para la escucha (Ver Anexo 1).

Para el cuestionario MALQ, los puntos de la escala Likert elegidos por los participantes se codificaron como sus puntuaciones para los ítems. Después de codificar los datos de MALQ, se calcularon las puntuaciones de las cinco dimensiones y la escala general de MALQ. Se promediaron las puntuaciones obtenidas por un participante para cada dimensión. Luego, se derivó una escala general de MALQ promediando las puntuaciones de cada participante en las cinco dimensiones. Esta puntuación compuesta de MALQ fue una medida general de la conciencia metacognitiva de los alumnos sobre la escucha de L2 (Goh, 2017; Vandergrift et al., 2006).

¹ Para mayores detalles sobre el cuestionario MALQ, incluyendo una versión disponible para investigación, ver Goh (2018).

Al no haber una traducción oficial del cuestionario MALQ al español, se optó por solicitar a un profesional externo a la investigación la traducción del instrumento, el cual fue traducido nuevamente al inglés con el fin de encontrar inconsistencias durante traducción. Posteriormente, se realizaron las correcciones pertinentes y se utilizó esta versión corregida para realizar un estudio piloto con un grupo de 20 estudiantes de 5to básico de la comuna de Bulnes, con características similares a la muestra de este estudio. Con esto se buscó la validación de contenido del cuestionario en español para aplicarlo a la muestra del estudio.



3.6.2 Cambridge A2 FLYERS

El instrumento utilizado para la medición del progreso en la comprensión auditiva en L2 fue el componente auditivo del examen *A2 FLYERS*, que corresponde a una prueba de inglés diseñada en Cambridge para jóvenes estudiantes. Este instrumento consta de 25 preguntas con un tiempo estimado de aplicación de 25 a 35 minutos.

Para cada parte del componente de escucha, los estudiantes debieron escuchar un texto grabado y responder las preguntas pertinentes después del texto. El

nivel de dificultad de la prueba es el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001). La prueba auditiva tiene como objetivo examinar la capacidad de los jóvenes aprendientes de inglés como L2 para entender frases y expresiones básicas en inglés en diálogos. Las versiones de la prueba de escucha utilizadas en esta investigación se encuentran en el Anexo 2.

El examen *A2 FLYERS* consta de 25 preguntas, a cada respuesta correcta se le asigna 1 punto por pregunta, así, se usa el total de las respuestas, de un máximo de 25, para el análisis estadístico.



3.7 Procedimiento

Durante tres meses, se realizaron 11 sesiones de 90 minutos, con una periodicidad de 2 veces por semana, además de las sesiones de aplicación del pretest y posttest de comprensión auditiva. Sólo los sujetos del grupo experimental recibieron instrucción explícita acerca del uso de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva en inglés como L2, siguiendo el modelo de ciclo pedagógico propuesto por Vandergrift (2007). La instrucción de estas sesiones estuvo a cargo de un interventor especialmente dedicado al grupo experimental. En todas las sesiones, se expuso a los estudiantes del

grupo experimental repetida y sistemáticamente a la secuencia pedagógica de procesos metacognitivos, paso a paso (ver Tabla 5), mientras resolvían tareas de escucha con diálogos similares a los que incluye la prueba de audición A2 FLYERS. Se utilizó además material de escucha unidireccional, en donde los estudiantes deben comprender el texto auditivo que escuchan en función de propósitos comunicativos específicos, como por ejemplo, identificar o repetir información, unir o completar información faltante, ordenar estructuras, entre otras. Los resultados de la escucha deben reflejar las formas en que los aprendientes utilizan la información obtenida.



Tabla 3.5. Ciclo de instrucción metacognitiva para la escucha. Elaboración propia en base a Vandergrift, 2007 y 2010; Cross, 2010

Etapas de la escucha	Descripción
Planificación	1 Una vez que los aprendientes conocen el tema y el tipo de texto auditivo, predicen los tipos de información y las posibles palabras que pueden escuchar.
Primera verificación	2 Los estudiantes escuchan para verificar las hipótesis iniciales, corrigen según sea necesario y anotan la información adicional entendida.
	3 Los estudiantes comparan con sus compañeros lo

	que han escrito, modifican según sea necesario, establecen lo que necesita resolución y deciden los detalles importantes que aún requieren atención especial.
Segunda verificación	<p>4 Los estudiantes ponen atención selectivamente a los puntos de desacuerdo, hacen correcciones y escriben detalles adicionales que entendieron.</p> <p>5 Discusión en clase en la que todos los estudiantes contribuyen a la reconstrucción del texto, los puntos principales y los detalles más pertinentes, intercalados con reflexiones sobre cómo los estudiantes llegaron al significado de ciertas palabras o partes del texto.</p>
Verificación Final	6 Los estudiantes escuchan la información revelada en la discusión de la clase que no pudieron descifrar antes o comparan todas o algunas secciones seleccionadas de la forma auditiva del texto con una transcripción de este.
Reflexión	7 Sobre la base de la discusión anterior, los estudiantes escriben metas para la siguiente actividad de escucha. También podría tener lugar en esta etapa una discusión acerca de las discrepancias entre lo escuchado por los

aprendientes y la forma escrita del texto.

Una vez finalizado el ciclo de instrucción metacognitiva para la escucha, en cada sesión, los estudiantes del grupo experimental completaban el cuestionario MALQ, con el fin de sensibilizarlos sobre el uso de estrategias metacognitivas para la escucha y monitorizar el avance que se lograba clase a clase en el desarrollo de la conciencia metacognitiva para la escucha. El cuestionario MALQ no fue aplicado al grupo control, con la finalidad de no instruirlos ni informarlos respecto a la instrucción metacognitiva, como se aprecia en la tabla 6.



Tabla 3.6. Procedimientos Aplicados a grupo Control y grupo Experimental.

Procedimientos Aplicados	Grupo Control	Grupo Experimental
Pre Test	✘	✘
Post Test	✘	✘
Secuencia pedagógica metacognitiva		✘
Aplicación MALQ		✘

Por su parte, los sujetos del grupo control realizaron las mismas actividades lectivas, sin compañía de un interventor y sin instrucción explícita acerca del uso de estrategias metacognitivas para la audición. Este grupo tuvo todas sus

sesiones realizadas por uno de sus docentes regulares, y utilizaron los mismos materiales de escucha que el grupo experimental en sus clases.

3.7.1 Sesiones

Las sesiones de aprendizaje tenían como objetivo enseñar de forma explícita estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión auditiva en inglés como L2. Estas sesiones, dada su naturaleza pedagógica, comparten matices y estructuras con las clases regulares de los estudiantes. Por ejemplo, la fase de planificación de la escucha usualmente se conoce como *pre-listening* en el ámbito educativo.



Se comenzó cada sesión con las formalidades propias de una clase, es decir, saludar al grupo curso, pasar la lista, y entregar breves anuncios. Inmediatamente después, se realizaron repasos de lo aprendido durante sesiones anteriores. Posteriormente, los estudiantes eran expuestos a sesiones progresivas de enseñanza explícita de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo, resolución de problemas, y evaluación. Así, cada sesión contenía un núcleo temático diferente, orientado a cada una de las estrategias metacognitivas ya mencionadas, sin desatender el resto de las

estrategias ya integradas. Sumado a esto, cada sesión estaba orientada a sensibilizar a los estudiantes acerca de los distintos tipos de conocimiento metacognitivo, a saber: conocimiento sobre sí mismo, conocimiento sobre la tarea, y conocimiento y uso de las estrategias metacognitivas en cuestión. De este modo, se reforzaba el conocimiento metacognitivo, además de los mecanismos de regulación metacognitivos (Brown, 1987; Abdellah, 2015; Gómez y Sandoval, 2019).

Luego de estas sesiones, se comenzó con el ciclo de instrucción metacognitiva para la escucha (Vandergrift, 2007), siguiendo las etapas descritas en la tabla 5, utilizando un texto oral grabado, para la escucha, correspondiente a diálogos entre hablantes nativos. El material utilizado fue del mismo tipo y exigencia que el de las pruebas FLYERS, siguiendo las etapas del ciclo de instrucción metacognitiva para la escucha (Vandergrift, 2007). Una vez finalizada la tarea de escucha, los aprendientes del grupo experimental completaban el cuestionario MALQ y conversaban con sus compañeros acerca de la actividad, los aprendizajes logrados, las dificultades, y la eficacia de las estrategias. En la Figura 9, se resume la estructura de las sesiones de enseñanza explícita de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva en inglés como L2.

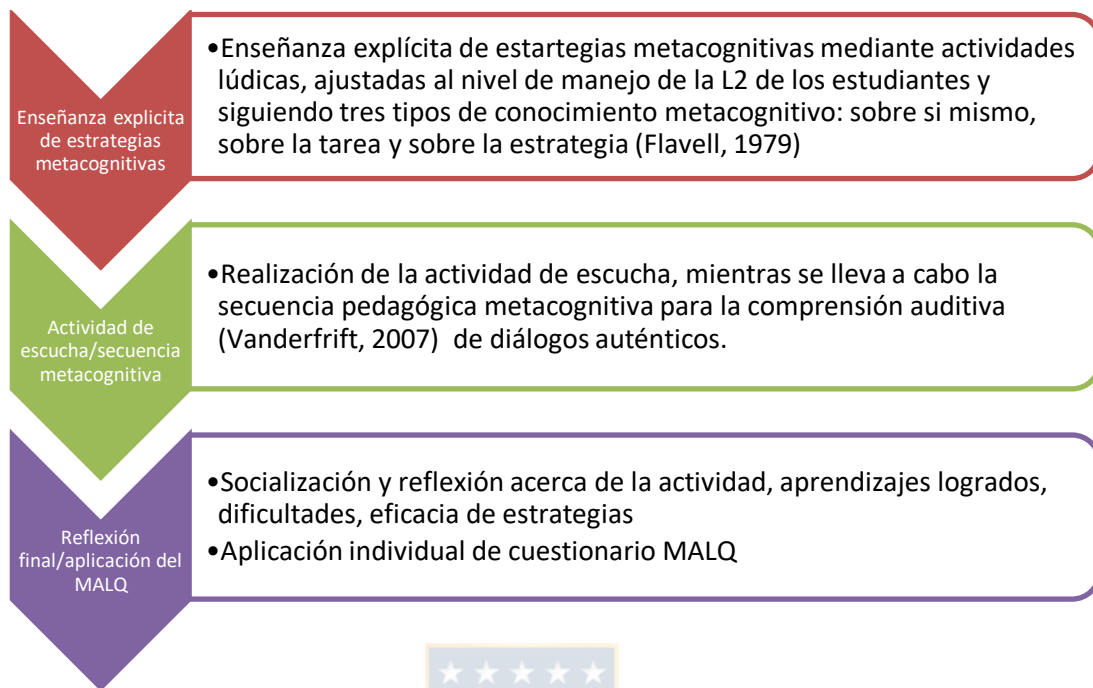


Figura 3.9. Estructura de las sesiones de enseñanza explícita de estrategias metacognitivas



3.8 Recolección de datos

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación del pretest y del postest de comprensión auditiva, tanto al grupo experimental como al grupo control. Además, se aplicó el cuestionario MALQ sólo al grupo experimental al término de cada sesión. El cuestionario MALQ no fue aplicado al grupo control con la finalidad de no instruirlos o informarlos respecto a la instrucción metacognitiva.

Durante el proceso de recolección de datos, se procuró realizar un protocolo de aplicación para ambos grupos, experimental y de control, con el fin de asegurar condiciones similares de aplicación. Operativamente, esto se tradujo en entregar las mismas instrucciones y condiciones para los dos grupos de participantes (control y experimental), manteniendo en reserva los objetivos e hipótesis de la investigación para evitar sesgo al completar el cuestionario MALQ. Como resguardo adicional, uno de los docentes regulares de los aprendientes (previamente informado del proceso de intervención y de las sesiones, pero no de los objetivos) estuvo presente durante las sesiones para resguardar que la interacción pedagógica del interventor con los aprendientes se mantuviera lo más objetiva posible, siguiendo las recomendaciones de Hernández-Sampieri (2018), quien plantea que la objetividad total es imposible dada la propia naturaleza humana, pero que a pesar de ello es muy importante tomar todos los resguardos factibles para minimizar la influencia del investigador sobre la población investigada.

Aquí es necesario mencionar que las sesiones de la intervención metodológica las realizó el propio investigador debido a que el ciclo de instrucción metacognitiva para la escucha (Vandergrift, 2007) es un método relativamente nuevo, desconocido para los docentes del establecimiento educativo, siendo el contexto de la investigación actual (Comuna San Carlos, establecimiento subvencionado por el estado, quinto básico) pionero en este tipo de estudios.

Además, no se contaba con el tiempo ni los recursos para entrenar a un interventor competente antes del inicio de la intervención.

Por lo tanto, se tomaron todos los resguardos éticos durante el transcurso de la investigación. Por ejemplo, la autorización para acceder a la muestra fue provista tanto por el director como por el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del establecimiento, quienes sostuvieron una reunión con el centro de padres, apoderados y tutores del curso en cuestión para informarles y solicitar autorización para efectuar la investigación. Posteriormente, se coordinó la firma de consentimientos informados, tanto de los tutores o apoderados de los estudiantes como de los propios estudiantes. Una vez obtenidas las autorizaciones se dio inicio a la secuencia pedagógica metacognitiva ya descrita.

3.9 Análisis estadístico

Se creó una base en Excel con los resultados de las evaluaciones realizadas: pretest, posttest, resultados del cuestionario MALQ de 11 sesiones. Los resultados de estas sesiones fueron analizadas con el software SPSS 24.0. Las variables fueron representadas por sus medidas de tendencia central y de dispersión. Se utilizó la prueba t de Student para grupos pareados para detectar cambios en entre el pre y post test. Se utilizó un nivel de significancia del 0.05,

esto es, cada vez que el valor p fue menor o igual que 0,05 se consideró estadísticamente significativo.



IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo, se despliega un análisis de los resultados de la investigación realizada sobre comprensión auditiva en inglés como L2 en nivel A2 y la consciencia metacognitiva de los aprendientes durante tareas de escucha. Cada uno de los análisis se presenta por grupo experimental y grupo control, para dar respuesta a la pregunta de investigación, las hipótesis y los objetivos. Seguidamente, se ofrece una discusión de los resultados obtenidos, con alcances para la teoría, investigación futura, y práctica pedagógica.



4.1 Comprensión auditiva en inglés como L2

Para medir la comprensión auditiva tanto en el grupo experimental como en el grupo control, se utilizó el componente auditivo de la prueba FLYERS A2.

A cada pregunta de las 25 les fue asignado 1 punto, así, a cada respuesta correcta se le asigna 1 punto en caso de ser acertada, de esta forma, se usa el total de las respuestas, de un máximo de 25, para el análisis estadístico. Las variables fueron representadas por sus medidas de tendencia central y de dispersión. Se utilizó la prueba t de Student para grupos pareados para detectar

cambios en entre el pre y post test. Se utilizó un nivel de significancia del 0,05, esto es cada vez que el valor p fue menor o igual que 0,05 se consideró estadísticamente significativo.

Pese a que la muestra original ($n=37$) contemplaba un grupo experimental ($n=20$) y control ($n=17$), durante el proceso investigativo se presentaron distintos obstaculizadores que no fueron posibles de prever, como es el caso del estallido social y las consecuentes inasistencias que este causó, los que llevaron a una reducción de la muestra y por tanto, de la información que pudo ser usada. Por tanto, fue necesario recurrir a una muestra reducida para poder realizar los análisis estadísticos correspondientes. Así, para el análisis del primer objetivo específico la investigación contempló como grupo muestral un total de 20 estudiantes ($n=20$), quienes si realizaron el postest, 12 de sexo femenino y 8 de sexo masculino, con edades que fluctuaban entre los 10 y los 12 años. De estos estudiantes, 11 pertenecen al grupo experimental ($n=11$), y 9 al grupo control ($n=9$).

Los resultados del grupo intervenido ($n=11$) revelan un aumento estadísticamente significativo ($p<0.05$) de 2,6 puntos en el puntaje de comprensión auditiva para este grupo, según se observa en la Tabla 7. En el grupo control ($n=9$), por su parte, no existe una diferencia estadísticamente significativa entre el pre y post test auditivo ($p>0.05$).

Tabla 4.7: Pretest y posttest en comprensión auditiva para grupo experimental y grupo control

	Pretest		Posttest		Estadígrafo	valor p
	Media	D.E.	Media	D.E.		
Grupo control (n=9)	7,1	2,3	6	2,1	-1,3	0,24
Grupo experimental (n=11)	8,1	5,2	10,7	6,8	2,3	*0,05

*Cada vez que $p < 0,05$ se consideró estadísticamente significativo.

Estos resultados permiten cumplir el objetivo 1 del estudio, esto es, ha sido posible determinar que existe una mejora en el desempeño de estudiantes de 5to año luego de la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva en inglés como L2.

A su vez, los resultados permiten responder afirmativamente la pregunta de investigación planteada, es decir, sí mejora el desempeño en comprensión auditiva en inglés como L2 en estudiantes de bajo dominio de la L2 al estar expuestos a enseñanza explícita de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo, resolución de problemas y evaluación.

Finalmente, se valida la hipótesis 1, a saber: la exposición explícita a estrategias metacognitivas en clase de inglés como L2 mejora el desempeño en tareas de comprensión auditiva en estudiantes de nivel A2 de 5to año básico, ya que la prueba estadística a favor del grupo experimental indica que la diferencia de rendimiento entre el grupo experimental y el grupo control en la prueba de audición es improbable que haya sido debido al azar.

Se puede concluir, entonces, que la enseñanza de estrategias metacognitivas explícitas a través de un ciclo pedagógico tiene un efecto positivo en los aprendientes estudiados, es decir, estudiantes de 5to año básico de nivel A2 en inglés como L2.



Al respecto, Vandergrift y Tafaghodtari (2010) investigaron los efectos de un enfoque metacognitivo similar, basado en procesos para enseñar a escuchar una L2 durante un semestre. Los participantes (n = 106) procedían de seis secciones intactas de cursos de francés como segundo idioma. En sus estudios, el grupo experimental, que recibió instrucción metacognitiva superó en la prueba final de comprensión auditiva al grupo control. Además, se encontró evidencia empírica sobre el mayor valor de la práctica de la escucha centrada en el proceso que en la centrada en el producto de la escucha. En el ámbito nacional, un estudio realizado por Gómez, Sandoval y Sáez (2012) en

estudiantes universitarios de nivel B2 en inglés como L2 reporta ganancias positivas estadísticamente significativas al comparar los resultados de los estudiantes en pruebas de comprensión auditiva. Si bien, los resultados obtenidos en la presente investigación están en línea con lo obtenidos en investigaciones previas, es necesario estudiar cómo se comportan estudiantes de diferentes contextos y grupos etarios. Los resultados obtenidos por estos investigadores están en la misma línea que los resultados obtenidos en la presente investigación. Sin embargo, las muestras varían tanto en contexto sociocultural, como en grupo etario, por lo que, a pesar de tener resultados similares, es aconsejable por Vandergrift y Tafaghodtari (2010) replicar el estudio con muestras mayores y más variadas, con el fin de encontrar diferencias más marcadas entre los grupos en estudio. De igual manera, es aconsejable realizar estudios similares en otros contextos y con diferentes niveles de proficiencia en la lengua, y diferentes niveles de aptitud y motivación por el aprendizaje de L2. En ese sentido, uno de los aportes de este trabajo es haber recogido evidencia similar en una población antes no estudiada.

4.2 Consciencia metacognitiva en la escucha en inglés como L2

Los resultados que se presentan en la tabla 8 corresponden al pretest y posttest del cuestionario MALQ, que mide la consciencia metacognitiva en tareas de escucha en inglés como L2, en este caso, en estudiantes de nivel A2 de competencia lingüística.

Debido a inasistencia en el posttest por parte de cinco estudiante de la muestra original (n= 20), el análisis se realizó con una muestra menor (n=15), es decir, aquellos que efectivamente participaron en ambas evaluaciones.

Tabla 4.8: Consciencia metacognitiva para la escucha en grupo experimental

Dimensión	Pretest					Posttest					Valor p
	Media	D.E.	Mín	Máx	Mediana	Media	D.E.	Mín	Máx	Mediana	
Planificación-evaluación	4,75	0,99	3,00	6,00	5,00	5,04	0,66	3,80	6,00	5,00	0,31
Atención dirigida	4,99	0,96	3,00	6,00	5,25	4,78	0,85	3,00	6,00	4,75	0,50
Resolución de problemas	5,16	0,74	3,67	6,00	5,17	4,87	0,93	2,67	6,00	5,00	0,33
Conocimiento sobre si mismo	4,09	0,75	3,00	5,67	4,33	3,87	1,22	1,00	6,00	4,17	0,53
Traducción mental	2,30	1,50	1,00	6,00	1,67	2,78	0,92	1,00	4,33	2,67	0,27

*Cada vez que $p < 0,05$ se consideró estadísticamente significativo.

Como se aprecia en la Tabla 8, no se encontraron diferencias significativas en el uso de estrategias metacognitivas en ninguna de las dimensiones estudiadas. Esto puede deberse a que, desde un comienzo los estudiantes reportaron altos niveles de uso durante la escucha en todas las dimensiones de estrategias metacognitivas. A saber, en el pretest, se observa una media de 4,75 puntos, de un máximo de 6, en su valoración de la efectividad en el uso de la dimensión planificación-evaluación; 5,0 en atención dirigida, y 5,2 en resolución de

problemas. Estos puntajes sugieren un manejo alto de las dimensiones mencionadas.

Entre tanto, en el postest, las medias del MALQ indican que hubo leves mejoras, aunque no estadísticamente significativas en dos de las cinco dimensiones (planificación-evaluación y traducción mental) respecto del inicio de la intervención.

A su vez, las dimensiones de atención dirigida, conocimiento sobre sí mismo, y resolución de problemas evidenciaron un leve descenso (0,21, 0,29 y 0,22 puntos respectivamente), aunque no estadísticamente significativo.

Si bien estos resultados permiten cumplir con el objetivo específico 2, en el sentido de que es posible determinar que no hubieron diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias metacognitivas antes y después de la intervención metodológica para la comprensión auditiva en inglés como L2, estos resultados no van en la dirección esperada, ya que, no se presentaron diferencias significativas positivas en los puntajes medios de las dimensiones medidas por el MALQ luego de recibir tratamiento, como se esperaba inicialmente.

Existen varias posibles explicaciones para estos resultados, algunas de ellas con respaldo teórico, y otras solo en el plano de la especulación. Por ejemplo, existe consenso general, tanto teórico como empírico, en que, a medida que aumenta el nivel de adquisición de una L2 o el dominio de una habilidad, el uso de ciertas estrategias de aprendizaje, entre las que se cuentan las estrategias metacognitivas, se hace cada vez menos necesario, más aún cuando los aprendientes tienen mayores aptitudes. En el caso de los estudiantes de la muestra en cuestión, queda en evidencia que algunos factores extralingüísticos pueden haber actuado como variables intervinientes, y no fueron controladas en el diseño, como por ejemplo, la aptitud de los sujetos. De hecho, en retrospectiva, posterior al inicio de la intervención, se verificó las notas de los estudiantes en la asignatura de inglés del 1er semestre y se encontró que todos los alumnos tienen calificaciones sobre 5,0, y solamente 6 de ellas y ellos bajo 6,0; esto los clasifica como buenos aprendientes, y, por lo tanto, son candidatos para necesitar menor uso de estrategias compensatorias de aprendizaje y mayor uso de estrategias de más exigencia cognitiva.

Con el fin de profundizar en el análisis de lo anterior, se verificó el progreso de la muestra en el uso de la consciencia metacognitiva durante la intervención metodológica. Así, se presentan los resultados de mediciones realizadas en la

sesión 4 y la sesión 10, en las que hubo una asistencia mayor de estudiantes en clase (n=20). De acuerdo a esta medición de progreso, tampoco se observa un efecto estadísticamente significativo a juzgar por el puntaje total del cuestionario MALQ. Sin embargo, al considerar los puntajes en cada una de las cinco dimensiones de estrategias metacognitivas, se observa una diferencia negativa estadísticamente significativa ($p = 0.02$) para resolución de problemas ($p < 0.05$), como se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 4.9. Consciencia metacognitiva para la escucha en grupo experimental durante el proceso.

Dimensión	Sesión 4					Sesión 10					Valor p
	Media	D.E.	Mín	Máx	Mediana	Media	D.E.	Mín	Máx	Mediana	
Planificación-evaluación	5,00	0,80	3,20	6,00	5,10	5,10	0,70	3,60	6,00	5,40	0,41
Atención dirigida	4,90	0,80	3,30	6,00	5,00	4,70	1,10	2,00	6,00	4,80	0,47
Resolución de problemas	5,20	0,70	3,70	6,00	5,30	5,00	0,80	3,40	6,00	5,00	*0,02
Conocimiento de si mismo	4,20	1,00	2,00	5,50	4,50	4,30	0,90	2,70	6,00	4,20	0,71
Traducción mental	2,30	1,20	1,00	5,00	2,00	2,00	0,80	1,00	3,70	1,80	0,08

*Cada vez que $p < 0,05$ se consideró estadísticamente significativo.

El hecho de que en esta medición de progreso las dimensión “resolución de problemas” haya sido la única en obtener una diferencia significativa, negativa, según la prueba t de Student para grupos pareados puede indicar que los estudiantes tuvieron que usar menos las estrategias metacognitivas. Es decir, al mejorar la comprensión, se presentaron menos problemas que resolver, permitiendo, además, ampliar su repertorio y superar la dependencia de recurrir a la traducción mental para entender lo escuchado. Además, es

probable que los estudiantes hayan automatizado el uso de las demás estrategias, debido a lo intensivo del entrenamiento durante el ciclo metacognitivo, lo que puede haber incidido en los puntajes que se asignaban en los autoinformes al final de cada clase.

Otra explicación probable de que los puntajes de los estudiantes se hayan mantenido regularmente altos en ambas mediciones tiene que ver con la metodología utilizada por el establecimiento, ya que se focaliza en tareas y no en productos. Es posible que los docentes hayan incorporado previamente prácticas metacognitivas sin advertirlo o sin conocer la nomenclatura para nombrar dichos fenómenos, como por ejemplo, elementos predictivos de planificación, y monitoreo del contenido a través de preguntas frecuentes, regulación y autoconocimiento de estados del ánimo. De ser así, tanto los aprendientes del grupo experimental como los del grupo control podrían ya haber sido expuestos al uso de estrategias metacognitivas en sus clases regulares de inglés, sin saberlo, lo que podría haber influido en su comprensión auditiva. Así, los estudiantes del grupo experimental pueden solo haberse beneficiado de aprender a reconocer las estrategias metacognitivas que ya utilizaban en la clase de inglés antes de la intervención y de aquellas que no eran frecuentemente usadas, como el conocimiento de sí mismos y la atención dirigida.

Por otra parte, la decisión de no haber medido las estrategias metacognitivas en el grupo control para no predisponer a los aprendientes a ellas, no permite llegar a resultados concluyentes respecto del uso de estas estrategias en tareas de escucha, al no poder comparar los resultados entre los dos grupos control y experimental.

Finalmente, el hecho de que haya habido una inestabilidad contextual en el país durante la realización del experimento también puede haber influido en la autopercepción de los estudiantes y en su concentración durante el tratamiento, en especial si se consideran la leve disminución en las dimensiones de “atención dirigida” y “conocimiento de sí mismo”. Es posible que haya estado operando algún proceso extralingüístico, interno o externo, que haya interferido en la capacidad de atención y concentración, así como en la percepción de sí mismos, favoreciendo la ansiedad. De hecho, la dimensión de “conocimiento de sí mismo” representa las percepciones de los oyentes sobre la dificultad que presenta la escucha de L2 y su autoeficacia en esta; del mismo modo, incluye elementos como el nivel de ansiedad experimentado en la escucha de L2. En investigaciones previas, se ha documentado que las percepciones, la ansiedad y la autoeficacia del aprendiente están relacionadas de manera significativa y directa con las expectativas académicas, el enfoque del aprendizaje y el

rendimiento académico. Lo acontecido en el periodo llamado “estallido social” puede haber afectado la percepción de los estudiantes, en cuanto a su rendimiento, expectativas de logro y predictividad respecto al transcurso normal de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, afectando por consecuencia la dimensión de atención dirigida, que representa las estrategias que utilizan los oyentes para concentrarse y permanecer en la tarea, y que suelen incluir estrategias como recuperar la concentración cuando la mente se distrae y no darse por vencido cuando se experimenta dificultad para comprender (Vandergrift, et al., 2006).



4.3 Efectividad percibida de las estrategias metacognitivas

A continuación se presentan y analizan los puntajes auto asignados post tarea de los sujetos de la muestra para describir la efectividad percibida en el uso de las estrategias metacognitivas en la escucha, agrupadas por dimensiones, en dos momentos de la intervención metodológica.

En la sesión posterior al pretest, los aprendientes indicaron en sus auto-reportes una media de 4,75 puntos, de un máximo de 6, en su valoración de la efectividad en el uso de la dimensión planificación-evaluación; 5,0 en atención

dirigida, y 5,2 en resolución de problemas. Estos puntajes sugieren un manejo considerablemente alto de las dimensiones mencionadas, a juzgar por los autoinformes de los aprendientes. Por su parte, las dimensiones de conocimiento de sí mismo y traducción mental obtuvieron una media de 4,1, y 2,3 respectivamente.

Ambos resultados se pueden explicar, en primer lugar, desde la perspectiva de los planes curriculares de 5to año, ya que en ellos no hay un énfasis en la reflexión personal, en especial relacionada con el conocimiento de sí mismo. Por otro lado, la tendencia de los aprendientes a traducir mentalmente el mensaje en inglés a su lengua materna es propio de quienes tienen una competencia baja en la L2, precisamente debido a los limitados recursos disponibles en la lengua para resolver las dificultades de la tarea de escucha, lo que parece no ser el caso de este grupo de estudiantes. Por tal razón, no necesitaban utilizar con frecuencia la estrategia de traducción del mensaje en L2 a su lengua materna para entenderlo.

Por otra parte, es posible que los estudiantes no hayan sido capaces de reportar su experiencia metacognitiva por no estar familiarizados en un comienzo con el instrumento de evaluación, la nomenclatura, ni los procesos de auto-reflexión requeridos para autoevaluarse mientras simultáneamente prestaban atención a una tarea de audición que en sí ya puede presentar una

dificultad por la falta de recursos lingüísticos. En otras palabras, no se puede descartar un problema relacionado con una deficiente autoevaluación, debido a la edad y la falta de experiencia de los sujetos en estudio en este tipo de tareas de autoevaluación, e incluso la voluntad para ejercer un esfuerzo extra en una tarea no evaluada con calificación, que es parte de la cultura país.

Entre tanto, en la última sesión de trabajo, las medias del MALQ indican que hubo leves mejoras, aunque no estadísticamente significativas en dos de las cinco dimensiones (planificación-evaluación y traducción mental) respecto del inicio de la intervención, con los siguientes valores para la media: planificación-evaluación (5,0), atención dirigida (4,8), resolución de problemas (4,9), conocimiento de la persona (3,9) y traducción mental (2,8). A su vez, las dimensiones de atención dirigida, conocimiento sobre sí mismo, y resolución de problemas evidenciaron un leve descenso (0,21, 0,29 y 0,22 puntos respectivamente).

Estos resultados en los auto-reportes de los estudiantes indican una importante capacidad de consciencia metacognitiva en las dimensiones de planificación-evaluación, atención dirigida y resolución de problemas; un manejo moderado en la dimensión conocimiento de sí mismo; y un manejo bajo en traducción

mental, que por lo demás es deseable a medida que mejora la competencia en la L2.

Estos resultados permiten cumplir con el objetivo 3 del estudio, en tanto se ha podido determinar el grado de efectividad de las estrategias metacognitivas luego de una intervención metodológica para la comprensión auditiva en inglés como L2, en base a los auto-informes entregados por los estudiantes, lo que podría estar asociado con las prácticas utilizadas por los docentes de inglés, y el uso regular de estrategias metacognitivas aún sin saber identificarlas antes de este estudio.



Al respecto, Rahimi y Katal (2011) en un estudio con estudiantes Iraníes universitarios (n=122) y de educación secundaria (n=116), reportaron resultados similares en cuanto al uso dominante de la dimensión de resolución de problemas por parte de los aprendientes, lo que supondría una mayor habilidad al usar palabras conocidas y la idea general de un texto para deducir el significado de palabras desconocidas, usar su experiencia y conocimiento general para interpretar el texto, y ajustar su interpretación al darse cuenta de que no es correcta (Vandergrift, et al., 2006).

Cabe destacar que las dimensiones del presente estudio que evidenciaron una leve disminución son las de atención dirigida y conocimiento de sí mismo. Una posible explicación para estos resultados es que algún proceso extralingüístico, interno o externo, haya podido interferir en las capacidades de atención y concentración, así como en las percepciones de sí mismos, favoreciendo la ansiedad.

Si bien no es posible determinar fehacientemente la fuente de esa posible interferencia, podría explicarse por el contexto general de inestabilidad social experimentado durante el segundo semestre de 2019. De hecho, la dimensión de conocimiento de sí mismo representa las percepciones de los oyentes sobre la dificultad que presenta la escucha de L2 y su autoeficacia en esta; del mismo modo, incluye elementos como el nivel de ansiedad experimentado en la escucha de L2.

En investigaciones previas, se ha documentado que las percepciones, la ansiedad y la autoeficacia del aprendiente están relacionadas de manera significativa y directa con las expectativas académicas, el enfoque del aprendizaje y el rendimiento académico (Elkhafaifi, 2005). Lo acontecido en el periodo del llamado “estallido social” puede haber afectado la percepción de los estudiantes, en cuanto a su rendimiento, expectativas de logro y predictividad

respecto al transcurso normal de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, afectando por consecuencia la dimensión de atención dirigida, que representa las estrategias que utilizan los oyentes para concentrarse y permanecer en la tarea, y que suelen incluir estrategias como recuperar la concentración cuando la mente se distrae y no darse por vencido cuando se experimenta dificultad para comprender (Vandergrift, et al., 2006).

4.4 Diferencia en comprensión auditiva y conciencia metacognitiva por

nivel de proficiencia



Respecto al objetivo 4, orientado a determinar la diferencia en los resultados de comprensión auditiva y despliegue de la conciencia metacognitiva entre estudiantes más proficientes y menos proficientes, luego de la intervención metodológica en el uso de estrategias metacognitivas, los resultados indican que la muestra total de aprendientes (n=37), sin separarlos por grupo experimental y grupo control, corresponde a la categoría de proficientes, de acuerdo a las calificaciones recibidas durante el primer semestre en la asignatura de inglés, que fluctúan entre las notas 5,0 y 7,0. De hecho, todos los estudiantes, a excepción de 6 de ellos, tienen notas iguales o superiores a 6,0, lo que indica un buen nivel de rendimiento en toda la muestra, haciendo

imposible separarlos entre proficientes y no proficientes, lo que redundaba en la imposibilidad de verificar el objetivo 4.

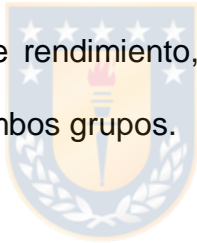
Desafortunadamente, no fue posible prever el perfil de los sujetos hasta que ya se había iniciado la investigación, posterior a las autorizaciones correspondientes, y la obtención de los consentimientos informados, por lo que no fue posible prever esta situación a tiempo para soslayarla o para haber reformulado el objetivo 4.



En relación al objetivo en cuestión, la literatura sugiere que los estudiantes con buen rendimiento académico despliegan mayores niveles de consciencia metacognitiva, lo que fue posible constatar en el presente estudio, según los resultados presentados en los puntos 4.2 y 4.3.

Debido que solo se tuvo acceso a una clase intacta para realizar la investigación (N=37), que posteriormente se subdividió en grupo control n=17 y grupo experimental n (=20), cualquier inasistencia por parte de los aprendientes a clase repercutió en la cantidad de datos obtenidos y de utilidad para la investigación. Por tanto, se aconseja para futuras investigaciones contar con acceso a una muestra mayor, para de esta forma asegurar un mayor acceso a

datos útiles, y evitar el descarte de datos por falta de aprendientes. Respecto a esto, algunos autores del área como Vandergrift y Tafaghodtari (2010) utilizaron en su estudio una muestra de 157 estudiantes. Por su parte, en un estudio diferente Vandergrift (2015) usó una muestra similar ($n = 150$). Finalmente, Goh y Hu (2013) utilizaron una muestra de 113 estudiantes, estudio en el que, además, se pueden apreciar una mayor distribución de proficiencia y niveles iniciales de inglés como L2. El acceso a una muestra mayor ayudaría en gran medida para abordar objetivos como el número 4 de este estudio, en donde se buscaba encontrar tendencias y diferencias entre los estudiantes más y menos aventajados, en términos de rendimiento, a fin de encontrar estrategias más efectivas y eficientes para ambos grupos.



Finalmente, se valida parcialmente la hipótesis 2, a saber: Existe una relación directamente proporcional entre el uso de estrategias metacognitivas y una mejora en el desempeño en tareas de comprensión auditiva en inglés como L2 en estudiantes de nivel A2 de 5to año básico, ya que las pruebas estadísticas expresadas en la tabla 8, sumado a las notas del primer semestre de los aprendientes en la asignatura de inglés, permiten establecer una relación parcial entre el desempeño en tareas de comprensión auditiva y un mayor uso de estrategias metacognitivas. Como se mencionó anteriormente, una razón

para esto pudo haber tenido que ver con la metodología utilizada por el establecimiento.



VI. CONCLUSIONES

En este apartado, se presentan las conclusiones derivadas de los resultados y de la discusión bibliográfica, en relación a la pregunta de investigación, las hipótesis, y los objetivos de la presente investigación.

En primer lugar, los resultados permiten responder afirmativamente la pregunta de investigación planteada, es decir, sí mejora el desempeño en comprensión auditiva en inglés como L2 en estudiantes de 5to año básico luego de estar expuestos a enseñanza explícita de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo, resolución de problemas y evaluación.

Además, se valida la hipótesis 1 de que la exposición explícita a estrategias metacognitivas en clase de inglés como L2 mejora el desempeño en tareas de comprensión auditiva en estudiantes de nivel A2 de 5to año básico, ya que la prueba estadística a favor del grupo experimental indica que la diferencia de rendimiento entre el grupo experimental y el grupo control en la prueba de audición es improbable que haya sido debido al azar.

Con esto, también se logra el cumplimiento del objetivo de investigación número 1, puesto que fue posible determinar que existe una mejora en el desempeño de estudiantes de 5to año luego de la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva en inglés como L2.

Por otra parte, los resultados permiten validar parcialmente la hipótesis 2, aunque no desde el punto de vista estadístico, ya que no fue posible realizar una prueba estadística para medir la correlación entre la comprensión auditiva y la consciencia metacognitiva; sin embargo, sí se evidenció un rendimiento significativamente más alto en la prueba de comprensión auditiva en el grupo experimental, y además los estudiantes reportaron de manera regular altos niveles en el uso de estrategias metacognitivas durante las tareas de escucha.

De igual forma, se logra cumplir con el objetivo específico 2, ya que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias metacognitivas luego de la intervención metodológica para la comprensión auditiva en inglés como L2.

Por otra parte, es posible cumplir parcialmente el objetivo 3, ya que, a pesar de no contar con evidencia estadísticamente significativa, sí hubo leves mejoras

en los auto-reportes de los estudiantes sobre el uso de las estrategias metacognitivas de planificación-evaluación, atención dirigida y resolución de problemas, considerando que el uso de las estrategias se mantuvo alto desde un comienzo de la intervención metodológica.

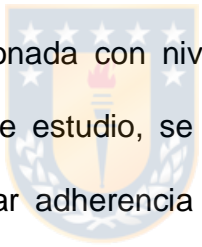
Finalmente fue imposible verificar estadísticamente el objetivo 4, debido al perfil de los estudiantes. Sin embargo, la literatura sugiere que los estudiantes con buen rendimiento académico despliegan, a su vez, mayores niveles de consciencia metacognitiva, lo cual ha sido posible constatar en el presente estudio gracias a los auto-informes de los estudiantes.



Se puede concluir, entonces, que la enseñanza de estrategias metacognitivas explícitas a través de un ciclo pedagógico tiene un efecto positivo en los aprendientes estudiados, es decir, estudiantes de 5to año básico de nivel A2 en inglés como L2.

Algunas de las limitaciones de este estudio dicen relación con el acceso a una muestra. Por ejemplo, sería deseable contar con un perfil más cercano al tipo de estudiantes que se esperaba estudiar, es decir, de bajo nivel de proficiencia. Además, sería óptimo contar con un número mayor de sujetos en la muestra.

Ya que muchos establecimientos educacionales no suelen estar abiertos a métodos experimentales, una posible solución sería reclutar estudiantes en diferentes establecimientos con características similares, y así conformar una muestra mayor y más amplia. Se sugiere, además, comenzar la solicitud de trabajo investigativo en los establecimientos educacionales a principio del año escolar, para de esta manera gozar de mayor tiempo para acceder a la muestra, y realizar con mayor holgura la intervención metodológica.



Otra limitante estuvo relacionada con nivel de atención y motivación de los aprendientes. En el presente estudio, se utilizó un enfoque bastante estricto cada semana, para asegurar adherencia al ciclo pedagógico sugerido en la literatura para realizar el experimento. La única variación se daba en el contenido de estas sesiones, lo que no pasó inadvertido para algunos de los participantes, quienes comentaron de forma oral, durante las sesiones, que usar la misma rutina les parecía aburrido, situación similar a la reportada por Goh y Tafaghodtari (2010). Se sugiere para próximas investigaciones incorporar un mayor rango de actividades adaptadas al nivel de los estudiantes, que pueda estructurarse de manera que los oyentes sigan participando en el mismo ciclo de procesos cognitivos y metacognitivos.

Las proyecciones futuras que se generan en base a esta investigación dicen relación con generar las condiciones que permitan recoger mayor evidencia para resultados fehacientes que apoyen las hipótesis de trabajo. Esto significa, principalmente, enfocarse a una cuidadosa elección de muestra, asegurar un número mayor de participantes, y realizar una intervención más intensiva, en un período más acotado, para evitar alta mortalidad de datos por inasistencia de los estudiantes.

Finalmente, se sugiere integrar a las clases de inglés como L2 de manera sistemática y sostenida estrategias metacognitivas para la escucha desde el inicio de la instrucción, ya que este tipo de estrategias ha demostrado ser de utilidad incluso para estudiantes de educación básica.

REFERENCIAS

Abdellah, R. (2015). Metacognitive awareness and its relation to academic achievement and teaching performance of pre-service female teachers in Ajman University in UAE. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 560–567. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.707

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, England.: Harvard University Press.

Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. New York, USA: Freeman.

Agencia de calidad de la educación. (2012). Informe nacional de resultados SIMCE 2012. Ministerio de Educación. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2012/result_2012.pdf

Agencia de calidad de la educación. (2017). Informe de resultados estudio nacional de inglés III medio 2017. Ministerio de Educación. Recuperado de:

http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Nacional_Ingles_III.pdf

Aponte-de-Hanna, C. (2012). Listening strategies in the L2 classroom: More Practice, Less Testing. *College Quarterly*, 15(1) Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976453.pdf>

Baker, L., y Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills in reading. En P. D. Pearson. (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Nueva York, USA: Longman.

Bonilla, M., y Díaz, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*, (42)2, pp. 629-644. DOI 10.15517/revedu.v42i2.25909

Bozorgian, H. (2012) Metacognitive instruction does improve listening comprehension. *ISRN Education*, 2012: 1–6.
<https://doi.org/10.5402/2012/734085>

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum.

- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
doi:10.1017/S0267190505000061
- Chou, M. (2016). A task-based language teaching approach to developing metacognitive strategies for listening comprehension. *International Journal of Listening*, 31(1), 51–70. doi:10.1080/10904018.2015.1098542
- Córdoba, P., Coto, R. y Ramirez, M. (2005). La enseñanza del inglés en Costa Rica y la destreza auditiva en el aula desde una perspectiva histórica. *Actualidades investigativas en educación*. 5 (2). 1-12. DOI: 10.15517/aie.v5i2.9153
- Cohen, A. y Macaro, E. (Eds.) *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. New York, USA: Routledge.
- Council of Europe. (2001). Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crespo, N. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista signos*, 33(48), 97-115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>

Cross, J. (2011). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65(4), 408-416. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq073>

Cross, J. and Vandergrift[†], L. (2018). Metacognitive listening strategies. En J.I. Liontas, y M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-5). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0582>

Doughty, C. J. y Long, M. H. (Eds.) (2005). *The Handbook of Second Language Acquisition*. New York, USA: Basil Blackwell.

Elkhafaifi, H. (2005), Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 89: 206-220.
Doi:[10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x)

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Flavell, J. H. (1985) *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, U.S.A.: Prentice-Hall.

Education First. (2019). EF english proficiency index: A ranking of 100 countries and regions by english skills. Recuperado de :
<https://www.ef.com/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>

Gómez, L., Sandoval, M., y Sáez, K. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: Efectos de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *Revista de Lingüística Teórica y aplicada*, 50 (1), 69-93. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832012000100004>

Gómez, L. y Sandoval, M. (2019). Alfabetización Metacognitiva para el desarrollo de la comprensión auditiva de segundas lenguas: Fundamentos para la didáctica de ELE. *DobleLe*, 5, 19-46. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.56>

Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51, 361-369. <https://doi.org/10.1093/elt/51.4.361>

Goh, C (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30(2), 185-206. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00004-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00004-0)

Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188–213. <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>.

Goh, C., y Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60 (3), 222-232. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl002>

Graham, S. (1997) *Effective Language Learning. Positive Strategies for Advanced Level Language Learning*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters Ltd.

Graham, S. (2003). Learner strategies and advanced level listening comprehension. *The Language Learning Journal*, 28(1), 64–69.
doi:10.1080/09571730385200221

Graham, S., Macaro, E. y Vanderplank, R. (2007). *A review of listening strategies: focus on sources of knowledge and on success*. En A.Cohen y E. Macaro. (Eds.) *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (pp. 165-185). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Hart, J. T. (1965). Memory and the feeling-of-knowing experience. *Journal of Educational Psychology*, 56(4), 208–216.
<https://doi.org/10.1037/h0022263>

Hartman, H. J. (2001). Developing Students' Metacognitive Knowledge and Skills. *Neuropsychology and Cognition*. En H. J. Hartman (Ed.). *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice* (pp. 33-68). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers. doi:10.1007/978-94-017-2243-8_3

Hasan, A. S. (2000). Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13(2), 137–153.
doi:10.1080/07908310008666595

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, Mexico: McGRAW-HILL.

Jacobs, J., y Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3), 255-278. doi:10.1207/s15326985ep2203&4_4

Jaramillo, S., y Osses, S. (2012). Validación de un Instrumento sobre Metacognición para Estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 117-131.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200008>

James, C. (1984). Are you listening: The practical components of listening comprehension. *Foreign Language Annals*, 17(4), 339-342.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1984.tb01719.x>

Kramer, M. A., y Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. En J.D. Wright (Ed.). *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences 2nd Edition* (pp. 327-332). Oxford, Inglaterra: Pergamon Press.
Doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92082-8

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.

Oxford, Inglaterra: Pergamon.

Krashen, S., Long, M., y Scarcella, R. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4),

573-582. doi:10.2307/3586451

Krashen, S. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10(1), 157-168.

doi:10.2307/3585637

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and Implications*. New York, USA: Longman.



Loewen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. New York, USA: Routledge.

Loewen, S., y Sato, M. (2017). Instructed second language acquisition (ISLA): An overview. En S. Loewen. y M. Sato. (Eds.). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 1-12). New York, USA: Taylor and Francis Inc. <https://doi.org/10.4324/9781315676968>

Liu, X., y Goh, C. (2006). Improving second language listening: Awareness and involvement. En T. S. C. Farrell (Ed.). *Language Teacher Research in Asia* (pp. 91-106). Alexandria, USA: TESOL.

Lynch, T., y Mendelsohn, D. (2010). Listening. En N. Schmitt (Ed.). *Introduction to Applied Linguistics* (pp. 180-196). Londres, Inglaterra: Arnold.

Cohen, A., y Macaro, E. (Eds.). (2007). *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 90, 320-337. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x>

Ministerio de Educación de Chile. (2014). Estrategia nacional de inglés 2014-2030. Recuperado de: <https://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/140307-Documento-Estrategia-Nacional-de-Ingl%C3%A9s-2014-2030.pdf>

Miri, M., y Mahdavi, N. (2017). Co-shaping metacognitive awareness and developing listening comprehension through process-based instruction. *International Journal of Listening*, 33(1), 1-18. DOI: 10.1080/10904018.2016.1260454

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., y Todesco, A. (1978). *The good language learner* Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education

Nazarieh, M. (2016). A brief history of metacognition and principles of metacognitive instruction in learning. *BEST: International Journal of Humanities, Arts, Medicine and Science*, 2(2), 61-64. Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/305996176_A_BRIEF_HISTOR Y_OF_METACOGNITION_AND_PRINCIPLES_OF_METACOGNITIVE_I NSTRUCTION_IN_LEARNING](https://www.researchgate.net/publication/305996176_A_BRIEF_HISTOR_Y_OF_METACOGNITION_AND_PRINCIPLES_OF_METACOGNITIVE_I NSTRUCTION_IN_LEARNING)

O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., y Russo, R. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-84.
<https://doi.org/10.2307/3586278>

O'Malley, J., Chamot, A., y Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437. <https://doi.org/10.1093/applin/10.4.418>

O'Malley, J., y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA*, 2003(1), 1-25. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview

Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. New York, USA: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>

Roussel, S., Gruson, B., y Galan, J. (2017). What Types of Training Improve Learners' Performances in Second Language Listening Comprehension? *International Journal of Listening*, 33(1), 1–14.
doi:10.1080/10904018.2017.1331133

Rost, M. (2005). L2 Listening. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language. Teaching and learning*. Londres, Inglaterra: Lawrence Erlbaum Associates.

Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson.

Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. DOI: 10.2307/3586011

Rubin, J. (1981). The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2(2), 117-131. <https://doi.org/10.1093/applin/II.2.117>

Shi, H. (2017). Learning Strategies and Classification in Education. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(1), 24-36. Recuperado de:
<https://www.auburn.edu/academic/education/ilsrj/Journal%20Volumes/Fall%202017%20Vol%201%20PDFs/Learning%20Strategies%20Hong%20Shi.pdf>

Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *Elt Journal*, 53, 168-176.
<https://doi.org/10.1093/ELT/53.3.168>

Vandergrift, L. (2002). It was nice to see our prediction was right: Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 58(4), 555-575. <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.4.555>

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), 463–96.
<https://doi.org/10.1111/1467-9922.00232>

Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 3-25.
<https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70–89. <https://doi.org/10.1093/applin/amh039>

Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., y Tafaghodtari, M. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56, 431–462.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>

- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191–210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Vandergrift, L., y Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching students how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60, 470–497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
- Vandergrift, L. y Goh, C. (2012). Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. New York, USA: Routledge.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., y Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York, USA: McMillan

Anexo #1: Cuestionario de consciencia metacognitiva para la escucha

	Ejemplo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	Me gusta aprender otro idioma	1	2	3	4	5	6
1.	Antes de comenzar a escuchar un audio, tengo pensado cómo lo voy a escuchar.	1	2	3	4	5	6
2.	Cuando se me hace difícil entender algo intento concentrarme más en el	1	2	3	4	5	6
3.	Pienso que entender un audio es más difícil que leer, hablar o escribir en inglés.	1	2	3	4	5	6
4.	Mientras escucho voy traduciendo mentalmente	1	2	3	4	5	6
5.	Uso las palabras que entiendo para descubrir el significado de las palabras que no comprendo.	1	2	3	4	5	6
6.	Cuando me desconcentro, puedo volver a concentrarme de inmediato.	1	2	3	4	5	6

7.	A medida que escucho un audio, comparo lo que entiendo con lo que sé sobre el	1	2	3	4	5	6
8.	Siento que la entender un audio en inglés es difícil para mí.	1	2	3	4	5	6
9.	Uso mi conocimiento y experiencia para facilitar el aprendizaje	1	2	3	4	5	6
10.	Antes de escuchar un audio, pienso en audios similares que ya pueda haber escuchado.	1	2	3	4	5	6
11.	Voy traduciendo las palabras más importantes a medida que las escucho.	1	2	3	4	5	6
12.	Intento volver a la idea cuando me desconcentro.	1	2	3	4	5	6
13.	Mientras voy escuchando, corrijo lo que entiendo si me doy cuenta de que está mal.	1	2	3	4	5	6
14.	Luego de escuchar un audio, pienso en cómo escuché y qué podría haber hecho diferente para entender mejor.	1	2	3	4	5	6

15.	cuando escucho algo en inglés No me pongo nervioso	1	2	3	4	5	6
16.	Cuando me cuesta entender lo que estoy escuchando, me rindo y dejo de prestar atención.	1	2	3	4	5	6
17.	Me concentro en la idea principal del texto para describir el significado de las palabras que no entiendo.	1	2	3	4	5	6
18.	Traduzco palabra por palabra mientras escucho un audio.	1	2	3	4	5	6
19.	Cuando intento entender el significado de una palabra, trato de recordar el resto del audio para comprobar si lo que estoy pensando tiene sentido.	1	2	3	4	5	6
20.	A medida que escucho el audio, voy pensando me siento bien con lo que entendí.	1	2	3	4	5	6
21.	Cuando escucho un audio, lo hago con una meta en mente.	1	2	3	4	5	6

Anexo #2: Prueba de escucha FLYERS

Test 1
Listening

Part 1
- 5 questions -

Listen and draw lines. There is one example.

Helen Harry Emma Sarah



Richard Sally Paul

Part 2

- 5 questions -

Listen and write. There is one example.



Cooking Lesson

Don't forget:



- 1 Bring: a big bowl eggs
and butter
- 2 Name of cakes:
- 3 Number of cakes:
- 4 Cooking time:
- 5 Eat them with:

Part 3

- 5 questions -

Where did the people find these things?

Listen and write a letter in each box. There is one example.



butterflies



drum



diary



rock



plate



box



A



B



C



D



E



F



G



H

3 Which of these is clean?



A



B



C

4 How is Richard going to get to the football game?



A



B



C

5 What job does Richard want to do?



A



B



C

Part 4

- 5 questions -

Listen and tick (✓) the box. There is one example.

What did Richard win in the competition?



A



B



C

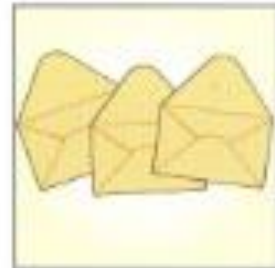
1 What did Richard buy at the shop?



A

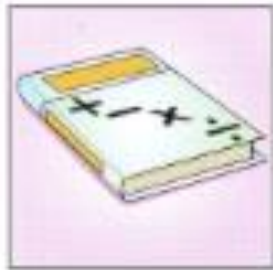


B



C

2 What homework has Richard got tonight?



A



B



C

Part 5

- 5 questions -

Listen and colour and write and draw. There is one example.



Anexo #3: Declaración de conocimiento informado

Consentimiento Informado

El presente documento tiene por finalidad exponer la información necesaria que permita llevar a cabo el acuerdo de participación en la investigación sobre comprensión auditiva en inglés en estudiantes de 5to año básico, realizada por el profesor de inglés Ricardo Cisternas, quien cursa 2do año en el magister en lingüística aplicada, de la universidad de Concepción. La participación de los estudiantes en esta investigación se realizará en 3 fases. La primera corresponde a una evaluación inicial del nivel de comprensión auditiva en inglés y del nivel de consciencia acerca de su comprensión auditiva. La segunda fase corresponde a la implementación y estudio de una propuesta metodológica para la enseñanza del inglés como segunda lengua, de 12 clases de duración. Y la tercera fase corresponde a las mediciones finales, equivalentes a las utilizadas en la primera fase. Estas mediciones se llevarán a cabo en dos oportunidades: una inmediatamente finaliza la intervención metodológica y otra, dos semanas después, con el fin de evaluar el alcance y la profundidad de lo aprendido.

Toda la información personal de los estudiantes estará resguardada por el anonimato y se mantendrá absoluta confidencialidad. Además, la tesis es

guiada y supervisada por una docente y académica de Universidad de Concepción, quien orienta y garantiza adecuación de los procedimientos de investigación.

La participación en esta investigación es voluntaria, y los estudiantes pueden abandonar el proceso si lo estiman conveniente. De ser así, la información aportada no se utilizará como datos de este proceso investigativo. La participación de los estudiantes no tendrá consecuencias sociales ni psicológicas, ni redundará en algún tipo de compensación monetaria ni tangible.

Luego de haber leído lo antes expuesto, yo
....., apoderado/a de
..... dejo de manifiesta mi
autorización para que mi pupilo/a participe en esta investigación.

Firma del apoderado:

Firma investigador:

Fecha: 05/6/2019