

**INSTRUCCIÓN EN ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN NIVEL UNIVERSITARIO**

MARILYN MOLANO DE DE LA ROCHE



UNIVERSIDAD DEL VALLE

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL

SANTIAGO DE CALI

2016

**INSTRUCCIÓN EN ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN NIVEL UNIVERSITARIO**

MARILYN MOLANO DE DE LA ROCHE

Tesis presentada para optar por el título de Magíster en Lingüística y Español

Director:

ORLANDO CHAVES



UNIVERSIDAD DEL VALLE

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL

SANTIAGO DE CALI

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

El presente Trabajo de Grado fue aprobado por el Director del Programa Académico de Maestría en Lingüística y Español, por el Director del Trabajo de Grado y por los Jurados Evaluadores.

Profesora
IRINA KOSTINA
Directora Programa Académico
Maestría en Lingüística y Español

Profesor
ORLANDO CHVES
Director
Trabajo de Grado

Jurado Evaluador

Jurado Evaluador

Santiago de Cali, febrero de 2016.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a Dios porque me acompañó en este proceso, a la Universidad del Valle porque llevo en mi espíritu su modelo de formación, a mis profesores y profesoras que han sido un ejemplo de disciplina y rigor académico, a mis compañeros Miosotis Cárdenas, Hortensia Ortiz y Orlando Chaves por haber disfrutado en su compañía de jornadas eternas de reflexión que siempre llevaré en mi corazón, a mi asesor y a los lectores de esta tesis por su contribución para mejorarla, a mis estudiantes que son el motor de mi crecimiento profesional y a mis hijos y mi yerno por su apoyo constante.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	11
<i>ABSTRACT</i>	12
INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
2. OBJETIVOS.....	19
<i>2.1 Objetivo General</i>	<i>19</i>
<i>2.2 Objetivos Específicos</i>	<i>19</i>
3. JUSTIFICACIÓN	20
4. ANTECEDENTES	22
4. MARCO TEÓRICO	33
<i>4.1 Teoría Socio-Cultural</i>	<i>33</i>
4.1.1. Enfoque Comunicativo	37
4.1.2. Comprensión auditiva	40
4.1.3. Los procesos cognitivos en la comprensión auditiva.....	45
4.1.3.1 Estadío de recepción onda sonora e identificación sonidos pertinentes. ..	48
4.1.3.2 Estadío de selección del input relevante.	49
4.1.3.3 Estadío de elaboración del significado.....	49
4.1.3.4 Estadío de retención y recuperación de la información.	49

4.2 Estrategias de aprendizaje.....	54
4.3 Estrategias directas.....	56
4.4 Estrategias indirectas	57
4.5 Metacognición.....	59
4.6 Estrategias Metacognitivas.....	64
4.7 Estrategias para la comprensión auditiva	67
5. MARCO CONTEXTUAL	73
5.1 Misión institucional.....	73
5.2 Visión	74
5.3 Misión del programa de lenguas extranjeras inglés-francés.....	75
5.4 Visión del programa.....	75
6. METODOLOGÍA	79
6.1 Primera fase: Inicio de la intervención didáctica o fase de diagnóstico.....	82
6.2 Segunda fase: Diseño y aplicación de la intervención didáctica	83
6.3 Tercera fase: Comprobación del impacto de la intervención.....	84
7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	86
7.1 Primera fase: Inicio de la intervención didáctica o fase de diagnóstico.....	86
7.1.1 Diagnóstico de la comprensión auditiva.	87
7.1.2 Diagnóstico del uso de estrategias	90

<i>Ciclo No 3 Implementación o aplicación de la intervención didáctica</i>	<i>101</i>
7.1.3 Concientización de la necesidad del programa	101
7.1.4 Entrenamiento en estrategias de planeación	106
7.1.4.1 Ejemplo actividad de comprensión usando audio inicio intervención....	106
7.1.5. Entrenamiento en estrategias de monitoreo o control.	109
7.1.5.1 Ejemplo actividad comprensión usando vídeo intermedio intervención.	110
7.1.6. Entrenamiento en estrategias de evaluación	112
7.1.6.1 Ejemplo actividad de comprensión usando vídeo al final intervención..	113
<i>Ciclo No. 4: Comprobación de los aportes del programa o fase de evaluación</i>	<i>118</i>
<i>7.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</i>	<i>122</i>
8. CONCLUSIONES.....	124
9. RECOMENDACIONES.....	126
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS	135

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Enfoques en comprensión auditiva.....	41
Cuadro 2. Estrategias para la comprensión auditiva	67
Cuadro 3. Niveles metacognitivos y andamiaje docente	85
Cuadro 4. Resultados del examen de clasificación institucional	86
Cuadro 5. Síntesis de la etapa de diagnóstico	99
Cuadro 6. Plan para actividades de audio	104
Cuadro 7. Plan para actividades con vídeo	105
Cuadro 8. Comparación de estrategias.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Resultados examen de comprensión auditiva - febrero 2015	88
Gráfico 2. ¿Qué hace antes de escuchar la grabación?	91
Gráfico 3. ¿Qué hace mientras escucha la primera vez?.....	92
Gráfico 4. ¿Qué hace mientras escucha la segunda vez?	93
Gráfico 5. ¿Qué hace mientras escucha la tercera vez?	94
Gráfico 6. ¿Qué hace al finalizar la actividad?	95
Gráfica 7. Performance Checklist for Listening Before Listening	96
Gráfica 8. Performance Checklist for Listening After Listening.....	98
Gráfico 9. Estrategias de Planeación.....	108
Gráfico 10. Estrategias de Monitoreo o Control	112
Gráfico 11. Estrategias de Evaluación	114
Gráfico 12. Resultados de la evaluación final junio 2015	115
Gráfico 13. Resultados examen de diagnóstico febrero 2015.....	119
Gráfico 14. Resultados examen final de junio 2015	119
Gráfico 15. Comparación Resultados Examen de diagnóstico y final.....	120

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Key English Test KET (ejercicio de comprensión auditiva # 1).....	135
Anexo 2. Opinión de los estudiantes sobre nivel de dificultad	137
Anexo 3. Nivel metacognitivo	139
Anexo 4. Ejercicio # 1.....	140
Anexo 5. Estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva	141
Anexo 6. Definición de estrategia	143
Anexo 7. Conversaciones.....	144
Anexo 8. Instrumento para la reflexión.....	158
Anexo 9. Ficha de observación	159
Anexo 10. Audios y videos	161

RESUMEN

En la enseñanza de segundas lenguas L2 en Colombia es necesario contribuir con entrenamiento en estrategias de aprendizaje que le permitan al estudiante reconocer qué hacer, cuándo y al desarrollo de qué habilidad aplicar, es decir, cómo aprender a desarrollar una habilidad que le causa dificultad. La presente investigación pretende explicar los efectos de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas en el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés de un grupo de 20 estudiantes de primer semestre de nivel A1 en la licenciatura en lenguas extranjeras de una universidad privada de la ciudad de Cali. Se usó un diseño de investigación acción para diagnosticar, aplicar y evaluar la competencia auditiva y el uso de estrategias metacognitivas. El análisis de los datos reveló que el entrenamiento en estrategias metacognitivas contribuyó a mejorar la comprensión auditiva.

Palabras clave: Comprensión auditiva, estrategias metacognitivas.

ABSTRACT

In Colombia there is a need to equip students with a repertoire of strategies which allow them to know what to do, When to do it, and with what purpose, i.e. they need to learn how to boost a skill that is challenging for them. The present study aimed at investigating the effect of a training program in metacognitive learning strategies in the development of the listening skill in a group of freshmen (twenty students) with an A1 level of English in a Licenciatura of Foreign Languages in a private University in Cali (Colombia). This study implemented an Action Research design to diagnose, apply and evaluate listening comprehension activities and the use of metacognitive strategies. The data analysis revealed that metacognitive learning strategies training helped the students improve their listening skills because of the awareness of the process they reached.

Key words: *Listening comprehension skill, metacognitive learning strategies.*

INTRODUCCIÓN

Aunque la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras constituye un campo amplio, los estudios acerca de la comprensión auditiva en el aprendizaje de segundas lenguas no lo son tanto, de acuerdo con Rost (2002), debido a que es un proceso que involucra aspectos psicológicos y cognitivos complejos y de diferentes niveles, así como elementos contextuales y sociales que son difíciles de observar. Además, de acuerdo con la concepción del lenguaje en enfoques anteriores al comunicativo, la comprensión auditiva se subestimaba o se desvalorizaba por completo, y la función comunicativa de la lengua sólo se analizaba desde el punto de vista del hablante, “como si hablase solo sin una forzosa participación con otros participantes de la comunicación discursiva” (Bajtin, 1998, p. 7). El papel del otro se tomaba en cuenta solamente en su papel de oyente pasivo, a quien tan solo se le asignaba la función de comprender al hablante. Por ejemplo, de acuerdo con Morley (2001), en los enfoques audiolingüal y el situacional, la comprensión auditiva se consideraba una habilidad pasiva que no se constituía en una destreza independiente, sino que siempre era puesta en función de la habilidad oral.

De hecho, cuando se les preguntó a los estudiantes de la universidad donde se realizó este estudio lo que para ellos constituía aprender una lengua, sus respuestas incluían la expresión oral en primer lugar seguida de la escrita, es decir que la comprensión de textos no tenía un lugar bien posicionado en su imaginario como una competencia importante para lograr una comunicación efectiva. En consecuencia, dedicaban su tiempo y esfuerzo a lograr hablar y escribir, subvalorando y dejando de lado las prácticas de comprensión auditiva y lectora.

La concepción de la instrucción en comprensión auditiva ha cambiado, antes se hablaba de destreza; luego, pasó a ser considerada una habilidad pasiva a la que se le dedicaba poca atención en las clases; más tarde, a ser reconocida como un proceso activo complejo de interpretación en el que el oyente relaciona lo que escucha con lo que ya sabe. Desde esta última mirada, se requiere que el estudiante realice una serie de procesos cognitivos y metacognitivos que no se desarrollan naturalmente, sino que, por el contrario, requieren de instrucción específica, guiada por el docente, para contribuir a que los jóvenes reconozcan su importancia y se involucren en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, aunque en varios estudios llevados a cabo en otros países han evidenciado la importancia del entrenamiento en estrategias metacognitivas para el aprendizaje de segundas lenguas y el desarrollo de la comprensión auditiva, en Colombia, de acuerdo con la indagación sobre antecedentes realizada en esta investigación, en las revistas de las universidades que tienen licenciaturas en lenguas, hace falta estudiar con rigurosidad la relación entre el éxito en tareas de audición y el uso de estrategias, ya que los estudios que hacen énfasis en el uso de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva son escasos en contextos formales de aprendizaje del inglés como L2.

Frente a este panorama se hace necesario que los profesores de lenguas indaguen sobre estrategias que contribuyan al desarrollo de esta habilidad comunicativa que se aplica automáticamente en la lengua materna (L1), pero que requiere de una didáctica específica y una práctica sistemática para desarrollarse en segunda lengua (L2). El presente estudio, que utiliza el diseño de investigación acción y se fundamentó en la teoría sociocultural de Vygotsky en lo que tiene que ver con el aprendizaje, en general, y en el enfoque comunicativo, en lo que hace referencia al aprendizaje de la lengua, pretende explicar cómo influye una intervención didáctica

en estrategias metacognitivas, en la comprensión auditiva de un grupo de estudiantes de inglés, nivel A 1, de una universidad privada de la ciudad de Cali.

Para esto se tiene en cuenta el concepto de *comprensión auditiva*, según Vandergrift (1999), como un proceso activo y complejo en el que quien escucha debe discriminar sonidos, entender vocabulario y estructuras gramaticales, interpretar el acento y la entonación, comprender el contenido inmediato, así como también el contexto sociocultural que está implícito en la situación comunicativa. Además, como uno de los objetivos específicos de este estudio consiste en describir el nivel de conocimiento metacognitivo, se asume el concepto de *metacognición*, como “una actividad consciente de pensamiento de alto nivel que permite indagar y reflexionar sobre la forma como la persona aprende y controla sus propias estrategias y procesos de aprendizaje, con el objeto de modificarlos y mejorarlos” (Delmastro, 2008, p. 265). El *conocimiento metacognitivo*, por su parte, es definido como “conocimiento acerca del conocimiento,” que ayuda al estudiante a ser consciente de lo que hace en el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, se incluye el concepto de estrategias *metacognitivas* que de acuerdo con Oxford (1990), ayudan a dirigir, planificar, regular y autoevaluar el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la metodología, éste es un estudio de tipo explicativo que asume un enfoque mixto y se sirve del diseño de investigación acción para diagnosticar, describir, aplicar y evaluar haciendo uso de la observación, *check lists*, *tests*, encuestas, entrevistas y talleres para la recolección de datos en el trabajo de campo.

La primera parte de este trabajo incluye el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación. La segunda parte tiene que ver con la fundamentación teórica, en donde se consignan los antecedentes y las teorías que sustentan este estudio. A continuación se presenta la metodología que contiene la descripción del tipo de investigación, con los pasos que se siguen en el desarrollo de la misma; además, se presenta el diseño investigativo en el que

se fundamenta el trabajo de campo. Seguidamente, se presenta el análisis de los datos para finalizar con la discusión de los resultados, las conclusiones y las recomendaciones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El panorama actual de la enseñanza de lenguas demanda cambios en las concepciones tradicionales sobre su aprendizaje, y esto ha posibilitado el desarrollo de nuevos campos de acción didáctica que no existían antes y que hacen una exigencia del replanteamiento de teorías que fundamentan la actividad del docente para responder a nuevos retos, como por ejemplo, el fomento de la autonomía del estudiante para propiciar el aprendizaje continuo.

De allí que, el entrenamiento en estrategias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de las diferentes destrezas comunicativas se ha convertido, en los últimos años, en un propósito del currículo de lenguas para contribuir al desarrollo de la independencia del estudiante.

En la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad, en donde se llevó a cabo este estudio, se aplica un examen de clasificación en inglés, cuando los estudiantes ingresan al primer semestre y se exige que tengan como mínimo un nivel A1 en la lengua, de acuerdo con los niveles estipulados en el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje y la Evaluación de las Lenguas, a pesar de ello, en todos los grupos se encuentra un número equivalente más o menos al 20% de estudiantes con grandes dificultades para el desarrollo de la competencia comunicativa..

Estas dificultades se atribuyen, generalmente a causas tales como poca o deficiente experiencia previa con las lenguas, debido a que la mayoría de estudiantes provienen de

instituciones de educación secundaria y media que no reúnen las condiciones de intensidad, materiales, medios técnicos disponibles, etc., o a que han tenido escaso contacto con el resto del mundo y sus culturas, ya que la mayoría de ellos provienen de los estratos socioeconómicos 2 y 3 del suroccidente de Colombia¹. Adicionalmente, hay que considerar la falta de confianza que han ido acumulando por la experiencia negativa que han tenido en su proceso de aprendizaje.

Aunque las dificultades se presentan en todas las habilidades comunicativas, se hacen más evidentes en la comprensión auditiva, ya que, de acuerdo con Rubin (1994), los estudiantes principiantes de lenguas afrontan una difícil tarea para comprender cuando escuchan porque han tenido poca exposición al discurso, una inadecuada competencia fonológica y un procesamiento estratégico ineficiente. Debido a esto, y sin importar que en el desarrollo de las unidades se presenten actividades de comprensión como ejercicios en clase y/o como tareas y no sólo como ejercicios de evaluación, es inevitable que los estudiantes que presentan dificultades se sientan desmotivados, ansiosos y con temor a la impresión que causan en sus profesores y pares. Para tratar de resolver sus problemas ellos recurren a copiar de sus compañeros o a evitar hacer los ejercicios de comprensión auditiva que se les asignan de tarea y cuando preguntan a sus profesores qué hacer la respuesta general es que deben practicar con más ejercicios de este tipo y usar las tecnologías de la información disponibles. Es decir, que tanto para los estudiantes como para los profesores éste es sólo un asunto de ejercitarse con mayor intensidad.

Sin embargo, el estudiante no sabe cómo y para los profesores, con frecuencia, resulta difícil recomendar actividades que desarrollen los procesos involucrados en la comprensión auditiva y las estrategias que les podrían ayudar de acuerdo con los tipos de texto oral que se presentan en las clases. Además, así como es importante que los textos y las actividades que se

¹ Estudio realizado por la vicerrectoría de la universidad y consignado en la edición No. 26 de 2008 de la revista Política universitaria.

trabajen en la clase sean de diferente tipo, así también es importante abordar el aspecto de las estrategias con que cuentan los estudiantes para enfrentarse a la comprensión de los textos orales y entre ellas, aquellas estrategias que tienen que ver con la consciencia que los estudiantes tienen sobre su proceso para el acceso al conocimiento.

Debido a lo mencionado anteriormente se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo influye el reconocimiento de procesos metacognitivos de los estudiantes de inglés con un nivel de competencia A1, en su comprensión auditiva, en la Licenciatura en Lenguas de una universidad privada de la ciudad de Cali?

¿Cuáles son los efectos de una intervención pedagógica en estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva de un grupo de estudiantes de inglés, en nivel A1, de la Licenciatura en Lenguas de una universidad privada de la ciudad de Cali?

¿Cuál es el nivel de comprensión auditiva de los estudiantes al inicio del curso?

¿Cuál es el nivel de manejo de estrategias metacognitivas de los estudiantes para acceder a la comprensión auditiva al iniciar el curso?

¿Con base en el diagnóstico, cómo sería la intervención?

¿Cuál es el impacto de la instrucción en estrategias metacognitivas, en términos comparativos entre el nivel inicial y final de comprensión auditiva de los estudiantes?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Explicar los efectos de una intervención pedagógica en estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva en un grupo de estudiantes de inglés, en nivel A1, en la Licenciatura en lenguas de una universidad privada de la ciudad de Cali.

2.2 Objetivos Específicos

1. Diagnosticar el nivel de comprensión auditiva de los estudiantes al inicio del curso.
2. Describir el nivel de uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes para acceder a la comprensión auditiva.
3. Con base en el diagnóstico, definir y diseñar una intervención pedagógica en estrategias metacognitivas que contribuyan a mejorar la comprensión auditiva de los estudiantes.
4. Determinar el impacto de la instrucción en estrategias metacognitivas, en términos comparativos entre el nivel inicial y final de comprensión auditiva de los estudiantes.

3. JUSTIFICACIÓN

Llevar a cabo un estudio de este tipo en el contexto universitario actual es necesario porque la comprensión auditiva representa un reto tanto para los profesores como para los estudiantes de inglés como L2, ya que este proceso involucra una serie de dificultades lingüísticas, psicológicas y logísticas.

Es importante porque la investigación sobre la comprensión auditiva como un proceso activo y como una destreza independiente de la destreza oral es muy reciente “*Since the 1970s, the importance of listening comprehension in language learning and language teaching has moved from a status of incidental and peripheral importance to a status of significant and central importance*” (Morley, 2001, pg. 69) y por lo tanto los estudios sobre este tema son escasos. Además, como lo manifiestan investigadores como (Goodman, 1986, Schunk, 1997, en Salazar, L., & Batista, 2005) aprender un segundo idioma, es esencialmente una tarea que involucra la solución de problemas con el fin de construir significados; por lo tanto la intervención sobre instrucción metacognitiva, que tiene que ver con el conocimiento procesual y procedimental, se constituye en un hecho relevante, ya que podría proporcionar al estudiante estrategias para enfrentar el aprendizaje de manera independiente. Pero también podría ir más allá cuando se tiene que vivir en una sociedad que exige personas independientes y creativas que encaren situaciones problemáticas nuevas y lleguen a soluciones acertadas que contribuyan a mejorar su calidad de vida y la de su entorno.

La utilidad de llevar a cabo esta investigación radica en que beneficia a varios actores de la comunidad académica. En primer lugar es útil para los estudiantes que presentan dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que contar con mejores recursos para enfrentarse a una actividad de comprensión auditiva podría bajar su nivel de ansiedad, lo que les haría ganar autoconfianza y posiblemente incrementaría su motivación.

En segundo lugar, ayudaría a los docentes a comprender mejor el proceso de comprensión auditiva y por lo tanto, podrían planear diferentes actividades que contribuyan a mejorar dichos procesos, de igual forma podría elevar el nivel de conocimiento sobre instrucción en estrategias metacognitivas que les brindaría la posibilidad de recomendar a los estudiantes un camino a seguir para superar las dificultades en la comprensión.

En tercer lugar, a nivel institucional, si se demuestra que la instrucción en estrategias contribuye al mejoramiento de la comprensión auditiva, se podría pensar en continuar con esta línea de investigación con el fin de incluir la instrucción en estrategias metacognitivas en el programa para contribuir a resolver un problema institucional, ya que, aquellos estudiantes que no logran superar sus dificultades terminan por desertar de la carrera.

Finalmente, la comunidad académica contaría con un nuevo estudio sobre instrucción en estrategias que pruebe o refute los hallazgos presentados por otros investigadores en contextos diferentes o incluso que incluya nuevos hallazgos.

4. ANTECEDENTES

Con el fin de establecer el estado en el que se encuentra la investigación sobre instrucción metacognitiva para el desarrollo de la comprensión auditiva y obtener información sobre la manera como otros investigadores han encarado las dificultades que afrontan los estudiantes al verse expuestos a actividades que requieren de esta competencia, se consultaron las siguientes investigaciones:

Rubin (1994), después de revisar 130 estudios sobre comprensión auditiva realizados con hablantes de distintas lenguas, de diferentes edades y culturas, con el objetivo de presentar por separado los factores que afectan el proceso, encontró que hay cinco factores: 1. Las características del texto (las variaciones en los textos a escuchar, por ejemplo si tienen o no tienen soporte visual); 2. Las características del interlocutor (variaciones según las características personales del interlocutor); 3. Características de la tarea (las variaciones en el propósito de escuchar asociado a las respuestas esperadas); 4. Las características del oyente (variaciones en las características personales de los oyentes); 5. Características del proceso (variación en las actividades cognitivas del oyente y en la naturaleza de la interacción entre hablante y oyente).

Thomson & Rubin (1996), llevaron a cabo una investigación experimental cuyo objetivo fue determinar el efecto de la instrucción en estrategias en el mejoramiento del proceso de la comprensión auditiva en segunda lengua. El estudio se llevó a cabo con estudiantes de ruso como lengua extranjera (LE) involucrados en un curso de tres años, cuya competencia oral era

intermedia y no tenían experiencia previa con el idioma auténtico. Se les expuso a la lengua hablada por medio del discurso del profesor y a los audios y vídeos del texto guía.

Las estrategias metacognitivas que se enseñaron fueron: de planeación, de definición de metas, de monitoreo y de evaluación. Las estrategias cognitivas fueron: predicción del contenido basándose en ayudas visuales, escucha de lo conocido, escucha de lo redundante, escucha del tono de la voz y la entonación y recursos estratégicos. Además, se enseñaron estrategias relacionadas con los géneros: drama, enfocadas en la historia; entrevista, enfocadas en la secuencia de pregunta respuesta y noticias, enfocadas en qué, quién, dónde, y cómo.

Las autoras concluyeron que el entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión auditiva tienen un efecto positivo, aunque el mejoramiento de la comprensión es un proceso lento. Adicionalmente recomiendan continuar investigando sobre el tema con otros idiomas, con mayor tiempo de entrenamiento y con docentes con formación en instrucción de estrategias.

Teng & Chan (2008), se plantearon 4 preguntas: 1. ¿Cuáles son las estrategias metacognitivas que los estudiantes de inglés como lengua extranjera adoptan cuando escuchan? 2. ¿Cuáles son las diferencias en el uso de estrategias metacognitivas entre estudiantes eficientes y menos eficientes en el proceso de comprensión auditiva? 3. ¿Cuáles estrategias metacognitivas usan los estudiantes cuando escuchan un texto que les es familiar y cuáles cuando escuchan uno que no les es familiar? 4. ¿Cuál es la relación entre las estrategias metacognitivas de los estudiantes y su desempeño en la comprensión auditiva?

El objetivo de esta investigación fue identificar las estrategias metacognitivas que usan los estudiantes taiwaneses de inglés como lengua extranjera de los primeros semestres, en su proceso de comprensión auditiva.

De acuerdo con los autores, a partir de 2000 el papel de las estrategias en el aprendizaje de lenguas se ha promovido en muchos estudios que revelan que los estudiantes se desempeñan mejor si usan estrategias de aprendizaje apropiadamente. Las estrategias de aprendizaje le ayudan al profesor a entrenar a los estudiantes para ser aprendices independientes y competentes.

La población objeto de este estudio fueron 8 estudiantes taiwaneses del departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas. Se adoptaron dos actividades de comprensión auditiva: un protocolo de recuerdo inmediato para evaluar el desempeño de los estudiantes en recordar el texto escuchado; la otra fue un reporte verbal retrospectivo en chino, en una sesión de una hora, de la comprensión auditiva de textos en inglés. Finalmente a cada estudiante se le aplicó una entrevista de 12 preguntas basadas en el estudio de Oxford (1990) con el propósito de conocer más sobre sus actitudes hacia el uso de las estrategias metacognitivas.

Las conclusiones a las que llegaron los autores fueron las siguientes: la instrucción en comprensión auditiva que se imparte es principalmente para mejorar el producto del aprendizaje, siguiendo la tendencia de tareas orientadas a la instrucción. La obtención de mejores calificaciones en comprensión auditiva representa una enseñanza exitosa, sin tener en cuenta la importancia del complejo proceso. El desempeño de los estudiantes en el presente estudio refleja el énfasis en el producto más que en el proceso. Se les asignan muchas actividades en la clase; sin embargo, rara vez se les pide que describan sistemáticamente en detalle cómo proceden para llegar a la comprensión. Es más, los profesores se enfocan en el resultado del aprendizaje (producto) pero no en las estrategias de aprendizaje (proceso) que los estudiantes usan para llegar al resultado.

En los reportes verbales y en las actitudes los estudiantes expresan su falta de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva. En conclusión, en Taiwán no se promueve la

instrucción en estrategias de comprensión auditiva. Con el fin de alcanzar la meta de impartir instrucción efectiva en estrategias es necesario empezar a investigar en este campo.

Goh (2008), presenta un enfoque metacognitivo fundamentado en investigación educativa y estudios sobre comprensión auditiva en segunda lengua. Profundiza sobre principios que le permiten llevar a cabo instrucción metacognitiva y sobre las actividades pertinentes para tal fin. Finalmente sugiere posibles nuevas cuestiones por investigar a fin de examinar el papel de la metacognición y de la instrucción metacognitiva en el desarrollo de la comprensión auditiva en segunda lengua.

Goh, en su revisión bibliográfica, encontró que la instrucción metacognitiva puede ser beneficiosa al menos en tres aspectos: 1. Ayuda a los estudiantes a tener más confianza en sí mismos; a estar más motivados y menos ansiosos; 2. Tiene un efecto positivo en el desarrollo de la comprensión auditiva; 3. Quienes más se benefician son aquellos estudiantes con un bajo nivel de comprensión auditiva. Adicionalmente, para llevar a cabo la instrucción tuvo en cuenta los dos componentes de la metacognición: el conocimiento metacognitivo y las estrategias metacognitivas.

Goh (2008) diseñó dos tipos de actividades: en primer lugar aquellas que llamó “*integrated experiential listening tasks*” que les permiten experimentar a los estudiantes el proceso socio-cognitivo de la comprensión auditiva a medida que van desarrollando actividades específicas en las que aplican el conocimiento sobre su proceso de desarrollo de la habilidad, fuera del aula; explorar su propio autoconocimiento como oyentes; usar estrategias apropiadamente durante el proceso o identificar factores que influyen su comportamiento en las diferentes tareas de comprensión; en segundo lugar “*guided reflections on listening*” cuyo propósito es exteriorizar el conocimiento implícito sobre el proceso de comprensión del

estudiante y al mismo tiempo estimularlos a construir nuevo conocimiento, al tiempo que van dando sentido a su experiencia de comprensión auditiva.

Finalmente, la autora concluye que si los profesores tienen el conocimiento y la comprensión acerca de cómo sucede el aprendizaje de la comprensión auditiva serán capaces de incorporar y evaluar muchas de las innovaciones tecnológicas que existen hoy en día; sin embargo, los conceptos teóricos y pedagógicos siguen siendo el fundamento de la instrucción en segundas lenguas, ya que aprender a comprender en una lengua que no es familiar es un duro trabajo. Por esa razón los estudiantes necesitan la guía y el soporte en su esfuerzo por lograr el éxito. Afortunadamente, según la autora, es mucho lo que los docentes pueden hacer en este sentido, de hecho, la instrucción en comprensión auditiva dista mucho de lo que fue cuando los estudiantes tenían que escuchar textos escritos leídos en voz alta para luego responder a preguntas.

De acuerdo con lo que afirman Sandoval, Gómez y Sáenz (2010), en su investigación, Chile, ha adoptado el Marco Común Europeo de referencia para la enseñanza y evaluación de las lenguas y existen muy pocos trabajos empíricos con énfasis en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva. Además afirman que Chile es un país más bien aislado, monolingüe e hispano hablante donde el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés es un desafío, de acuerdo con los resultados en los exámenes de estado. Adicionalmente, las prácticas pedagógicas para la enseñanza de este idioma no son las más efectivas, la comprensión auditiva se considera una destreza receptiva poco estudiada y la instrucción en estrategias metacognitivas es casi inexistente.

Por todo lo anterior, Sandoval, Gómez y Sáenz plantearon en la investigación dos hipótesis. 1. El uso de estrategias metacognitivas incide positivamente en los resultados de tareas

de comprensión auditiva en L2 2. Las estrategias metacognitivas en tareas de comprensión auditiva inciden distintamente en aprendices del inglés como LE con distintos niveles de competencias.

A partir de estas dos hipótesis (Sandoval, Gómez y Sáenz , 2010), presentan como objetivo general: Determinar la incidencia de las estrategias metacognitivas en tareas de comprensión auditiva de estudiantes universitarios en la instrucción formal del inglés como L2, y como objetivos específicos: 1. Fomentar el uso de las estrategias metacognitivas en alumnos universitarios aprendices del inglés como L2, en diferentes tareas de comprensión auditiva. 2. Comparar la diferencia de logro en tareas de comprensión auditiva entre alumnos que utilizan estrategias metacognitivas en el tratamiento recibido y aquellos que no las trabajan de manera explícita. 3. Determinar si el uso de las estrategias metacognitivas es más favorable para algunos alumnos que para otros, de acuerdo a los niveles de competencia en LE. 4. Sugerir algunas directrices que permitan contribuir al mejoramiento del aprendizaje de una lengua extranjera en cuanto a la comprensión auditiva. (pg. 37)

El estudio de Sandoval, Gómez y Sáenz, (2010), constituyó una investigación cuasi-experimental longitudinal en la cual se analizaron los resultados en pruebas de comprensión auditiva en dos grupos (control y experimental) de estudiantes de inglés de nivel C1 según el Marco Común Europeo de Referencia (Council of Europe 2001), donde el grupo experimental se sometió a un tratamiento consistente en la integración de estrategias metacognitivas en las clases de inglés con énfasis en el desarrollo de la comprensión auditiva.

Las autoras concluyeron que el uso de estrategias metacognitivas en tareas de comprensión auditiva mejoraba la obtención de logros de los estudiantes de inglés como L2. Con relación a la segunda hipótesis, que sostiene que las estrategias metacognitivas benefician más

directamente a estudiantes que presentan menos competencias en la lengua extranjera, las autoras no obtuvieron evidencia contundente para validarla, a pesar de que existían diferencias aparentes entre un alumno y otro con relación a los distintos grados de logro del nivel de competencia en su L2, tanto en términos de rendimiento en la asignatura como en términos de la percepción de un juez experto. Una posible razón, de acuerdo con las autoras, es el hecho de que la muestra estaba compuesta por tres niveles dentro de un mismo grupo de estudiantes (4º año), que presumiblemente podrían considerarse en el mismo nivel de competencia; es decir, alumnos avanzados. Otra posible explicación es que las diferencias no sean notorias en niveles avanzados, pero sí, al comparar los resultados con niveles inferiores de desarrollo de la competencia, por ejemplo, con alumnos de 2º y de 3er años. De acuerdo con las autoras, es necesario volver a probar esta hipótesis en un nuevo estudio, donde se observe la influencia del tratamiento en alumnos de distintos niveles. En cuanto a las tareas no fue posible determinar si algunas estrategias son más apropiadas que otras en las distintas tareas que ofrece el examen estandarizado, ya que no se aplicó un instrumento para recopilar tal información.

De acuerdo con las autoras, mediante esta investigación se comprobó empíricamente la utilidad de las estrategias propuestas por Rost (2002), y se contribuyó a la disciplina de la Lingüística Aplicada al evidenciar la necesidad de incluir en el quehacer de los profesores, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, el uso de estrategias como las estudiadas en esta investigación. Se propuso, además, dar mayor énfasis a la actuación de los estudiantes dentro de este mismo proceso, con métodos que les permitan reflexionar y darse cuenta de sus capacidades con relación a la obtención de logros, sobre todo en el proceso de comprensión auditiva, pues consiste en una habilidad interactiva e interpretativa que requiere de conocimiento previo y lingüístico que tiene lugar en las memorias de largo y de corto plazo.

Después de haber presentado antecedentes internacionales y de haber realizado una búsqueda en las revistas de las universidades nacionales, que tienen carreras de lenguas extranjeras se encontró la publicación de una investigación acerca de la comprensión auditiva en la revista Profile de la Universidad Nacional de Colombia.

Cárdenas (2000), afirma que la comprensión auditiva es, a menudo, descuidada y manejada de forma inapropiada en el proceso de enseñanza, ya que se considera como una parte integral de la conversación. Su objetivo fue hacer una revisión de aspectos que se relacionan con el área de la comprensión auditiva que deben ser tenidos en cuenta cuando se guía a los estudiantes hacia el desarrollo de esta destreza.

De acuerdo con esta autora, se espera que los estudiantes de inglés interpreten mensajes orales relacionados con la cultura, la tecnología y la vida diaria entre otros. Además se asume que los estudiantes demuestran su comprensión cuando responden a tareas asignadas. Sin embargo, el trabajo de comprensión auditiva se lleva a cabo por medio de prácticas que producen aburrimiento, frustración o pánico, como la repetición de un texto completo palabra por palabra apelando a la memoria de corto plazo, y respondiendo a una serie de preguntas sobre el contenido literal del texto oral. Dada esta situación es necesario encontrar alternativas para llevar a cabo las prácticas de comprensión auditiva.

Cárdenas (2000), consideró importante preguntarse ¿Qué significa aprender a escuchar? Y, de acuerdo con Underwood (1989), responde que significa que los estudiantes presten atención a lo que escuchan, lo procesen, lo comprendan, lo interpreten, lo evalúen y respondan en consecuencia. Es decir que sean unos oyentes activos.

En su estudio presenta una serie de actividades que siguen una secuencia de habilidades implícitas en el proceso, además afirma que en las prácticas de comprensión auditiva se debe

tener en cuenta la cantidad, el nivel y el orden en el que se deben presentar en la clase, asumiendo que ellas pueden determinar la efectividad de la implementación de dichas actividades. Según la autora, se debe tener en cuenta: *La escogencia de tópico practica de comprensión*, que aun cuando tenga que estar ajustado al material que se usa en clase, se puede usar de diferente manera para desarrollar habilidades de comprensión que los estudiantes puedan usar en la vida real. *La manera en la que se presentan las actividades*. Con el fin de que este aspecto no sea repetitivo y mecánico se debe optar por suplementar las actividades usando tareas que tengan un valor comunicativo y que estén compuestas por actividades de pre, durante y después de la actividad de comprensión.

La autora, adicionalmente, presenta criterios para escoger y graduar los materiales y las tareas fundamentándose en Rixon (1986), quien propone tres maneras de obtener material útil: usar material publicado tal y como se encuentra; adaptar el material publicado o producir el propio material. Presenta también los principales elementos que se deben considerar en los materiales que se usan para las actividades de comprensión auditiva: la autenticidad, el nivel de dificultad del vocabulario y la complejidad de la sintaxis, la extensión y la duración del texto, el contenido, la respuesta que debe producir el estudiante, los hablantes y sus estilos, los apoyos visuales, los propósitos, entre otros.

Según esta investigación y siguiendo a Underwood (1989), la comprensión auditiva no se debe ver como un apéndice sino como una parte integral del proceso de aprendizaje. Las cuatro habilidades que se tienen en cuenta tradicionalmente se pueden introducir simultáneamente de tal manera que la práctica en una de ellas pueda apoyar y reforzar las otras. Además, como ésta es una tarea compleja que involucra un amplio rango de diferentes habilidades, se necesita disponer

de una gran variedad de actividades que le den la oportunidad al estudiante de desarrollarlas al máximo.

Finalmente de acuerdo con lo que afirman Anderson & Lynch (1988), la autora concluye que la comprensión auditiva es un proceso que posiblemente no se puede pretender enseñar. Como los estudiantes enfrentan problemas de sintaxis, velocidad, vocabulario, sentido para interpretar, la labor del profesor consiste en poner a disposición de los aprendices una variedad de actividades y estrategias que les permitan estar en condiciones más ventajosas para comprender por sí mismo lo que la gente dice para comunicarse en lengua extranjera. Para lograr esto los estudiantes deben escuchar mucho más que sonidos. El propósito de incluir actividades de comprensión auditiva debe ser ayudarlos a enfrentar exitosamente esta habilidad en situaciones de la vida real, proporcionándoles acceso permanente a experiencias de comprensión, en las que se les pida hacer algo en respuesta a lo que escuchan con el fin de que muestren su comprensión. Las actividades de comprensión auditiva, no se deben presentar de manera aislada, ya que los estudiantes pueden demostrar su comprensión de diferentes maneras, por ejemplo de forma oral o escrita.

En Cali, en las universidades que tienen programas en lengua extranjeras, no se encontraron investigaciones en entrenamiento de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva, aunque si se ha investigado sobre estrategias metacognitivas para la comprensión de lectura y escritura. La siguiente investigación es la más cercana al presente estudio en lo que se refiere a entrenamiento en estrategias metacognitivas; sin embargo, se lleva a cabo para una competencia general como la autonomía. Se presenta este estudio porque el ejercicio del comportamiento autónomo podría ser válido en el desarrollo de cualquiera de las destrezas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Bernal (2012) se planteó la siguiente pregunta ¿Cuál es la incidencia del entrenamiento en estrategias metacognitivas en la promoción de comportamientos autónomos y en el desarrollo de la competencia comunicativa en francés como lengua extranjera en estudiantes de grados 9 y 10 del Liceo los Alpes?

Para responder a este interrogante estableció el siguientes objetivo: general: implementar un entrenamiento metacognitivo en estrategias de aprendizaje que permita desarrollar comportamientos autónomos y mejorar los niveles de competencia de la lengua en estudiantes de francés del Liceo los Alpes.

En cuanto a la metodología, el estudio adoptó un diseño mixto en la medida que comprendió un cuasi-experimento al tiempo que integró procedimientos de recolección y análisis de la información cualitativos.

Bernal (2012) llegó a las siguientes conclusiones: El entrenamiento en estrategias de aprendizaje promueve en los jóvenes el desarrollo de comportamientos autónomos como: estimular procesos motivacionales necesarios para afrontar con mayor autonomía y confianza la realización de la tarea. Los estudiantes percibieron el uso de estrategias de aprendizaje como parte de su aprendizaje y no como una labor suplementaria a las clases de lengua extranjera. El entrenamiento metacognitivo también fomenta en los estudiantes el uso autónomo de estrategias evidenciado en la capacidad de implementar una estrategia aprendida para una tarea en particular a nuevas tareas, logrando así resolver problemas de características similares. Se generan otros desarrollos metacognitivos gracias a las reflexiones originadas desde las prácticas empíricas realizadas por el autor e igualmente corroboradas y fortalecidas por el entrenamiento metacognitivo. La autoevaluación es un elemento esencial de la evaluación y favorece el desarrollo de comportamientos autónomos de los estudiantes. Gracias al entrenamiento en

estrategias se logró el mejoramiento de las competencias de la lengua en francés de los niveles A1 y A2.

En síntesis, todos los estudios presentados en este apartado reconocen el papel activo del oyente en el proceso de comprensión auditiva que se asume como un proceso complejo en el que se involucran aspectos psicológicos, lingüísticos y sociales. En cuanto al entrenamiento en estrategias, consideran que incide positivamente en la comprensión. En el siguiente apartado se presentan las teorías sobre las que se fundamenta esta investigación.

4. MARCO TEÓRICO

Para la comprensión cabal de las categorías conceptuales involucradas en el tema y el problema de esta investigación, a continuación se presentan las teorías sobre el aprendizaje en general y el aprendizaje de lenguas en particular, en las que se fundamenta el presente estudio.

4.1 Teoría Socio-Cultural

El enfoque que guía esta investigación, desde el punto de vista del aprendizaje en general, es la teoría sociocultural de Vygotsky (1988), que considera que el conocimiento escolar implica siempre adquisición de conocimiento y construcción de significado y se desarrolla a medida que se interactúa con los demás.

Lev Semionovich Vygotsky (1885-1934) psicólogo soviético, articula los procesos psicológicos y los socioculturales de tal manera que, según este autor, las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción sociocultural. Planteó el fundamento epistemológico de su teoría afirmando que “el problema del conocimiento entre el sujeto y el

objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista, donde el sujeto actúa mediado por la actividad práctica social sobre el objeto, transformándolo y transformándose a sí mismo” en (Matos 1995, p. 4).

Según su teoría, el ser humano al entrar en relación con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos que son de origen social, para posteriormente internalizarlos. “El signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y sólo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (Vygotsky 1978: p.141), es decir que toda función aparece primero en el plano social y luego en el plano psicológico. Por lo tanto, las fuentes de desarrollo psíquico del individuo no están en la persona misma sino en el sistema de relaciones sociales, en el sistema de comunicación con los otros, en su actividad colectiva y conjunta con ellos (Matos 1995). De acuerdo con esta teoría, el lenguaje se da en un primer momento a nivel social, luego es egocéntrico y más adelante es interiorizado (Vygotsky, 1995).

Según Vygotsky (1995), la enseñanza y la educación constituyen formas universales de desarrollo psíquico de la persona y el instrumento esencial de enculturación y humanización. El concepto vygotskyano que tiene mayor aplicación al campo de la educación es el de zona de desarrollo próximo (ZDP). Según Vygotsky (1988) se pueden considerar dos niveles de desarrollo en el estudiante: el nivel real, determinado por lo que él puede hacer por sí mismo, sin ayuda, y el nivel potencial, determinado por lo que puede hacer con la ayuda de otros. El objetivo de la intervención escolar de esta teoría es estimular la zona de desarrollo potencial o próximo, que es la posibilidad que tiene una persona de aprender por medio de la interacción con los demás, así que el nivel que el estudiante puede alcanzar con la ayuda o la mediación de otros será siempre superior al que podría alcanzar por sí solo.

A partir de esto se infiere que el profesor cumple un papel fundamental en el proceso, ya que Vygotsky considera que es a través de la mediación que el conocimiento se hace viable y gana coherencia. Así que, el rol del profesor de una lengua extranjera va más allá de proporcionar al estudiante una nueva lengua, la misma debe ser empleada como una herramienta cognitiva que le permita desarrollar pensamiento e ideas en esa lengua, por lo tanto, la enseñanza de una lengua extranjera, desde un enfoque sociocultural, no se limita a proporcionar el material lingüístico adecuado sino que debe prestar atención a la persona que aprende y facilitar un ambiente de guía y apoyo. Además, la capacidad de resolución de problemas del estudiante puede ser de tres tipos: los que el estudiante lleva a cabo independientemente; los que no puede realizar aun con la ayuda de otros y los que es capaz de hacer con la ayuda de otros.

Vygotsky (1988) considera la educación formal como fuente de crecimiento del ser humano, si en ella se enseñan contenidos contextualizados, con sentido y orientados no al nivel actual de desarrollo del estudiante, sino a la zona de desarrollo próximo mediante el uso colaborativo de las formas de mediación. El estudiante es una persona que reconstruye el conocimiento que se da, primero en el plano interindividual y luego en el plano intraindividual para usarlo de forma autónoma.

La dimensión interactiva y de mediación en los procesos comunicativos que resalta Vygotsky ha sido reconocida por varios investigadores como (Lynch, en Corpas y Madrid, 2009), quien distingue tres niveles de interacción en los procesos de comprensión auditiva: una *interacción cognitiva* entre las fuentes del conocimiento, el contexto y el conocimiento léxico; una *interacción comportamental* y otra *social* cuando se participa en conversaciones cara a cara. (Thorne 2000, en Corpas y Madrid, 2009) diferencia un doble proceso que relaciona la *dimensión social* y la *psicológica* de los procesos interactivos y (Naughton, 2004, en Corpas y

Madrid, 2009) quien afirma que el desarrollo de la comprensión oral tiene una dimensión *intermental* (interactiva y social) y otra *intramental* (individual y psicológica).

Relacionado con el concepto de zona de desarrollo próximo también se considera el concepto de andamiaje, que fue mencionado por primera vez en el campo de la educación, por Bruner (1976), según Delmastro y Salazar (2008), y que consiste en el soporte del docente o de estudiantes con mayor nivel a compañeros con dificultades, en tareas que no podrían realizar por sí solos. Representa la cesión gradual del control por parte del docente a medida que los estudiantes van ganando en conocimiento y desempeño, es decir que la función de mediación del docente va disminuyendo en la medida en que los estudiantes van mejorando sus competencias. El modelo de andamiaje incluye tres fases: *modelaje* que consiste en que el docente ejecuta la acción mientras el estudiante observa, además el docente hace explícitos los conocimientos que se requieren para llevar a cabo una actividad específica. *Práctica guiada*, en la que el estudiante realiza la actividad con la guía del profesor, quien ofrece diferentes niveles de apoyo y actividades cada vez más complejas. *Práctica autónoma*, en la que el estudiante domina los principales pasos para llevar a cabo la tarea con éxito y el docente disminuye progresivamente sus actividades de apoyo.

En concordancia con la teoría sociocultural de Vygotsky, el enfoque comunicativo considera el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso que involucra la comunicación en el contexto social y la cultura.

4.1.1. Enfoque Comunicativo

Desde el punto de vista del aprendizaje de las lenguas, esta investigación se apoya en el enfoque comunicativo, que es un supuesto teórico que considera la lengua, según Nunan (1999), como un sistema para la expresión de significados, y que según Savignon (1991) “promueve el desarrollo de la habilidad lingüística funcional a través de la participación del aprendiz en tareas comunicativas” (p. 265). En otras palabras, la lengua debe asumirse como una habilidad y no como un conjunto de contenidos a impartir de la misma manera que se hace con otras asignaturas. Por lo tanto, se debe fundamentar en el desarrollo de la competencia comunicativa y sus aplicaciones en el aula; cuyo origen, según Richards & Rodgers (2001), se puede rastrear en los cambios de la tradición británica de la enseñanza de las lenguas a finales de la década de los sesenta, cuando el enfoque mayormente asumido era el situacional que se fundamentaba en la práctica de estructuras básicas a través de actividades relacionadas con situaciones significativas. Al tiempo que a mediados de la década de los sesenta, en los Estados Unidos se empezaba a rechazar el enfoque audiolingual, los teóricos británicos de la Lingüística Aplicada enfatizaban en una dimensión fundamental de la lengua que no era tomada en cuenta por los enfoques imperantes en la época: el potencial funcional y comunicativo de la lengua. Por esta razón, vieron la necesidad de enfocar la enseñanza de la lengua en la competencia comunicativa más que en el manejo de estructuras gramaticales. Los académicos que apoyaban este nuevo enfoque, de acuerdo con Richards & Rodgers (2001), fueron: desde la lingüística funcional británica John Firth, y M. A. K. Halliday; desde la sociolingüística norteamericana, Dell Hymes, John Gumperz y William Labov; y desde el trabajo filosófico, John Austin y John Searle.

Según Richards & Rodgers (2001), en 1972 Wilkins propuso una definición comunicativa o funcional de la lengua que sirvió como base para desarrollar syllabus comunicativos para la enseñanza de las lenguas. Su contribución consistió en un análisis de los contenidos comunicativos que el estudiante necesita para comprender y expresarse, más que para describir el componente central de la lengua a través de conceptos tradicionales como la gramática y vocabulario. Intentó demostrar el sistema de significados que subyacen detrás de los usos comunicativos de la lengua; para esto, describió dos tipos de contenidos: *categorías nocionales*, como el tiempo, la secuencia, la cantidad, la locación y la frecuencia; y *categorías funcionales* como peticiones, negaciones, ofrecimientos y quejas. Wilkins revisó y expandió su documento y en 1976 publicó un libro titulado “*Notional Syllabuses*” que tuvo un impacto significativo en el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas.

Desde mediados de los 70s el espectro de la enseñanza comunicativa de las lenguas se expandió y tanto americanos como británicos empezaron a considerarlo un enfoque más que un método, cuya meta era desarrollar competencia comunicativa y procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades, que reconocieran la interdependencia de lengua y comunicación.

El enfoque comunicativo enfatiza la importancia de la comprensión auditiva para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes, más allá del conocimiento gramatical. Desde este enfoque, la enseñanza de una lengua extranjera debe prestar igual importancia a las cuatro macrodestrezas: producción oral, comprensión auditiva, producción escrita y comprensión de lectura.

En 1972 Dell Hymes, después de una serie de estudios sobre la relación entre la cultura, la sociedad y el lenguaje, propuso el término *competencia comunicativa* para representar el uso

de la lengua en el contexto social y estableció cuatro sectores: la competencia lingüística, la sociolingüística, la estratégica y la discursiva.

Fundamentándose en los trabajos anteriores Swain & Canale (1980) y Canale (1983) propusieron cuatro sub-competencias dentro de la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística, que coincide con lo que Chomsky llama competencia lingüística y lo que Hymes llama capacidad gramatical y léxica, la competencia discursiva que hace referencia a la cohesión y organización textual, la competencia sociolingüística, que tiene que ver con el registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales y la competencia estratégica que incluye estrategias de compensación verbales y no verbales.

A partir de estos autores se han desarrollado nuevas conceptualizaciones que al parecer de la investigadora no aportan una novedad significativa, más bien, los mismos conceptos se han nombrado de diferente manera.

Según el Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas (Marco Común Europeo, 2002), documento que establece una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en Europa, y que fue adoptado en Colombia a partir del proyecto Colombia bilingüe 2004-2019, la competencia comunicativa comprende varios componentes: *la competencia lingüística*, que incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas de la lengua independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones; *la sociolingüística*, que se refiere a las condiciones socioculturales de uso de la lengua, es decir, la sensibilidad a las convenciones sociales como: normas de cortesía, las normas que orientan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales importantes para el

funcionamiento de una sociedad; y *la pragmática* que tiene que ver con el uso de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambio comunicativos. Además, tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia.

Con relación a las actividades de la lengua, el estudiante pone en funcionamiento la competencia lingüística comunicativa cuando lleva a cabo diferentes actividades de la lengua que incluyen: *la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación*. La comprensión y la expresión son procesos primarios, ya que los dos son necesarios para la interacción. A su vez, las actividades de la lengua se encuentran contextualizadas en ámbitos que pueden ser diversos, y que el MCEL clasifica en: el *ámbito público*, o sea lo relacionado con la interacción social corriente; el *ámbito personal* que tiene que ver con las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales; el *ámbito profesional* o sea lo relativo a actividades y relaciones en ejercicio de la profesión; y el *educativo* que tiene que ver con las relaciones que se establecen en un contexto de aprendizaje.

Luego de haber desarrollado lo fundamental con respecto a la teoría del aprendizaje y el enfoque sobre el aprendizaje de la lengua que guiará este estudio, se presentan a continuación los conceptos involucrados en la pregunta de investigación que se tienen en cuenta para el desarrollo de la misma.

4.1.2. Comprensión auditiva

El enfoque de la instrucción en comprensión auditiva ha evolucionado. Primero consistió en “escuchar para repetir” durante el periodo del enfoque audio-lingual, seguido del “pregunta respuesta” del enfoque orientado a la comprensión. Más recientemente, una práctica común es

escuchar interacciones de la vida real en tiempo real, con tareas comunicativas y/o interacción con hablantes nativos, es más, según Rost (2002) la instrucción en comprensión auditiva ha pasado de enfocarse en el producto de la comprensión (escuchar para aprender) para enfocarse en el proceso (aprender a escuchar). En este mismo sentido Goh (2008) expone los enfoques en comprensión auditiva, que se han tenido en cuenta en los programas de enseñanza de segunda lengua desde los años 50 hasta el presente, fundamentándose en Brown (1978), quien presenta tres principios a tener en cuenta en la enseñanza de la comprensión auditiva: 1. La diferencia entre el lenguaje hablado y el escrito. 2. Las diferentes versiones de autenticidad y 3. La contextualización de la tarea y el lenguaje usado en los textos.

Cuadro 1. Enfoques en comprensión auditiva

Periodo	Input	Foco de la instrucción	Actividad	Paradigma teórico dominante
50s -60s	Textos escritos leídos clara y lentamente en voz alta	Percepción y decodificación de sonidos: fonemas, acento en las palabras y entonación de las oraciones.	Ejercicios para discriminar sonidos en las palabras y entonación en las oraciones.	Conductismo
		Detalles contenidos en la lectura en voz alta de los textos.	Dictado de textos escritos Preguntas de comprensión de los textos escuchados.	Botton-up/procesamiento lineal de la información.

70s-80s	Lenguaje hablado espontáneo y textos orales preparados con algún nivel de autenticidad.	Información apropiada para el propósito (transaccional o interaccional) del texto hablado.	Práctica de habilidades de comprensión oral.	Interaccionista/sociolingüístico.
	Conversaciones cara a cara entre estudiantes.		Respuestas social y contextualmente apropiadas. (por ejemplo: inferir, asumir una actitud, tomar notas, identificar detalles, etc.	Top- down e interpretación contextual.
	Interacción con un hablante experto.			
	Grabaciones auténticas.			
90s-presente.	Lenguaje hablado espontáneo y textos orales preparados con algún nivel de autenticidad.	Uso de estrategias de comprensión para mejorar la comprensión auditiva	Práctica de habilidades de comprensión oral.	Desarrollo de conciencia metacognitiva sobre la comprensión auditiva en segunda lengua.
	Conversaciones cara a cara entre estudiantes.		Respuestas social y contextualmente apropiadas.	Interaccionista/sociolingüístico.
	Interacción con un hablante experto.		Aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas durante las actividades de comprensión auditiva.	Modelos socio-cognitivos de comprensión.
	Grabaciones auténticas.		Desarrollo de conciencia metacognitiva sobre la comprensión auditiva.	

Fuente: Goh, C. (2008)

Según Vandergrift (1999), la comprensión auditiva no es una habilidad pasiva, es un proceso activo y complejo en el que quien escucha debe discriminar sonidos, entender vocabulario y estructuras gramaticales, interpretar el acento y la entonación, retener el contenido inmediato, así como también el contexto sociocultural que está implícito. Coordinar todo esto involucra una gran cantidad de actividad mental de quien escucha, por lo tanto la comprensión auditiva implica un arduo trabajo. Sin embargo, esta habilidad como un componente importante y separado del aprendizaje de una lengua sólo ha tenido validez después de un debate significativo.

Actualmente se reconoce el papel de la comprensión auditiva como facilitadora del proceso de aprendizaje de una lengua. De acuerdo con Gary (1975), darle preeminencia a esta habilidad, especialmente en los primeros niveles de aprendizaje de una segunda lengua, trae como resultado cuatro ventajas: de tipo cognitivo, en la eficiencia, en la utilidad, y en la efectividad.

La ventaja cognitiva de un énfasis inicial en comprensión auditiva es que representa una forma más natural de aprender una lengua, ya que procesar y decodificar lo que se escucha (input) requiere de información conocida, mientras que generar un enunciado (output) requiere conocimientos recuperados. Insistir en que los estudiantes produzcan lo que aún no han asimilado en la memoria a largo plazo conduce a una sobrecarga cognitiva. Esto explica por qué cuando una persona empieza a aprender una lengua tiene dificultades para darle sentido a lo que escucha y al mismo tiempo al aprender a producir sonidos correctamente. La memoria a corto plazo no es capaz de retener toda la información, así que cuando se les obliga a hablar antes de que estén listos para hacerlo, tienen que recurrir a la lengua materna, ya que, concentrarse en hablar deja poco espacio para escuchar y comprender; es decir, para la comprensión de mensajes significativos.

En lo que tiene que ver con la ventaja en la eficiencia, el aprendizaje de una lengua puede ser más eficiente si los estudiantes no están obligados inmediatamente a producir todo el material al que se les está exponiendo. Esto permite el uso de lenguaje significativo más tempranamente, ya que, los estudiantes pueden hacer uso de los limitados recursos de atención de la memoria a corto plazo para concentrarse en el significado. Un énfasis preliminar en actividades de comprensión auditiva es, además, más eficiente porque los estudiantes se exponen a modelos pertinentes (el profesor y grabaciones reales). También se hace un uso más eficiente del tiempo porque en una clase oral se puede emplear demasiado en espera de las respuestas adecuadas de los estudiantes.

Esto último tiene que ver con la tercera ventaja, el uso de la habilidad, o sea la ventaja de la utilidad. Las investigaciones de Rivers (1984) en Gilman & Moody (1984), han demostrado que un adulto emplea entre el 40 y el 50% del tiempo de comunicación escuchando, 25 a 30% hablando, 11 a 16% leyendo y 9% escribiendo, es decir que los estudiantes hacen un gran uso de las habilidades de comprensión. Esta es probablemente la razón más importante para enseñar estrategias que contribuyan a desarrollar comprensión auditiva y justifica su inclusión, en el programa de aprendizaje de lenguas, de actividades que aporten a este aspecto incluso en los niveles más avanzados.

La última ventaja para la comprensión auditiva es la ventaja psicológica. Sin la presión de la producción oral temprana, hay más seguridad para producir sonidos que son difíciles de articular, especialmente por adultos y adolescentes. Una vez que esta presión es eliminada, ellos pueden relajarse y enfocarse en el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva y en internalizar las reglas que les facilitarán la emergencia de las otras habilidades. Es más, la

comprensión auditiva puede llegar a ser un logro inicial que les haga experimentar un sentimiento de éxito que los lleve a sentir una gran motivación para seguir aprendiendo.

En síntesis, la comprensión auditiva es una habilidad altamente integrativa. Ella juega un papel importante en el aprendizaje/adquisición de una lengua al favorecer el desarrollo de otras habilidades.

4.1.3. Los procesos cognitivos en la comprensión auditiva.

Vandergrift (1999), sostiene de acuerdo con Field (2002), Lynch (2002) y Rost (2002), que la comprensión auditiva es probablemente la menos explícita de las cuatro habilidades comunicativas, por lo tanto la más difícil de aprender. Ella involucra procesos psicológicos y cognitivos en diferentes niveles, así como atención al contexto y a claves acústicas del código socialmente usado; es decir la comprensión auditiva necesita de conexiones entre los eventos y la representación existente en la memoria.

Estudios anteriores en instrucción en comprensión auditiva Lynch (2002), Mendelsohn (1998), Oxford (1993), Rost (2002), Rubin (1994) citados por Vandergrift (1999), llaman la atención sobre el papel de dos modelos jerárquicos: el ascendente (bottom-up) y el descendente (top-down). En el proceso ascendente (bottom-up) quien escucha procesa los elementos componentes del texto, empezando por los sonidos, continuando con las palabras y frases, en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión. Las propuestas de enseñanza que se basan en este modelo, centrado en el texto, atribuyen una gran importancia a las habilidades de decodificación, ya que consideran que quien escucha puede comprender porque puede decodificar el texto en su totalidad. Por otra parte, el modelo descendente (top-down) sostiene todo lo contrario: el oyente no procede sonido a sonido sino que hace uso de su

conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto y se fija en éste para verificarlas. Así, cuanta más información posea quien escucha menos necesitará fijar la atención palabra a palabra para construir una interpretación. El proceso es también secuencial y jerárquico pero en este caso descendente, a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación. Ya que estos procesos interactúan paralelamente, el grado en el que los estudiantes usan uno u otro depende del propósito de la actividad. Las investigaciones sobre estos procesos cognitivos indican que los estudiantes de segunda lengua necesitan aprender a usar ambos procesos para su beneficio, dependiendo del propósito que tenga la actividad de comprensión auditiva, ya que en la vida real se escucha de diferentes maneras dependiendo del propósito.

La velocidad y la efectividad con que se llevan a cabo estos procesos dependen, sin embargo, del grado en que el estudiante pueda procesar eficientemente lo que escucha. El nativo que escucha hace esto automáticamente, con poca atención consciente a las palabras individuales. Los estudiantes principiantes de segunda lengua tienen un conocimiento limitado de la lengua, por lo tanto, poco de lo que escuchan puede ser procesado automáticamente. Ellos necesitan enfocarse en los detalles que escuchan conscientemente y, dadas las limitaciones de su memoria y la velocidad del discurso, la comprensión se ve afectada y, entonces, la comprensión no ocurre o el estudiante hace uso de estrategias compensatorias, factores contextuales o alguna otra información relevante para suponer lo que no comprendió.

De acuerdo con Mendelsohn y Rubin (1995), Thomson (1995), Buck (1995), Ommagio (2001), Birnes (1984), Lynch y Mendelsohn (2002) en Córdoba, Coto y Ramírez (2005), la destreza auditiva tiene las siguientes características: lo que una persona escucha es la mayor parte de las veces de carácter efímero porque, en general, la persona no puede revisar lo que

escuchó y reevaluarlo; la comprensión auditiva necesita, en gran medida, de la memoria, ya que la persona tiene que almacenar información para luego ser capaz de responder a ella; escuchar incluye aspectos suprasegmentales y paralingüísticos como el énfasis, la entonación, el ritmo, el volumen, entre otros; en el mensaje oral se pueden encontrar una serie de formas no gramaticales, reducciones, repeticiones, pausas, correcciones, redundancias y otros fenómenos con los cuales quien escucha debe tratar de darle sentido al mensaje aun cuando no sea del todo claro y completo; en muchos casos, por ejemplo en el de la interacción, se presenta la necesidad de procesar y responder de forma inmediata; en ocasiones quien escucha pierde la concentración rápidamente, lo cual provoca que se pierda en el mensaje y luego no pueda responder apropiadamente; algunas veces el mensaje oral está acompañado por una serie de ruidos que interfieren con la comunicación; por lo tanto, la persona debe tener la habilidad de ignorar la información poco relevante para usar lo que es más importante.

De acuerdo con Martin (2012), con base en las teorías cognitivas, la comprensión lingüística es un proceso activo en el que el significado se construye a través de una compleja interacción entre las características del input, los tipos de conocimientos declarativos implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento.

Según la autora, apoyándose en Goss (1982), se requiere que la escucha sea considerada como un sistema de procesamiento de la información, entendido como la manera en que se accede a la información, se almacena y se recupera en un intento por dar sentido al mundo circundante. Consecuentemente, los estadios del procesamiento deberían constituir la base didáctica de la comprensión auditiva, aunque parezca antinatural descomponer la escucha en una serie de subdestrezas como: dominar los rasgos fonéticos acústicamente, las técnicas de identificación de palabras, los patrones de referencia y la distribución de la información en la

lengua extranjera. En la realidad, los niveles dentro de esta jerarquía de estadios de comprensión auditiva no pueden separarse totalmente, ni transcurren de manera lineal ni consecutiva, sino que suceden, en su mayor parte, de manera simultánea en un proceso interactivo con direcciones cambiantes, que se deben tener en cuenta a la hora de la instrucción en el aula. Sin embargo, esta consideración de estadios es útil para evitar la transmisión global y asistemática de la destreza, ya que contribuye a especificar de forma más precisa lo que se espera lograr con las actividades de comprensión auditiva en la clase. Martin (2012) propone la siguiente secuencia de estadios.

4.1.3.1 Estadío de recepción de la onda sonora e identificación de sonidos pertinentes.

La recepción de la onda sonora e identificación de sonidos pertinentes afecta a los aspectos básicos de la percepción de los parámetros físicos de la onda sonora, como la duración, la frecuencia y la intensidad. Con relación a este estadio, existen algunas dificultades para realizar esta etapa con éxito, como la simultaneidad de la tarea de comprensión por parte del oyente a la emisión del mensaje, la distancia fonética entre la lengua materna y la lengua extranjera y la variedad lingüística del hablante. La identificación de la palabra en la cadena hablada se dificulta cuando el aprendizaje en la lengua extranjera se ha fundamentado en la lectura y la escritura, ya que el estudiante no reconoce las palabras cuando las oye porque no guarda una imagen acústica de las mismas, más bien guarda una imagen gráfica.

4.1.3.2 Estadío de selección del input relevante.

La selección del input relevante hace referencia a que la relevancia depende de los propósitos de la escucha, por lo que se requiere un apoyo explícito respecto al criterio “clave” para que el estudiante pueda seleccionar el input pertinente para la resolución de la tarea.

4.1.3.3 Estadío de elaboración del significado.

La elaboración del significado se refiere a que, mientras que en la vida real se espera un grado tolerable de comprensión mutua en las situaciones comunicativas en las que se interactúa oralmente, en la clase de lengua extranjera la exigencia de comprensión es completa. De otro lado, la elaboración de significado es diferente en cada persona, dependiendo de la interpretación que se haga del mensaje, por lo que no se puede esperar la misma interpretación de todos los estudiantes. Además, se deben considerar las diferencias culturales entre la lengua materna y la lengua extranjera para evitar interpretaciones erróneas. También hay que considerar que la longitud de los fragmentos usados para la elaboración del significado depende del nivel lingüístico de los oyentes.

4.1.3.4 Estadío de retención y recuperación de la información.

En la retención y recuperación de la información los oyentes procesan los mensajes orales en función de su contenido antes que de su forma lingüística, además el volumen de memoria en lengua extranjera es menor que en lengua materna, lo que complica la retención textual de lo

escuchado. Adicionalmente, la capacidad de retención de las frases exactas aumentará en la medida en que se incrementa los conocimientos sobre la sintaxis de la lengua que se está aprendiendo. Finalmente, la retención es diferente en cada persona, ya que se almacena información de acuerdo con los conocimientos previos según lo que resulta más significativo para cada uno.

Por otro lado, de acuerdo con Flowerdew & Miller (2005) en Martin (2012), para que tenga lugar la comprensión auditiva es necesario que el estudiante no nativo tenga un conocimiento de la lengua relativo a los siguientes planos: *fonológico*, o sistema sonoro, que es el primero que se activa al percibir un mensaje y contribuye a la segmentación de éste en los sonidos que lo componen. *Sintáctico* o modo de unir las palabras, en este plano es necesario que el estudiante descomponga el enunciado en las proposiciones que lo conforman. *Semántico* que hace referencia tanto al significado de las palabras, como a las relaciones entre palabras que forman el enunciado y entre los enunciados que conforman el discurso. *Pragmático* que hace referencia al significado y uso de enunciados en situaciones particulares y contribuye principalmente a despejar la ambigüedad y los componentes que entran en juego. De acuerdo con Rost (2002), los componentes que entran en juego son la inferencia de la intención del hablante, a partir de convenciones conversacionales; el establecimiento de un marco de relaciones sociales y la percepción que tiene el oyente de cada participante; el tipo de respuesta que el oyente puede dar en la conversación, así como sus formas de colaboración. *Sinestésico* tiene que ver con las señales no verbales que intervienen en la comunicación como la expresión facial y corporal del hablante. Tanto los elementos pragmáticos como los sinestésicos son difíciles de transmitir en el aula de clase, a no ser en el caso del discurso del profesor o del uso de videos; por esto, es recomendable llevar a cabo actividades de pre-audición de anticipación sobre el contexto y

establecimiento de hipótesis sobre las características de los participantes y sus relaciones, sólo se puede reconocer aquello que se conoce, por lo que se hace necesario que las actividades previas a la escucha activen o proporcionen al estudiante el conocimiento lingüístico necesario para la comprensión del texto que va a escuchar.

Rubin (1994) en una revisión de estudios sobre comprensión auditiva, con estudiantes de diferentes edades y culturas encontró que los estudiantes principiantes de lenguas afrontan una difícil tarea para comprender cuando escuchan porque han tenido poca exposición al discurso, una inadecuada competencia fonológica y un procesamiento estratégico ineficiente, adicionalmente considera que como tienen un conocimiento limitado del código lingüístico, no son capaces de compensar la información faltante cuando el texto que escuchan está caracterizado por Sandhi (modificación fonológica de formas gramaticales que se yuxtaponen, e incluye: asimilación, mutación, contracción, ligazón y elisión). Otro aspecto que dificulta la comprensión para los estudiantes de segundas lenguas es el acento y la entonación. Según Rubin (1994), existe controversia en torno al tipo de modificaciones sintácticas que favorecen la comprensión; no obstante, algunos investigadores han encontrado útil la repetición de nombres, es decir que la redundancia mejora la comprensión, especialmente en estudiantes con nivel intermedio y avanzado. Sin embargo se ha encontrado que para los estudiantes principiantes esto significa mayor cantidad de elementos para procesar. En cuanto al orden, la comprensión de las oraciones iniciales es menor que de las intermedias o finales, no obstante esto aplica para estudiantes con nivel avanzado, porque los estudiantes principiantes no prestan atención a la sintaxis.

Sobre al tipo de texto, en una investigación que se hizo usando una noticia, una conferencia y una conversación, se encontró que el texto más difícil de comprender fue la

noticia, seguido de la conferencia, mientras que el más fácil fue la conversación. En otro estudio en el que se usaron textos narrativos y expositivos, se encontró que los textos narrativos eran más fáciles de comprender y recordar que los expositivos. En otro estudio en el que se usó una conferencia y una entrevista, se encontró inicialmente que no había diferencia en la comprensión de los dos tipos de textos, sin embargo, un segundo análisis, mostró que no había diferencia en cuanto a la identificación de la idea principal, pero si en la comprensión de detalles, aunque esta diferencia se dio solamente en una evaluación de opción múltiple. En lo relativo al soporte visual, Rubin (1994), encontró que el uso de éste mejora la comprensión siempre y cuando la selección del material sea adecuada, es decir que el material brinde suficientes pistas sobre lo que se escucha.

El tercer factor, las características de la tarea, fue estudiado por varios investigadores que concluyeron que el trabajo en grupo permite mayor negociación y por lo tanto lleva a una mayor clarificación del contenido del texto. Los títulos facilitan la comprensión siempre y cuando se conduzca a los estudiantes a prestarles atención. Los resultados en las evaluaciones de comprensión son mejores cuando se usan preguntas de opción múltiple que cuando se usan preguntas abiertas (Wh- questions). Los estudiantes presentan mejores resultados cuando las preguntas se refieren a elementos locales en el texto que cuando se refieren a aspectos generales. Aparentemente es más difícil generalizar, inferir y sintetizar la información que buscar datos específicos. Los estudiantes principiantes se afectan mayormente por el tipo de información que se les demanda porque su respuesta a las preguntas locales y globales difiere en gran medida de aquellos estudiantes de niveles superiores. La mayoría de estudiantes que responden a preguntas globales son capaces también de responder a preguntas específicas, pero no viceversa.

Las características del oyente, parece que tienen un impacto considerable en la comprensión auditiva. Entre ellas están: el nivel de competencia en la lengua, la memoria, la edad, el género, las necesidades especiales de aprendizaje en la L1, conocimientos previos, aptitud, habilidades de procesamiento, prejuicios, motivación y confianza en el nivel personal.

En lo concerniente a las características del proceso que se refieren a la manera en la que los oyentes usan diferente tipo de señales para interpretar lo que se dice, en contextos de aprendizaje de L2, se presentan generalmente los siguientes procesos: descendente, ascendente y procesamientos paralelos. En lo referente al significado, desde una perspectiva discursiva, algunos investigadores señalan que en los niveles iniciales de aprendizaje de L2, este nivel podría consistir en el mero reconocimiento del tema de una conversación o ser capaz de hacer predicciones acerca del desarrollo del tema. Para otros investigadores la manera como los estudiantes usan los procesamientos descendente y ascendente está relacionada con el nivel de competencia en el idioma. Cuando los estudiantes tienen dificultades al dirigir su atención tanto a la forma como al contenido en una tarea que requiere poner atención a la forma, y esto interfiere con la comprensión, entonces deben enfocarse primero en el contenido. En un estudio hecho con estudiantes principiantes y de nivel intermedio bajo se encontró que en los textos fáciles de comprender usaban los dos procesos armoniosamente, sin embargo con textos difíciles usaban procesamiento descendente.

En lo que atañe al entrenamiento en estrategias, los investigadores han considerado dos preguntas ¿Qué tipo de estrategias enseñar? y ¿Cómo enseñarlas? Varios estudios señalan que, con el fin de mejorar el aprendizaje, es recomendable enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas y se sugieren tres niveles de entrenamiento: 1. a ciegas cuando los estudiantes hacen un ejercicio usando una estrategia pero sin identificarla ni hacer evidente la importancia

de usarla; 2. informado cuando se identifica, pero además se discute la relevancia de usarla; 3. controlado cuando se suministran diferentes tipos de estrategias y se les da oportunidad de compararlas y evaluarlas. En este aspecto, los investigadores han concluido que el desempeño mejora en la medida en que se avanza desde un entrenamiento a ciegas hacia uno controlado.

4.2 Estrategias de aprendizaje

El concepto de estrategia ha sido usado en la literatura sobre aprendizaje, como equivalente de términos como “táctica”, “comportamiento”, “actividad”, “técnica”, “plan”, entre otros. Lo anterior, se debe, según Wolff (1998) citado por Martín (2012), a que el concepto se puede analizar desde tres dimensiones diferentes. Como concepto psicológico, las estrategias se consideran como planes que se trazan para llevar a cabo acciones complejas. Se trata de operaciones de resolución de problemas en las que son muy importantes la formulación y prueba de hipótesis. En tanto que son operaciones mentales complejas, éstas controlan operaciones mentales más simples como las tácticas y las técnicas. En cuanto a la dimensión didáctica Wolff afirma que por estrategias se entiende aquellas maneras de actuación planeadas que el estudiante puede poner en marcha de manera más o menos consciente y cuyo fomento en el aula influye positivamente en su comportamiento. Respecto a la dimensión técnico-cultural, las estrategias son técnicas sociales adquiridas durante la socialización para el manejo de la información, como por ejemplo, la lectura de mapas o la interpretación de gráficos y análisis estadísticos.

De acuerdo con Oxford (1990) las estrategias de aprendizaje son acciones específicas, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar

su proceso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera. Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento y recuperación o el uso de la nueva lengua.

Además, las estrategias son especialmente importantes para el aprendizaje de lenguas porque ellas son herramientas que ayudan a la participación activa y autodirigida, cualidad que es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa. A diferencia de los métodos tradicionales de enseñanza que presentan al profesor como el director, la autoridad o el conferencista, el papel del profesor se ha variado hacia el consultor, el facilitador o el co-comunicador. Wenden, (1985) citado por Thompson & Rubin (1996), afirma que el profesor debe tener nuevas capacidades pedagógicas que incluyen: identificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, conducir el entrenamiento en estrategias y ayudar a los aprendices a ser más independientes.

De acuerdo con Lessard-Clouston (1997), las características de las estrategias de aprendizaje son: 1. Generadas por los estudiantes. 2. Son pasos que siguen en el proceso de aprendizaje. 3. Mejoran el aprendizaje de las lenguas. 4. Pueden ser visibles (comportamientos, pasos que siguen o técnicas que emplean) o no visibles (pensamientos, procesos mentales). 5. Permiten al estudiante ser más autónomo. 6. Amplían el papel del docente de lenguas. 7. Incluyen muchos aspectos, no solamente el cognitivo. 8. Pueden enseñarse. 9. Son flexibles y 10. Reciben la influencia de una variedad de factores.

Rebeca Oxford (1990) propone su clasificación teniendo en cuenta que las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera se usan con el fin de desarrollar la competencia comunicativa, que es el fundamento del enfoque comunicativo, en el que el papel del estudiante es más activo y, por lo tanto, necesita herramientas que le ayuden en el proceso de volverse más autónomo. Oxford divide las estrategias de aprendizaje en dos clases principales: 1. *Directas*,

que incluyen directamente la lengua extranjera, requieren de su procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades y 2. *Indirectas*, que aunque no involucran directamente la lengua que se estudia si ayudan y controlan su aprendizaje. Éstas luego se dividen en seis grupos. Las primeras en A. las estrategias de *memoria* que son aquellas que se usan para almacenar información y recuperarla cuando sea necesario; B. las *cognitivas* que son aquellas que el estudiante usa para darle sentido a su aprendizaje, o sea que se usan en la formación y revisión de modelos mentales internos y para producir y recibir mensajes en la lengua extranjera; C. las *compensatorias* que le ayudan a superar aquellos vacíos de conocimiento para poder dar continuidad a la comunicación. Las segundas incluyen A. las estrategias *metacognitivas* que le ayudan a dirigir, planificar, regular y autoevaluar el proceso de aprendizaje; B. las *afectivas* que tienen que ver con la parte emotiva y les permite controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con la lengua extranjera y C. las *sociales* que lo impulsan a incrementar la interacción con la lengua que se aprende al facilitar la interacción con otros en situaciones discursivas. La siguiente es la taxonomía de estrategias presentada por la autora:

4.3 Estrategias directas

- Memoria
 - A. Crear conexiones mentales
 - B. Tener en cuenta imágenes y sonidos
 - C. Repasar
 - D. Emplear acciones

- Cognitivas
 - A. Practicar
 - B. Recibir y enviar mensajes estratégicos
 - C. Analizar y razonar
 - D. Crear estructura para el input y el output
- Estrategias compensatorias
 - A. Inferir inteligentemente
 - B. Superar limitaciones en la conversación y en la escritura

4.4 Estrategias indirectas

- Estrategias metacognitivas
 - A. Centrar el aprendizaje
 - B. Organizar y planear el aprendizaje
 - C. Evaluar el aprendizaje
- Estrategias afectivas
 - A. Disminuir la ansiedad
 - B. animarse a sí mismo
 - C. Estar atento al estado emocional
- Estrategias sociales
 - A. Hacer preguntas
 - B. Colaborar con los pares
 - C. Relacionarse con los pares

Según O'Malley y Chamot (1990), las estrategias pueden ser cognitivas cuando operan directamente sobre la información entrante y la manipulan de tal manera que puedan incrementar el aprendizaje; estrategias metacognitivas que permiten al estudiante monitorear y controlar su propia cognición y estrategias socioafectivas cuando su objetivo es mantener una actitud positiva en la interacción o elevar su confianza y autonomía. De acuerdo con estos autores las estrategias se pueden ejecutar de manera potencialmente consciente, por lo que se pueden definir como el conocimiento procesual susceptible de adquirirse a través de estadios de aprendizaje cognitivo, asociativo y autónomo.

Según el Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas (MCERL)

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. (Marco Común Europeo, 2002, p. 61)

Aunque, como se dijo anteriormente, el término «estrategias» se ha usado de distintas formas, en el MCERL se refiere al hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia. En ese contexto el uso de estrategias de comunicación se considera como la aplicación de los principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.

De acuerdo con el MCERL, las estrategias de comprensión suponen una etapa de *planeación* o estructuración, en la que hay que identificar el contexto y los conocimientos del mundo poniendo en funcionamiento durante el proceso los esquemas adecuados y se establecen las expectativas; una segunda etapa de *ejecución* en la que se identifican las claves y se hacen inferencias a partir de éstas; seguidamente una etapa de *evaluación* en la que se comprueba la

hipótesis, o sea que se ajustan las claves con los esquemas; y finalmente una etapa de *corrección*, en la que se revisan las hipótesis. Además, para comprender al escuchar los estudiantes deben saber: percibir el enunciado (destrezas fonéticas y auditivas); identificar el mensaje lingüístico (destrezas lingüísticas); comprender el mensaje (destrezas semánticas); interpretar el mensaje (destrezas cognitivas). Las destrezas que comprenden estos procesos son: destrezas perceptivas; memoria; destrezas de decodificación; inferencia; predicción imaginación; exploración rápida referencia a lo anterior y a lo posterior.

Ya que la teoría metacognitiva fundamenta el trabajo en el entrenamiento en estrategias, se presentan a continuación los fundamentos del concepto desde la psicología cognitiva y del desarrollo. El término entrenamiento se asume aquí desde la concepción de Oxford (1990) que afirma que “entrenamiento” hace referencia a la posibilidad de cambiar los hábitos y costumbres mediante la ejercitación de habilidades específicas en el aula.

4.5 Metacognición

Morfológicamente el término metacognición, es una palabra compuesta por dos palabras: “meta” que significa “más allá” y “cognición” que quiere decir “acción y proceso de adquirir conocimiento y comprender a través del pensamiento, la experiencia o los sentidos,” Diccionario Oxford (1995). A partir de esta definición es posible inferir que la metacognición se relaciona con procesos mentales que están en un nivel más elevado o más abstracto que la cognición.

El término metacognición fue introducido en la literatura psicológica a principios de la década de los 70 por Flavell a raíz de sus estudios sobre el desarrollo de los procesos de memoria Flavell (1971), citada en Martí (1995). La metacognición puede referirse a dos aspectos:

1. El conocimiento sobre los propios procesos cognitivos

En relación con este primer aspecto distingue tres categorías de conocimiento Flavell (1987) en Martí (1995): *los conocimientos sobre personas* que se refieren a las creencias que el sujeto tiene tanto sobre sus procesos cognitivos, como sobre el de las demás personas. Estos conocimientos pueden ser: *intraindividuales* que se refieren a conocimientos o creencias que se tiene sobre la diferenciación interior en comparación con los demás: conocimientos de los intereses, gustos, aptitudes y tendencias; *interindividuales*, conocimientos o creencias que los individuos se forman de sí mismos en comparación con las que llevan a cabo otras personas; y *universales*, conocimiento sobre aspectos generales de la cognición humana, proporcionados por el conocimiento popular, la ciencia, la técnica, la tecnología o el arte. *Los conocimientos sobre tareas* que tienen que ver con la información disponible durante el proceso de resolución o búsqueda de un objetivo determinado en función de la tarea propuesta, y *los conocimientos sobre estrategias* que se refieren a las acciones cognitivas (atención, ensayo, elaboración, recuperación) que el sujeto activa para la consecución efectiva del objetivo propuesto.

2. La supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos. Flavell (1976) en Martí (1995).

Con relación al segundo aspecto, Brown (1987) en Martí (1995); identifica tres procesos esenciales cuya función es la de regular los procesos cognitivos: *la planificación* que se

manifiesta antes de la resolución de una tarea y que consiste en anticipar las actividades por ejemplo, previendo los posibles resultados o enumerando las posibles estrategias. *El control* (“*monitoring*”) que se realiza durante la resolución de la tarea y que puede manifestarse en actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada. *La evaluación* de los resultados que se lleva a cabo justo al finalizar la tarea y que consiste en evaluar los resultados de la estrategia en términos de su eficacia.

Ambos aspectos de la metacognición son complementarios. El primero se refiere al *aspecto declarativo* del conocimiento (saber que...) Según Brown (1987, en Martí, 1995), suele ser: 1. Una información relativamente estable, es decir, lo que se sabe sobre la cognición no suele variar de una situación a otra; 2. Tematizable, o sea que uno puede reflexionar y discutir con otros lo que sabe sobre la cognición, a menudo falible, esto es, que se puede tener ideas y creencias equivocadas sobre la cognición. 3. De desarrollo tardío, o sea, requiere que la persona considere como objeto de conocimiento los procesos cognitivos y que pueda reflexionar sobre ellos.

El segundo aspecto de la metacognición se refiere al *aspecto procedimental* del conocimiento (saber cómo...) y permite a la persona encadenar de forma eficaz las acciones que le permiten realizar con éxito una tarea. Suelen ser procesos: 1. Relativamente inestables, muy dependientes del tipo de tarea; 2. No necesariamente tematizables, la persona puede controlar y guiar sus propios procesos cognitivos sin ser capaz de describirlos o de reflexionar sobre ellos y 3. Relativamente independientes de la edad, niños de diferentes edades y adultos muestran todos ellos procesos de regulación.

Paris & Winograd (1990), opinan que la metacognición representa el conocimiento sobre los estados o procesos cognitivos a que pueden acceder los individuos, restringiendo la

definición al considerar exclusivamente metacognitivos aquellos procesos de los cuales la persona es consciente. De forma que la metacognición sólo será conceptualizada si puede ser observada y medida, si la conciencia sobre los aspectos cognitivos puede ser expresada, es decir que aquellos aspectos que inicialmente actuaron bajo control consciente pero que posteriormente se automatizaron, no serían considerados como metacognitivos.

Las autovaloraciones de la cognición representan el aspecto estático resultante de lo que un sujeto sabe acerca de un dominio o tarea, pudiendo ser de tres tipos, en primer lugar, *conocimiento declarativo* como por ejemplo saber que escuchar y repetir conscientemente, los diálogos del CD del estudiante puede mejorar la pronunciación. En segundo lugar, *conocimiento procedimental*, como por ejemplo saber que subrayar las ideas principales de un texto puede facilitar su comprensión y en tercer lugar, *conocimiento condicional*, por ejemplo saber que si se cierran los ojos mientras se escucha ayuda a concentrarse al escuchar en un ejercicio de comprensión auditiva.

La autodirección del pensamiento representa el aspecto dinámico resultante del paso del conocimiento a la acción, pudiendo ser de tres tipos, inicialmente de *planificación* o coordinación selectiva de los medios para alcanzar una meta cognitiva, como ajustar el ritmo de lectura dependiendo de la dificultad del texto, seguida de la *regulación* o modificación de planes y estrategias después del control del propio rendimiento, por ejemplo leer varias veces la introducción de un texto argumentativo para poder decidir cuál es la tesis que se plantea y finalmente de *evaluación* o análisis cuantitativo y cualitativo de los logros alcanzados, por ejemplo grabar la propia pronunciación para decidir si la pronunciación se acerca al modelo.

De acuerdo con Poggioli (1999) en (Salazar y Batista, 2005), un estudiante es metacognoscitivo cuando tiene conciencia sobre sus procesos (percepción, atención,

comprensión, memoria) y sus estrategias cognoscitivas (ensayo, elaboración, organización, estudio), y ha desarrollado habilidades para controlarlos y regularlos en forma consciente y deliberada: los planifica, organiza, revisa, evalúa y modifica de acuerdo con los progresos que va obteniendo, a medida que los ejecuta teniendo en cuenta los resultados de la aplicación.

Existen dos posturas básicas con relación a la adquisición y desarrollo de los procesos metacognitivos: la que defiende el carácter evolutivo de los procesos metacognitivos planteando que con la edad las actividades reguladoras se van haciendo progresivamente más activas, intencionales y automáticas (Brown, 1987, en Martí 1995) y la que destaca el papel de la pericia y asume, por tanto, que a medida que los sujetos se hacen expertos en ciertos contenidos o dominios aumenta su capacidad cognitiva y su autoregulación Flavell (1979), que corresponde a la diferencia experto-novato que establece Chi, (1987). En el presente estudio se asume la segunda postura porque se considera que en la medida que los estudiantes incrementan sus estrategias de aprendizaje y elevan su nivel en la L2, controlan mejor su aprendizaje y pueden trabajar por sí mismos para continuar aprendiendo.

La metacognición es “una actividad consciente de pensamiento de alto nivel que permite indagar y reflexionar sobre la forma cómo la persona aprende y controla sus propias estrategias y procesos de aprendizaje, con el objeto de modificarlos y mejorarlos” Dellmastro (2008).

El concepto de metacognición, en los términos explicitados anteriormente, es aplicado al entrenamiento en estrategias de planeación, monitoreo o control y evaluación por varios autores que se presentan a continuación.

4.6 Estrategias Metacognitivas

Según Thompson & Rubin (1996), los estudios sobre el uso de estrategias por parte de estudiantes exitosos han identificado una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que ellos usan. Las estrategias cognitivas son conductas, técnicas o acciones que usan los aprendices para facilitar un conocimiento o una habilidad, entre ellas están: la elaboración de inferencias, la predicción, la escucha de lo que se conoce y la visualización, en el caso en que solamente se usa audio. Estas estrategias emergen como respuesta a problemas específicos de procesamiento que ellos encuentran. Por otra parte, las estrategias metacognitivas son técnicas a través de las cuales el estudiante controla su proceso de aprendizaje por medio de la planeación, el monitoreo y la evaluación que hacen que se modifique su enfoque del aprendizaje.

De acuerdo con Vandercrift (1999) los profesores de inglés como segunda lengua o como lengua extranjera pueden discutir el concepto de estrategia en clase y ayudar a sus estudiantes a descubrir el tipo de estrategias que más les conviene para comprender la lengua cuando escuchan. Su propuesta metodológica consiste en usar estrategias de pre-audición, audición y post-audición, porque usar esta secuencia consistentemente, puede guiar a los estudiantes a través del proceso mental para alcanzar una comprensión auditiva exitosa y promover la adquisición de estrategias metacognitivas de tres categorías: planeación, monitoreo y evaluación.

Las estrategias de pre-audición son cruciales en una buena pedagogía de segundas lenguas, ya que durante esta fase crítica del proceso de comprensión auditiva el profesor prepara a sus estudiantes para lo que van a escuchar y para lo que se espera que hagan. Primero, los estudiantes necesitan traer a su conciencia el conocimiento del tema, de cómo se organiza la

información en los diferentes textos y sobre información cultural relevante. En segunda instancia se debe establecer un propósito para la comprensión, para que los estudiantes sepan la información específica que deben escuchar y con qué nivel de detalle. Usando esta información ellos pueden hacer predicciones y anticipar lo que podrían escuchar.

Las actividades de pre-audición ayudan a los estudiantes a tomar decisiones sobre qué escuchar y consecuentemente enfocar su atención en el contenido mientras escuchan. Con el fin de estimular una postura personal frente a la propia comprensión auditiva y favorecer la autonomía del estudiante en esta fase, el profesor puede implementar una actividad de discusión de toda la clase, o en parejas sobre cómo cada estudiante se prepara para enfrentar una actividad de comprensión auditiva antes de empezar a escuchar.

Durante la actividad de audición el estudiante continúa monitoreando su comprensión y tomando decisiones sobre la estrategia que usará. Necesita evaluar constantemente su comprensión en cuanto a: 1. Consistencia con sus predicciones; 2. Consistencia interna, es decir, la interpretación que está llevando a cabo del texto oral o de la interacción. Entre las estrategias que se pueden practicar se incluyen: inferencias lógicas, uso apropiado del conocimiento sobre vocabulario y derivación de palabras. Los estudiantes necesitan, además, durante las actividades de post-audición; evaluar las decisiones que tomaron durante el proceso de comprensión, por lo tanto, el profesor puede estimular la autoevaluación y la reflexión, pidiendo a sus estudiantes que evalúen la efectividad de la estrategia usada. Esto se puede hacer en una discusión de clase o en grupos para identificar las diferentes estrategias usadas por los distintos estudiantes.

Con el fin de ayudar a los estudiantes a enfocarse conscientemente en el proceso de planeación, monitoreo y evaluación antes y después de una actividad de comprensión auditiva, se

pueden elaborar listas de chequeo que puedan guiarlos para prepararse para una actividad de comprensión auditiva en particular y para evaluar su desempeño después de dicha actividad.

De acuerdo con Vandercrift (1999), el énfasis en la comprensión auditiva y en la aplicación de estrategias de aprendizaje ayuda a los estudiantes a aprovechar el input que reciben para alcanzar éxito en el aprendizaje de una lengua; además, afirma que las estrategias de aprendizaje son herramientas útiles porque les abren caminos más confiables y menos frustrantes que les conducen a un aprendizaje exitoso. En particular, el uso de estrategias de comprensión auditiva puede hacer que los textos auténticos sean más accesibles para los estudiantes, especialmente en los niveles iniciales de aprendizaje de lenguas y, de esta manera, el proceso llega a ser más relevante e interesante para ellos. El proceso de desarrollo de estrategias de comprensión auditiva es más exitoso cuando se proveen abundantes oportunidades de práctica que no están ligadas a las evaluaciones, ya que, dadas las condiciones críticas del aprendizaje de la comprensión auditiva, los estudiantes necesitan “aprender a escuchar” para de esta manera “escuchar mejor para aprender”.

De acuerdo con Martin (2006), el entrenamiento en estrategias puede ser explícito cuando las estrategias se identifican explicando para qué sirven, cómo se usan y con qué finalidad o implícito si se asignando actividades sin que el estudiante sea consciente de que está poniendo desarrollando un comportamiento estratégico. De la misma manera, puede llevarse a cabo de manera informada, haciendo que el estudiante conozca la influencia de la intervención a lo largo de su implementación, o no.

4.7 Estrategias para la comprensión auditiva

Cuadro 2. Estrategias para la comprensión auditiva

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Tienen que ver con pensar acerca del proceso de aprendizaje, planear el aprendizaje, monitorear la realización de la tarea y evaluar que tan bien se ha aprendido. O'Malley y Chamot (1990)

1.	Planificación	Desarrollar la conciencia de lo que se necesita hacer para resolver una tarea de comprensión auditiva, desarrollar un plan de acción apropiado para salvar las dificultades que podrían interferir con la correcta realización de la tarea.	
	Tipo	Objetivo	Indicador
	1.a. Avance de la organización	Aclarar por anticipado los objetivos de comprensión de una tarea oral y elegir las estrategias que podrían ayudarme a resolverla.	-Leo las instrucciones de lo que tengo que hacer. -Intento pensar en las preguntas que podrá formular el profesor al final.
	1.b. Atención dirigida	Decidir por anticipado atender en general a la tarea de comprensión oral y elegir las estrategias e ignorar los elementos distractores irrelevantes; mantener la atención durante la escucha.	-Escucho realmente concentrado. -Me fijo en las palabras que son familiares para mí de manera que... (En combinación con la inferencia).
	1.c. Atención selectiva	Decidir atender a aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayudan a la comprensión o a la resolución de la tarea.	-Escucho palabras clave. -Establezco los hablantes que participan y su relación por el tono de voz y por cómo se dirigen el uno al otro. Esto limitará los temas de la conversación
	1.d. Autogestión	Comprender las condiciones que ayudan a resolver con éxito una tarea de comprensión oral e intentar lograr tales condiciones.	-Dejo todo de lado y me concentro en lo que estoy escuchando o lo que la persona me está diciendo.
2.	Monitorización	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión de uno mismo o de la realización de la tarea de comprensión oral mientras se está llevando a cabo.	
	2.a. Monitorización de la comprensión	Verificación o corrección de la comprensión a nivel local.	-Traduzco y veo si suena bien -Intento juntar todo, comprender una cosa me lleva a comprender otra.

2.b. Monitorización auditiva	Usar el “oído” de uno mismo para el idioma (como suenan algunos sonidos) para tomar decisiones.	-Uso mis conocimientos auditivos del idioma. -Uso los sonidos de las palabras para relacionarlos con otras palabras que conozco.
2.c. Monitorización de doble comprobación	Comprobación, verificación o corrección de lo que se ha entendido a lo largo de la tarea o durante la segunda vez que se escuchó el texto oral.	-Podría cogerlo al final y después ir hacia atrás. -“sol por la mañana” esto no tiene sentido... antes ha dicho que había un frente frío, hay algo que no me encaja.
3. Evaluación	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión o producción de uno mismo durante la realización de una tarea.	
3.a. Evaluación de la realización	Juzgar de forma general la propia ejecución de la tarea.	¿Cómo he estado de acertado? (al final de un reporte retrospectivo).
3. b. Evaluación de las estrategias.	Juzgar el propio uso de las estrategias.	-No me concentro demasiado en el punto de traducción de las palabras sueltas porque entonces tienes una gran cantidad de palabras pero no sabes cómo unir las para darles algún tipo de significado.
4. Identificación del problema.	Identificación explícita del punto central que necesita resolverse en la tarea o identificación de un aspecto de la tarea que impide su adecuada resolución.	-No estoy seguro de lo que significa una palabra pero creo que tiene que ver con algo que he entendido. -Aquí hay algo...que no sé lo que es.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Involucran la interacción con el material que debe ser aprendido, manipulándolo mentalmente o físicamente, o aplicando una técnica específica a la tarea.

1. Inferencia	Usar información del texto o del contexto para adivinar el significado de una palabra desconocida asociada con una tarea de comprensión auditiva, para predecir lo que vendrá o para rellenar información que se ha perdido.	
Tipo	Objetivo	Indicador
1.a. Inferencia Lingüística	Usar palabras conocidas en un enunciado para adivinar el significado de palabras desconocidas.	-Uso otras palabras de la frase -Intento pensar en ello en el contexto y adivino.

1.b. Inferencia de voces y paralingüística	Usar el tono de la voz y/o señales paralingüísticas para adivinar el significado de palabras desconocidas en un enunciado.	-Escucho la manera en que se dicen las palabras. -Adivino, uso el tono de la voz como señal.
1.c. Inferencia cenestésica	Usar las expresiones faciales, el lenguaje corporal y el lenguaje de las manos para adivinar el significado de las palabras desconocidas usadas por el hablante.	-Intento leer su lenguaje corporal. -Leo su cara. -Uso los gestos que hace el profesor con las manos.
1.d. Inferencia extralingüística	Usar sonidos del trasfondo y relaciones entre los hablantes en un texto oral, usar palabras que están en la respuesta, o referentes situacionales concretos para adivinar el significado de palabras desconocidas.	-Adivino según el tipo de información que se me pide- -comprendo lo que el profesor elige para escribir en el tablero para aclarar lo que está diciendo.
1.e. Inferencia entre partes	Usar información más allá del nivel oracional para adivinar el significado.	-Como al principio dijo “course” podría ser que se tratara de una carrera, quizá de una carrera de caballos. -Te quedas con cosas que conoces y las encajas en la situación global de manera que sepas lo que significa.
2. Elaboración	Usar el conocimiento previo externo al texto o al contexto conversacional y relacionarlo con el conocimiento obtenido a partir del texto o de la conversación para predecir lo que vendrá o rellenar información que falta.	
2.a. Elaboración personal	Referirse a experiencias personales previas.	-“Pienso que hay un gran “picnic” o una familia celebrando algo, suena como divertido, no sé”
2.b. Elaboración del mundo	Usar el conocimiento adquirido a partir de la experiencia en el mundo.	-Reconocer el nombre de los deportes te ayuda a saber de qué deporte se habla. -Uso el tema para determinar las palabras que escucharé.(en combinación con la atención selectiva)
2.c. Elaboración académica	Usar el conocimiento adquirido en situaciones académicas.	-Lo sé de simular conversaciones telefónicas en clase. -Relaciono la palabra con un tema que hemos estudiado. Intento pensar en todos los conocimientos que tengo en inglés.

2.d. elaboración de preguntas	Usar una combinación de preguntas y conocimiento del mundo para hacer una lluvia de ideas de posibilidades lógicas.	-Algo acerca de setenta y uno, restaurante, setenta y uno, podría ser una dirección. -Dijo que empezó probablemente a establecerse en su apartamento. Probablemente se acaba de mudar a él, porque está estableciéndose.
2.e. elaboración creativa	Idear la línea de una historia o adoptar una perspectiva inteligente.	-Suenas como presentar algo, como si dijera aquí hay algo pero no me puedo imaginar lo que es, podría ser como...uno de los atletas, como la presentación de una persona o cosa.
2.f. Uso de imágenes	Usar imágenes mentales o presentes para representar información; codificadas como una categoría separadas pero vistas como una forma de elaboración.	-Puedo dibujar las palabras en mi mente. -Puedo hacer dibujos en mi mente de palabras que conozco, entonces relleno en el dibujo lo que he perdido de la frase con dibujos en mi mente.
3. Resumen	Hacer un resumen mental o escrito del lenguaje y la información presentado en una tarea lingüística.	-Recuerdo los puntos clave y les doy vueltas en mi cabeza "lo que ocurrió aquí y lo que ocurrió aquí" y voy ordenando las cosas para responder a las preguntas.
Traducción	Pasar las ideas de una lengua a otra de una manera relativamente textual.	-Diré lo que ella dice en mi cabeza, pero en español. -Una voz en mí va traduciendo.
Transferencia	Usar el conocimiento de una lengua para facilitar la audición en otra.	-Intento relacionar las palabras con el español. -Utilizo mi conocimiento de otras lenguas para entender en inglés.
6. Repetición	Repetir un elemento lingüístico (una palabra o una frase) durante la realización de una tarea de escucha.	-Recreo el sonido de las palabras. -Me digo la palabra a mí mismo.
7. Uso de fuentes de consulta	Usar las fuentes de referencia disponibles de información sobre la lengua meta, incluyendo diccionario, libros de texto o mi trabajo anterior.	-Busco en el diccionario -Miro la parte de atrás del libro.
8. Agrupación	Recuperación de información basada en agrupación de acuerdo a	Intento relacionar las palabras con el mismo sonido (en combinación con la

	atributos comunes.	monitorización auditiva) -Separo las palabras en partes que puedo reconocer.
9. Toma de notas	Anotar palabras clave y conceptos con abreviaturas, gráficos o de forma numérica para ayudar a la realización de una tarea de comprensión auditiva.	-Anoto la palabra. -Cuando la anoto viene a mi mente lo que significa.
10. Deducción/inducción	Aplicar conscientemente reglas aprendidas o desarrolladas por uno mismo para aprender la lengua meta.	-Uso el conocimiento de los tipos de palabras como partes del discurso.
11. Sustitución	Seleccionar métodos alternativos, planes revisados o palabras o frases diferentes para resolver una tarea de comprensión oral.	-sustituyo palabras, traduzco y veo si suena bien (en combinación con la traducción y la monitorización de la comprensión)

ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS

Involucran una actitud positiva frente a la interacción con otras personas y contribuyen a elevar la confianza y la autonomía.

1. Tipo	Objetivo	Indicador
2. Petición de aclaración	Pedir explicación, verificación, paráfrasis o ejemplos acerca del lenguaje y/o la tarea; preguntarme a mí mismo.	-Preguntarle al profesor. -Pediré que me lo repita.
3. Cooperación	Trabajar de forma conjunta con alguien o con el interlocutor para resolver un problema, completar información, controlar una tarea de aprendizaje o conseguir <i>feedback</i> en la realización oral o escrita.	-Pregunto a alguien que conoce la palabra. -Pregunto a un amigo. -Pregunto a la persona que está junto a mí.
4. Reducción de la ansiedad	Reducir la ansiedad mediante el uso de técnicas mentales que le hacen a uno sentirse más competente en la realización de una tarea de comprensión auditiva.	-Pienso en algo divertido para tranquilizarme. Respiro profundamente.
5. Darse ánimo a uno mismo.	Proporcionar motivación personal mediante	-Intento entender lo que puedo.

	mensajes positivos a uno mismo y/o alentándose durante una actividad de comprensión auditiva o a su conclusión.	-O.K. mi predicción era correcta. -Me digo a mí mismo que probablemente el resto de la gente también tiene algún tipo de problema.
6. Tomarse la temperatura emocional	Ser consciente de entrar en contacto con las emociones de uno mientras escucha, de cara a eliminar las emociones negativas y favorecer el mayor número posible de negativas.	-Me lo llevo a casa y lo hago en familia. -O.K. me estoy volviendo loco porque no entiendo.

Fuente: Vandergrift (1997, pg. 392-395). Adaptado de O'Malley y Chamot (1990, 137-139); Oxford (1990, 21) y Vandergrift (1996). Traducción de Martín (2009)

5. MARCO CONTEXTUAL

En este apartado se incluye información sobre el contexto en el que se llevó a cabo la intervención. En primer lugar, información general de la institución en la que se recogió la información, en segundo lugar; la misión y la visión, seguidamente, se presenta la misión y la visión de la licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés de la institución, además algunas declaraciones referentes a aspectos generales sobre el aprendizaje de la lengua del programa y finalmente, una breve descripción sobre la población objeto de estudio.

5.1 Misión institucional

La Universidad, fiel a su trayectoria, consciente de sus compromisos y pertinencia con su entorno y con la sociedad, se compromete en el corto y mediano plazo, con el desarrollo y procura de sus propósitos y finalidades, para alcanzar la calidad, la eficiencia y llegar a ser:

- Una Institución esencialmente académica, con vocación regional, autónoma y comprometida con la sociedad colombiana, para ser instrumento efectivo en el desarrollo de lo local, regional, nacional, aspirando ser una de las mejores instituciones de educación superior del occidente colombiano.
- Una Universidad que contribuya a que, en la era del conocimiento, el país alcance un nivel de competitividad capaz de asegurar su viabilidad económica y al mismo tiempo, que reduzca la distancia entre los que más tienen, saben y los que viven en la ignorancia y la pobreza, brecha que vulnera las posibilidades de equidad social.

- Una Universidad que fomente en los estudiantes una inconmensurable sensibilidad social, que les permita hacer suya la problemática de sus congéneres y que a partir de esta interiorización, entiendan que es necesario fortalecer los lazos de amistad, tolerancia, solidaridad, participación y paz; de aceptación de la diferencia y de la construcción de comunidades a partir de ella.
- Una Universidad que en atención a la problemática planteada en el país enfatice y profundice en la formación científica, humanística, que contribuya a la formación de un ser autónomo, capaz de realizar sus sueños y de convertir en oportunidades los desafíos que se le presenten en la vida.
- Una Universidad que en el suroccidente colombiano sea la pionera de la integración cultural, política, social, económica e intelectual de América Latina.

5.2 Visión

La Universidad asume y desarrolla con criterios de responsabilidad social y rigor académico, el servicio público de la Educación Superior, fundamentado en la flexibilidad y la calidad, con el propósito de contribuir a formar ciudadanas y ciudadanos de las más altas calidades intelectuales, profesionales y éticas. Para ello, incorpora reflexivamente los aportes humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos en la formación integral de sus estudiantes. Fomenta el respeto a las expresiones culturales en sus más diversas manifestaciones. Estimula la integración con las comunidades de todo tipo y valora las distintas clases de conocimiento. Se compromete con la formación y el respeto en los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y su biodiversidad. Todo lo anterior, para la construcción de una sociedad justa,

solidaria y democrática, garantizando la participación pluralista de sus estamentos en el Cogobierno y teniendo a éste, como el fundamento de la gestión básica de la Universidad, para el logro de su Misión Institucional.

5.3 Misión del programa de lenguas extranjeras inglés-francés

En concordancia con la misión de la universidad, el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés-francés, de la Universidad, centra su misión en la formación de maestros y maestras de la más alta calidad en lenguas extranjeras para el servicio de la sociedad colombiana, en un proceso en el cual se cultiven actitudes de tolerancia, de responsabilidad con la vida y su sustentabilidad, respeto a la pluriculturalidad, la libertad, la ética, la justicia, la paz y la democracia, al tenor de su Proyecto Educativo Institucional y de la Constitución Política Nacional, impulsando saberes acordes con las dinámicas de la comunicación intercultural del milenio. Todo esto para propiciar la participación de nuestra cultura en la construcción de una cultura universal, sin perder el sentido de pertenencia a la propia.

5.4 Visión del programa

El programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, será reconocido dentro de la Universidad y en el Occidente colombiano, como una sólida unidad académica que, interpretando las necesidades de contacto y apertura al mundo de las comunicaciones, la cultura y el conocimiento universales, responderá en forma permanente, con nuevas propuestas de

formación de maestras y maestros en lenguas extranjeras que permitan la construcción del ser y del profesional de la educación que la sociedad exige.

En esta vía, los maestros y maestras formados por el programa de lenguas extranjeras serán personas críticas y autocríticas que valoren altamente el conocimiento; líderes conocedores de la diversidad cultural y capaces de asumir las dinámicas de formación de las nuevas generaciones en la dialogicidad, la tolerancia, la paz, la democracia, la justicia, en y con un espíritu de apertura al mundo y al universo.

Es importante para esta investigación también incluir la siguiente información:

La estructura curricular de la Universidad, obedece a campos de conocimiento, componentes, competencias, cursos y créditos. En lo que se refiere al desarrollo de competencias el proyecto educativo del programa incluye las Competencias Comunicativas y sostiene que está orientado a la formación de competencias de expresión verbal y no verbal necesarias para la comunicación en diferentes escenarios y a través de distintas herramientas.

Así pues, aprender una lengua desde la propuesta de este programa es aprender a servirse de ella en las situaciones de comunicación y tener capacidad para intervenir adecuadamente en los actos de habla y en los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto orienta la reflexión sobre los factores que influyen en el aprendizaje de la lengua extranjera, como edad, estilos de aprendizaje, motivación, estadios de adquisición de formas gramaticales y los distintos enfoques y metodologías utilizados por el docente que se reflejan en la formación del licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés

El aprendizaje de inglés y francés en el programa de Lenguas Extranjeras de esta Universidad está guiado por la perspectiva del *enfoque orientado a la acción* para facilitar en los estudiantes no sólo el desarrollo de las competencias comunicativas, la creación de hábitos de

estudio a través de la implementación de auténticas estrategias de aprendizaje sino también el fomento de la autonomía gracias a la toma de conciencia del proceso de aprendizaje. En este sentido, el trabajo por tareas e incluso por proyectos es una estrategia metodológica que transversa los diferentes cursos que se orientan en el programa.

El programa toma en cuenta el Marco Común Europeo de referencia para la enseñanza y evaluación de las lenguas, por lo tanto tiene en cuenta los niveles y los descriptores incluidos en éste. Para la comprensión auditiva se plantean los siguientes descriptores a escala global para el nivel A1 (Acceso). Según los niveles comunes de referencia a escala global los estudiantes ubicados en el nivel A1 (Acceso) son capaces de: Comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de uso inmediato. Pueden presentarse a sí mismos y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

En cuanto a la comprensión auditiva en general, los estudiantes son capaces de comprender discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

En lo que tiene que ver con la comprensión de conversaciones entre hablantes nativos, aunque el MCEL no tiene descriptor, para efecto de esta investigación se tendrá en cuenta que son capaces de comprender discursos lentos, bien articulados y sobre temas sencillos.

En lo que hace referencia a escuchar conferencias y presentaciones a pesar de que el MCEL no tiene un descriptor, aquí se considera que los estudiantes son capaces de comprender presentaciones cortas hechas por el docente o los compañeros sobre los asuntos incluidos en el curso.

En lo concerniente a escuchar avisos e instrucciones, comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.

En cuanto a escuchar retransmisiones o material grabado, no obstante el MCEL no tiene descriptor, se tiene en cuenta que los estudiantes son capaces de comprender, presentaciones, conversaciones y lecturas cortas siempre y cuando los hablantes usen un discurso básico bien articulado y se repitan varias veces.

Si se usa material audiovisual serán capaces de comprender fragmentos cuando el discurso sea lento, bien articulado y además el contexto favorezca la comprensión.

La población objeto de estudio fueron 20 estudiantes de primer semestres de la licenciatura en lenguas extranjeras de una universidad privada de la ciudad de Cali, ubicados, de acuerdo con la prueba institucional de entrada, en el nivel A1 (Acceso), que tienen entre 17 y 23 años, y que provienen, en su mayoría, de los estratos socioeconómicos 2 y 3 del suroccidente colombiano. Estos estudiantes toman una prueba de clasificación que los ubica en un nivel determinado, aunque esto no quiere decir que el grupo sea homogéneo. Se pueden encontrar algunos estudiantes con un nivel superior al promedio, como también, estudiantes con un nivel por debajo del promedio. Ocho estudiantes han tomado cursos de la L2 antes de ingresar a la universidad mientras que los otros tuvieron solamente el contacto con la lengua que les brindaron los colegios en donde estudiaron, a partir de 6° de bachillerato.

6. METODOLOGÍA

El enfoque en el que se fundamentó este estudio es mixto. Cualitativo porque incluye descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos. Se asume el contexto y a las personas desde una perspectiva holística porque los escenarios, las personas o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Adicionalmente, el investigador cualitativo es sensible a los efectos que él mismo causa sobre las personas que son objeto de estudio (Taylor & Bodman, 1986, en Arnal, del Rincón y Latorre, 1992)

Aunque se asume un enfoque mixto que es cualitativo desde lo epistemológico, se usan algunas técnicas e instrumentos para expresar información cuantitativa. De acuerdo con Kuhn, (1976, en Bravo & Buendía, 1998) el mundo es transformado desde el punto de vista cualitativo y enriquecido cuantitativamente por las novedades fundamentales aportadas por hechos y teorías.

El tipo de investigación, de acuerdo con la profundidad del objetivo general es explicativa porque el propósito de este estudio es encontrar explicaciones particulares de la ocurrencia de ciertos eventos, apoyadas en la aplicación de teorías previas. De acuerdo con Hurtado (2000), la investigación explicativa puede alcanzar varios niveles de generalidad y precisión: 1. Identificación que consiste en identificar posibles procesos causales o generadores; es decir, cuando el investigador conoce el efecto y desea saber cuáles son los factores que han contribuido a que ese evento aparezca con esas características en ese contexto; 2. Ponderación cuando no sólo se identifican los posibles procesos causales asociados, sino que especifica la contribución que cada uno de ellos hace a la varianza total del evento a explicar; 3. Elaboración del modelo

explicativo o explicación propiamente dicha que consiste en identificar y describir los procesos; es decir, las pautas relacionales y la forma de ocurrencia que permite entender cómo y porqué una cierta configuración de un evento, bajo ciertas condiciones y relaciones, es capaz de generar el evento que se pretende explicar. De acuerdo con estas consideraciones, este estudio alcanzó el segundo nivel de explicación.

El diseño que se usó fue es el de la investigación acción que según Latorre (2007) es una espiral de ciclos de investigación y acción constituida por las siguientes fases: planificar, actuar, observar, y reflexionar y que implica un “vaivén” entre la acción y la reflexión, de forma que los dos momentos se integran y se complementan en un proceso flexible e interactivo en todas las fases.

En la espiral de la investigación-acción, el investigador:

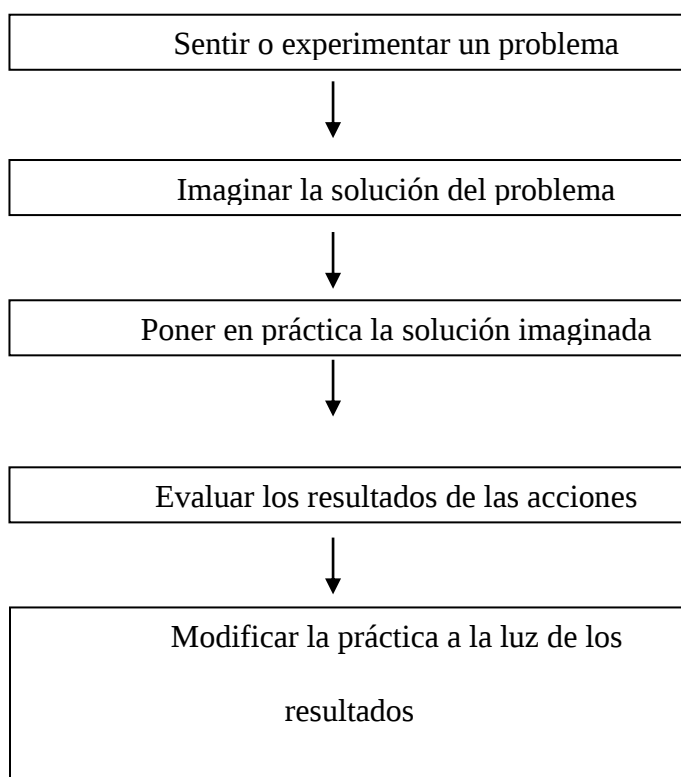
- Desarrolla un plan de acción informada para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.
- Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.
- Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.
- Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La discusión puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo.

De acuerdo con Latorre (2007), diferentes investigadores en la acción han descrito el proceso de forma diferente: Lewin (1946), creador del diseño, lo describe como ciclos de acción

reflexiva; Elliot (1993) como diagrama de flujo; (Kemmis 1988; McKernan, 1999; McNiff y otros, 1996) como espirales de acción. En todos los casos se debe tener en cuenta que en la investigación-acción, la acción es el centro del proceso y la investigación se pone a su servicio.

Este estudio sigue el modelo de Whitehead (1991) que de acuerdo con Latorre (2007) presenta el ciclo de la investigación acción de la siguiente manera:

Figura 1. Modelo de Whitehead



El desarrollo de la acción se presenta a continuación a lo largo de cuatro fases en las que se exponen las acciones realizadas en cada una de ellas.

El plan tiene por objeto integrar una intervención de entrenamiento de estrategias metacognitivas, para la comprensión auditiva, al programa regular del curso “Competencias

integradas en inglés 1” para estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de una universidad privada de la ciudad de Cali, durante el semestre 2015 A.

6.1 Primera fase: Inicio de la intervención didáctica o fase de diagnóstico

En la fase de diagnóstico, que duró 2 semanas, se evaluó el nivel de comprensión auditiva y el uso de estrategias metacognitivas del grupo de estudiantes. Para esto se siguieron los siguientes pasos:

Paso 1. Conocimiento del grupo de estudiantes: conversación en la primera clase para conocer sobre las diferencias individuales, la experiencia anterior con el idioma, dificultades y fortalezas en cada una de las destrezas comunicativas y con la práctica de estrategias de aprendizaje. Para determinar cuál habilidad ofrecía mayor dificultad se aplicó un cuestionario de 3 preguntas (Ver anexo C) que indagó, adicionalmente, acerca del conocimiento personal sobre el tipo de obstáculos que se les presentaban cuando se enfrentaban a la habilidad escogida y las estrategias que usaban para enfrentarlos.

Paso 2: Explicación de los objetivos de la intervención, activación de la conciencia metacognitiva sobre los procesos de comprensión auditiva y generación de motivación por la participación en la experiencia. En este caso, se utilizó un cuestionario para conocer las estrategias que los estudiantes usaban en una actividad de comprensión auditiva. En el ejercicio se usaron 5 conversaciones cortas entre hablantes nativos, en diferentes contextos y con apoyo visual.

Paso 3: Diagnóstico del nivel de comprensión auditiva. Para diagnosticar esta habilidad se usó el primer ejercicio de comprensión auditiva del Key English Test KET (Ver anexo B) que

evalúa la capacidad para comunicarse de forma oral y escrita en situaciones cotidianas en un nivel básico. Este ejercicio tenía las siguientes características: Contenía cinco conversaciones cortas entre hablantes nativos, la velocidad que usaban al hablar era lenta, la actividad, después de escuchar tres veces, consistió en un ejercicio de opción múltiple cuyas respuestas se relacionaban con elementos locales del texto y contenía dibujos como apoyo visual.

Paso 4: Para diagnosticar el uso de estrategias metacognitivas se usó el cuestionario de Mendelson (1994, pg. 94) en Vandercrift (1999, pg. 175) que consistió en 16 preguntas sobre acciones que los estudiantes llevaban a cabo o no, antes, durante y después de una actividad de comprensión auditiva.

Las anteriores actividades tuvieron el propósito de hacer una descripción y explicación de la situación inicial y de tener evidencias que sirvieran de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observaron de los efectos del plan de instrucción. De acuerdo con (Field, 1998; Goh , 2000; en Martin, 2009) el diagnóstico reorienta la tarea del profesor que ya no se dedica a comprobar los resultados de la comprensión auditiva, sino que se sitúa en una posición desde la que es capaz de reconocer los patrones concretos de comportamiento manifestados por los oyentes poco eficaces.

6.2 Segunda fase: Diseño y aplicación de la intervención didáctica

Paso 1. Escoger las actividades de comprensión auditiva, establecimiento de objetivos personales, la dirección consciente de la atención, la previsión de posibles estrategias de ayuda y la comprobación de la realización de la tarea para planear la siguiente exposición a otra actividad de escucha, conectar las dificultades en la comprensión con la planeación de la siguiente tarea.

Paso 2: Evaluar la ejecución de la actividad y el logro de los objetivos, incidir en la evaluación de los resultados, ejercitar la planificación mediante el propio establecimientos de objetivos y la previsión de posibles estrategias e introducir nuevas estrategias.

El plan de acción se apoya en la comprensión que se obtiene del diagnóstico de la situación inicial y de la revisión documental. Los datos que se obtienen sobre las dificultades y estrategias del oyente, se convierten en objeto de reflexión para el estudiante con el fin de que conozca el sentido del análisis que está promoviendo el profesor y así lograr su participación activa, pero también para ofrecerle retroalimentación que reoriente sus procesos de escucha, ya que la intervención didáctica está orientada al proceso, o sea, a cómo escuchar, más que al producto, es decir, a lo que se ha entendido.

6.3 Tercera fase: Comprobación del impacto de la intervención

Paso 1: Evaluar el progreso de los estudiantes a través de su reflexión. Se observa la evolución en la capacidad metacognitiva de reflexión y verbalización sobre los procesos de comprensión auditiva, así como en la selección y en la evaluación de las estrategias individuales para tareas específicas, Se evalúa el nivel de comprensión auditiva.

Paso 2: Se evalúa la utilidad del programa entre los estudiantes y el docente, se compara los datos del diagnóstico y los de la evaluación final. Se responde a un cuestionario de autoevaluación del programa y se lleva a cabo una reflexión grupal.

La reflexión o el análisis de los datos se entienden como el conjunto de tareas que tienen como fin extraer significados relevantes, evidencias o pruebas con relación a los efectos o consecuencias del plan de acción.

La intervención didáctica se guio teniendo en cuenta los niveles metacognitivos planteados por Costa (1984, en Delmastro 2008) como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 3. Niveles metacognitivos y andamiaje docente

Nivel metacognitivo	Andamiaje docente	Actividad metacognitiva
Táctico	El docente ayuda a los estudiantes a tomar consciencia de las destrezas y habilidades usualmente implícitas en la ejecución de sus actividades de comprensión auditiva.	Lo estudiantes identifican habilidades involucradas en la ejecución de las actividades de comprensión auditiva en la clase.
Consiente	El docente orienta la toma de consciencia acerca de las estrategias metacognitivas usadas durante las actividades de comprensión auditiva y la evaluación de las fortalezas y debilidades de los estudiantes.	Los estudiantes responden cuestionarios para identificar estrategias de comprensión auditiva, además de sus fortalezas y debilidades para luego discutirlos con sus compañeros en actividades en grupo.
Estratégico	El docente ilustra el uso de estrategias para potenciar el desarrollo de estrategias metacognitivas en actividades de comprensión auditiva.	Los estudiantes participan en actividades de intercambio de información con sus pares.
Reflexivo	El docente guía la reflexión sobre el uso de estrategias en las actividades de clase y la extensión del proceso en el trabajo autónomo.	Los estudiantes describen el uso que hacen de las estrategias y desarrollan sus propios inventarios.

Fuente: Adaptado de Costa (1984) en Delmastro (2008).

7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

7.1 Primera fase: Inicio de la intervención didáctica o fase de diagnóstico

Como se dijo anteriormente a los estudiantes que ingresan a la licenciatura de lenguas extranjeras, en la institución en donde se llevó a cabo este estudio, se les exige tener un nivel de ingreso que corresponda al nivel A1, de acuerdo con los niveles estipulados por el MCERL. Para acreditarlo deben tomar un examen de clasificación. En la siguiente tabla se muestran los resultados de la prueba del grupo objeto de estudio, en el semestre de febrero a junio de 2015.

Cuadro 4. Resultados del examen de clasificación institucional

Resultados tomados de las listas de estudiantes admitidos para el periodo académico 2015-A

No	Name	Date	Total 20	Test rating		Speaking rating		Essay rating		Average	Level
				Listening	Points %	Points %	Points %	Points %	Points %		
1	Student 1	Dic. 12	13	41	58,6	4	33,3	3	25,0	39,0	1
2	Student 2	Dic. 14	9	27	38,6	4	33,3	2	16,7	29,5	1
3	Student 3	Ene. 23	18	42	60	5	41,7	3	25,0	42,2	1
4	Student 4	Nov. 1	9	27	38,6	4	33,3	5	41,7	38,8	1
5	Student 5	Ene. 23	12	34	48,6	3	25,0	3	25,0	32,9	1
6	Student 6	Nov. 28	5	17	24,3	3	25,0	3	25,0	24,8	1
7	Student 7	Dic. 5	9	28	40,0	6	50,0	4	33,3	41,1	1
8	Student 8	Dic. 14	2	23	32,9	2	16,7	2	16,7	22,1	1
9	Student 9	Nov. 14	3	25	35,0	3	25,0	2	16,7	30,6	1
10	Student 10	Ene. 23	6	19	23,0	5	41,7	5	41,7	39,2	1
11	Student 11	Nov. 28	15	51	72,9	6	50,0	6	50,0	57,6	3
12	Student 12	Ene. 23	18	54	77,1	5	41,7	5	41,7	53,5	2
13	Student 13	Dic. 12	9	21	30,0	2	16,7	2	16,7	21,1	1
14	Student 14	Ene. 23	11	22	31,4	4	33,3	3	25,0	29,9	1
15	Student 15	Nov. 16	12	33	47,1	3	25,0	5	41,7	37,9	1
16	Student 16	Ene. 23	5	16	22,9	5	41,7	1	8,3	24,3	1
17	Student 17	Dic. 12	7	23	32,9	2	16,7	4	33,3	29,5	1
18	Student 18	Nov. 28	7	23	32,9	3	25,0	3	25,0	27,6	1
19	Student 19	Dic. 12	7	22	31,4	3	25,0	1	8,3	21,6	1
20	Student 20	Dic. 12	5	33	22,9	8	66,7	2	16,7	43,5	1

Cómo interpretar los resultados:

De 1 a 30%	No admitido	De 65,1 a 75%	Nivel 4
De 12,14 ha 45%	Nivel 1	De 75,1 a 85%	Nivel 5
De 54,1 a 55%	Nivel 2	De 85,1 a 100%	Nivel 6
De 55,1 a 65%	Nivel 3		

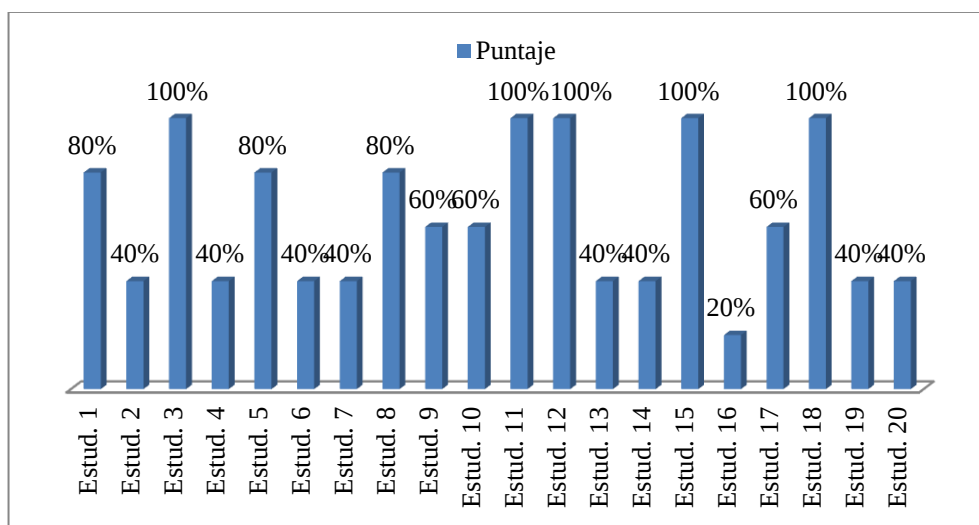
Según los resultados del examen, 18 de los 20 estudiantes del curso obtuvieron el puntaje correspondiente al nivel A1. Dos de ellos obtuvieron puntajes correspondientes a los niveles A2 y B1, sin embargo, eligieron empezar el programa desde el inicio. Estos resultados se tuvieron en cuenta como referencia para comparar con los obtenidos en pruebas de diagnóstico más específicas aplicadas en la clase, al inicio del curso.

7.1.1 Diagnóstico de la comprensión auditiva.

Para esta prueba de diagnóstico se usó el primer ejercicio de comprensión auditiva del Key English Test KET (Ver Anexo B). La única modificación que se hizo al procedimiento consistió en que los estudiantes pudieron escuchar tres veces el audio, en lugar de dos veces como lo estipula la prueba, esto de acuerdo con el criterio que se usa para este tipo de ejercicios en los cursos regulares de los primeros niveles en la institución y adicionalmente, para facilitar la ejecución de todos los niveles del procesamiento de la información de los textos. El ejercicio consistió en escuchar 5 conversaciones cortas y marcar la opción correcta debajo del dibujo pertinente. Se escogió la conversación porque de acuerdo con Rubin (1994) en lo que se refiere al tipo de texto, en una investigación que se hizo usando una noticia, una conferencia y una conversación, se encontró que el texto más difícil de comprender fue la noticia, seguido de la conferencia, mientras que el más fácil fue la conversación. Por otra parte, se escogió un ejercicio de opción múltiple porque según la misma autora, varios investigadores han concluido en cuanto a las características de la tarea, los resultados en las evaluaciones de comprensión son superiores cuando se usan preguntas de opción múltiple que cuando se usan preguntas abiertas (Wh-questions), Igualmente se escogió un texto que indagara por elementos locales del texto porque

Rubin también encontró que algunos investigadores concluyeron que los estudiantes presentan mejores resultados cuando las preguntas se refieren a elementos locales en el texto que cuando se refieren a aspectos generales. Se escogió un ejercicio con estas características para generar confianza en los estudiantes, disminuir la ansiedad y propiciar una actitud positiva frente al proceso. En este ejercicio se evidencian los siguientes resultados: 5 estudiantes respondieron correctamente el 100% del ejercicio, 3 estudiantes respondieron correctamente el 80%, 3 estudiantes respondieron correctamente el 60%, 8 estudiantes respondieron correctamente el 40% y un estudiante respondió correctamente el 20%. Estos resultados se muestran en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Resultados examen de comprensión auditiva - febrero 2015



Fuente: elaboración propia.

En el gráfico se puede apreciar que 12 estudiantes, que corresponden al 60%, de los 20 ubicados en el grupo objeto de estudio presentan unos resultados del 60% hacia abajo y que 8 estudiantes, que corresponden al 40%, presentan resultados por encima del 80%.

En términos generales, el resultado anterior es consistente con el de la prueba de comprensión auditiva del examen de clasificación, ya que los 9 estudiantes con un bajo resultado

en esta prueba están incluidos en aquellos que obtuvieron también un bajo puntaje en la prueba de clasificación.

En una prueba (Ver Anexo C) llevada a cabo para conocer la opinión de los propios estudiantes sobre el nivel de dificultad que les ofrecen las diferentes habilidades comunicativas se encontró que la comprensión auditiva ocupa el primer puesto para 10 estudiantes, el segundo lugar para 4, para 6 estudiantes era otra la habilidad que les presenta problemas. A la pregunta ¿Qué pasa cuando se enfrenta a la habilidad que eligió como la que le representa mayor dificultad? Entre las respuestas se encuentran que no entienden las palabras que dicen los hablantes en el texto porque ellos hablan muy rápido, de acuerdo con Rubin (1994) uno de los factores que afectan el proceso de comprensión tiene que ver con las características del texto que incluye características acústicas, como la velocidad en la que se habla; además, que los acentos que usan los hablantes les hace aún más difícil la comprensión y además que cuando escuchan se ponen nerviosos. Estos resultados corroboran lo que plantea Vandercift (1997) con respecto a los procesos ascendentes y descendentes involucrados en el proceso de comprensión auditiva. En el proceso ascendente (bottom-up), o sea desde la entrada lingüística, quien escucha, procesa los elementos componentes del texto, empezando por los sonidos, continuando con las palabras y frases, en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión. Los estudiantes principiantes de segunda lengua tienen un conocimiento limitado de la lengua; por lo tanto, poco de lo que escuchan puede ser procesado automáticamente. Ellos necesitan enfocarse en los detalles que escuchan conscientemente, y dadas las limitaciones de su memoria y la velocidad del discurso, la comprensión se ve afectada.

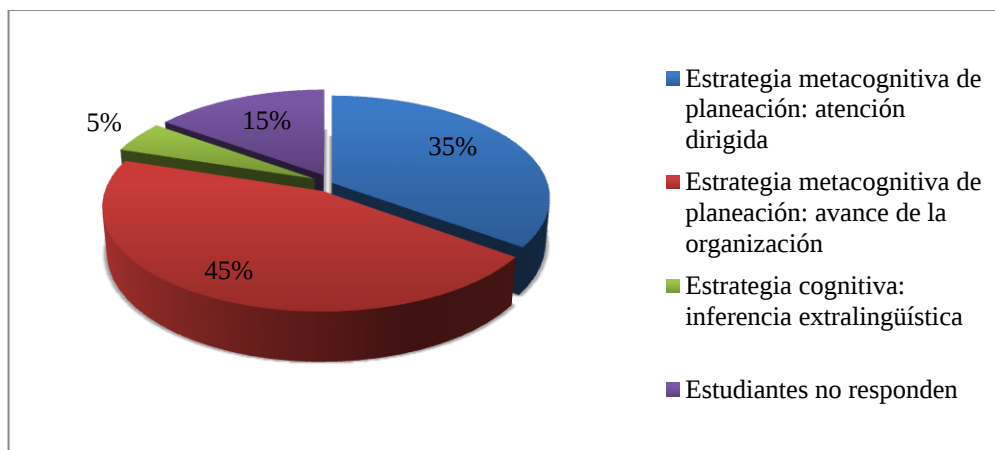
7.1.2 Diagnóstico del uso de estrategias

En la misma prueba, a la pregunta “¿Cómo definiría usted el concepto de estrategia?” Las respuestas en la mayoría de los casos fueron: es un plan- para algunos-, un método-para otros-, o una manera para llevar a cabo una acción con el propósito de mejorar un proceso o aprender algo. Lo que quiere decir que, en general, los estudiantes de este grupo tienen la idea principal de este concepto aunque no conozcan la definición completa. A la pregunta “¿Cuáles estrategias usa para enfrentar la habilidad de comprensión auditiva?” Respondieron incluyendo actividades como: ver películas con subtítulos en inglés, escuchar canciones, buscar vocabulario desconocido en el diccionario, escuchar audios, estudiar vocabulario, practicar conversaciones con otras personas, copiar letras de canciones. Esta visión tiene que ver con la idea de que hay que practicar mucho para poder comprender, derivada de la instrucción que generalmente dan los maestros, pero no se evidencia conocimiento de que existen estrategias para facilitar el proceso. Cuatro estudiantes incluyeron en sus respuestas: prestar atención (estrategia metacognitiva de planeación: atención dirigida), comprender el contexto en el que produce la conversación o el texto (estrategia cognitiva de inferencia), prestar atención a las imágenes (estrategia cognitiva de inferencia), pedir que me repitan (estrategia socioafectiva: petición de aclaración), pedir que me hablen más despacio (estrategia socioafectiva: petición de aclaración), prestar atención a la gramática (estrategia cognitiva de inferencia), prestar atención a la pronunciación y a la entonación (estrategia metacognitiva de planeación: atención selectiva). Estos estudiantes, que coinciden con aquellos que dicen no tener dificultades en la comprensión auditiva, y que además tienen un nivel superior al de sus compañeros en la lengua, usan algunas estrategias cognitivas y

socioafectivas y en menor proporción las metacognitivas; sin embargo, en este caso solamente estrategias de planeación.

En una prueba con preguntas abiertas (Ver Anexo D), sobre el nivel metacognitivo de los estudiantes en un ejercicio de comprensión auditiva (Ver Anexo E) se encontró que a la pregunta ¿Qué hace antes de escuchar la grabación? 35% de los estudiantes se concentran y se disponen a escuchar con atención (estrategia metacognitiva: atención dirigida), 45% de los estudiantes leen las preguntas y tratan de contestarlas (estrategia metacognitiva: avance de la organización), 5% de los estudiantes estudiante lee las preguntas y mira las imágenes (estrategia cognitiva: inferencia extralingüística), 15% de los estudiantes no responden.

Gráfico 2. ¿Qué hace antes de escuchar la grabación?

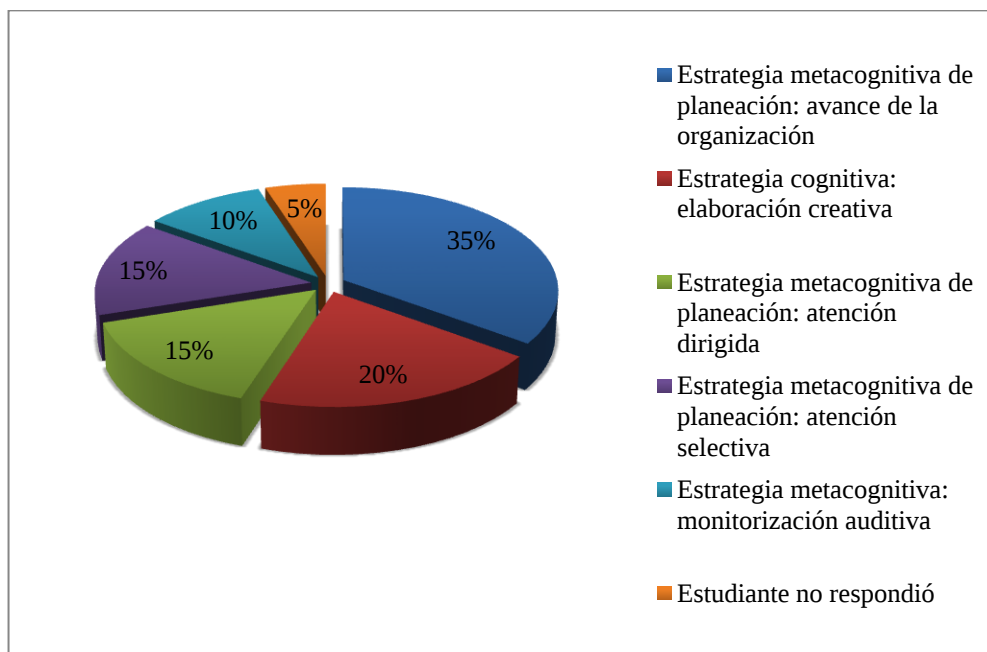


Fuente: elaboración propia.

A la pregunta “¿Qué hace mientras escucha?” La primera vez: las respuestas fueron las siguientes: 35% de los estudiantes escuchan con atención para identificar las palabras (estrategia metacognitiva: avance de la organización), 20% de los estudiantes tratan de crear en su mente el contexto de la conversación (estrategia cognitiva: elaboración creativa), 15% de los estudiantes escuchan y leen las conversaciones (estrategia metacognitiva de planeación: atención dirigida), 15% de los estudiantes escuchan y empiezan a llenar los espacios (estrategia metacognitiva de

planeación: atención selectiva), 10% estudiantes prestan atención a la pronunciación (estrategia metacognitiva: monitorización auditiva), 1 estudiante no respondió.

Gráfico 3. ¿Qué hace mientras escucha la primera vez?

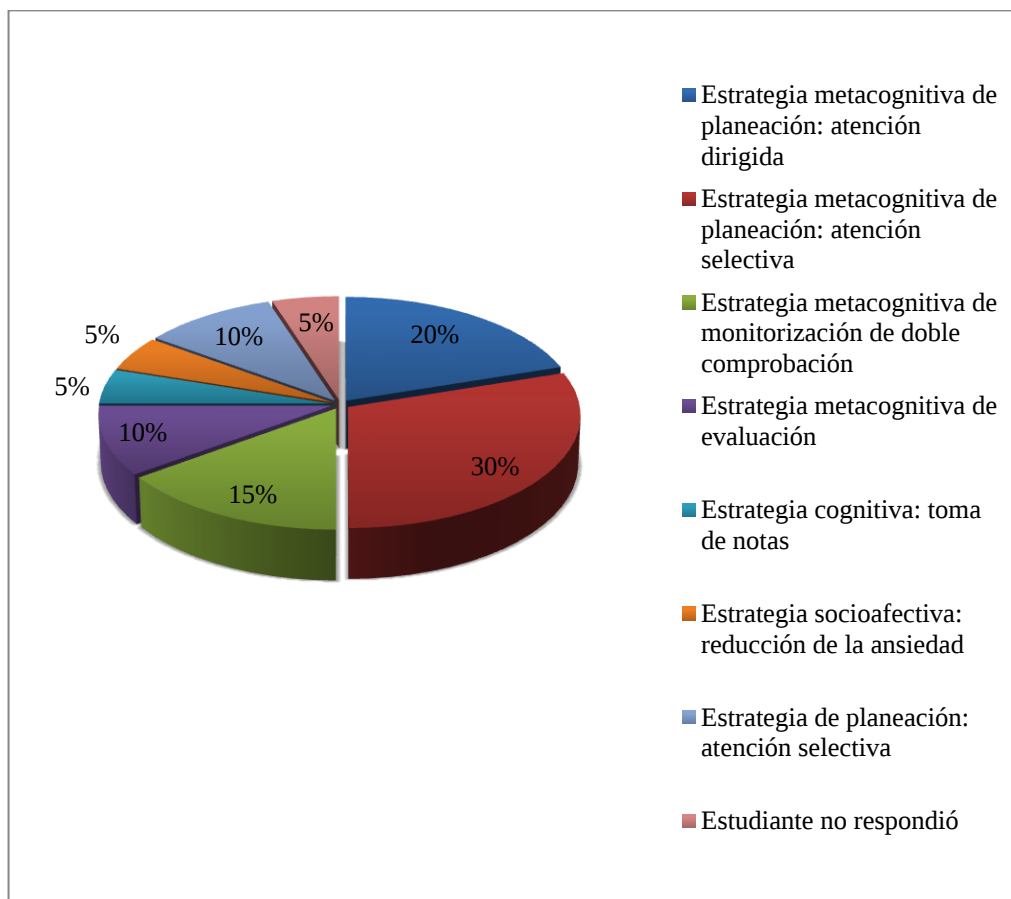


Fuente: elaboración propia.

A la pregunta “¿Qué hace mientras escucha la segunda vez?” 20% de los estudiantes siguen tratando de identificar palabras (estrategia metacognitiva de planeación: atención dirigida), 30% de los estudiantes responden (estrategia metacognitiva de planeación: atención selectiva), 15% de los estudiantes escuchan con atención lo que no entendieron la primera vez (estrategia metacognitiva de monitorización de doble comprobación), 10% de los estudiantes verifican que lo que respondieron esté correcto (estrategia metacognitiva de evaluación), 5% de los estudiante toma notas (estrategia cognitiva: toma de notas), 5% de los estudiante despeja la mente, (estrategia socioafectiva: reducción de la ansiedad) 10% de los estudiantes se concentran

en la pronunciación (estrategia de planeación: atención selectiva), 5% de los estudiante no respondió.

Gráfico 4. ¿Qué hace mientras escucha la segunda vez?

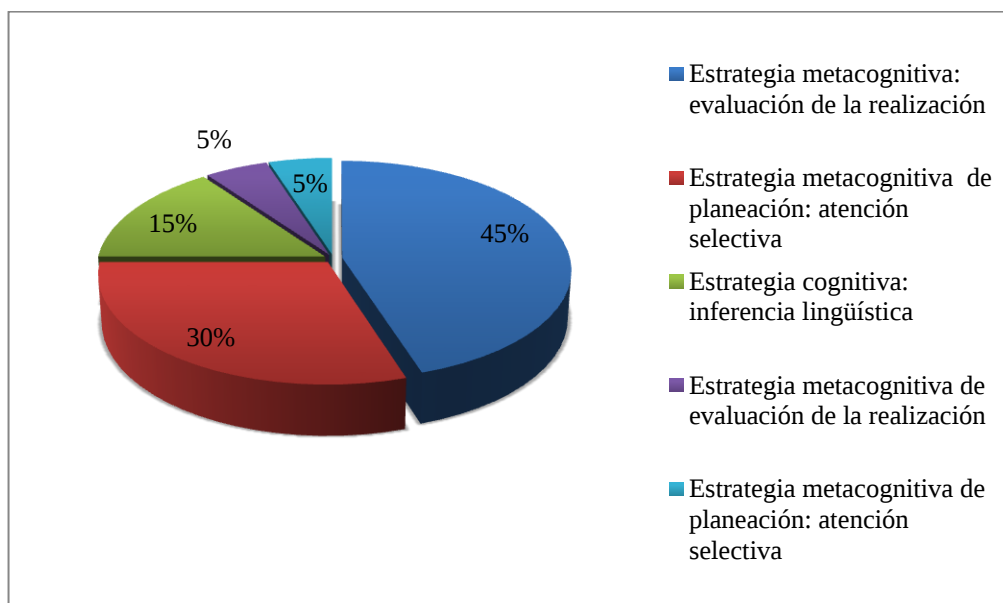


Fuente: elaboración propia.

A la pregunta “¿Qué hace mientras escucha?” La tercera vez: 30% de los estudiantes rectifican sus respuestas (estrategia metacognitiva: evaluación de la realización), 15% de los estudiantes piensan que necesitan escuchar otra vez para comprender mejor (estrategia metacognitiva de evaluación de la realización), 30% de los estudiantes escuchan la pronunciación porque ya respondieron (estrategia metacognitiva de planeación: atención selectiva), 15% de los estudiantes tratan de relacionar lo que escuchan con el contexto (estrategia

cognitiva: inferencia lingüística), 5% de los estudiante le presta atención a las dos últimas conversaciones porque no las ha comprendido bien (estrategia metacognitiva de evaluación de la realización), 5% de los estudiante trata de retener el vocabulario (estrategia metacognitiva: atención selectiva).

Gráfico 5. ¿Qué hace mientras escucha la tercera vez?

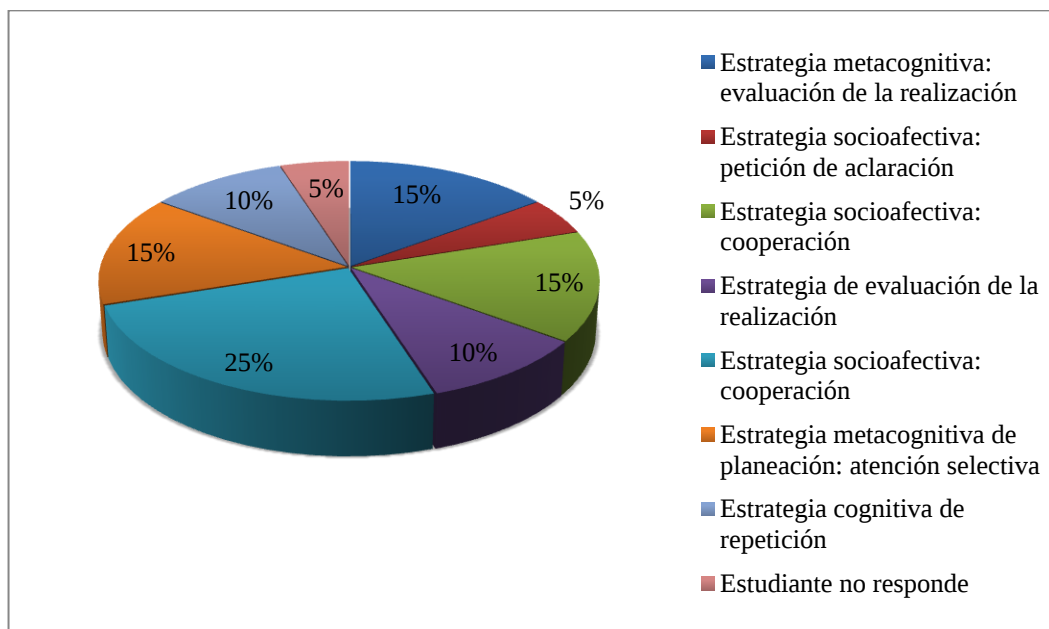


Fuente: elaboración propia.

A la pregunta “¿Qué hace al finalizar la actividad?” 15% de los estudiantes revisan lo que comprendieron y lo que no (estrategia metacognitiva: evaluación de la realización, 5% de los estudiante le pregunta a la profesora sus dudas (estrategia socioafectiva: petición de aclaración), 15% de los estudiantes esperan hasta que corrijan la actividad (estrategia socioafectiva: cooperación), 10% de los estudiantes responden, 25% revisan sus respuestas e interactúan con sus compañeros (estrategia socioafectiva: cooperación), 15% de los estudiantes graban en su memoria palabras nuevas (estrategia metacognitiva de planeación: atención selectiva), 10% de

los estudiantes tratan de memorizar las conversaciones (estrategia cognitiva de repetición), 5% no responde.

Gráfico 6. ¿Qué hace al finalizar la actividad?



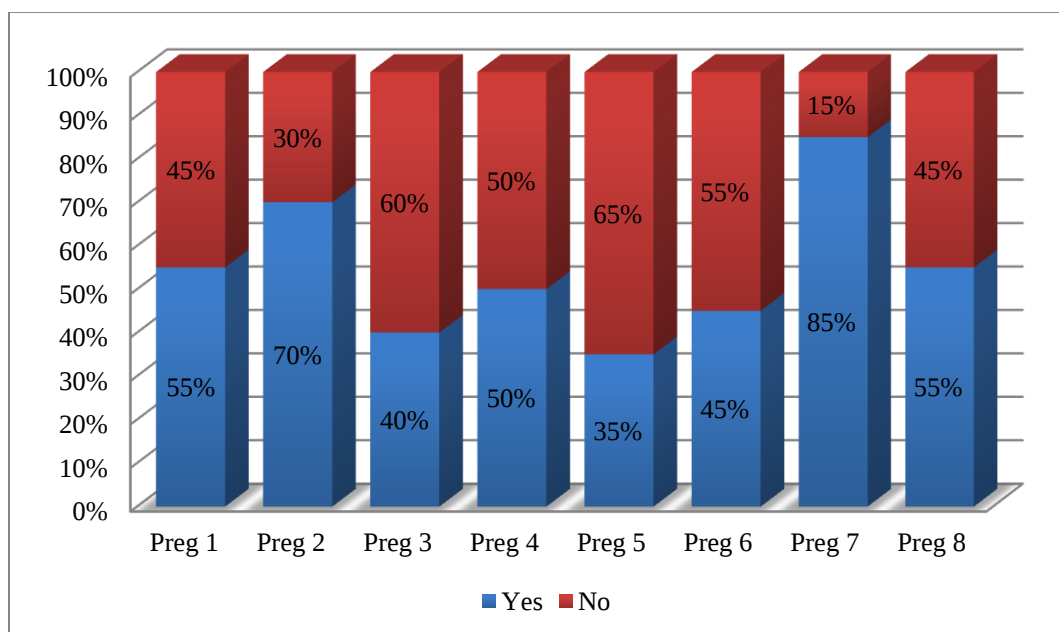
Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes respondieron la lista de chequeo propuesta por Mendelson (1994) individualmente y después se reunieron en grupos de 4 estudiantes para comparar y discutir sus respuestas. Este ejercicio tenía el propósito de que conocieran y discutieran las estrategias de pre- audición, audición y post-audición. Cada grupo estaba liderado por uno de los estudiantes que demostraron en las pruebas diagnósticas un nivel más elevado que el de sus compañeros en comprensión auditiva y uso de estrategias. Este estudiante estaba encargado de orientar el trabajo de grupo y realizar una acción de regulación y control porque la activación de procesos metacognitivos de autoregulación puede lograrse a partir de la interacción, no sólo con el docente, sino también con pares mediante el andamiaje que aportan a los estudiantes que están en

proceso de adquisición de un conocimiento nuevo, “funge como un andamio o soporte temporal para el desarrollo de las estrategias y es retirado paulatinamente a medida que el estudiante avanza , perfeccionando sus propias estrategias y haciéndose más independiente en sus aprendizajes” (Delmastro, 2008: p. 290). Por otra parte, el estudiante guía del grupo estaba encargado de tomar notas de los resultados de las discusiones grupales para luego compartirlas con el grupo completo.

La siguiente gráfica muestra los resultados de las respuestas individuales de los estudiantes acerca de lo que ellos hacían antes de escuchar y que corresponden a las 8 preguntas incluidas bajo el gráfico.

Gráfica 7. Performance Checklist for Listening Before Listening



Fuente: elaboración propia.

Preguntas incluidas en la lista de chequeo usada para esta actividad del diagnóstico:
Traducida de (Meldenson 1994, en Vandergrift 1999, pg. 175)

Antes de escuchar:

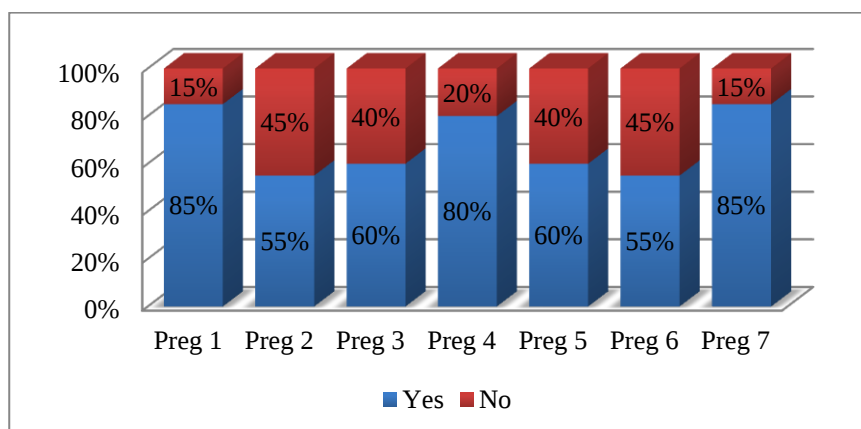
1. ¿Comprende la tarea?
2. ¿Sabe a lo que le debe prestar atención mientras escucha?
3. ¿Solicita aclaración al profesor si no comprende?
4. ¿Trata de recordar todo lo que ha aprendido con anterioridad sobre el tema?
5. ¿Trata de recordar todo lo que sabe acerca del tipo de texto que va a escuchar y de inferir la información que probablemente escuchará?
6. ¿Hace predicciones sobre lo que va a escuchar?
7. ¿Está listo/a para prestar atención y concentrarse en lo que va a escuchar?
8. ¿Se motiva a si mismo/a para seguir escuchando con atención a pesar de las dificultades?

La siguiente gráfica muestra los resultados de las respuestas individuales de los estudiantes acerca de lo que ellos hacían después de escuchar y que corresponden a las 7 últimas preguntas del instrumento (Ver anexo (F))

Después de escuchar:

1. ¿Se concentró para completar la tarea?
2. ¿Trató de verificar sus predicciones?
3. ¿Revisó si sus predicciones estaban de acuerdo con lo expresado en el texto?
4. ¿Enfocó su atención en la información que necesitaba para completar la tarea?
5. ¿Usó los ruidos del contexto, el tono de la voz y otras claves como ayuda para inferir el significado de las palabras que no comprendía?
6. ¿Usó palabras que le eran familiares y cognados para comprender el texto?
7. ¿Usó su conocimiento del contexto y de la estructura del texto para comprenderlo?

Gráfica 8. Performance Checklist for Listening After Listening



Fuente: elaboración propia.

En la discusión grupal el resultado fue el siguiente: los estudiantes, en general, opinan que para mejorar su desempeño en la destreza de comprensión auditiva deben poner más atención para concentrarse en la actividad, practicar más vocabulario y pronunciación, poner atención al vocabulario porque confunden las palabras y practicar más con ejercicios de comprensión auditiva. Lo que les pareció más fácil fue que las personas hablaban despacio, el contenido fue fácil, pudieron identificar las palabras clave, identificaron el contexto donde ocurre la conversación. Lo que les pareció difícil fue concentrarse porque al no entender “sentía rabia”, los números, el vocabulario nuevo, algunas palabras, entender las ideas al comienzo, para algunos el audio era muy lento, la pronunciación de algunas palabras era difícil por el acento y porque a veces hablaban muy rápido.

Cuadro 5. Síntesis de la etapa de diagnóstico

Diagnóstico del nivel de dificultad de las habilidades	Diagnóstico de la comprensión auditiva	Diagnóstico del uso de estrategias	Resultado de las Discusiones grupales
En este aspecto se confirmó que la comprensión auditiva era la habilidad que ofrecía mayor nivel de dificultad para los estudiantes así: el primer lugar para el 50% y el segundo lugar para el 20%. Para el 30% restante era otra habilidad	En cuanto al nivel de comprensión auditiva se encontró que el 60% del grupo tenía un bajo nivel.	En lo que tiene que ver con el concepto de estrategia, los estudiantes tienen una idea general del concepto. En lo que se refiere al uso de estrategias para enfrentarse a una actividad de comprensión auditiva, sus respuestas tienen que ver con la idea de practicar con muchas actividades para lograr la comprensión. El 20% de los estudiantes usan algunas estrategias cognitivas, socioafectivas y entre las metacognitivas, algunas de planeación.	En las discusiones en grupo la opinión de los estudiantes es que para mejorar su nivel de comprensión auditiva deben poner más atención a lo que escuchan, practicar vocabulario, pronunciación y practicar más ejercicios de comprensión.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores la intervención didáctica se organizó de la siguiente manera:

Propósitos: que el estudiante se familiarice con los procesos que ocurren durante las actividades de comprensión auditiva. Que reconozca los problemas implícitos en cada estadio durante el procesamiento de la información. Que identifique las estrategias que le ayuden a superar los problemas encontrados y diseñar actividades que contribuyan a mejorar la comprensión.

Conocimiento de la lengua	Tipo de textos	Comprensión auditiva	Uso de estrategias	Andamiaje
El diseño de las actividades se hizo de acuerdo con los contenidos que correspondían al programa institucional para el nivel A1.	Se seleccionaron seis conversaciones y tres vídeos que contienen interacciones y presentaciones en las que los hablantes son nativos y usan vocabulario y estructuras básicas en situaciones de la vida diaria.	La didáctica se orientó al proceso, es decir, a cómo mejorar la competencia auditiva, más que al resultado. Éste se tuvo en cuenta para evaluar el nivel de comprensión después del proceso didáctico. Se consideraron factores intrínsecos (estadios de procesamiento de la información), los niveles de conocimiento implicados (fonológico, sintáctico, semántico, pragmático y Sinestésico) y factores externos (familiaridad con el texto, organización y explicitud). Se decidió que los estudiantes escucharan, mínimo tres veces los textos para facilitar la realización de todos los niveles de procesamiento de la información.	Se llevaron a cabo las siguientes acciones: Socialización y aclaración de conceptos. A lo largo del semestre se trabajaron todas las estrategias metacognitivas de la siguiente forma: en el periodo inicial se observaron y se ejercitaron con mayor intensidad las de planeación (febrero- marzo; en el segundo periodo las de monitoreo (marzo – abril) y en el tercer periodo, las de evaluación (abril – mayo).	Se facilitó un ambiente de guía y apoyo. Se favoreció el trabajo en grupo para darles, a los estudiantes, la posibilidad de aprender por medio de la interacción con los demás compañeros.

Ciclo No 3 Implementación o aplicación de la intervención didáctica

7.1.3 Concientización de la necesidad de la intervención

En este punto los estudiantes tenían una alta motivación por la implementación de la intervención, por lo tanto se les suministró un material con la definición de estrategia para que, en grupos de 4 estudiantes construyeran una definición propia aplicada al aprendizaje del inglés. Se escogió la definición que presenta Nisbet y Shucksmith (1991) (Ver Anexo G) porque aunque incluye la palabra táctica, se consideró que podría ser comprendida más fácilmente por los estudiantes, al incluir un ejemplo práctico del *football*, deporte que despierta alta motivación entre los jóvenes.

Se hizo una reunión por fuera del horario de clases con los cinco estudiantes que estuvieron de acuerdo con suministrar apoyo a sus compañeros. Se les explicó sintéticamente el concepto de estrategia, la teoría de Vygotsky sobre el aprendizaje y el concepto de andamiaje. Se les presentó el cuestionario con el que se pretendía trabajar. Se modeló el procedimiento realizando un ejercicio de comprensión auditiva con una conversación y un vídeo del texto guía del nivel intermedio, ya que como se dijo anteriormente, estos estudiantes tenían un nivel superior al del promedio de estudiantes del curso. Los cinco estudiantes estaban altamente motivados por su participación en la intervención, ya que lo consideraban importante en su formación como futuros docentes de lenguas.

En la clase se entregó a todos los estudiantes la ficha de estrategias metacognitivas de planeación, de monitoreo y de evaluación; se explicó cada una de ellas; se modeló el procedimiento con un ejercicio y se dejó claro que podrían consultar con el docente o con sus compañeros en cualquier momento.

Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico se inició la instrucción en estrategias metacognitivas en la destreza de comprensión auditiva. El objetivo consistió en promover el uso de estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y evaluación que contribuyeran al mejoramiento de la comprensión auditiva. El seguimiento de estos procesos se hizo a partir del reconocimiento y orientación en los procesos mentales. Aunque algunos estudiantes, de acuerdo con el diagnóstico, usaban algunas estrategias, especialmente las de planeación, se decidió trabajar con todas las presentadas por Vandercrift (1997), porque en el caso de los estudiantes con bajo nivel de comprensión era evidente que no tenían un comportamiento estratégico que les permitiera avanzar en la ruta de la superación del problema. Para tal efecto se usaron algunos ejercicios de comprensión auditiva que incluye el texto guía *“Speakout Elementary”* en las unidades 1 a 6 porque incluye conversaciones y presentaciones en audio y video con temas familiares, con suficiente redundancia y expresiones referenciales, y con pocos significados para inferir. El entrenamiento duró 14 semanas; es decir todo el semestre comprendido entre febrero y junio del 2015, con excepción de las dos primeras semanas, en las que se realizó el diagnóstico. Las actividades de comprensión auditiva tomaron aproximadamente el 20% del tiempo de las clases, el número total de horas en el semestre alcanza 64 horas. La fase de implementación tuvo como propósito crear las condiciones para que los estudiantes desarrollaran la conciencia sobre el uso de estrategias a través de una práctica de comprensión significativa, con el apoyo y la guía del docente.

Los textos del material de clase, en los ejercicios de comprensión auditiva en audio, incluían conversaciones cara a cara, conversaciones telefónicas, programas de radio y monólogos. En general, el estudiante debía aportar información específica para completar información faltante, contestar verdadero o falso y corregir la información, subrayar la

información correcta y contestar preguntas. Todos tenían apoyo visual. Todos los vídeos usados incluían conversaciones entre personas con diferentes acentos. (Ver Anexo H).

Como ya se dijo, para el desarrollo de estrategias metacognitivas, metodológicamente se usaron estrategias de planeación, monitoreo o control y de evaluación, con referencia a las de planeación; primero, los estudiantes necesitaban traer a su conciencia el conocimiento previo con relación al tema (nivel de familiaridad con el tema), de cómo se organiza la información en los diferentes textos y sobre información cultural relevante. En segunda instancia, se estableció un propósito para la actividad de comprensión, para que los estudiantes tuvieran en cuenta la información específica que debían escuchar y con qué nivel de detalle. Usando esta información ellos podían hacer predicciones y anticipar lo que podrían escuchar. De acuerdo con (Flowerdew y Miller, 2005 en Martin, 2012), sólo se puede reconocer aquello que se conoce por lo que se hace necesario que las actividades previas a la escucha activen o proporcionen al estudiante el conocimiento necesario para la comprensión del texto que va a escuchar. En lo que tiene que ver con las estrategias de monitoreo o control; éstas permitieron acceder a la información a través de estadios del procesamiento entre los que se encuentran el estadio de recepción de la onda sonora e identificación de sonidos pertinentes, el estadio de selección del input relevante, el estadio de elaboración del significado y el estadio de retención y recuperación de la información, de acuerdo con Martin (2009). Además, los estudiantes necesitan, durante las actividades de post-audición, evaluar las decisiones que tomaron durante el proceso de comprensión.

Consecuentemente, los ejercicios de comprensión auditiva incluían las siguientes actividades: antes de escuchar; establecimiento del contexto usando el apoyo visual en las conversaciones de audio y mirando el vídeo sin sonido en el caso de los ejercicios con vídeos. Cuando en el audio o el vídeo incluían palabras poco familiares se presentaron antes en

ejercicios orales, preguntas generales sobre el contexto y características de los hablantes; revisión de las preguntas o actividad a realizar con el contenido del texto. Escucha por primera vez con atención a la identificación de los sonidos y palabras clave. La segunda vez, elaboración del significado general. La tercera vez, elaboración del significado específico y finalmente recuperación de la información. En los casos en que los estudiantes manifestaron dificultades en algún aspecto, luego de haber realizado este proceso, se proporcionó el texto escrito de la conversación.

Para llevar a cabo los ejercicios en las clases se adaptó de Thompson & Rubin (1996) los planes para actividades de comprensión auditiva de la siguiente forma:

Cuadro 6. Plan para actividades de audio

Actividad	Propósito (andamiaje docente)	Estrategia metacognitiva
Ejercicio oral y escrito inicial con los recursos de soporte visual	Ubicar el contexto de la actividad	Hacer predicciones
Leer la instrucción con atención y hacer preguntas sobre lo que no se comprende.	Asegurarse de comprender lo que exige la tarea.	Preparación anterior a la actividad de comprensión.
Leer las conversaciones o las actividades a realizar después de escuchar.	Hacer predicciones sobre las posibles respuestas.	Atención selectiva
Escuchar la primera vez sin escribir ninguna respuesta.	Prestar atención al contenido global y verificar predicciones.	Atención selectiva.
Escuchar la segunda vez e	Prestar atención a	Monitorear la comprensión.

iniciar dar respuesta a la información específica. tarea.		
Escuchar la tercera vez y completar la tarea.	Evaluación de la tarea.	Evaluación de la comprensión
Decidir si necesita escuchar de nuevo.	Planear y definir una meta para Ver y escuchar de nuevo.	Monitorear la comprensión
Revisar el ejercicio en grupos de 4 estudiantes.	Evaluar el desempeño cognitivo y metacognitivo.	Evaluación de la comprensión

Cuadro 7. Plan para actividades con vídeo

Actividad	Propósito (Andamiaje docente)	Estrategia metacognitiva
Verificar qué se ha aprendido en la unidad que corresponde al vídeo.	Activar conocimientos previos.	Preparación anterior a la actividad de comprensión.
Leer la instrucción de la actividad.	Asegurarse de comprender lo que exige la tarea.	Preparación anterior a la actividad de comprensión.
Mirar el vídeo sin sonido	Hacer predicciones a partir de elementos visuales.	Atención selectiva
Trabajar en grupos de 4 personas y predecir lo que los personajes están diciendo	Hacer predicciones basadas en el conocimiento de la lengua.	Atención selectiva guiada por pares.
Mirar de nuevo el vídeo con sonido.	Verificar las predicciones.	Atención selectiva.
Trabajo en grupo para compartir la información que se recuerda.	Compartir información que es familiar.	Monitorear la comprensión con guía de los pares.
Decidir si necesitan ver de nuevo el vídeo y cuál es la información específica que necesita escuchar y comprender.	Planear y definir una meta para Ver y escuchar de nuevo.	Monitorear la comprensión.
Completar la tarea	Evaluación de la tarea.	Evaluación de la comprensión

Revisar el ejercicio con todo el grupo.	Evaluar el desempeño cognitivo y metacognitivo.	Evaluación de la comprensión.
---	---	-------------------------------

Fuente: Adaptado de Thompson & Rubin (1996)

7.1.4 Entrenamiento en estrategias de planeación

En la clase se presentaron las 7 estrategias de planeación incluidas en la ficha de estrategias metacognitivas, que aparece en la fundamentación teórica de esta investigación, Vandercraft (1999, pg. 392-395) y se modeló el procedimiento con una de las conversaciones del texto guía. Las actividades de comprensión con textos de audio siguieron en general la siguiente secuencia:

7.1.4.1 Ejemplo de una actividad de comprensión usando audio al inicio de la intervención.

Tipo de input: un programa de radio en el que se entrevistó a un hombre sobre su trabajo.

Objetivo de la actividad: Desarrollar la conciencia de lo que se necesita hacer para resolver una tarea de comprensión auditiva y desarrollar un plan apropiado para resolver las dificultades que podrían interferir con la realización de la tarea. Escuchar personas que describían sus trabajos e identificar una variedad de trabajos.

Dificultad del input: era una actividad de escucha en la que los estudiantes no podían ver a quienes interactúan, por lo tanto no tenían a su disposición el conocimiento sinestésico. El oyente debía hacer inferencias y comprobar hipótesis constantemente porque no compartía el conocimiento que si tenían los interlocutores.

Dificultad de la tarea: como en todo ejercicio de comprensión auditiva, el hecho de elaborar significado de lo que se escucha manera simultánea a la recepción del mensaje.

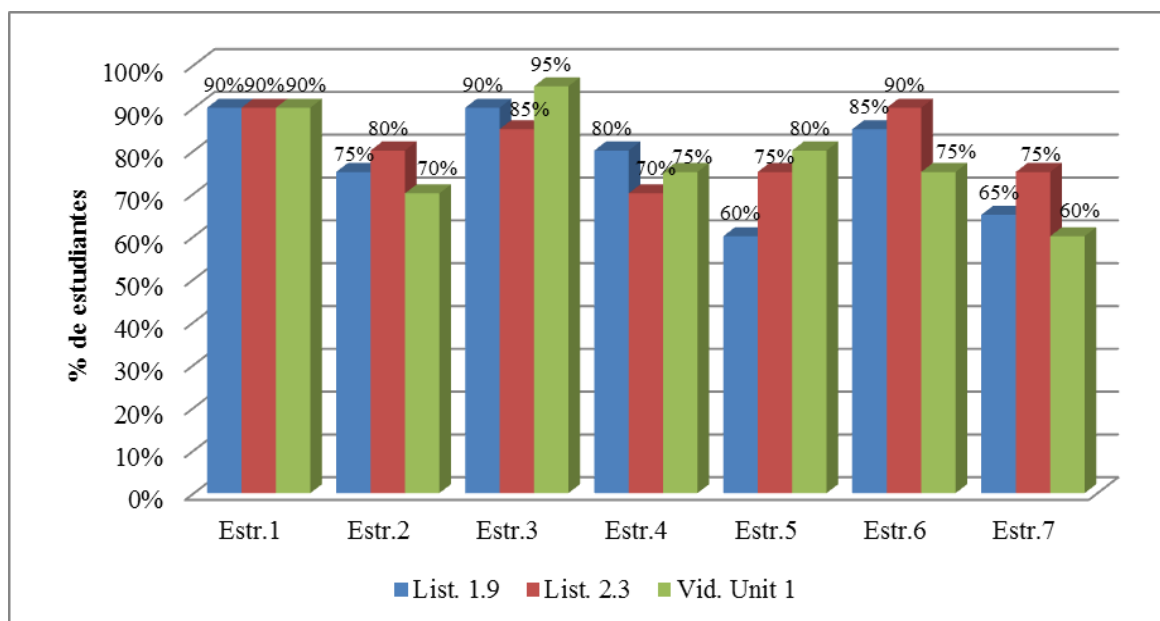
Procesos de comprensión y estrategias de apoyo: Recepción de la onda sonora e identificación de sonidos; selección de palabras clave; elaboración del significado y retención y recuperación de la información. Estrategias de planeación: mirar con atención la lámina que acompaña el ejercicio; leer las instrucciones de la actividad; intentar anticipar las preguntas que el profesor podría formular; escuchar concentrado; fijarse en las palabras que son familiares; escuchar palabras clave; identificar los hablantes que participan y su relación por el tono de voz y por la manera como se dirige el uno al otro; dejar todo de lado y concentrarse en lo que se está escuchando.

Duración de la actividad 30 minutos

Inicialmente los estudiantes tenían que observar, individualmente, la lámina que acompaña el ejercicio y responder las preguntas: “Where is the man?” “What is his job?” “Do you think it is a good job?” luego compartir sus respuestas con un compañero. A continuación, escucharon la grabación por primera vez, en el intervalo, antes de escuchar de nuevo, marcaron en la lista de chequeo de estrategias metacognitivas suministrada, aquellas que pusieron en práctica. La segunda vez, empezaron a responder las preguntas y antes de escuchar la tercera vez, de nuevo, marcaron aquellas estrategias que usaron en esta ocasión. La tercera vez que escucharon confirmaron sus respuestas e igualmente señalaron las estrategias usadas. Seguidamente, se reunieron en grupos de 4 personas para compartir sus respuestas y reflexionaron sobre las estrategias empleadas y finalmente compartieron sus reflexiones con el grupo completo.

La siguiente gráfica muestra el resultado del uso de estrategias de planeación en dos actividades de audio y una de video implementadas durante la primera parte de la intervención.

Gráfico 9. Estrategias de Planeación



Fuente: elaboración propia.

Las estrategias que se observaron y evaluaron fueron las siguientes: 1. Leer las instrucciones de lo que se tenía que hacer. 2. Intentar pensar en las preguntas que podría formular el profesor al final o lee las preguntas que debe contestar. 3. Escucha realmente concentrado/a .4. Se fija en las palabras que son familiares de manera que pueda inferir lo que no comprende. 5. Escucha palabras clave. 6. Establece los hablantes que participan y su relación por el tono de voz y por cómo se dirigen el uno al otro.7. Deja todo de lado y se concentra en lo que está escuchando o en lo que la persona está diciendo.

Para la evaluación del uso de estrategias de planeación en la comprensión auditiva se usó una conversación sobre preferencias entre 4 personas. La tarea consistía en identificarlas haciendo uso de 4 dibujos, organizarlas de acuerdo al orden en que se escucharon y, finalmente, llenar una tabla en la que se preguntaba *which day? Where? And what?*. En esta actividad se

observó que los 12 estudiantes que presentaban dificultad con la comprensión auditiva escogieron la manera personal que cada uno tiene para concentrarse. Por ejemplo, 3 jóvenes se cambiaron de asiento para ubicarse más cerca del lugar en donde estaba la grabadora, siguieron las recomendaciones para antes de escuchar la primera vez: leer las instrucciones, preguntar al profesor en caso de tener dudas, prestar atención a las imágenes, predecir el contenido de la conversación e imaginar quienes serían los participantes. Cuando escucharon la primera vez, igualmente, siguieron la orientación de no responder, sino de estar atentos a las palabras que comprendían, a las palabras claves, incluso escribiéndolas si era necesario, relacionar lo que se escuchaba con lo que se había trabajado en clase y en los ejercicios de comprensión asignados para ser trabajados por fuera de la clase. Cuando escucharon la segunda vez empezaron a responder y en la tercera vez verificaron y completaron sus respuestas, en 3 casos se evidenció que borraron sus respuestas anteriores. Para el resto de estudiantes, el ejercicio no ofreció dificultad, por lo tanto, se observó que empezaron a responder desde la primera vez que escucharon y verificaron la segunda vez. De acuerdo con la observación, en la que se evidencia falta de concentración en el comportamiento, solamente 3 de estos estudiantes estuvieron atentos la tercera vez para estar seguros de sus respuestas.

7.1.5. Entrenamiento en estrategias de monitoreo o control.

En este punto, aunque se siguieron ejercitando todas las estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva, luego de haber evaluado el uso de estrategias de planeación, se siguió observando y evaluando el uso de estrategias de monitoreo, o sea: .verificación o corrección de la comprensión a nivel local; uso de los conocimientos auditivos del idioma para tomar

decisiones; comprobación, verificación o corrección de lo que se ha entendido a lo largo de la tarea.

7.1.5.1 Ejemplo de una actividad de comprensión usando vídeo en el intermedio de la intervención.

Tipo de input: video corto que contenía conversaciones entre hablantes nativos con diferentes acentos que hablaban acerca de su vida familiar.

Objetivo de la actividad: Comprender información personal y familiarizarse con el vocabulario, el acento y la entonación de hablantes nativos de diferentes edades.

Dificultad del input: la velocidad con que hablan los participantes y los diferentes acentos. Aunque en los ejercicios de video se cuenta con el elemento sinestésico, no siempre éste contribuye a la comprensión por los comportamientos diferentes en las distintas culturas en un contexto de uso de la lengua en situaciones sociales.

Dificultad de la tarea: comprender el texto a pesar de la velocidad y los acentos y, recrear la entonación en la tarea asignada.

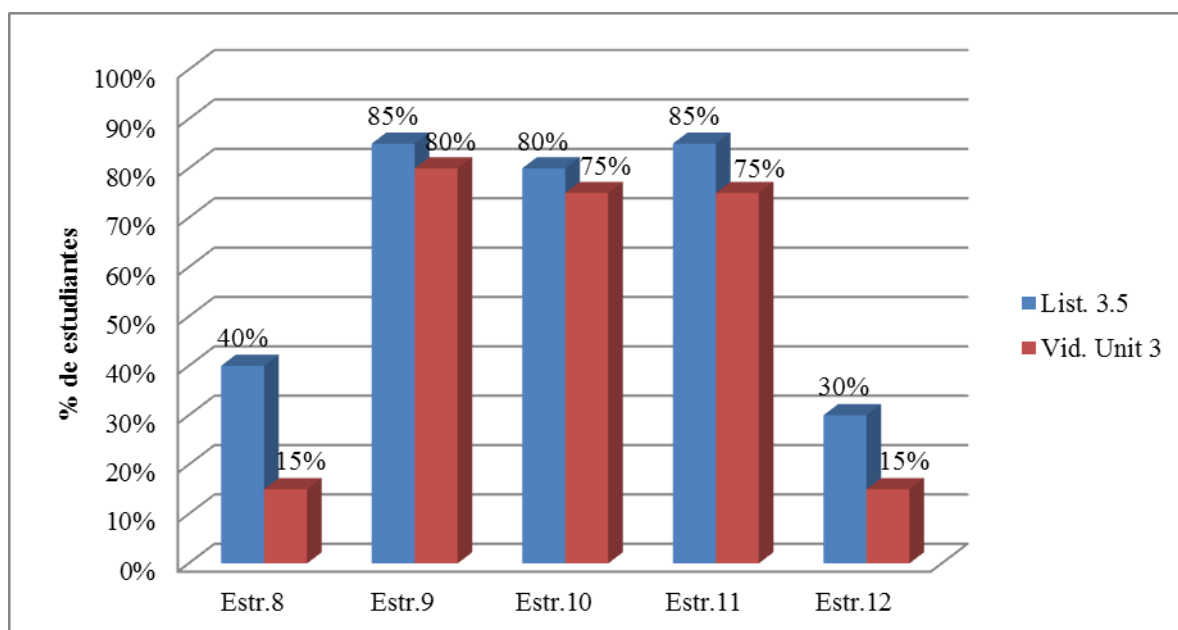
Proceso de comprensión y estrategias de apoyo durante la actividad: Recepción de la onda sonora e identificación de sonidos; selección de palabras clave; elaboración del significado y retención y recuperación de la información. Verificación o corrección de la comprensión a nivel local; usar los conocimientos auditivos del idioma para tomar decisiones; comprobación, verificación o corrección de lo que se ha entendido a lo largo de la tarea, o durante la segunda vez que se escucha el texto.

Duración de la actividad: 60 minutos

Inicialmente, los estudiantes leyeron la instrucción de la actividad, que consistía en recrear las conversaciones al finalizar la actividad de comprensión, en grupos de 4, prestando atención a la entonación e hicieron preguntas para confirmar su comprensión. A continuación vieron el video sin sonido y respondieron individualmente las siguientes preguntas: *“What are the people talking about?”* *“Where do they live?”* *“Are they friends?”*, luego discutieron sus respuestas con los compañeros sentados a sus costados y después con el grupo entero. En seguida, vieron el video por primera vez y marcaron, en la ficha sobre estrategias metacognitivas suministrada, aquellas que usaron para favorecer la comprensión. La segunda vez empezaron a tomar notas sobre el contenido, y a la vez, a señalar las estrategias usadas. La tercera vez continuaron con el procedimiento anterior. A continuación, se reunieron en los grupos de 4 estudiantes para compartir su comprensión y realizar la tarea. Después de la presentación de la tarea de comprensión, procedieron a reflexionar sobre las estrategias usadas y las dificultades que afrontaron en el proceso.

En el gráfico que sigue se puede ver el resultado del uso que los estudiantes hicieron de las estrategias de monitoreo o control durante la ejecución de un ejercicio de audio y uno de video en la segunda parte de la intervención.

Las estrategias que se observaron y evaluaron fueron las siguientes: 8. Traduce y ve si suena bien. 9. Intenta juntar todo, comprender una cosa lo/a lleva a comprender otra. 10. Usa sus conocimientos auditivos del idioma. 11. Usa los sonidos de las palabras para relacionarlos con otras palabras que conoce. 12. Piensa que acaba de oír no tiene sentido al relacionarlo con lo que sigue.

Gráfico 10. Estrategias de Monitoreo o Control

Fuente: elaboración propia.

El ejercicio de comprensión auditiva para evaluar el uso de las estrategias de monitoreo consistió en un vídeo sobre lugares. Esta actividad se llevó a cabo siguiendo los pasos que se describieron en la actividad de ejemplo.

7.1.6. Entrenamiento en estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación se observaron y evaluaron en la tercera parte de la intervención. Se usaron dos actividades usando textos de audio y un vídeo.

7.1.6.1 Ejemplo de una actividad de comprensión usando vídeo al final de la intervención

Tipo de input: video corto que contenía una conversación entre hablantes nativos con diferentes acentos que hablaban de su vida social.

Objetivo de la actividad: comprender información sobre diferentes actividades pasadas, que se realizaron en el contexto de la vida social y familiarizarse con la entonación y los acentos de hablantes de diferentes culturas en situaciones de la vida diaria.

Dificultades del input: la velocidad al hablar y los diferentes acentos. Aunque en este caso, a diferencia de los ejercicios de audio, los estudiantes contaron con el elemento sinestésico que pudo favorecer la comprensión, también es cierto que, por las diferencias culturales, pudieron interferir en algún momento, por ser contradictorios.

Dificultad de la tarea: comprender el texto a pesar de los diferentes acentos y usar esta comprensión para recrearlo.

Proceso de comprensión y estrategias de apoyo durante la actividad: Recepción de la onda sonora e identificación de sonidos; selección de palabras clave; elaboración del significado y retención y recuperación de la información. Juzgar de forma general la propia ejecución; juzgar el propio uso de estrategias; identificación explícita del punto central que necesita resolverse en la tarea que impide su adecuada resolución.

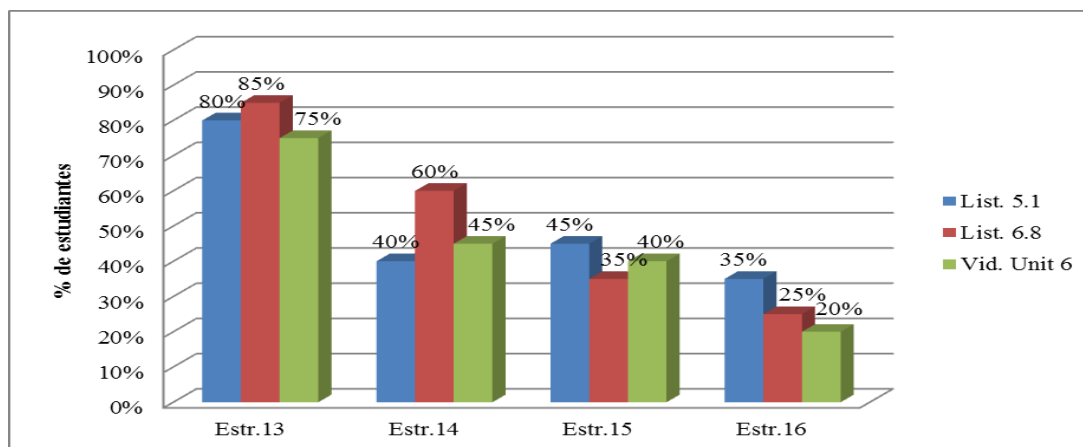
Duración de la actividad: 60 minutos

Inicialmente, los estudiantes leyeron la instrucción de la actividad, que consistía en recrear las conversaciones que se presentarían en grupos de 4, al finalizar la actividad de comprensión e hicieron preguntas para confirmar su comprensión. A continuación vieron el

video sin sonido y respondieron individualmente las siguientes preguntas: “*Where were those people?*” “*What were they talking about?*” “*Were they friendly?*”, luego discutieron sus respuestas con los compañeros sentados a sus costados y después con el grupo entero. Seguidamente, vieron el video por primera vez y marcaron, en la ficha sobre estrategias metacognitivas suministrada, aquellas que usaron para favorecer la comprensión. La segunda vez empezaron a tomar notas sobre el contenido, y a la vez, a señalar las estrategias usadas. La tercera vez continuaron con el procedimiento anterior. Al finalizar solicitaron ver una vez más el vídeo para confirmar su comprensión. Esta vez se presentó con subtítulos en inglés. Se reunieron en los grupos de 4 estudiantes para compartir su comprensión y realizar la tarea que en este caso, consistía en recrear las conversaciones que finalmente fueron presentadas a todo el grupo. Después de la presentación de la tarea de comprensión, procedieron a reflexionar sobre las estrategias usadas en todo el proceso.

El siguiente gráfico muestra el resultado de la observación y evaluación de las estrategias de evaluación que los estudiantes usaron en dos ejercicios de comprensión auditiva en los que se usó audio y uno en el que se usó un vídeo.

Gráfico 11. Estrategias de Evaluación

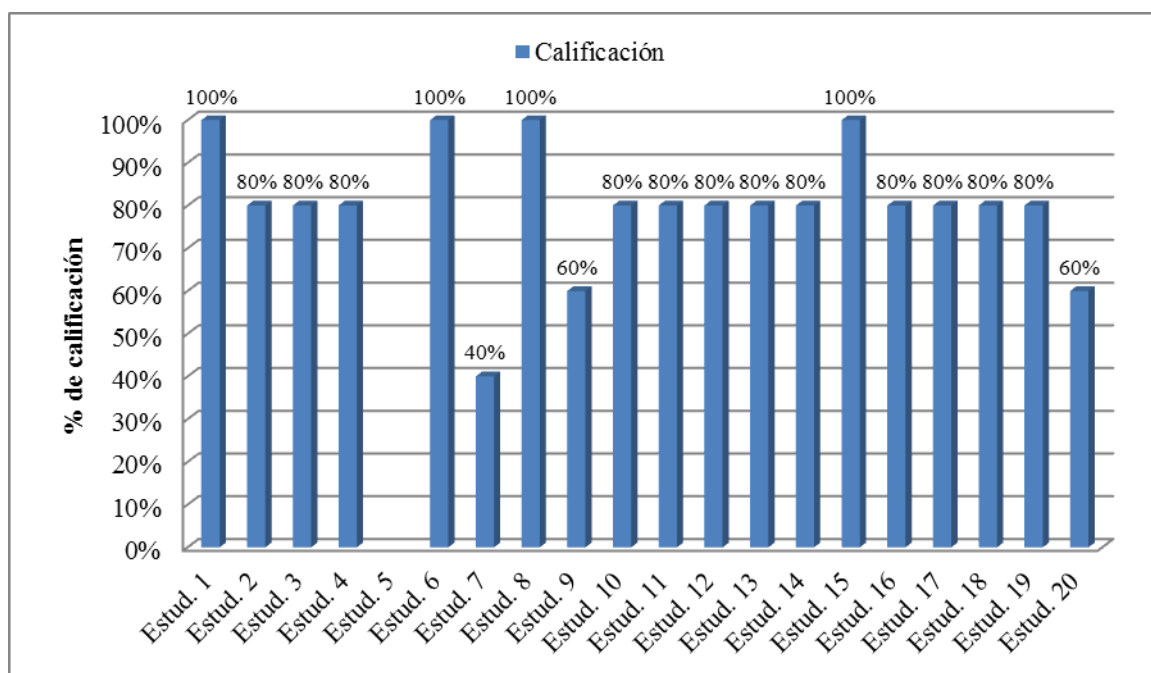


Fuente: elaboración propia.

Las estrategias de evaluación que se usaron en esta parte de la intervención fueron: 13. Ha acertado en casi todo. 14. No se concentra demasiado en el punto de traducción de las palabras sueltas porque entonces tienen una gran cantidad de palabras pero no sabe cómo unirlos para darles algún tipo de significado. 15. No está seguro de lo que significa una palabra pero cree que tiene que ver con algo que ha entendido. 16. Aquí hay algo que no sabe lo que es.

El ejercicio de comprensión auditiva para evaluar el uso de estrategias de evaluación consistió en una conversación en audio, acompañada del listado de estrategias en la que el estudiante debía marcar aquellas que usó durante el ejercicio de comprensión. Posteriormente se realizó una discusión en grupo sobre la base del instrumento diseñado para la discusión (Anexo I). En el siguiente gráfico se puede ver el resultado del ejercicio.

Gráfico 12. Resultados de la evaluación final junio 2015



Fuente: elaboración propia.

En todos los casos los videos tuvieron una duración entre 2.30 y 3.25 minutos. Igualmente, los ejercicios de audio tuvieron corta duración atendiendo a la sugerencia de

O'maley y Chamot (1990) en el sentido de que en un ejercicios de comprensión auditiva, la discriminación de los sonidos de los enunciados ocurre simultáneamente a su emisión y para estudiantes principiantes, que necesitan mantener la atención y la concentración, representa una carga emocional que produce fatiga y que puede incidir sobre la comprensión. En el caso de este grupo, en particular, el hecho de que los hablantes tuvieran acento británico ofrecía una dificultad adicional al inicio del curso, porque su experiencia anterior con el idioma había sido con hablantes con acento norte americano.

El trabajo con los vídeos consistió en suministrar la instrucción por escrito para que el estudiante estuviera seguro del objetivo del ejercicio, observar individualmente, la primera vez sin sonido, inferir lo que pasaba y compartirlo con todo el grupo, luego verlo tres veces con sonido, para reunirse en grupos de 4 personas y simular las conversaciones. En este caso, se solicitó permitir la participación primero a aquellos estudiantes con dificultades, es decir, todos los demás tenían la misión de contribuir a su comprensión, los estudiantes podían solicitar que les repitieran las preguntas.

La actividad de recreación de las conversaciones presentadas en los vídeos, tenía como finalidad demostrar la comprensión por medio de una actividad de interacción, y a la vez, propiciar la comprensión en una actividad de conversación. En los grupos, se observó un alto compromiso de todos los estudiantes, sobretudo un esfuerzo sincero de pronunciar correctamente, con la entonación adecuada y con una velocidad que le permitiera a todos la participación. Aquí se evidenció la diferencia en los resultados entre los ejercicios de audio y video y los de conversaciones cara a cara. Estos últimos se asemejan más a la interacción real, ya que la personas pueden pedir aclaración, repetición y por esto no es necesaria la corrección en las respuestas que si exigen los primeros; debido a esto, y de acuerdo con lo que manifestaron los

estudiantes en los momentos de reflexión, siempre se sintieron más tranquilos y a gusto con su realización. Además, el poder interactuar con los compañeros les permitió, según ellos, practicar el vocabulario visto en los vídeos y trabajado en las clases. De hecho prefieren este tipo de ejercicio de comprensión auditiva.

En cuanto a patrones sintácticos, frecuentemente se tuvo la necesidad de suministrar la transcripción del ejercicio de escucha, al finalizar, para trabajar patrones que para los estudiantes con bajo nivel, sobre todo, no eran familiares. De igual manera al finalizar la práctica de comprensión auditiva se trabajaron ejercicios de pronunciación y entonación.

En cuanto a las actividades de reflexión, después de los ejercicios de comprensión auditiva, los estudiantes se reunieron en grupos de 4 personas, incluido el estudiante que apoyaba el proceso, para reflexionar sobre la experiencia. En los ejercicios de las dos primeras unidades fue constante la manifestación de la dificultad que tenían para hacer la reflexión sobre cada una de las estrategias, especialmente los estudiantes que tenían mayor nivel, que ya tienen algunos procesos automatizados, expresaban no estar seguros de poner en práctica la estrategia, porque para ellos los textos eran fáciles.

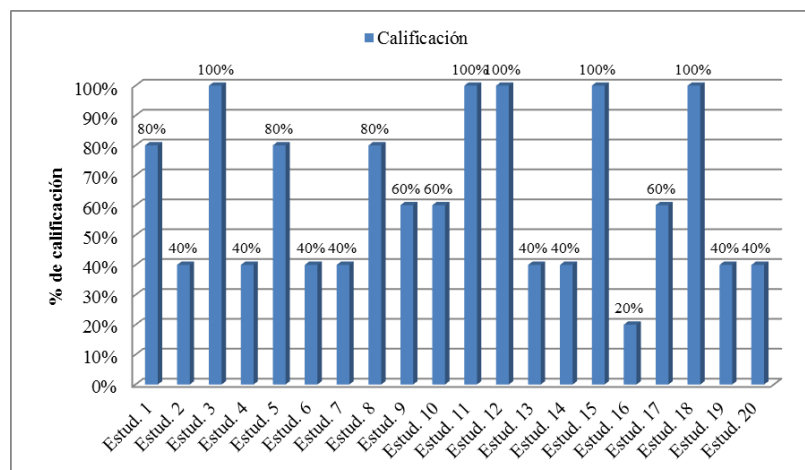
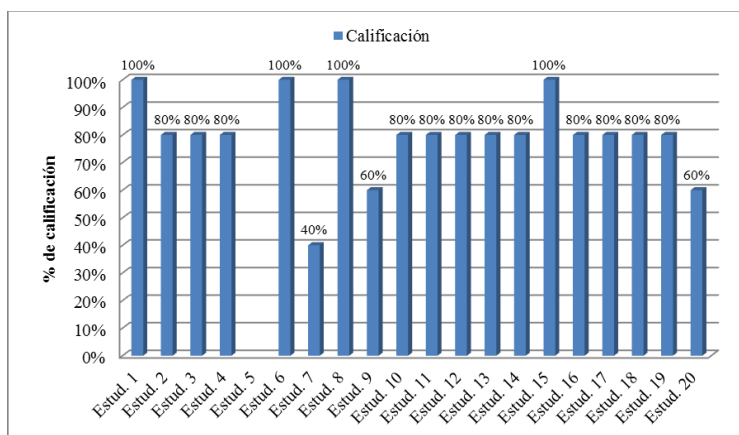
Por otra parte, se diseñó una ficha de observación (Ver Anexo J) en la que se consignó lo que decía el estudiante y lo que el profesor observaba. El resultado de esta confrontación fue que no siempre el estudiante hace lo que él dice que hace. En varias ocasiones, al inicio de la intervención, se observó que algunos estudiantes marcaban en sus fichas de uso de estrategias y aseguraban, en las discusiones de los grupos, haber usado algunas que no eran evidentes en sus comportamientos cuando escuchaban los textos. Por ejemplo, decían haber estado concentrados, cuando lo que se observaba era que estaban distraídos en otros asuntos; o haber tomado notas, o haber acertado en todas las hipótesis, cuando en la ficha de observación se evidenciaba algo

diferente. Esto lleva a pensar que, al menos, durante el inicio del programa, el andamiaje tiene que ser constante porque de lo contrario el estudiante no completa el procedimiento.

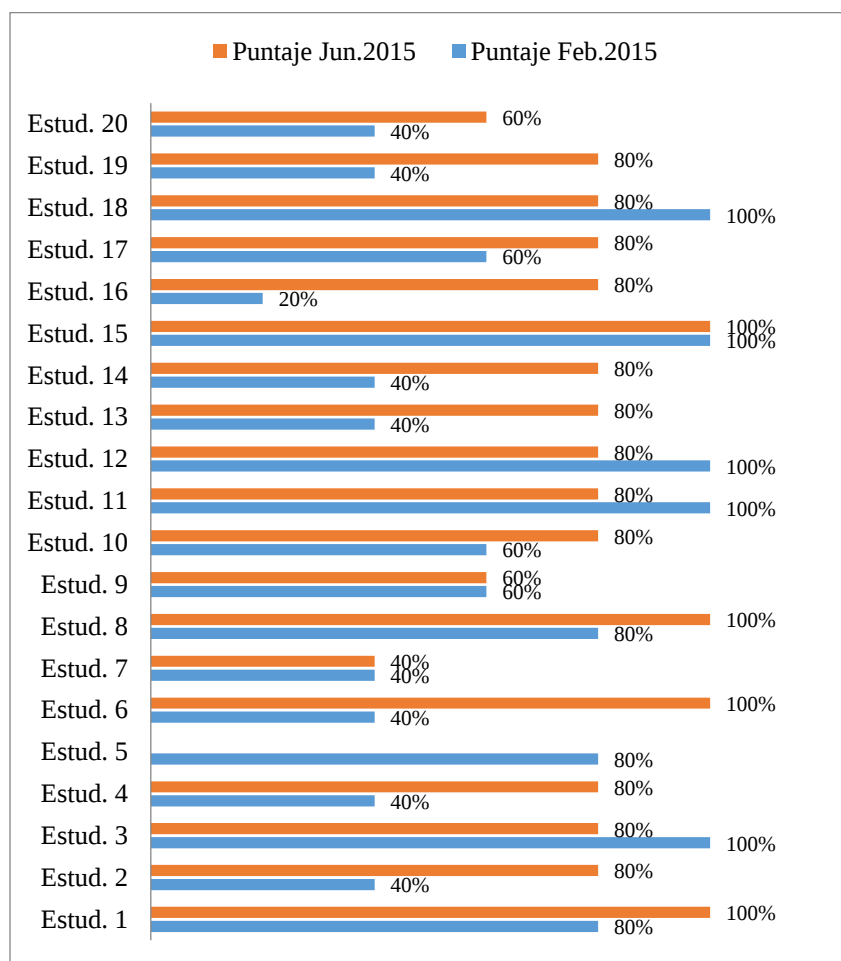
Ciclo No. 4: Comprobación de los aportes del programa o fase de evaluación

Con base en la comparación de los resultados obtenidos en el ciclo de diagnóstico y los de la implementación se puede verificar que el ejercicio constante de conciencia metacognitiva, con apoyo del docente y los compañeros efectivamente, y como lo manifiestan los investigadores consultados, es benéfico para mejorar la comprensión auditiva en la mayoría de estudiantes. Cuando ellos están comprometidos y motivados a lograrlo, como era el caso de este grupo, vieron en la experiencia la posibilidad de aprender algo nuevo que los beneficiaría como futuros docentes.

En dos los siguientes gráficos se muestra el resultado del ejercicio de diagnóstico de la comprensión auditiva y el resultado de la evaluación aplicada después de la intervención. En el tercero se evidencia la comparación del desempeño en los dos momentos, es decir al inicio del curso y al final. Aunque la experiencia estuvo centrada en el proceso y no en el resultado, es necesario mostrarlo para poder dar respuesta a la pregunta de investigación. En el caso de los estudiantes que no evidencian mejoría en la evaluación final, ellos manifestaron sentirse satisfechos con los resultados de su comprensión, porque, aunque en el resultado parecían no haber mejorado, ellos sentían que tenían más recursos y menos limitaciones para enfrentarse, con más seguridad, a actividades de comprensión auditiva.

Gráfico 13. Resultados examen de diagnóstico febrero 2015**Gráfico 14. Resultados examen final de junio 2015**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 15. Comparación Resultados Examen de diagnóstico y final

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se muestran las estrategias que los estudiantes manifestaron poner en práctica en el ciclo de diagnóstico y aquellas que usaban al final del proceso. En ella se evidencia que la práctica continua y comprometida durante todo el semestre los condujo a tener un comportamiento más estratégico al momento de enfrentarse a los ejercicios de comprensión auditiva.

Cuadro 8. Comparación de estrategias

Estudiantes	Resultados del diagnóstico			Resultados después de la Implementación		
	Planeación	Monitoreo	Evaluación	Planeación	Monitoreo	Evaluación
Estudiante #2	1,2,7	8, 10	14	1,2,3,5,6,7	8,10,12	15
Estudiante #4	1,2,4,7	8, 10		1,2,3,4,5,7	9,10	14,15
Estudiante #6	1,2,7	8, 10	14	1,2,3,4,5,7	9,10,11	13,15
Estudiante #7	1,2,7	8, 10		1,2,3,4,6	9,10,11	13
Estudiante #8	1,2,4	8, 10		1,2,3,6	10,11	13
Estudiante #10	1,2,4	8, 10	14	1,2,3,4,5	9,10,11	13,14,15
Estudiante #13	1,2,7	8, 10		1,2,3,4,5,6,7	9,1	13,14
Estudiante #14	1,2,7	8, 10		1,2,3,4,5,7	9,10,11	14
Estudiante #16	1,2,7	8, 10		1,2,3,4,5,6,7	9,10,11	
Estudiante #17	1,2,7	8, 10		1,2,3,4,7	9,1	13
Estudiante #19	1,2	8, 10	14	1,2,3,5,7	9,1	15
Estudiante #20	1,2,7	8, 10	14	1,2,4,5,6	9,1	13

Fuente: elaboración propia.

En los ejercicios de comprensión auditiva usados en la etapa de diagnóstico, se encontró que los estudiantes usaban algunas estrategias metacognitivas de planeación como: leer las instrucciones de lo que tenían que hacer, intentar pensar en las preguntas que les podrían formular, fijarse en las palabras que les son familiares, dejar todo de lado y concentrarse. De monitoreo como: traducir para ver si suena bien y usar conocimientos auditivos del idioma. De evaluación como: evaluar el nivel de concentración.

Después de la intervención, en los ejercicios de evaluación, se pudo constatar que los estudiantes finalizaron con un comportamiento más estratégico en las actividades de comprensión auditiva porque usaban un mayor número de estrategias, entre ellas: de planeación, además de seguir usando aquellas encontradas en la etapa de diagnóstico, adicionaron las siguientes: escuchar realmente concentrado, escuchar palabras clave, establecer los hablantes que

participaban y su relación por el tono de voz y por cómo se dirige el uno al otro. De monitoreo: usar los sonidos de las palabras para relacionarlas con otras palabras que conocen, intentar integrar todo, porque que el comprender una cosa los lleva a comprender otra, saber que lo que se acaba de escuchar no tiene sentido al relacionarlo con lo que sigue. En las de evaluación adicionaron las siguientes: Evaluar el nivel de acierto, saber que algo que no se comprende puede tener relación con algo que se ha comprendido.

7.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo influye el reconocimiento de procesos metacognitivos de los estudiantes de inglés con un nivel de competencia A1, en su comprensión auditiva, en la Licenciatura en Lenguas de una universidad privada de la ciudad de Cali? Se llevó a cabo el diagnóstico del nivel de comprensión auditiva y del nivel de manejo de estrategias de los estudiantes para acceder a ella, al iniciar el curso. En esta etapa de la investigación se confirmó que la comprensión auditiva representaba un reto para el 50% del grupo y que el 60% de los estudiantes tenían un bajo nivel de comprensión. En lo relacionado con las estrategias, el 20% de los estudiantes usaban algunas estrategias cognitivas, socioafectivas y entre las metacognitivas, algunas de planeación. Con base en este resultado, se diseñó una intervención didáctica en el uso de estrategias metacognitivas, con los objetivos de familiarizar al estudiante con los procesos que ocurren durante las actividades de comprensión auditiva. Reconocer los problemas implícitos en cada estadio durante el procesamiento de la información. Identificar las estrategias que ayudarían a superar los problemas encontrados y diseñar actividades que contribuyeran a mejorar la comprensión. Para alcanzar estos propósitos, se tuvo en cuenta: el nivel de competencia en la L2,

los tipos de textos adecuados para el nivel de los estudiantes, factores intrínsecos (estadíos de procesamiento de la información), los niveles de conocimiento implicados (fonológico, sintáctico, semántico, pragmático y sinestésico) y factores externos (familiaridad con el texto, organización y explicitud) y se decidió que los estudiantes escucharan, mínimo, tres veces los textos para facilitar la realización de todos los niveles de procesamiento de la información. En lo referente a estrategias, se trabajaron todas las estrategias metacognitivas de la siguiente forma: en el periodo inicial se observaron y se ejercitaron con mayor intensidad las de planeación, en el segundo periodo, las de monitoreo y en el tercer periodo, las de evaluación, con el fin de favorecer el proceso al poner en práctica un número reducido de ellas en cada periodo. En lo que atañe al andamiaje docente y de los pares, se facilitó un ambiente de guía y apoyo y se favoreció el trabajo en grupo en la discusión y la reflexión sobre el uso de estrategias y su influencia en el resultado de la comprensión. Al finalizar la intervención se compararon los resultados del diagnóstico con la evaluación realizada al terminar el semestre para determinar el impacto de la instrucción en estrategias metacognitivas y finalmente, llegar a explicar los efectos de la intervención didáctica sobre la comprensión auditiva.

8. CONCLUSIONES

1. El propósito de la intervención didáctica que se llevó a cabo en esta investigación partió de las necesidades específicas de los estudiantes. Estas necesidades se evidenciaron a través de una etapa de diagnóstico que arrojó como resultado que la habilidad que ofrecía mayores retos para la mayoría de estudiantes era la comprensión auditiva. En este aspecto, el 60% de ellos, presentaban esta dificultad. En lo referente al comportamiento estratégico, solamente el 20% de los estudiantes hacían uso de algunas estrategias metacognitivas de planeación de monitoreo y de evaluación, además, aunque tenían una idea general, no tenían claro el concepto de estrategia de aprendizaje. Estos resultados influyeron sobre la decisión de orientar la intervención hacia el desarrollo de la habilidad de la comprensión auditiva, a través de la reflexión sobre el propio comportamiento para propiciar una actitud más estratégica.
2. La intervención en el desarrollo de estrategias metacognitivas se llevó a cabo integrada al programa del primer nivel de inglés de la Licenciatura en Lenguas, lo que despertó la motivación de los estudiantes, que lo asumieron como un ingrediente importante dentro de su formación como futuros docentes de L2.
3. La intervención se puso en práctica de forma explícita, ya que a los estudiantes se les proporcionó información sobre el concepto, el uso y el inventario de estrategias con sus respectivos propósitos e indicadores. Además, estuvieron informados y participaron activamente del proceso, reflexionando sobre las estrategias que usaban en cada etapa de la intervención y asistiendo a sus compañeros. Este hecho generó un ambiente de cooperación favorecido por la mediación del docente, los estudiantes que hicieron el papel de guía dentro y fuera del aula y sus compañeros.

4. La decisión de trabajar con todas las estrategias metacognitivas, pero dividiendo su práctica en tres periodos: primer periodo, entrenamiento en estrategias de planeación; segundo periodo, entrenamiento en estrategias de monitoreo; tercer momento, estrategias de evaluación, fue positiva porque ayudó a enfocar la reflexión en estrategias de un solo tipo, pero además, porque evitó sobrecargar una instrucción que ya de por sí es demandante, tanto para el profesor como para el estudiante.

5. La reflexión guiada por los estudiantes más competentes, en los grupos pequeños, y por el profesor, en el grupo en general, más la observación, permitió mantener una evaluación constante sobre el desempeño; pero, también permitió dar apoyo a aquellos estudiantes que lo necesitaban. En el caso de los compañeros, brindándoles ayuda en la aplicación de las estrategias, y en el caso del profesor, suministrando explicación o actividades adicionales.

6. Los estudiantes, sobre todo los más competentes, indagaban acerca de la posibilidad de usar estrategias para mejorar otras habilidades en L2, como la escritura o la comprensión de lectura. Esto podría hacer pensar que trabajar con una habilidad en particular genera interés por aplicar las estrategias, autónomamente, a otras habilidades.

7. En cuanto a la evaluación de los resultados de la intervención se hizo en dos vías, por un lado evaluando la competencia específica y por otro lado, reflexionando sobre el uso de las estrategias. En lo que tiene que ver con la comprensión auditiva, el entrenamiento en estrategias metacognitivas fue positivo porque, cuando los estudiantes desarrollaron conciencia sobre los procesos que ponían en práctica para resolver las actividades de comprensión, los niveles de procesamiento y las estrategias pertinentes, aumentó su motivación y su compromiso. Esto se puso en evidencia cuando interactuaban entre pares y en sus comentarios en las reflexiones grupales. Consecuentemente, debido a su actitud, más segura, se elevó su nivel de desempeño en

esta habilidad. En cuanto a la reflexión constante sobre las estrategias implicadas en las actividades de comprensión, favoreció el interés por profundizar sobre el tema, solicitando bibliografía en la que pudieran consultar, aspecto importante para la formación de estos estudiantes que en poco tiempo serán docentes de lenguas.

8. En síntesis, al comparar los resultados de la evaluación del diagnóstico y la evaluación aplicada después de la intervención, se puede concluir que el entrenamiento en estrategias metacognitivas, integrado a la enseñanza de una L2, contribuye al mejoramiento en el nivel de comprensión auditiva de los estudiantes.

9. RECOMENDACIONES

Dado el efecto positivo de esta intervención, se puede pensar que sería deseable continuar con el entrenamiento en estrategias metacognitivas, en el programa de Lenguas de esta Universidad, para dar continuidad a un trabajo que ha demostrado enriquecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, sería interesante integrar los otros tipos de estrategias, o sea las cognitivas y las socioafectivas, en una próxima intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford University Press.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, R. . (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor.
- Bajtin, M. . (1998). *Estética de la creación verbal*. Colombia: Siglo Veintiuno Editores.
- Bernal, A. (2012). *Metacognición y autonomía en el aprendizaje del francés como lengua extranjera*. Tesis. Cali: Universidad del Valle.
- Birnes, H.(1984). The Role of Listening Comprehension: a Theoretical Base. *Foreign Language Annals*, 17, 317-329 en Córdoba, P; Coto, R. y Ramírez, M. . (2005). *La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades*. *Revista electrónica “Actualidades investigativas en educación”*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Bravo, M. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition*. New York: McGraw Hill..
- Buck, G. (1995). How to Become a Good Listening Teacher. In Córdoba, P; Coto, R. y Ramírez, M. . (2005). *La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades*. *Revista electrónica “Actualidades investigativas en educación”*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Canal, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistic*, 1(1), 1-47.

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1.
- Cárdenas B., M. L. (2000). Helping students develop listening comprehension. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 1(1) pg. 8-16.
- Chi, M.T.H. (1987): Representing knowledge and metaknowledge: implications for research en
- Tapia, J. A. Metaconocimiento y Aprendizaje
- Córdoba, P; Coto, R. y Ramírez, M. . (2005). *La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Corpas, M. y Madrid, D. (2009). *Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la educación secundaria obligatoria española*. España: Porta Lingurum. Universidad de Granada.
- Delmastro A., L. (2008). Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizajes de lenguas extranjeras. *Encuentro Educacional*, 15(2), 259-295.
- Delmastro, A., & Salazar, L. (2008). El andamiaje instruccional como activador de procesos metacognitivos durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Entre Lenguas*, 13, 43-55.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Field, J. (2002). The changing face of listening. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, en Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. (O. U. Press., Ed.) *ELT journal*, 53(3), 168.176.

Flavell, J. H. (1971). First's discussants comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278 en Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 18(72), 9-32.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving en Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 18(72), 9-32.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition en Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 18(72), 9-32.

Flowerdew, J., Miller, L. (2005). *Second Language Listening. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gilman, R. A., & Moody, R. L. M. (1984). What practitioners say about listening: Research implications for the classroom. *Foreign Language Annals*, 17(4), 331-334.

Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems, en Martín, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Estudios gráficos europeos, S.A.

Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELJ Journal*(39), 188.

Gómez, Sandoval y Sáenz. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), 69-93.

Goodman, K. (1986). What's Whole in Whole Language en Salazar, L., & Batista, J. (2006). Procesos metacognitivos, constructivismo y enseñanza de lenguas extranjeras. *Encuentro Educacional*, 13(1).

Goss, B. (1982). Listening to Language: An Information Processing Perspective.

de Barrera, J. H., & Morales, M. F. B. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Instituto Universitario de Tecnología Caripito.

Kemmis, S. (1988). *Action research*. en Latorre, A. (2007). *La investigación –Acción conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAO.

Latorre, A. (2007). *La investigación –Acción conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAO.

Lessard-Clouston, M. (1997). Language Learning Strategies: an Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal*, III(12), 69-80.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
en Latorre, A. (2007). *La investigación –Acción conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAO.

Lynch, T. (2002). *Listening: Questions of level*, en Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. (O. U. Press., Ed.) *ELT journal*, 53(3), 168.176.

Lynch T. and Mendelsohn D. (2002). Listening en Corpas, M. y Madrid, D. . (2009). *Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la educación secundaria obligatoria española*. España: Porta Lingurum. Universidad de Granada.

McKernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata en Latorre, A. (2007). *La investigación –Acción conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAO.

- McNiff, J.L.Omax, P.and Whitehead, J. (1996) *You and Your Action Research Project*, Routledge, London en Latorre, A. (2007). *La investigación –Acción conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAO.
- Marco Común Europeo. (2002). *Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Obtenido de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Martin, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Estudios gráficos europeos, S.A.
- Martin, S. (2012). *Escuchar para entender y aprender: un reto didáctico para el profesor de ELE*. Lebrija, España: Universidad Lebrija. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/03_martin.pdf
- Matos, J. (1995). *El paradigma sociocultural de L. S. Vygotsky y su aplicación en la educación*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.
- Meldenson, D. J. (1994). *Learning to listen: A Strategy Based Approach for the Second-Language Learner*. San Diego, CA: Dominie en Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT journal*, 53(3), 168-176.
- Mendelsohn, D.J. y J. Rubin (eds) (1995) *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego, Dominie Press, en Córdoba, P; Coto, R. y Ramírez, M. . (2005). *La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades*. Revista electrónica “Actualidades investigativas en educación”. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. *Teaching English as a second or foreign language*(3), 69-85.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1991). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana
- Nunan, D. (1999). *Second Language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Omaggio Hadley, A. (2001). Teaching language in context (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle,
- en Corpas, M. y Madrid, D. . (2009). *Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la educación secundaria obligatoria española*. España: Porta Lingurum. Universidad de Granada.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher should Know*. Boston: Boston Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (1993). Instructional Implications of Gender Differences in Second/Foreign Language (L2) Learning Styles and Strategies. *Applied language learning*, 4, 65-94.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*(1), 15-51.
- Richards, C, & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rixon, S. (1986). Developing Listening Skills. London: Macmillan en Cárdenas B., M. L. (2000). Helping students develop listening comprehension. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 1(1).
- Rivers, W. (1984). What Practitioners Say about Listening: Research Implications for the Classroom, in R. A.Gilman & L. M. Moody. 1984. *Foreign Language annals* 17(4): 331-334
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Pearson Education.

- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *Modern Language Journal*, 199-221. 78, ii
- Salazar, L. y Batista, J. (2005). Procesos metacognitivos, constructivismo y enseñanza de lenguas extranjeras. *Encuentro Educacional Vol. 13 No.1*.
- Salazar, L., & Batista, J. (2006). Procesos metacognitivos, constructivismo y enseñanza de lenguas extranjeras. *Encuentro Educacional*, 13(1).
- Sandoval, Gómez y Sáenz. (2010). *Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua*. Chile: Universidad de la Concepción.
- Savignon, S. J. (1991). *Communicative Language Teaching: stage of the art*. *TESOL Quarterly*.
- Schunk, D. (1997). Teorías del aprendizaje en Salazar, L., & Batista, J. (2006). Procesos metacognitivos, constructivismo y enseñanza de lenguas extranjeras. *Encuentro Educacional*, 13(1).
- Teng, Ch. & Chan, Ch. (2008). An Investigation of Metacognitive Strategies Used by EFL Listeners. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504568.pdf>, Ed.)
- Thompson, J. & Rubin. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? The George Washington Univetsiy. *Foreign Language Annals*, 29(3).
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Universidad Santiago de Cali. (2015). *Página institucional*. Cali <http://www.usc.edu.co/index.php/institucional/>
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. (O. U. Press., Ed.) *ELT journal*, 53(3), 168.176.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: MiT Press.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

WENDEN, A. (1985) Facilitating learning competence: perspectives on an expanded role for second language teachers. *Canadian Modern Language Review* 41, 981-990, en Thompson, J. & Rubin. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? The George Washington Univetsiy. *Foreign Language Annals*, 29(3).

Whitehead, J. (1991), How do I improve my professional practice as an academic an educational manager? en Latorre, A. (2007). *La investigación –Acción conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAO.

Wilkins, D. A. (1972). Grammatical, Situational and Notional Syllabuses, en Richards, C, & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Wilkins, D. A (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, Richards, C, & Rodgers, T. . (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Wolff, D. (1998): "Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie", <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Wolfi98.html> (14-04-2005), en Martín, S. (2012). *Escuchar para entender y aprender: un reto didáctico para el profesor de ELE*. Lebrija, España:UniversidadLebrija.Obtenidodehttp://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/03_martin.pdf

Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

ANEXOS

Anexo 1. Key English Test KET (ejercicio de comprensión auditiva # 1)

Paper 2 Listening

Part 1

Questions 1-5

You will hear five short conversations.
You will hear each conversation twice.
There is one question for each conversation.
For questions 1-5, put a tick ☒ under the right answer.

Tip
Don't decide on your answer until you have heard all of the conversation.
(Each person will speak twice.)

Example:

0 Where will Sarah put her sports bag?

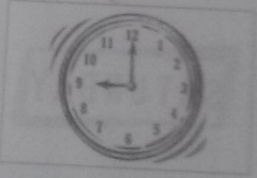
 ☐ A

 ☒ B

 ☐ C

1 What time will the party start?

 ☐ A

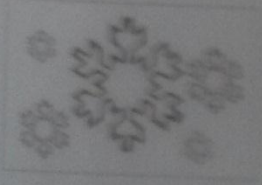
 ☐ B

 ☐ C

2 What is the weather like for Jack's holiday?

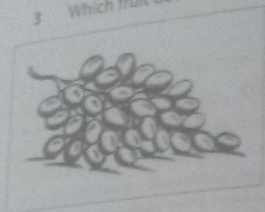
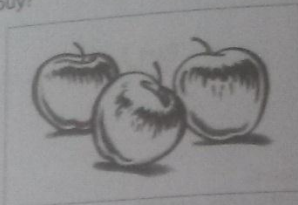
 ☐ A

 ☐ B

 ☐ C

TEST 1 LISTENING

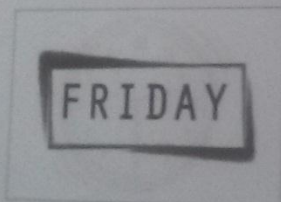
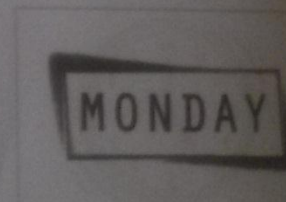
3 Which fruit does the woman buy?

A ☐B ☐C ☐

4 How will Tom go to school tomorrow?

A ☐B ☐C ☐

5 When will Rob have his next driving lesson?

A ☐B ☐C ☐

Anexo 2. Opinión de los estudiantes sobre nivel de dificultad

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

ENGLISH 1

NIVEL A1

Este cuestionario se usará para llevar a cabo una investigación sobre instrucción en estrategias de aprendizaje.

NOMBRE _____ FECHA _____

1. Numere las siguientes habilidades comunicativas en el orden de dificultad que le presentan , siendo 1 la más difícil y 4 la menos difícil para usted:

- a. Comprender cuando escucha _____
- b. Comprender cuando lee _____
- c. Conversar (hablar) _____
- d. Escribir _____

2. Qué pasa cuando se enfrenta a la habilidad que eligió como # 1. Escriba 3 obstáculos que se le presentan, siendo **a.** el mayor y **c.** el menor.

a. _____

b. _____

c. _____

3. Cómo definiría usted, en pocas palabras, el concepto: ***estrategia***.

3. Cuáles estrategias usa usted para enfrentar la habilidad que le produce mayor dificultad, es decir la que identificó con el número 1.

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

Anexo 3. Nivel metacognitivo

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS ENGLISH 1

NIVEL A1

Este cuestionario se usará para llevar a cabo una investigación sobre instrucción en estrategias de aprendizaje.

NOMBRE _____ FECHA _____

Primer ejercicio de comprensión auditiva:

¿Qué hace antes de escuchar la grabación?

¿Qué hace mientras escucha?

La primera vez: _____

La segunda vez: _____

La tercera vez: _____

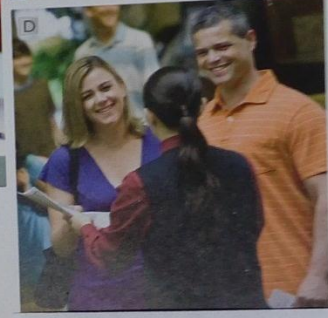
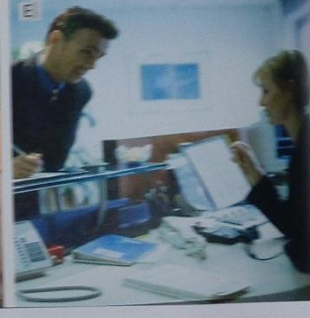
¿Qué hace al finalizar la actividad? _____

Anexo 4. Ejercicio # 1

1.1 NICE TO MEET YOU

▶ GRAMMAR | present simple: be ▶ VOCABULARY | greetings, countries and nationalities ▶ HOWTO | introduce people



VOCABULARY greetings

1A Match photos A–E to the places in the box below.

TV studio A airport
street office classroom

B 1.1 Listen and match conversations 1–5 with the photos.

1 Hello. Are you Mr and Mrs Burns?
Yes, we are.
Hello. I'm Elena Garcia from YouTourist.
Hello. _____ to meet _____.
And you.

2 Hi, Lily. _____ are _____?
Great, thanks. And _____?
Not so bad.

3 Juan, this is Ana.
_____, Juan.
Hi. _____ to _____ you.
Are you in the same class?
No, I'm not a student. We're friends.

4 Good _____ and welcome to the BBC News at One.

5 _____ Can I help you?
Yes, I'm here to see Mr. Miller.
Is your name Simpson?
No, it isn't. My name's Jackson.
Oh, sorry. Please take a seat, Mr Jackson.

C Listen again and complete the conversations.

8

Fase de intervención didáctica

Anexo 5. Estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva

Ciclo No. 2 Implementación

El objetivo de este programa es guiar a los estudiantes a través del proceso mental para alcanzar una comprensión auditiva exitosa y promover la adquisición de estrategias metacognitivas de tres categorías: planeación, monitoreo y evaluación.

Este cuestionario hace parte de los instrumentos que se usan en una investigación sobre el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva.

Responda SI en caso de que realice la acción en una actividad de comprensión auditiva.

SI

1. Leo las instrucciones de lo que tengo que hacer. _____
2. Intento pensar en las preguntas que podrá formular
el profesor al final o leo las preguntas que debo contestar _____
3. Escucho realmente concentrado. _____
4. Me fijo en las palabras que son familiares para mí
de manera que puedo adivinar lo que no comprendo _____
5. Escucho palabras clave. _____
6. Establezco los hablantes que participan y su relación
por el tono de voz y por cómo se dirigen el uno al otro. _____
7. Dejo todo de lado y me concentro en lo que estoy
escuchando o lo que la persona me está diciendo _____
8. Traduzco y veo si suena bien _____

9. Intento juntar todo, comprender una cosa me lleva _____
a comprender otra.

10. Uso mis conocimientos auditivos del idioma. _____

11. Uso los sonidos de las palabras para relacionarlos _____
con otras palabras que conozco.

12. Lo que acabo de oír no tiene sentido al _____
relacionarlo con lo que sigue

13. He acertado en casi todo _____

14. No me concentro demasiado en el punto _____
de traducción de las palabras sueltas porque entonces
tengo una gran cantidad de palabras pero no sé cómo
unirlas para darles algún tipo de significado.

15. No estoy seguro de lo que significa una palabra _____
pero creo que tiene que ver con algo que he entendido.

16. Aquí hay algo...que no sé lo que es. _____

Uso otras estrategias como _____

Anexo 6. Definición de estrategia

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS – FRANCÉS

Curso: inglés 1 profesora Marilyn Molano M.

Names Sandra nuriñ, Alis OSPina, Valentina Salazar
Cristian Gonzalez

What is a learning strategy?

A football player possesses a range of skills, such as how to pass the ball to another player. However to succeed in a football match he has to know when to use these skills and how to put them together. Thus, he uses tactics to co-ordinate them. In order to employ a good tactic, he has to be aware that other things that are going on around him, to choose the appropriate strategy for the particular moment, and to monitor whether it is successful.

A learning strategy is like a tactic used by a player. It is a series of skills used with a particular learning purpose in mind. Thus, learning strategies involve an ability to monitor the learning situation and respond accordingly. This means being able to assess the situation, to plan, to select appropriate skills, to sequence them, to co-ordinate them, to monitor, or asses their effectiveness and to revise the plan when necessary. So, for example, guessing the meaning of a word or skimming a text are skills, but the learner has to be able to use them in a purposeful way when appropriate. In other words, strategies are purposeful and goal-oriented. Nisber and Shhucksmith (1991)

Write your own definition for a strategy in the English learning process. Use your own words.

A learning strategy is a way to apply methoodes to learn easy and quickly and taking into consideration the team-work to carry on a better performance to get higher knowledge levels about topics.

Anexo 7. Conversaciones

Sample listening exercise Unit 1

UNIT 1 Recording 9 Page 12

Conversation 1

T = Tourist S = Shop assistant

T: Excuse me. Do you speak English?

S: Yes. Can I help you?

T: Can I have one of those, please?

S: One of these batteries? For your camera?

T: Yes, that's right.

S: OK. That's eleven euros, please.

Conversation 2

T = Tourist C = Clerk

T: Excuse me. Do you speak English?

C: Yes. Can I help you?

T: Could I change this money, please?

C: Fine. That's four hundred and fifty pounds. Here you are – one hundred, two, three, four hundred. And ten, twenty, thirty, forty, fifty.
Four hundred and fifty.

T: Thank you.

C: You're welcome.

Conversation 3**T = Tourist W = Waiter****T:** Can I have a sandwich and a cola, please?**W:** That's six euros.**T:** Ah, I only have five euros. How much is the sandwich?**W:** Four euros fifty. And the cola is one fifty.**T:** OK. Could I have the sandwich, but no cola?**W:** That's four fifty.**T:** Thank you.**Conversation 4****TS = Ticket seller T = Tourist****TS:** Can I help you?**T:** Could I have a single to Sydney, please?**TS:** Today?**T:** Yes.**TS:** That's twenty-five dollars.**T:** Here you are. Which platform is it?**TS:** Platform three.**T:** Thanks.

Sample listening exercise 2 Unit 2**UNIT 2 Recording 3 Page 20 and 21****I = Interviewer P = Pilot W = Window washer**

I: And today on Radio 99 we talk to some high flyers – men and women who work in very high places around the world: high buildings or mountains or planes. Our first guest has breakfast with his family in London, lunch on a plane, and dinner in Singapore. He leaves home on Monday morning and only gets home on Thursday. Of course he's a pilot, and he flies the long distance London to Singapore route for British Airways. Good morning, Daniel.

P: Good morning.

I: Well, you travel a lot ... but do you actually like it?

P: Yes, yes I do.

I: And what does your family think about your job?

P: Well, they're OK about it. I mean, they think it's a good job. It's true that I'm not at home for three or four days a week. But I phone my family from the plane and from the airport in Singapore. Yes. They like my job and my routine, for them it's normal.

I: You have a boy and a girl, is that right?

P: Yes, that's right – six and eight years old. William and Sonia.

I: And William ... does he want to be a pilot?

P: No, he doesn't! He doesn't want to fly. He wants to be a teacher. But Sonia wants to be a pilot like me.

I: OK. Thanks, Dan. Let's move on. Our next guest is also a high flyer – but of a very different kind. He's a window washer from New York. He washes windows on high-rise buildings in the city. He leaves home at six every day and starts work at seven. He has breakfast on the thirtieth floor – actually *outside* the thirtieth floor – he has lunch on the fortieth floor, and works all day in sun or rain. He finishes work at five and gets home for dinner. So why does someone become a window washer, Ted?

W: Well, my father washes windows; my older brother washes windows ... so I wash windows. I love it up high above the cars and the people. The only problem is the rain ... and the cold.

I: What does your family think about your job?

W: My wife doesn't like it. She thinks it's crazy. But she loves the money, it's very good money. And my son wants to be a window washer. It's normal in my family – it's a tradition.

I: So, you work all day outside the building.

W: Yeah, that's right.

I: You eat there, you phone your wife from there ...

W: Yeah. Oh, and I even read my emails from there. It's my office.

I: Well then, I have a question ... Where *does* a window washer ... you know, urm ... go to the bathroom?

W: Oh, well ... that's a window washer's secret!

Sample listening exercise 3**Unit 3****UNIT 3** Recording 5**Page 32****J = Jack R = Ron****J:** Hello?**R:** Hi, Jack. It's Ron.**J:** Oh, hi. How are you?**R:** Fine, thanks. And you?**J:** OK.**R:** Uh, well, I'm at my new office, you know I've got a new job ... Uh, the work's quite interesting and the people are very friendly ... Hello, are you there?**J:** Yes. Yes, I'm still here.**R:** ... and the work isn't too difficult ... Hello, are you there?**J:** Yes.**R:** Oh ... and, well, I haven't got my own office and one of the people in my office is really unfriendly ... Are you there?**J:** Yes, I'm here.**R:** Anyway, are you free tonight?**J:** Yeah, I think I am. What do you want to do?**R:** How about going to the cinema? I'd like to see the new Will Smith film.**J:** Will Smith ... ah, wait, I'm busy. Sorry ...**R:** Oh ... OK, well, maybe next time.**J:** Yeah, see you.**R:** Bye.**UNIT 3** Recording 6**D = Denise R = Ron****D:** Hello?**R:** Hi, Denise. It's Ron.

- D:** Oh, hi. How are you?
- R:** Fine, thanks. And you?
- D:** I'm OK. How's your new job?
- R:** Good. The work's quite interesting and the people are quite friendly ...
- D:** Uh-huh.
- R:** ... and the work isn't too difficult.
- D:** That's great.
- R:** It's not perfect. I haven't got my own office and one of the people in my room is really unfriendly ...
- D:** Oh, that's a shame!
- R:** Yeah. Anyway, are you free tonight?
- D:** Yeah, I think so. What do you want to do?
- R:** How about going to the cinema? I'd like to see the new Will Smith film.
- D:** Sounds good. Where's it on?
- R:** At the ABC in town.
- D:** OK. What time do you want to go?
- R:** It's on at six o'clock and at half past eight. What's good for you?
- D:** I finish work at five. So six is good.
- R:** Right. How about meeting at ... er ... half past five at the cinema?
- D:** Yes, that's fine.
- R:** Great! See you there.
- D:** Yeah. Oh, how about inviting Jack?
- R:** Hmm. *You* call him!
- D:** OK. Bye.
- R:** Bye.

UNIT 5 Recording 1

Countable singular nouns

a banana, an apple, a cucumber, a hot dog

Countable plural nouns

eggs, carrots, sardines, grapes, leftovers

Uncountable nouns

milk, chicken, butter, water, bread, wine, yoghurt, cheese, fruit juice,

UNIT 5 Recording 2**Page 48 and 49**

- 1 Hi. My name's Luis, from Spain. Welcome to my fridge! What have we got here? Well, there's some chicken and some fish – some sardines.
They're for the barbecue tonight. It's my wife Carmen's birthday. And we've got some fruit: grapes and an apple. And of course, the baby's milk. And we've got some wine and some fruit juice for the barbecue.
And at the back there's a ... oh no! Where is it? Carmen! Where's your birthday cake?
- 2 Hi, I'm Amy. I'm from Canada and I'm a vegetarian. And this is my fridge! On the top shelf I have some cheese, yeah, lots of cheese and a cucumber. And I've got some carrots. I love carrots! And on the next shelf, I've got some eggs and some yoghurt. Of course, I haven't got any meat. Hey, what's this? Look, a hotdog! Why is this here? And here I've got a bottle of water and lots of milk.
- 3 Hi, everyone. I'm Mike and I'm Australian. So, this is my fridge. Er ... I've got some leftovers from ... er from last week. And I've got lots of cola and ... oh look, a banana – why's that in the fridge? I don't eat fruit. And there's some bread, it's quite old, and some butter, yup, that's very old. Well, that's me! I don't go shopping a lot. I usually eat at the university.

UNIT 6 Recording 8 Page 62

I = Isabel M = Marek

I: Hi, Marek. How was your weekend?

M: OK. And yours? What did you do?

I: I went for a walk. It was great!

M: Who did you go with?

I: With my boyfriend, Diego. He's a football player.

M: Oh. Where did you go?

I: By the river. It was really beautiful.

M: That sounds good.

I: And you? What did you do?

M: Oh, I played football, cleaned the flat.

I: Who did you play football with?

M: With some guys from work. We play every weekend.

I: Really? Where did you play?

M: In the park. There's a football pitch there.

I: Did you win?

M: Of course. I scored five goals!

I: Ha! I don't believe you!

speakout Elementary Unit 1 Video Podcast Script

H = Hina **W1 = Woman 1** **M1** = **Man** **1**
F1 = Family 1

H: Hi, I'm Hina. I work for the BBC as a researcher in London. I live in London but I come from Bahrain, a small island in the Middle East. **What's your name and where are you from?**

W1: I'm Alexis and I'm from London.

W2: I'm Jane and I'm from Adelaide in South Australia.

M1: Michael Berlin.

W3: Oretta.

M2: Colin Paterson from Edinburgh.

M3: My name's Alex and I'm from London.

W4: My name is Isolde.

W5: My name's Kate.

M4: My name is Richard Watson.

M5: My name's Alexis.

W6: Camilla Pennant.

W7: My name is Cheng Pei Ling.

M6: My name's Aaron Bicknell.

W8: Alessandra Ambrosio.

M7: My name's Josef.

M8: I'm Ivan. This is Francesca. We come from Italy. We are on our honeymoon.

W5: I am from North London. Highbury.

W7: I'm from Taiwan.

M1: Los Angeles, California.

F1: We are from Berlin, Germany.

M6: I'm from Sydney in Australia.

W4: I'm originally from County Wexford in Ireland.

M7: I'm originally from Estonia.

W8: I'm from a city called Naples in the south of Italy.

H: **What do you like about it?**

W8: The sea, the sun and the people.

M1: I like the openness of the United States. I like the fact that everyone comes from somewhere else - that it's a nation of immigrants.

M7: I like the culture and the people in Estonia and ... I like the summer days when the days are long and bright for many hours.

F1: It's quite different to London, but it is also a multicultural community.

M6: If you live in Sydney, you can go skiing in the winter, whereas in the summer you've got the beach. I live only 20 minutes from the beach.

W4: It's quite quiet. It's quite serene. It's very picturesque.

W5: There's lots of nice shops. There's bars and restaurants and there's a nice park.

M4: There's lots of shops. It's easy to get around there – there's lots of transport.

H: **What don't you like about it?**

M1: I don't like the gun culture. I don't like the dominance of big corporations.

F1: I don't like the noise.

M6: It doesn't really have the transport system that you guys have.

W8: Crime and rubbish.

M4: The weather's quite bad.

W4: It's too quiet. You get winters where for 5 or 6 months it's just dark and cold all day and that's something that I d

speakout Elementary Unit 3 Video Podcast Script

H = Hina W1 = Woman 1 M1 = Man 1

H: I live and work in London, but I've got friends and family in Asia and America. My sister also lives in London so I often meet her for dinner at the weekend. **Where do you live?**

W1: I live in central London.

W2: I lived with my parents in a flat in Clapham.

W3: I live in King's Cross in London.

W4: I live in Los Angeles, California.

W5: At the moment I live in London.

M1: I live in Berlin.

M2: I live in Docklands in east of London.

W6: I live in London. I live near Euston station.

M3: In the South of France, in a city called Montpellier.

H: **Do you live on your own, or with friends or family?**

W1: I live with family. I live with my brother, and we live together in a flat.

M3: I live in an apartment with a friend near the train station in Montpellier.

W3: I live with two other flatmates.

W4: I live with my family. I live with my mom and my dad, and my brother.

W5: I live with friends in a flat share.

M1: I live together with my family-with my wife and my two children.

W6: I live with my friends.

M2: I live on my own.

W2: I live with my mum and dad, and three sisters.

H: **How often do you see your friends and family?**

W4: I see my friends daily.

W3: Quite often. There's quite a big student community here so I see my friends quite a lot.

W1: I try to see them every day.

W5: Mostly I see them at the weekend.

W6: I see my friends every day at university.

M2: I don't see my family very often. Maybe once every other year.

W2: I see my family every day because I live with them. I see my friends twice or three times a week.

M3: My mother lives... doesn't live in the same city so I don't see her very often, about once a month.

H: **What do you like doing with friends or family?**

M3: With friends, I like going to the pool, going to the beach. I like playing games.

W3: I like going out, just socialising, um, go to the cinema, eating together.

W1: We like to go for a meal, or to the cinema.

W4: With my family, generally... sometimes we go on holiday. So we go on road trips up to northern California.

W5: I usually quite like cooking with my friends. And also the usual stuff like going to the cinema, going to walk in parks.

W2: I like having family meals, with my family. And I like going to the cinema or going to parties with my friends.

M2: Making music. Most of my friends are musicians, so we like and enjoy making music. Also, just having conversations about our lives.

speakout Elementary Unit 3 Video Podcast Script

H = Hina W1 = Woman 1 M1 = Man 1

H: I have a busy social life. I go out most nights after work with friends. Last night, I went out for a meal with an old friend from university – it was really good to see her. Tell me about your social life.

Do you go out a lot?

M1: I do go out quite a lot, yeah. I like to go out to bars and I quite like going to friends' houses and having dinner and things like that.

W1: I like to go to the cinema and I think the last movie I saw was The Hangover – it was very funny. And I like to go to the theatre also.

W2: No, we don't go out a lot. Possibly weekends. We go out for meals or something.

M2: Not too regularly. Weekends. I play golf... socialise afterwards.

W3: During the day we do. In the evening, no, no. No, we don't.

W4: My friends and I like to go out quite a lot. We go clubbing, we go to discos.

W5: Yes, I go out sometimes in the village. We live in a small village so a lot of our social life is in the village, so we go out to friends' houses, go to parties, go to the pub.

W6: Not so much ... but I like it a lot. I like to go to the theatre, to the cinema, meet friends, eat out.

W7: Sometimes I go out for a couple of drinks with some good friends, but not very often. A couple of times a month maybe.

H: **Did you go out last night?**

W4: We went to this club in Piccadilly Circus and we danced all night. We had a few drinks, but then mostly dancing. And there was a few guys there and they were really cute and we, like, talked to them.

- W5:** We had dinner in an Italian restaurant by Tower Bridge and it was lovely. We had a lovely evening of just looking at the river and enjoying the view and enjoying lots of fun with the family.
- W6:** I went to the cinema – seeing the last Harry Potter film – which I enjoyed a lot. And afterwards I met some friends for a drink in town.
- M2:** We went to see Mamma Mia at the Prince of Wales Theatre, and it was excellent.
- W2:** We went to the theatre. We saw a play by Tom Stoppard called Arcadia which was extremely interesting and we enjoyed it very much. Afterwards, we went with friends for a meal ... we had a Spanish ‘tapas’ type meal, which was extremely enjoyable.
- W1:** Last night I went to the Westfield shopping centre, which is in the west of London and I enjoyed a delicious meal there.
- M1:** Last night I went to a friend of mine’s house which is in south London and we went out and went to a fish and chip shop, bought some fish and chips and went home and had that with a beer in front of the television.

Anexo 8. Instrumento para la reflexión

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

ENGLISH 1

NIVEL A1

Tener en cuenta estos elementos para la discusión grupal:

1. Cada uno de los participantes debe expresar su opinión con respecto a:
 - A. Aspectos positivos del ejercicio
 - B. Aspectos negativos
 - C. Como fue su experiencia de hoy con respecto a la anterior
 - D. Cuáles estrategias siente que le ayudan más
 - E. Cuáles le ayudan menos
 - F. Opinión con respecto a la reflexión grupal
 - G. Opinión con respecto a la reflexión general
 - H. En que ha mejorado su comprensión
 - I. En qué no ha mejorado
 - J. Cuáles estrategias diferentes a las que aparecen el listado ha usado
 - K. Cuáles de las que usan sus compañeros ha ensayado.
 - L. Usa las estrategias en los ejercicios de tarea
 - M. Cómo las usa ¿De igual manera que en la clase? ¿De diferente manera?
 - N. Cualquier otro asunto relativo al ejercicio que no se mencione aquí.

Anexo 9. Ficha de observación

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

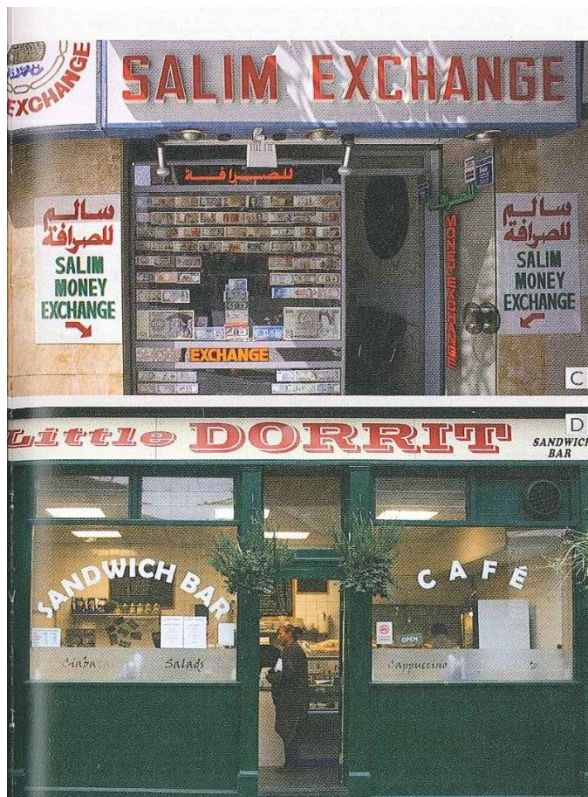
Ciclo No. 2 Implementación

El objetivo de este programa es guiar a los estudiantes a través del proceso mental para alcanzar una comprensión auditiva exitosa y promover la adquisición de estrategias metacognitivas de tres categorías: planeación, monitoreo y evaluación.

Este cuestionario hace parte de los instrumentos que se usan en una investigación sobre el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva.

Este listado de estrategias se usó para determinar si existe diferencia entre lo que el estudiante dice que hace y lo que se observa que hace.

1. Leo las instrucciones de lo que tengo que hacer.
2. Intento pensar en las preguntas que podrá formular el profesor al final o leo las preguntas que debo contestar
3. Escucho realmente concentrado.
4. Me fijo en las palabras que son familiares para mí de manera que puedo adivinar lo que no comprendo
5. Escucho palabras clave.
6. Establezco los hablantes que participan y su relación por el tono de voz y por cómo se dirigen el uno al otro.
7. Dejo todo de lado y me concentro en lo que estoy escuchando o lo que la persona me está diciendo
8. Traduzco y veo si suena bien
9. Intento juntar todo, comprender una cosa me lleva a comprender otra.
10. Uso mis conocimientos auditivos del idioma.
11. Uso los sonidos de las palabras para relacionarlos con otras palabras que conozco.
12. Lo que acabo de oír no tiene sentido al relacionarlo con lo que sigue
13. He acertado en casi todo
14. No me concentro demasiado en el punto de traducción de las palabras sueltas porque entonces tengo una gran cantidad de palabras pero no sé cómo unirlos para darles algún tipo de significado.
15. No estoy seguro de lo que significa una palabra pero creo que tiene que ver con algo que he entendido.
16. Aquí hay algo...que no sé lo que es.



4A 1.11 Listen to the speakers. Are they polite (P) or impolite (I)?

B Work in pairs and take turns. Student A: you are in one of the places in the photos. Make requests. Student B: only answer if Student A is polite.

A: *Could I have one of those postcards, please?*

B: *Yes. Here you are.*

LEARN TO listen for key words

5A Read the conversation. Underline the key words in each sentence.

A: Can I have a sandwich and a cola, please? (2 words)

B: That's six euros. (2 words)

A: Ah, I only have five euros. How much is the sandwich? (4 words)

B: Four euros fifty, and the cola is one fifty. (6 words)

A: OK. Could I have the sandwich, but no cola? (3 words)

B: That's four fifty. (2 words)

speakout TIP

Key words are the important information words in a sentence. These words are stressed and are **longer**, **LOUDER** and **higher**.

B 1.12 Listen to the conversation and check your answers. Then listen and repeat.

LISTENING

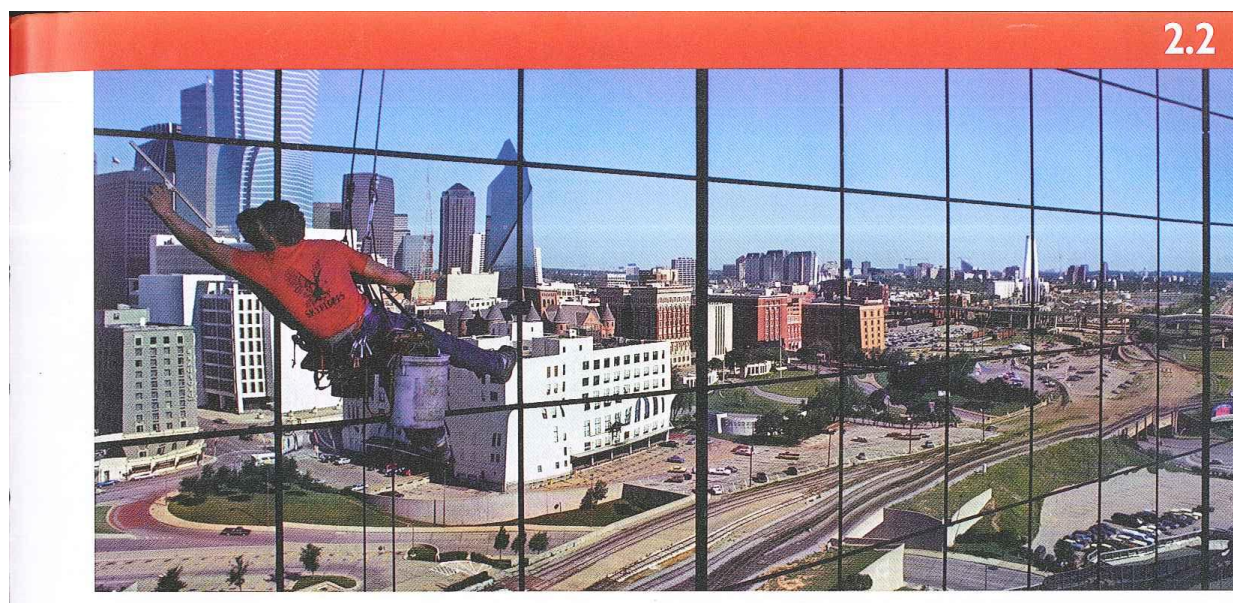
3 Look at the person in the photo on page 21. What is his job? Do you think it is a good job?

4A  **2.3** Listen and answer the questions.

- 1 Do the people like their jobs?
- 2 Do their families think they are good jobs?

B Listen again and complete the table.

	Daniel	Ted
¹ where/breakfast?	<i>London</i>	
² where/lunch?		
³ where/dinner?	<i>Singapore</i>	
⁴ when/leave home?		
⁵ when/get home?		



2.2

3.3 ARE YOU FREE TONIGHT?

FUNCTION making arrangements

VOCABULARY time expressions

LEARN TO show interest

VOCABULARY time expressions

1A Match the time expressions 1–5 with the examples a)–e).

- 1 every day
- 2 once a week
- 3 once a month
- 4 twice a year
- 5 three times a day

- a) on Fridays
- b) in June and December
- c) Sunday, Monday, Tuesday, etc.
- d) at 8 a.m., 1 p.m. and 6 p.m.
- e) on the first Saturday of every month

B How often do you do these activities with friends?

- go to a club, restaurant or a café
- go to the cinema or a concert
- chat about work/school

C Work in pairs and compare your answers.

I go to a café with my friends twice a week.

Alicia and I chat about work every day.

LISTENING

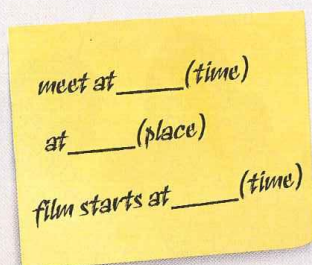
2A ▶ 3.5 Listen to a phone call between Ron and Jack. Which two things in Exercise 1B do they talk about?

B Listen again. Are the sentences true (T) or false (F)? Correct the false sentences.

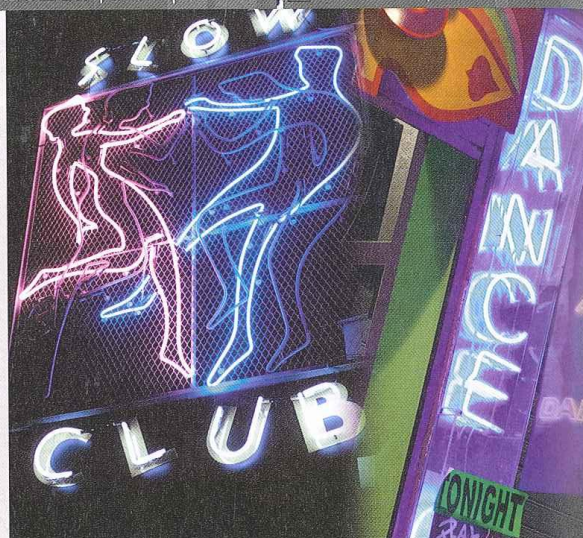
- 1 Ron doesn't like his new job.
F Ron likes his new job.
- 2 Ron likes all the people in his office.
- 3 Ron wants to meet Jack tonight.
- 4 They agree to meet.

C Is Jack a good listener? Why/Why not?

3A ▶ 3.6 Listen to a phone call between Ron and Denise. Complete the note with the information you hear.



B Is Denise a good listener? Why/Why not?



LEARN TO show interest

4A Look at the extract. How does Denise show interest? Underline three of her phrases.

Denise: How's your new job?

Ron: Good. The work's quite interesting and the people are quite friendly...

Denise: Uh-huh.

Ron: ... and the work isn't too difficult.

Denise: That's great!

Ron: It's not perfect. I haven't got my own office, and one of the people in my room is really unfriendly...

Denise: Oh, that's a shame!

B Which of the three phrases is positive (+), negative (–) or neutral (N)?

C Complete the phrases with the words in the box.

interesting a-shame terrible great
awful fantastic wonderful

Positive

That's interesting!

Negative

That's a shame!

D ▶ 3.7 Look at the intonation. Then listen and repeat.

That's interesting! That's a shame!

E ▶ 3.8 Listen to the sentences. Reply with a positive or negative phrase.

I've got a new job!

You: That's fantastic!

5.1 MYFRIDGE.COM

GRAMMAR | nouns with a/an, some, any

VOCABULARY | food/drink

HOW TO | talk about food/drink

VOCABULARY food/drink

1 Look at the fridges A–C and discuss.

1 Which fridge belongs to:

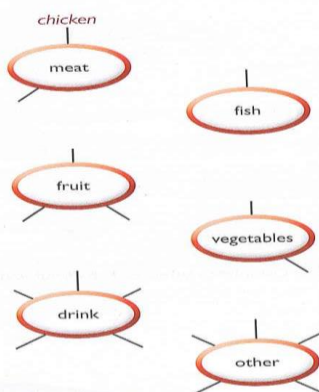
- a) a student
- b) a vegetarian
- c) a family?

2 Is your fridge at home similar to fridge A, B or C?

2A Look at the words in the box. Which fridge are the things in? Write fridge (A), (B) or (C) next to each item.

eggs A milk a banana an apple
cola carrots chicken butter
water a cucumber sardines bread
wine grapes yoghurt leftovers
cheese fruit juice a hot dog

B Write the words from the box in the correct word web below.



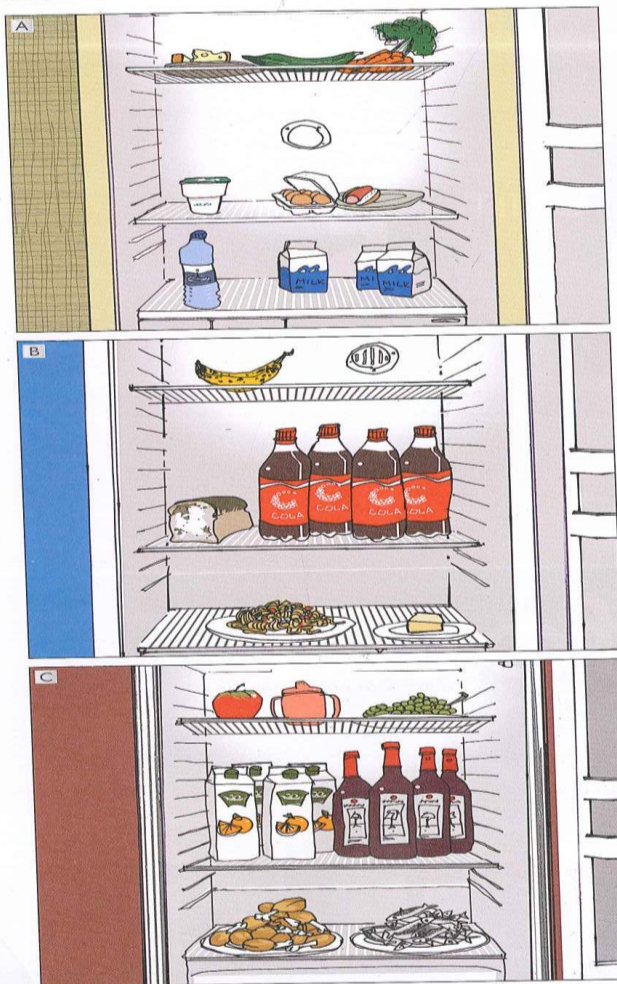
C Work in pairs and take turns. Look at the fridges. Student A: say a type of food or drink. Student B: say which fridge it's in.

A: grapes

B: fridge C

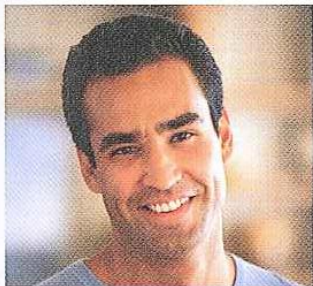
page 157 PHOTOBANK

48



LISTENING

5A 5.2 Listen and match each person with fridge A, B or C.



1 Luis



2 Amy



3 Mike

B Listen again. What is each person surprised about?

6.3 HOW WAS YOUR WEEKEND?

► **FUNCTION** | making conversation

► **VOCABULARY** | weekend activities

► **LEARN TO** | keep a conversation going

VOCABULARY weekend activities

1 Work in pairs and discuss. What's your favourite day of the week? Why? What do you do on that day?

A: Why is Saturday your favourite day?

B: Because I can stay in bed all morning!

2A Look at the word webs and cross out the phrase which does not go with the verb.



B Look at the word webs again. Tick which activities you sometimes do at the weekend. Put a cross for activities which you never do.

C Add another activity you often do to each word web above.

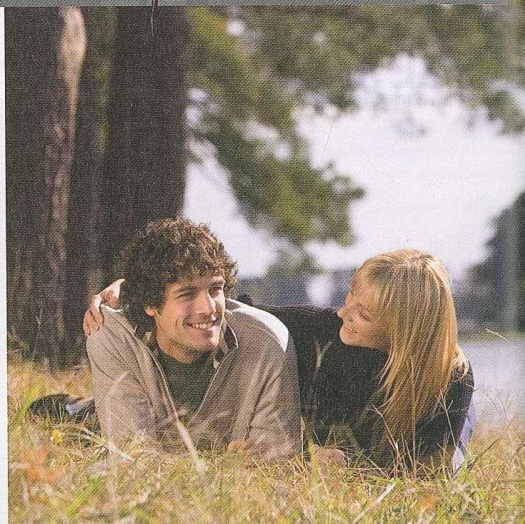
D Work in pairs and take turns. Student A: use the verbs above and ask five questions about last weekend. Student B: answer the questions.

A: Did you go out with friends?

B: No, I didn't.

A: Did you stay at home?

B: Yes, all Sunday!



FUNCTION making conversation

3A ► 6.8 Listen to the conversation and underline the correct alternative.

- Isabel went for a walk / to the park.
- She went with a girlfriend / her boyfriend.
- Marek watched / played football.
- Marek's team won / lost.

B Look at the phrases. Write question (Q), answer (A), or show interest (I) next to each phrase.

- Did you have a good weekend? **Q**
- How was your weekend?
- Not bad/OK.
- Nothing special.
- What did you do?
- It was great/terrible!
- Who did you go with?
- That sounds nice/good/interesting/terrible.
- Where did you go?
- Really?

C Listen again. Tick the phrases above you hear.

► page 138 **LANGUAGEBANK**

