

COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS COMO L2: EFECTO DE LA INSTRUCCIÓN EXPLÍCITA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA SU DESARROLLO

ESL LISTENING COMPREHENSION: EFFECT OF
EXPLICIT METACOGNITIVE STRATEGY TRAINING
FOR ITS DEVELOPMENT

LILIAN GÓMEZ ÁLVAREZ
Universidad de Concepción. Concepción, Chile.
ligomez@udec.cl

MARÍA SOLEDAD SANDOVAL ZÚÑIGA
Universidad de Concepción. Concepción, Chile.
solesandoval@hotmail.com

KATIA SÁEZ CARRILLO
Universidad de Concepción. Concepción, Chile.
ksaez@udec.cl

RESUMEN

El objetivo del presente estudio cuasiexperimental fue determinar la importancia que tiene la instrucción explícita del uso de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación en la comprensión auditiva de estudiantes universitarios de inglés como L2 en tres niveles de desarrollo de la lengua. Los resultados sugieren que la instrucción explícita de este tipo de estrategias contribuye a una comprensión auditiva más efectiva y, por lo tanto, debería ser integrada a los programas regulares de instrucción en L2.

Palabras clave: Comprensión auditiva, estrategias metacognitivas, instrucción explícita.

ABSTRACT

The purpose of this quasi-experimental study was to investigate the effect of explicit instruction in the use of metacognitive strategies of planning, monitoring and evaluation on the listening performance of university ESL students in three competence levels. The study suggests that explicit metacognitive strategy training results in more effective L2

listening comprehension and, thus, it should be an integral part of any ESL learning program.

Keywords: Listening comprehension, metacognitive strategies, explicit instruction.

Recibido: 27.12.2011. *Aceptado:* 10.10.2012.

1. INTRODUCCIÓN

Por décadas, el inglés se ha considerado una herramienta fundamental para el desarrollo personal, académico y profesional. Si bien los programas de instrucción incluyen ejercicios de audición, la comprensión auditiva no ha recibido la misma atención en la instrucción ni en las investigaciones que los demás aspectos de la lengua y, de hecho, persiste como un desafío tanto para los aprendientes como para los profesores y los investigadores.

Aunque numerosos estudios realizados en diversos países han comenzado a entregar evidencia del rol de la instrucción en el uso de estrategias metacognitivas para el aprendizaje del inglés como L2 y el desarrollo de la comprensión auditiva (Bozorgian, 2012; Coskun, 2010; Nunan, 1996; Goh, 1997, 2008; Vandergrift, 1999, 2002; Rost, 2002, 2005; Wenden, 1991), es necesario estudiar con mayor rigurosidad la relación entre el éxito en tareas de audición y el uso de estrategias, ya que, por ejemplo, es posible utilizar el conocimiento previo de manera equivocada (Macaro, Graham y Vanderplank, 2007), y se hace difícil aislar el impacto de una sola estrategia en las tareas de audición, por su efecto real acumulativo que puede interactuar con el de otras estrategias (Cohen, 2010). Por tanto, es necesario obtener mayor evidencia empírica acerca de las condiciones óptimas que permiten aprovechar las ventajas de la instrucción para desarrollar la competencia en una L2, en general, y del uso de estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva, en particular, en diversos contextos (Goh, 2008).

En Chile, son escasos los trabajos en donde el inglés es objeto de estudio, y aun más escasos aquellos con énfasis en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva en contextos académicos formales monolingües. El presente trabajo complementa y amplía una investigación previa de las mismas autoras que aportó evidencia empírica acerca del rol facilitador de las estrategias metacognitivas en la tarea de completación de la transcripción de un texto extenso de audición para un nivel de competencia avanzado en L2 (Sandoval, Gómez y Sáez, 2010). A diferencia de aquella, la presente investigación contempla el uso de cuestionarios introspectivos previos a la audición y reflexiones retrospectivas, además de comparaciones entre grupos de distintos niveles de competencia en la L2, que estudios en otros países tampoco habían considerado.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. Segunda lengua versus lengua extranjera

En el ámbito de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LA), por décadas ha persistido la distinción entre *segunda lengua* (L2) y *lengua extranjera* (LE) según el contexto de exposición y uso de esta (Howatt, 2004; Klein, 1986; Krasen, 1982). De hecho, en la actualidad abundan los estudios sobre Español como Lengua Extranjera (ELE) y se realizan congresos internacionales en el área, mientras otros autores, como Ellis (2005), continúan utilizando ambos términos indistintamente. No obstante, existe consenso entre los especialistas en ASL que esta distinción es artificial, ya que los mecanismos cognitivos de adquisición de una lengua son los mismos, sin importar el contexto en que ocurra. Ya que el foco de esta investigación son las estrategias metacognitivas, utilizaremos el término adquisición del inglés como *L2* aunque el contexto sea instrucción formal en una comunidad hispanohablante primordialmente monolingüe.

2.2. Instrucción y adquisición de una L2

En cuanto al rol de la instrucción en la adquisición de una L2, VanPatten y Benati (2010) han agrupado los aportes teóricos y empíricos de acuerdo a cuatro posturas excluyentes.

Se plantea que la instrucción:

- (a) no es necesaria para la adquisición, ya que el *aprendizaje* de conocimiento consciente y explícito que se mide en las pruebas (Truscott, 2004) se considera distinto al proceso de *adquisición* (Krashen, 1982) y, gracias al acceso a la gramática universal (GU), es suficiente con la interacción entre los principios universales y el *input* para que haya adquisición (Cook, 1991);
- (b) depende de la etapa de adquisición, ya que las operaciones de procesamiento de una lengua determinan la secuencia jerárquica en que se adquieren los rasgos de ésta, por lo que la instrucción sólo ayudaría a la adquisición de un determinado elemento si coincide con el momento en que el aprendiente está listo para pasar al estadio de adquisición de tal elemento (Pienemann, 1998);
- (c) favorece la adquisición en adultos de nivel intermedio y avanzado y en niños, independientemente de cómo se mida, tanto en contextos donde la L2 se usa exclusivamente en la sala de clases, como en aquéllos donde hay oportunidades de usarla fuera, pero con mejores resultados en contextos que combinan instrucción y exposición al uso natural de la lengua fuera de la sala de clases, frente a la inmersión natural sin instrucción (Long, 1983; Norris y Ortega, 2000); según esta postura, la *atención a la forma* en el *input* (Schmidt, 1990) es

un elemento fundamental para la adquisición;
(d) es imprescindible para la adquisición de características formales de una L2 y evita la fosilización que se produciría sin instrucción (Higgs y Clifford, 1982). Esta última postura, sin embargo, ha caído en descrédito dentro de la ASL, ya que sería virtualmente imposible controlar todas las variables intervinientes para realizar pruebas empíricas para verificarla. Junto a VanPatten y Benati (2010), en este estudio adscribimos a la postura (c), es decir, si bien la instrucción no puede alterar los estadios de adquisición, sí podría facilitar dichos procesos y ayudar a los aprendientes a desarrollar su competencia en la L2 más allá de lo que lo harían sin instrucción explícita.

2.3. Audición y modelos de comprensión discursiva

La comprensión auditiva involucra una serie de procesos complejos que van desde la percepción y procesamiento de una señal acústica variable (Liberman, Cooper, Schanweiler y Studdert-Kennedy, 1967; Marslen-Wilson, 1990; Elman, 1989) hasta la construcción y aplicación de esta representación mental integrada de los eventos descritos (Pisoni, 1996; Sebastián, Bosch y Costa, 1999; Zwaan y Rapp, 2007). Es decir, la comprensión requiere de conexiones entre los eventos y la representación existente en la memoria.

Entre los modelos psicolingüísticos más influyentes sobre comprensión discursiva sigue vigente el *modelo proposicional* (Van Dijk y Kintsch, 1978), según el cual la estructura semántica de los textos puede describirse en un micronivel (estructura de las proposiciones individuales y sus relaciones) o en un macronivel (significado global del discurso), y organizarse mediante la aplicación de macrorreglas que sintetizan la información detallada de la microestructura textual.

Por su parte, en el *modelo de construcción e integración* (Kintsch, 1988), se construye una base textual a partir de dos vías: desde la entrada lingüística (*bottom-up*) y desde la base del conocimiento del receptor (*top-down*), con una fase de integración en la que la base textual se integra como entidad coherente mediante inferencias, dependiendo principalmente del contexto.

Más recientemente, el *modelo de indexación de eventos* (Zwaan, Langston y Graesser, 1995; Zwaan, 1999) propone que los receptores analizan sintácticamente cláusulas en eventos conectados con cinco dimensiones situacionales: tiempo, espacio, causa, motivación y protagonista. Si el evento que está siendo procesado coincide con los de la memoria de trabajo en una dimensión particular, se establece la conexión entre estos eventos y se almacena en la memoria de largo plazo.

Independientemente del modelo al que se adscriba, en LA, estas propuestas psicolingüísticas han tenido amplia aceptación, por lo que hoy nadie cuestionaría que, en el procesamiento del lenguaje, oral o escrito, actúan mecanismos responsables de la percepción, el registro, el almacenamiento y la recuperación de repre-

sentaciones mentales subyacentes a las unidades fonológicas, léxicas, sintácticas y discursivas de una L2.

Gracias a los hallazgos de las investigaciones en el área, además se sabe que los aprendientes de una L2 tienen dificultades para llevar a cabo estos procesos de manera efectiva durante la comprensión auditiva (Cohen, 2000; Goh, 2008), por lo que se ha pensado en la conveniencia de integrar instrucción explícita sobre el uso de estrategias específicas para su mejoramiento, entre las cuales las estrategias metacognitivas se perfilan como esenciales (Bozorgian, 2012; Coskun, 2010; Sandoval, Gómez y Sáez, 2010).

2.4. Metacognición

Después de casi 40 años de investigación, todavía hay dificultades para definir la *metacognición*, igualándola, subordinándola o supeditándola a la autorregulación (Hofer y Sinatra, 2010). Aún así, todos coinciden en que fue John Flavell el primero en acuñar los términos *metamemoria*, para denominar al conocimiento acerca de los contenidos de la memoria, y *metacognición*, para referirse a los procesos utilizados para regular y monitorear la memoria y la cognición (Flavell, 1979; Flavell y Wellman, 1977). Hoy ambos términos se postulan como parte de uno más amplio llamado *metacomprensión*, que implicaría el nivel más alto de comprensión que una persona debe tener para autorregularse (Schunk y Zimmerman, 2006; Veenman, Van Hout-Wolters y Afflerbach, 2006; White y Frederiksen, 2005). La *metamemoria* sería el conocimiento y comprensión de la memoria en general y de la propia (Nelson, Narens y Dunlosky, 2004) que permite a alguien evaluar las demandas de su memoria y determinar el conocimiento y las estrategias necesarias disponibles en la memoria para tales demandas.

Independientemente de las diferencias en las definiciones de metacognición, todas involucran un conocimiento acerca de la cognición y una regulación de esta (Brown, 1987; Flavell, 1979; Veenman *et al.* 2006), con especial atención al monitoreo de la cognición en la definición más reciente de Flavell, Miller y Miller (2002).

Así, el *conocimiento metacognitivo* es aquel que involucra las creencias acerca de los factores que interactúan en la realización de tareas cognitivas y de qué manera lo hacen (Flavell, 1979). Puede estar relacionado con la persona (conocimiento que la persona tiene de sí misma y de otros como procesadores cognitivos, *e.g.* ‘tengo buena memoria’); con la tarea (conocimiento de la información y los recursos que se necesitan para ejecutar una tarea, *e.g.* ‘el primer texto es más fácil que el segundo’); con la estrategia (conocimiento acerca de las estrategias que se requieren para cumplir las metas en relación a la ejecución de una tarea, *e.g.* ‘el análisis facilita la comprensión’), o la interacción entre estos factores (*e.g.* ‘repetir una frase me ayuda cuando tengo que recordar algo, pero cuando tengo que comprender un

texto me sirven más las estrategias de organización de la información’).

Entretanto, la *regulación de la cognición* se refiere a una serie de actividades que ayudan a los aprendientes a controlar su aprendizaje. Aunque se han descrito muchas actividades regulatorias en la literatura, hay tres que son esenciales y que son parte de todas las definiciones de metacognición: la planificación, el monitoreo, y la evaluación (Jacobs y Paris, 1987; Veenman *et al.*, 2006; Winne, 1996). La *planificación* implica la selección de estrategias apropiadas y la búsqueda de recursos que inciden en el rendimiento en la realización de una tarea. El *monitoreo* se refiere a la conciencia que el sujeto tiene de su comprensión y actuación durante la realización de una tarea. La *evaluación* se refiere a la valoración que el sujeto hace de sus resultados y de la eficacia de su aprendizaje e implica reformular metas y llegar a conclusiones.

Ambos componentes de la metacognición, es decir el conocimiento metacognitivo y la regulación de la cognición, influyen en la toma de decisión acerca del uso de estrategias (Luwel, Torbey y Verschaffel, 2003; Sperling, Howard, Staley y DuBois, 2004). Esto implica que las estrategias se adaptan a la tarea y al nivel de desempeño de ésta, por lo que en diferentes momentos de la tarea pueden ser apropiadas distintas estrategias (Vrugt y Oort, 2008).

Por su parte, Wenden (2002) plantea que el conocimiento metacognitivo es relativamente estable, se va ampliando a medida que la persona madura y gana experiencia, y puede adquirirse de manera inconsciente a través de la observación y la imitación o conscientemente a través de la relación con sus pares, profesores o sujetos con más experiencia que los puedan guiar en su manera de aprender.

2.5. Estrategias de aprendizaje

Existe un cúmulo de literatura para definir las estrategia de aprendizaje y términos afines como métodos, técnicas, habilidades y destrezas (ver por ejemplo, Alexander, 2006; Pintrich, 2004; Weinstein y Hume, 1998; Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman, 1994). En términos generales, las estrategias de aprendizaje se pueden entender como una combinación de actividades de aprendizaje dirigidas a una meta que los aprendientes utilizan para mejorar su aprendizaje (Rachal, Daigle y Rachal, 2007).

Específicamente, las estrategias de aprendizaje de una L2 pueden definirse como acciones o pensamientos utilizados por los aprendientes para facilitar el aprendizaje de la L2, su uso, o el desempeño en tareas que requieran su utilización (Cohen, 2010). Estas se clasifican: (a) según su propósito, en estrategias de aprendizaje y de uso (*e.g.* estrategias de comunicación, como el parafraseo y los gestos); (b) según la habilidad a la que sirven, en estrategias para la comprensión auditiva o lectora y para la producción oral o escrita (*e.g.* estrategias denominativas, de traducción y de uso de vocabulario y gramática); y, según su función, en estrategias

metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales (Chamot, 1987; Oxford, 1990). Hay bastante evidencia en la literatura que relaciona una mejor competencia de los aprendientes de una L2 con una mayor variedad e incluso mayor número de estrategias de uso y aprendizaje de la lengua (Anderson, 2005; García y Ferreira, 2010; Wharton, 2000).

Como parte de las acciones regulatorias en la metacognición, las *estrategias metacognitivas* permiten a los aprendientes controlar su aprendizaje de la L2 al planificar, monitorear y evaluar su ejecución en una tarea dada. Por eso, se consideran esenciales para el aprendizaje, ya que propenden a que los aprendientes sean más autónomos, estratégicos, eficientes y proactivos, tanto en su aprendizaje en general (Anderson, 2002; Goh, 2002a) como en la adquisición de la L2 (Hauck, 2005), particularmente en lo que respecta al desarrollo de la comprensión auditiva (Goh, 2008; Goh y Yusnita, 2006; Vandergrift, 1999; Yang, 2009). De hecho, en los últimos 20 años ha aumentado el interés por integrar las estrategias metacognitivas en la instrucción explícita para el desarrollo de la comprensión auditiva.

Uno de los aportes más influyentes en este sentido es el de Vandergrift (1999), quien postula la necesidad de utilizar una secuencia de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión auditiva, a partir de las actividades regulatorias intrínsecas de la metacognición, es decir, planificación, monitoreo y evaluación. En la etapa de *planificación*, las actividades de preaudición ayudan al aprendiente a tomar decisiones respecto de lo que va a escuchar y a focalizar su atención en el significado. Primero, debe tener conciencia del tema además de conocimiento sobre cómo la información está organizada en los diferentes textos y sobre cualquier información cultural relevante. Luego, debe establecerse el propósito del texto para que el receptor active su conocimiento previo acerca de la información específica para una comprensión exitosa. Al utilizar toda la información disponible, el sujeto puede predecir el contenido del texto. En la segunda etapa, se espera que el aprendiente *monitoree* su comprensión y tome decisiones sobre el uso de diversas estrategias de verificación entre el *input* audible, sus predicciones y sus modelos mentales para establecer la coherencia textual. Finalmente, se espera que el aprendiente *evalúe* los resultados de las decisiones tomadas durante la tarea de audición. La autoevaluación y la reflexión pueden desarrollarse a través de preguntas dirigidas a evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas. Una discusión grupal acerca de las estrategias usadas por diferentes sujetos también puede estimular la reflexión y la evaluación.

Basándose en la propuesta de Vandergrift (1999) y en sintonía con el enfoque estratégico de instrucción (Mendelsohn, 1994, 2006), Rost (2005) desarrolló una aproximación pedagógica que describe las acciones que tanto el profesor como el alumno pueden realizar para incentivar, aplicar, y desarrollar estrategias metacognitivas en aprendientes de una L2 en tareas de la comprensión auditiva. La etapa de planificación incluye instrucciones para desarrollar las estrategias de organización anticipada, atención dirigida, atención selectiva y autodirección; la etapa

de monitoreo contempla actividades para el monitoreo de la comprensión, de la audición y de la tarea; y, finalmente, la etapa de la evaluación implica la evaluación de la ejecución y la identificación de problemas.

3. MÉTODO

El presente trabajo constituye una investigación cuasiexperimental en el área de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Segundas Lenguas. Su objetivo fue determinar la incidencia que tiene en la comprensión auditiva la instrucción explícita del uso de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación (Vandergrift, 1999). Los sujetos de la condición experimental recibieron instrucción explícita acerca del uso de las estrategias metacognitivas durante el desarrollo normal de sus clases de lengua inglesa, siguiendo el modelo de aproximación pedagógica propuesto por Rost (2005), por un lapso de tres semanas, sin contar la aplicación del pretest y del posttest. En tanto, el grupo control participó del mismo tipo de clases de lengua por el mismo período pero sin recibir instrucción explícita sobre el uso de las estrategias.

En consonancia con estudios anteriores (Wenden, 1991; Nunan, 1996; Goh, 1997; Vandergrift, 2002a), la hipótesis general postula que el uso de estrategias metacognitivas incide positivamente en los resultados en tareas de comprensión auditiva en una L2. Específicamente, se esperaba que la instrucción explícita sobre el uso de las estrategias metacognitivas: (a) permitiera una mayor variedad de uso de estas en tareas de comprensión auditiva, favoreciendo la autonomía del aprendiente y su comprensión (Vandergrift, 2002a); (b) fuera más beneficiosa para un determinado tipo de tareas de audición que para otro; (c) fuera más beneficiosa para sujetos con menor dominio de la L2 (Cross, 2011; Goh y Taib, 2006; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010).

Con el fin de verificar las hipótesis, se analizaron los resultados obtenidos por estudiantes universitarios de inglés como L2 en pretests y postests correspondientes al componente auditivo completo de pruebas estandarizadas internacionales (FCE, CAE y CPE) para tres niveles de dominio, según el Marco Común Europeo de Referencia: B1, B2 y C1, respectivamente. El nivel de dominio de los sujetos estaba relacionado con el año académico que cursaban al momento de la intervención. Dicho nivel es evaluado cada año a través de *mocks* de exámenes internacionales ESOL apropiados, de acuerdo a los criterios ALTE. Tales exámenes incluyen ítems de comprensión lectora, comprensión auditiva, uso de la lengua, y producción oral y escrita. Así, el nivel B1 correspondía a alumnos de segundo año, el B2, a tercero y el C1, a cuarto.

Debido a que la muestra no fue elegida al azar sino que se utilizaron clases intactas, el número de participantes fue distinto en cada grupo. La irregularidad

en el número de sujetos se debió principalmente a que los alumnos fueron inconsistentes en la asistencia a las sesiones, por lo que se procedió a eliminar de la muestra a quienes no asistieron a todas. Así, en el grupo control los sujetos en cada nivel fueron: B1 (n=15), B2 (n=8) y C1 (n=26), y en el grupo experimental: B1 (n=31), B2 (n= 25) y C1 (n19).

Además de las pruebas de rendimiento, se aplicó un cuestionario introspectivo antes del tratamiento y otro retrospectivo posterior al tratamiento para indagar acerca de las reflexiones de los sujetos en torno a las tareas de audición y el uso de las estrategias metacognitivas en estudio. Las tareas metacognitivas estudiadas fueron las siguientes (Flavell, 1979; Flavell, Miller y Miller, 2002; Flavell y Wellman, 1977; Rost, 2005; Vandergrift, 1999):

- Estrategias de planificación: P1= organización anticipada, P2= atención dirigida, P3= atención selectiva y P4= autodirección;
- Estrategia de monitoreo: M1= monitoreo de la comprensión, M2= monitoreo de la audición y M3= monitoreo de la tarea
- Estrategias de evaluación: E1= evaluación de la ejecución y E2= identificación de problemas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se analizan los resultados comparativos de las dos condiciones en las pruebas de comprensión auditiva en términos de ganancias postratamiento de los grupos por nivel de competencia y variabilidad en el uso de las estrategias metacognitivas por nivel, tipo de tarea y tipo de texto.

Con la finalidad de verificar si las diferencias que se aprecian en las tablas son significativas, los datos obtenidos se sometieron a pruebas estadísticas. Para analizar los datos obtenidos de un mismo grupo de estudiantes en distintas circunstancias, es decir, pre y postratamiento, se utilizó el test T de Student para muestras pareadas. Para el análisis de resultados de grupos distintos, como en el caso del análisis comparativo de las ganancias entre el grupo control y el grupo experimental, se utilizó el test T de Student para muestras independientes. Por último, en la comparación de resultados en las pruebas de audición de los tres niveles de dominio se realizó un análisis de varianza (ANOVA), que permitió cotejar la media de los tres niveles de competencia y compararlas sin que se agregue el error estadístico de cada prueba. En todos los análisis se consideró un nivel de significancia de 0,05; esto es, cada vez que el valor P del test correspondiente fuera menor o igual que 0,05 se consideró que existía diferencia significativa en los resultados. La utilización de las pruebas estadísticas fue posible gracias a que se verificó el supuesto distribucional de normalidad.

4.1. Homogeneidad de la muestra y rendimiento en las pruebas de audición

Como se aprecia en la Tabla I, existe muy poca variación en la media de los resultados de la prueba de audición de *pretratamiento* entre el grupo control y experimental de cada uno de los niveles de competencia. Al someter los datos a pruebas estadísticas se confirmó que las diferencias no son significativas; por lo tanto, se puede concluir que inicialmente los grupos control y experimental de cada nivel eran homogéneos en cuanto a su proficiencia para las tareas de audición en L2.

Tabla I. Resultados de las pruebas de comprensión auditiva pre y postratamiento.

	Nivel	n	CONTROL				P	N	EXPERIMENTAL				P
			Pre		Post				Pre		Post		
			Media	D.E	Media	D.E		Media	D.E	Media	D.E		
	B1	15	13,2	4,2	17,2	3,6	0,0020*	31	16,1	4,0	22,7	3,6	0,0001*
	B2	8	17,9	4,3	21,0	4,8	0,1059	25	15,0	4,1	24,1	5,7	0,0001*
	C1	26	13,3	3,6	12,0	4,6	0,2027	19	12,1	4,2	15,3	4,0	0,0056*

*= Significancia $P \leq 0,05$

Al comparar los resultados en la prueba *pretratamiento* y *postratamiento* en ambas condiciones, los estadísticos indican que:

- (a) Existe una diferencia significativa en los resultados de las pruebas pre y postratamiento en los tres grupos experimentales ($P= 0,0001$ para nivel B1; $P=0,0001$ para nivel B2; $P= 0,0056$ para nivel C1). Esta observación permite validar la hipótesis general de este estudio para los tres niveles de dominio, es decir fomentar el uso de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación en la instrucción formal del inglés como L2 puede mejorar el desempeño en tareas de comprensión auditiva.
- (b) Hay una diferencia significativa en los resultados del grupo control del nivel B1 (4 puntos; $P= 0,0020$), aunque es menor que la del grupo experimental del mismo nivel (6,6 puntos $P= 0,0001$). El incremento estadísticamente significativo para el grupo control del nivel B1 puede explicarse de varias maneras. Es posible que el efecto de alguna variable interviniente haya sido mayor en este nivel de competencia más bajo, como por ejemplo, la práctica más recurrente, sistemática e intensiva de tareas de audición que lo normal en la clase regular de lengua inglesa, aun sin una instrucción explícita en el uso de estrategias metacognitivas. Cabe notar, sin embargo, que si se realiza dicha instrucción, el incremento en los resultados de las pruebas de audición para el nivel B1 es aun

mayor ($P= 0,0020$ para la condición “sin instrucción explícita metacognitiva” *versus* $P= 0,0001$ para la condición “con instrucción explícita metacognitiva”). También es posible que los estudiantes hayan utilizado estrategias metacognitivas de manera espontánea, que hayan recibido instrucción en torno al uso de estrategias metacognitivas en otra clase o que hayan accedido de manera autónoma a este conocimiento mediante instrucción informal. Cualquiera sea la explicación de los resultados, de todos modos la variación en los resultados entre las pruebas de audición pre y postratamiento es mayor en el grupo experimental del nivel B1.

- (c) Las diferencias en el rendimiento son más evidentes entre las pruebas pre y postratamiento de los niveles B1 y B2 que del nivel C1. Es probable que esto se deba a la mayor dificultad de las tareas de audición del examen CPE, que son cognitivamente muy exigentes incluso para hablantes nativos de la lengua, cuestión que se analizará en más detalle.

4.2. Efecto de la instrucción en las pruebas de comprensión auditiva

Como se advierte en la Tabla II, los tres niveles del grupo experimental presentan ganancias significativas al comparar los resultados en las pruebas pre y postratamiento con los del grupo de control.

Tabla II. Ganancias en las pruebas de comprensión auditiva pre y postratamiento.

Nivel	CONTROL			EXPERIMENTAL			DIFERENCIAS		
	n	Pre	Post	N	Pre	Post	Control	Experimental	P
B1	15	13,2	17,2	31	16,1	22,7	4,0	6,5	0,0399*
B2	8	17,9	21,0	25	15,0	24,1	3,1	9,1	0,0034*
C1	26	13,3	12,0	19	12,1	15,3	-1,4	3,3	0,0036*

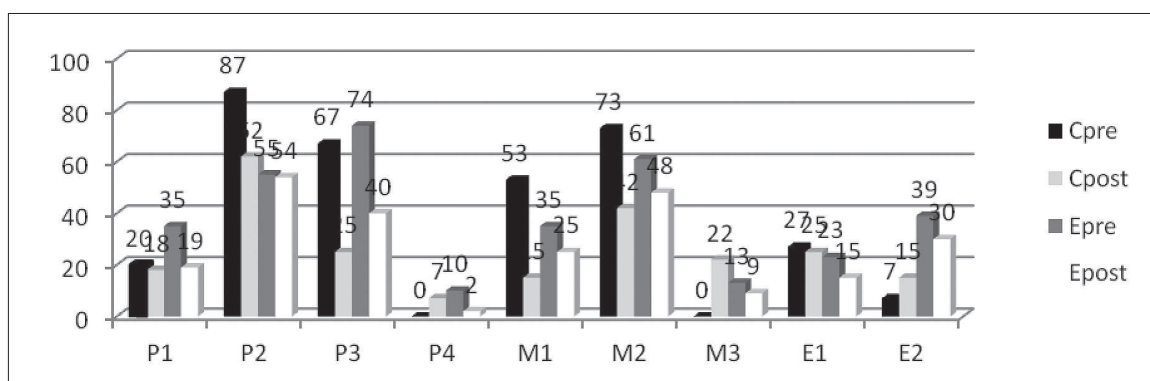
*= Significancia $P \leq 0,05$

La Tabla II da cuenta de la influencia del uso de las estrategias metacognitivas en los grupos experimentales, después de haber controlado el efecto que puedo haber tenido la sola práctica de la habilidad de audición en el aumento del dominio en la L2. Por lo tanto, los índices significativos indican que el tratamiento sí incidió positivamente en la comprensión auditiva para los tres grupos, ya que no hay índices significativos en los grupos de control. Por lo tanto, se despeja cualquier duda en relación a la validez de la hipótesis general sobre el efecto favorable del uso de estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés como L2 para todos los niveles (B1, B2 y C1).

4.3. Variabilidad en el uso de estrategias postratamiento

Para medir el uso de estrategias metacognitivas pre y postratamiento, inmediatamente después de someter a los grupos control y experimental a las pruebas completas de audición para los distintos niveles de competencia, se les solicitó responder un cuestionario introspectivo, antes del tratamiento, y retrospectivo, después del tratamiento, que daba cuenta del uso de las estrategias estudiadas. No se muestran aquí los resultados del nivel C1, ya que fue en los niveles B1 y B2 donde se observó mayor efecto en el uso de estrategias metacognitivas.

Como se observa en el Gráfico 1, hay gran variabilidad en el uso de las estrategias metacognitivas en el nivel B1 en ambas condiciones del tratamiento, tanto antes como después de la intervención.



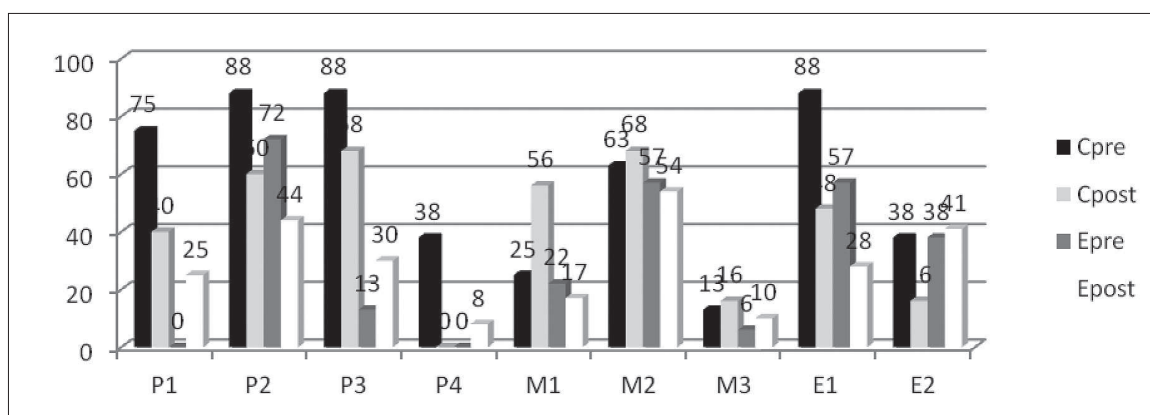
P= estrategia de planificación; M= estrategia de monitoreo; E= estrategia de evaluación
C= control; E= experimental; pre= pretratamiento; post= postratamiento

Gráfico 1. Porcentaje de estrategias metacognitivas utilizadas por el nivel B1.

Lo interesante es notar en el Gráfico 1 que, de hecho, disminuyó la frecuencia de uso de la mayoría de las estrategias metacognitivas en la prueba postratamiento. De un total de nueve estrategias metacognitivas, se observó un incremento de tres sólo en el grupo control: una correspondía a la categoría de planificación (P4= autodirección), otra a la de monitoreo (M3= monitoreo de la tarea) y otra a la de evaluación (E2= identificación de problemas). En el grupo experimental se observó una disminución de la frecuencia de uso de todas las estrategias. Esto hace suponer que el grupo experimental, por tener mayor conocimiento de las estrategias, fue más selectivo en su uso y optimizaron su aplicación para las tareas que requerían de un abordaje estratégico, ya que mejoraron su desempeño en la prueba de audición postratamiento.

En el Gráfico 2 se muestra el comportamiento del nivel B2. A pesar de que tanto la condición control como la experimental mostraron una disminución en

el porcentaje de uso de la mayoría de las estrategias metacognitivas, se observa que en el grupo experimental aumentó la frecuencia en casi un 50% en el uso de tres estrategias de planificación (P1= organización anticipada, P3= atención selectiva y P4= autodirección) y una de evaluación (E2= identificación de problemas), mientras que el grupo control demostró un incremento sólo en las estrategias de monitoreo (M1= monitoreo de la comprensión, M2= monitoreo de la audición y M3= monitoreo de la tarea). Estos resultados pueden interpretarse como evidencia de que la instrucción en el uso de estrategias metacognitivas propende a formar aprendientes más estratégicos al invertir esfuerzos en planificar el abordaje a la tarea y en identificar los problemas de la audición y probables soluciones.



P= estrategia de planificación; M= estrategia de monitoreo; E= estrategia de evaluación
C= control; E= experimental; pre= pretratamiento; post= postratamiento

Gráfico 2. Porcentaje de estrategias metacognitivas utilizadas por el nivel B2.

Al aplicar las pruebas estadísticas no se encontró diferencias significativas en la variedad de estrategias al comparar la condición de control con la condición experimental. Tanto el grupo control como el experimental evidencian un descenso en la mayoría de las estrategias y muestran una enorme variabilidad en los porcentajes de uso de estrategias antes y después del tratamiento. Por tal razón, no fue posible validar la hipótesis de que la instrucción explícita de estrategias metacognitivas permite una mayor variedad de uso de éstas, ya que no se halló un patrón de comportamiento relacionado con el uso de estrategias en ninguno de los grupos ni niveles. Esto es coherente con la literatura (Brown, 2007) y con investigaciones previas (Graham y Macaro, 2008; Cohen, 2010), y enfatiza la complejidad del fenómeno. Además del efecto acumulativo de las estrategias y la posible influencia de otras estrategias no controladas (Cohen, 2010), el resultado podría deberse a otros factores individuales como los estilos de aprendizaje, características específicas de la tarea o a diversas características de la intervención centrada en el aprendiz

(Graham y Macaro, 2008). La variabilidad en el uso de estrategias es muy común incluso dentro de un mismo individuo (Brown, 2007; García y Ferreira, 2010) y puede ser beneficiosa tanto para la comprensión oral y escrita como para la producción (Vandergrift, 2003).

4.4. Instrucción explícita de estrategias metacognitivas y tipo de tarea de audición

Las tareas de audición contempladas en las pruebas estandarizadas First Certificate in English (FCE), Certificate in Advanced English (CAE) y Certificate of Proficiency in English (CPE) adoptan los formatos de selección múltiple, términos pareados y completación de oraciones de extractos breves o de un solo texto más extenso. En la Tabla III se muestran los promedios para cada tarea de audición pre y postratamiento.

Tabla III. Resultados en las pruebas de audición por tipo de tarea.

Nivel	Tarea	n	CONTROL				N	EXPERIMENTAL			
			Pre	Post	Dif.	P		Pre	Post	Dif.	P
B1	1	15	4,5	4,4	-0,1	0,9103	31	5,3	6,1	0,8	0,0074*
	2		1,9	3,1	1,2	0,0180*		2,9	6,0	3,1	0,0001*
	3		3,1	4,5	1,4	0,0006*		3,5	4,9	1,4	0,0001*
	4		3,8	5,1	1,3	0,0192*		4,5	5,7	1,2	0,0002*
	Total		13,2	17,2	4,0	0,0020*		16,1	22,7	6,6	0,0001*
B2	1	8	2,8	3,0	0,2	0,6845	25	2,6	3,4	0,8	0,0546
	2		3,3	4,9	1,6	0,0955		2,6	6,5	3,9	0,0001*
	3		3,1	3,6	0,5	0,6324		2,2	5,0	2,8	0,0001*
	4		8,8	9,5	0,7	0,1114		7,5	9,2	1,7	0,0003*
	Total		17,9	21,0	3,1	0,1059		15,0	24,1	9,1	0,0001*
C1	1	26	4,7	4,2	-0,5	0,2366	19	4,5	5,1	0,6	0,2623
	2		3,8	3,4	-0,4	0,3228		3,3	5,1	1,8	0,0005*
	3		2,3	1,9	-0,4	0,1841		2,0	2,4	0,4	0,2485
	4		2,6	2,5	-0,1	0,9245		2,3	2,8	0,5	0,2203
	Total		13,4	12,0	-1,4	0,2027		12,1	15,3	3,2	0,0046*

*= Significancia $P \leq 0,05$

Los datos de la Tabla III muestran un aumento significativo en los puntajes de las pruebas de comprensión en todas las tareas de audición del FCE, en tres del CAE (exceptuando la de selección múltiple a partir de tres extractos breves) y sólo en una del CPE (completación de oraciones a partir de cuatro textos breves). Es decir, a medida que aumenta el nivel de dominio, también aumentan las dificultades para los estudiantes en la ejecución de las tareas de audición. Coincidentemente, el grupo control del nivel B1 también mostró incrementos

significativos en todas las tareas, excepto en la 1 (selección múltiple a partir de varios textos breves), aunque esta mejoría no es atribuible a la instrucción en estrategias metacognitivas, ya que este grupo no recibió el tratamiento; las ganancias en este grupo pueden deberse al desarrollo natural de la proficiencia en la L2 y de la habilidad.

Ahora bien, si se realiza una comparación en las diferencias de puntajes en las pruebas antes y luego del tratamiento en las dos condiciones para ver las ganancias atribuibles a la instrucción explícita de estrategias metacognitivas, se observa lo siguiente:

Tabla IV. Diferencias en los resultados pre y postratamiento en todas las tareas de audición.

Nivel	Tarea	Control	Experimental	Valor P
B1	1	-0,1	0,8	0,1388
	2	1,3	3,1	0,0027*
	3	1,5	1,5	0,9698
	4	1,3	1,2	0,7958
B2	1	0,3	0,8	0,4845
	2	1,6	3,8	0,0119*
	3	0,5	2,8	0,0272*
	4	0,8	1,6	0,2254
C1	1	-0,5	0,5	0,1049
	2	-0,4	1,8	0,0008*
	3	-0,4	0,4	0,0805
	4	0,0	0,5	0,3429

*= Significancia $P \leq 0,05$

Las diferencias de puntaje son significativas a favor de la condición experimental en todos los niveles, aunque no en todas las tareas. La única tarea que demostró ganancias atribuibles al uso de estrategias metacognitivas en los tres niveles es la tarea 2 (completación de oraciones a partir de un solo texto extenso), además de la tarea 3 (selección múltiple a partir de una conversación entre varios hablantes) sólo para el nivel B2. Por lo tanto, se puede validar la hipótesis de que la instrucción explícita de estrategias metacognitivas es más beneficiosa para un determinado tipo de tareas de audición. El patrón común en la tarea 2 de los tres exámenes internacionales estudiados es la completación de oraciones a partir de un sólo texto extenso (por lo general, un monólogo), técnica conocida como *cloze*. Al parecer, ésta permite que el aprendiente tenga un mayor control de sus procesos y compruebe y monitoree su desempeño, contraste con las otras tareas que presen-

tan las pruebas estandarizadas, en las que existe un mayor número de elementos distractores, inferencias, variedad de textos y longitud del contexto.

Por su parte, la tarea 1, consistente en seleccionar alternativas frente a un estímulo asociado a distintos textos breves no relacionados, fue la de mayor dificultad en los tres niveles (B1, B2 y C1). El hecho de que el aprendiente se someta a distintos tipos de textos en un período muy limitado puede provocar la interferencia del texto anterior en las preguntas siguientes, afectando la comprensión. Además, es importante recordar que el nivel B2 mostró un aumento significativo en la tarea 3, cuyo formato corresponde a selección múltiple también; sin embargo, lo que marca la diferencia con las otras tareas del mismo formato es que, en este caso, las alternativas corresponden a un mismo texto.

4.5. Tipo de tarea y tipo de texto por grupo

Con el fin de observar la tendencia de los resultados en relación al tipo de tarea y al tipo de texto presentado en la audición, las tareas fueron agrupadas en pares de acuerdo a sus semejanzas en cuanto a características, formato y tipo de texto oral de la audición (ver Tabla V). Se agruparon las que consistían en preguntas asociadas a un sólo texto con las que requerían la comprensión de varios textos. En el FCE y CPE, las tareas semejantes son la 1 y 3: seleccionar o relacionar información a partir de varios textos breves, y la 2 y 4: completar o seleccionar información a partir de un texto extenso. En el CAE son semejantes las tareas 1 y 4: seleccionar o relacionar información a partir de varios textos breves y la 2 y 3: completar o seleccionar información a partir de un texto extenso.

Tabla V. Resultados de acuerdo al tipo de tarea y tipo de texto.

Nivel	Tareas	N	Control			P	Experimental				
			Pretest	Posttest	Dif		N	Pretest	Posttest	Dif	P
B1	1 y 3	15	59%	73%	14%	0,0181*	31	68%	87%	19%	0,0001*
	2 y 4	15	36%	52%	16%	0,0031*	31	46%	71%	25%	0,0001*
	Total	15	48%	63%	15%	0,0007*	31	57%	79%	22%	0,0001*
B2	1 y 4	8	67%	73%	6%	0,2510	25	59%	74%	15%	0,0004*
	2 y 3	8	46%	61%	15%	0,2332	25	35%	83%	48%	0,0001*
	Total	8	57%	67%	10%	0,1555	25	47%	78%	31%	0,0001*
C1	1 y 3	26	52%	45%	-7%	0,1270	19	48%	55%	7%	0,1267
	2 y 4	26	42%	40%	-2%	0,5801	19	37%	52%	15%	0,0100*
	Total	26	47%	42%	-5%	0,2207	19	43%	54%	11%	0,0086*

*= Significancia $P \leq 0,05$

Como se observa en la Tabla V, todas las agrupaciones realizadas con las tareas presentan diferencias significativas en el grupo experimental, excepto la primera agrupación de la prueba CPE (tareas 1 y 3). También hubo diferencias significativas en los resultados de las agrupaciones del grupo control del nivel B1. Las tareas que mostraron mayor diferencia en los resultados corresponden a tareas asociadas a la completación de oraciones (tarea 2, en todas las pruebas estandarizadas) en las que el aprendiente está expuesto a escuchar un sólo texto (FCE 2 y 4, CAE 2 y 3; y CPE 2 y 4), por lo que se puede concluir que la instrucción explícita del uso de estrategias es más beneficiosa para este tipo de tarea. En cambio, su efecto no sería importante en tareas que contienen preguntas de alternativas con textos breves de distintas temáticas, los cuales pudieran proporcionar insuficiente información lingüística o pragmática que no permite a los aprendientes relacionar los contenidos entre textos y así llenar los vacíos de información surgidos durante la comprensión auditiva, quedándose en los niveles inferiores de procesamiento (de la superficie textual) y por lo tanto haciendo inferencias (conexiones) erróneas entre el contenido implícito y su conocimiento previo. Además, la comprensión requiere de distintas habilidades como el dominio razonable de recursos lingüísticos. Los receptores necesitan saber cómo reconocer y procesar elementos discursivos de varios tipos para relacionar las unidades semánticas y utilizar esta información para construir redes de comprensión. Necesitan también saber la manera de reconocer varios marcadores textuales solapados y hacer inferencias para una interpretación coherente. Además necesitan recurrir al conocimiento previo para monitorear la comprensión y realizar procesos estratégicos con textos y propósitos más complejos (Grabe, 2009). De acuerdo a lo observado en este estudio, para abordar los textos que presentan una complejidad léxica, sintáctica, morfosintáctica y pragmática que va más allá del dominio de la lengua desarrollado por los sujetos, la instrucción explícita de estrategias metacognitivas parece ser insuficiente.

4.6. Comprensión auditiva y nivel de dominio

El último objetivo de esta investigación era comprobar la idea de que el uso de estrategias metacognitivas es más favorable para aquellos aprendientes que evidencian menos dominio en su L2 en comparación con aquellos más competentes. Debido a que las pruebas estandarizadas con las que se trabajó tienen distintos puntajes en el componente de comprensión auditiva (FCE tiene 30 puntos, CAE, 30 y CPE, 28), se calculó un porcentaje de aprobación. La Tabla VI muestra los puntajes traducidos a porcentaje, con un máximo de 100% al tener todas las respuestas correctas y un mínimo de 0% sin respuestas correctas.

Tabla VI. Diferencias en los resultados en las pruebas de pre y postratamiento según el nivel de dominio.

Nivel	Experimental			Dif	P = 0,0001*
	Pre	Post			
B1	57%	79%		22%	
B2	47%	78%		31%	
C1	43%	54%		11%	

*= Significancia $P \leq 0,05$

En la Tabla VI se aprecia que el grupo experimental que obtuvo una mayor ganancia por efecto del tratamiento en relación con los otros niveles fue el B2, seguido por el B1, y por último por el C1. Primero los datos se sometieron a un análisis de varianza y, dado que las diferencias en los porcentajes aparentes fueron significativas, se utilizó el test de comparaciones múltiples de Tukey para comprobar la significancia. Dicha prueba arrojó los siguientes resultados: los incrementos fueron siempre mayores en el grupo experimental de los distintos niveles en comparación con su respectivo grupo control; el grupo experimental de los niveles B1 y B2 tuvo incrementos significativamente mayores en comparación con el nivel C1; las diferencias entre los resultados para los niveles B1 y B2 fueron idénticas.

Gracias a estos resultados se puede inferir que la injerencia del uso de estrategias es más evidente en grupos con un menor dominio en su L2, específicamente los niveles B1 y B2 que en el nivel más competente. La mayoría de los aprendientes del nivel C1 indicaron que los textos de la prueba CPE eran muy complejos en cuanto a contenido, estructuras semánticas y sintácticas, lo que en muchos casos no les permitió resolver las tareas de audición ya que tenían dificultadas para resolver preguntas de inferencia. Esto es otra evidencia de, si bien las estrategias metacognitivas pueden potenciar el desempeño de los estudiantes en tareas de audición, no pueden suplir las deficiencias provenientes del desarrollo insuficiente de la proficiencia para el nivel de exigencia de las pruebas utilizadas.

5. CONCLUSIONES

En esta investigación se ha recogido evidencia que apoya la idea de que tener mayor conciencia de los procesos cognitivos involucrados en las tareas de aprendizaje puede ayudar a los aprendices de una L2 a regular de manera más efectiva sus procesos y su aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva, lo que puede optimizarse con una instrucción pedagógica. Los resultados avalan la ventaja para los aprendientes de integrar estrategias metacognitivas en el desarrollo de la com-

comprensión auditiva en inglés como L2 en un contexto de instrucción en un país de habla distinta a la lengua meta. Por lo tanto, este trabajo ofrece evidencia empírica para los supuestos propuestos por Wenden (1991), Nunan (1996), Goh (1997) y Vandergrift (2002b), que sostienen que las estrategias metacognitivas inciden positivamente en los resultados de tareas de comprensión auditiva en L2.

Además, de acuerdo a la información recabada y los análisis estadísticos a los que se sometieron los datos, se puede concluir que:

1. La instrucción explícita de estrategias metacognitivas beneficia a los aprendientes en tareas de comprensión auditiva, pues están conscientes y tienen control de sus procesos cognitivos para seleccionar estrategias adecuadas para una tarea dada.
2. La sola práctica en tareas de comprensión auditiva mejora los resultados en la comprensión, pero aún más si ésta es acompañada de instrucción explícita de estrategias metacognitivas como parte integral de la clase de lengua.
3. No está claro si el conocimiento explícito de estrategias metacognitivas implica una mayor frecuencia de uso de éstas; en lugar ello, el aprendiente es más selectivo y optimiza el uso de estrategias de acuerdo a las necesidades de la tarea y las propias.
4. La promoción del uso de estrategias metacognitivas es más beneficiosa en tareas que implican una completación de información en textos con temática continua, a diferencia de una selección de información de varios textos independientes.
5. Los alumnos que muestran un menor dominio en su L2 se ven más beneficiados con la instrucción explícita de estrategias metacognitivas que aquéllos más competentes.

En cuanto al rol de la instrucción en la adquisición de una L2, los resultados de esta investigación nos permiten mantener nuestra inclinación por la tercera postura presentada por VanPatten y Benati (2010) y sostener que es un factor que apoya el proceso natural de adquisición. La instrucción orientada a un conocimiento explícito de procesos ayuda a que los aprendientes optimicen sus propios procesos de aprendizaje y avancen a los siguientes niveles de dominio en un tiempo menor que quienes no reciben instrucción. Sin embargo, no podemos plantear que la instrucción es más efectiva que la adquisición de una L2 de manera natural a lo largo del tiempo, sino que se trata de una optimización de los procesos dado un tiempo y contexto limitados.

Es importante además señalar que este trabajo también aporta evidencia empírica para las estrategias propuestas por Rost (2005). La sugerencia es otorgar mayor énfasis a la actuación de los aprendientes en la sala de clases, con métodos que les permitan tomar conciencia y reflexionar acerca de sus capacidades y potencial,

sobre todo para mejorar su 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 y que, por lo tanto, depende de la activación por parte del aprendiente. Por tal razón, es recomendable que la instrucción para la comprensión auditiva integre lo siguiente:

1. Conocimiento explícito de las estrategias metacognitivas para la comprensión, pues los aprendices pueden regular de mejor manera sus procesos de aprendizaje (mediante la predicción, el monitoreo, la evaluación y la resolución de problemas) y se convierten en oyentes con mejor desempeño, lo que redundará en una comprensión exitosa y un incremento de la motivación, la confianza y el conocimiento estratégico (Goh y Taib, 2006; Vandergrift, 2002b, 2003).
2. Contextualización de la audición para los aprendientes de la L2 sobre el tema, el objetivo de la audición y una meta personal acerca de la tarea de audición.
3. Inducción sobre la utilización de una variedad de pistas que les permita mejorar la comprensión de textos orales (Hinkel, 2006).
4. Omisión de focalización exclusiva en el producto de la audición (verificación de respuesta correcta o incorrecta en tareas de audición), pues a menudo provoca un alto nivel de ansiedad y no contribuye a la comprensión de los textos escuchados.
5. Exposición a una gran variedad de vocabulario y automatización de la habilidad de reconocimiento de palabras en el discurso hablado (Hulstijn, 2003).
6. Activación del conocimiento previo (conocimiento de mundo, lingüístico, textual, pragmático y cultural).

REFERENCIAS

- Alexander, P. 2006. *Psychology in learning and instruction*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson Prentice Hall.
- Anderson, N. J. 2002. "The role of metacognition in second language teaching and learning", en *ERIC Digest*, abril, pp. 3-4.
- Anderson, J. R. 2005. "L2 strategy research". En E. Hinkel (Eds.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 757-772.
- Bozorgian, H. 2012. "Metacognitive instruction does improve listening comprehension", en *ISNR Education*, vol. 2012, article ID 734085, 6 pages, 2012. doi:10.5402/2012/734085.
- Brown, A. 1987. "Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms". En F. Weinert y R. Kluwer (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 65-116.

- Brown, H. D. 2007. *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). New York: Longman/Pearson Education.
- Chamot, A. U. 1987. "Language learning strategy instruction: Current issues and research", en *Annual Review of Applied Linguistics* 25, pp. 98-111.
- Cohen, A. D. 2000. *Strategies in learning and using a second language*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Cohen, A. D. 2010. "Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation". En N. Schmitt (Ed.). *An introduction to applied linguistics*. London: Hodder Education, pp. 161-178.
- Cook, V. 1991. *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Coskun, A. 2010. "Effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students", en *Novitas-ROYAL: Research on youth and language* 4, 1, pp. 35-50.
- Cross, J. 2011. "Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners", en *ELT Journal* 65, 4, pp. 408-416.
- Ellis, R. 2005. *La adquisición de Segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington, Nueva Zelanda: Departamento técnico del Ministerio de Educación. Traducción y versión españolas de Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yague: *redEle*.
- Elman, J. L. 1989. *Connectionist Approaches to Acoustic/Phonetic Processing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Flavell, J. 1979. "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry", en *American Psychologist* 34, pp. 906-911.
- Flavell, J. H. y Wellman, H. M. 1977. "Metamemory". En R. V. Kail y J. W. Hagen (Eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 3-33.
- Flavell, J., Miller, P. y Miller, S. 2002. *Cognitive development* (4th ed.). Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- García, J. y Ferreira, A. 2010. "Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 8, 4, pp. 17-24.
- Goh, C. 1997. "Metacognitive awareness and second language listeners", en *ELT Journal* 51, pp. 361-369.
- Goh, C. 2002a. "Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns", en *System* 30, pp. 185-206.
- Goh, C. 2002b. *Teaching listening in the language classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Goh, C. 2008. "Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications", en *RELC Journal* 39, 2, pp. 188-213.

- Goh, C. y Taib, Y. 2006. "Metacognitive instruction in listening for young learners", en *ELT Journal* 60, 3, pp. 222-232.
- Goh, C. y Yusnita, T. 2006. "Metacognitive instruction in listening for young learners", en *ELT Journal* 60, 3, pp. 222-232.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a second language*. Cambridge and Newn York: Cambridge University Press.
- Graham, S. y Macaro, E. 2008. "Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French", en *Language Learning* 58, pp. 747-783.
- Hauck, M. 2005. "Metacognitive knowledge, metacognitive strategies and CALL". En J. Egbert y G. Petrie (Eds.). *CALL research perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 65-86.
- Higgs, T. V. y Clifford, R. 1982. The push toward communication. En T. V. Higgs (Ed.). *Curriculum, competence, and the foreign language teacher*. Lincolnwood, IL: National Textbook, pp. 7-79.
- Hinkel, E. 2006. "Current perspectives on teaching the four skills", en *TESOL Quarterly* 40, 1, pp. 109-131.
- Hofer, B. K. y Sinatra, G. M. 2010. "Epistemology, metacognition, and self-regulation: Musings on an emerging field", en *Metacognition Learning* 5, pp. 113-120.
- Howatt, A. 2004. *A history of English language teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn; J. H. 2003. "Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software", en *Computer Assisted Language Learning* 16, pp. 413-425.
- Jacobs, J. y Paris, S. 1987. "Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction", en *Educational Psychologist* 22, pp. 255-278.
- Kintsch, W. 1988. "The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-Integration model", en *Psychological Review* 95, pp. 163-182.
- Klein, W. 1986. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lieberman, A. M., Cooper, F. S., Schanweiler, D. P. y Studdert-Kennedy, M. 1967. "Perception of Speech Code", en *Psychological Review* 74, pp. 431-461.
- Long, M. 1983. "Does second language instruction make a difference?", en *TESOL Quarterly* 17, pp. 359-382.
- Luwel, K., Torbey, J. y Verschaffel, L. 2003. "The relation between metastrategy knowledge, strategy use and task performance: Findings and reflections from a numerosity judgment task", en *European Journal of Psychology of Education* 18, pp. 425-447.

- Macaro, E., Graham, S. y Vanderplank, R. 2007. "A review of listening strategies: Focus on sources of knowledge and on success". En A.D. Cohen y E. Macaro (Eds.). *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 165-185.
- Marslen-Wilson, W. D. 1990. "Activation, competition and frequency in lexical access". En G. T. Altmann (Ed.). *Cognitive Models of Speech Processing: Psycholinguistic and Computational Perspectives*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mendelsohn, D. 1994. *Learning to listen: A strategy-based approach for second language learner*. San Diego: Dominic Press.
- Mendelsohn, D. 2006. "Learn how to listen using learning strategies". En *Studies on language acquisition: Current trends in the development and teaching of the four language skills*. U. Esther y A. Martínez-Flor (Eds.). Berlin: Walter De Gruyter, pp. 75-90.
- Nelson, T., Narens, L. y Dunlosky, J. 2004. "A revised methodology for research in metamemory: Prejudgment recall and monitoring (PRAM)", en *Psychological Methods* 9, pp. 53-69.
- Norris, J. M. y Ortega, L. 2000. "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", en *Language learning* 50, pp. 417-528.
- Nunan, D. 1996. "Learner strategy training in the classroom: An action research study", en *TESOL Journal* 6, pp. 35-41.
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper Collins.
- Pienemann, M. 1998. *Language processing and L2 development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pintrich, P. 2004. "A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students", en *Educational Psychology Review* 16, 4, pp. 385-408.
- Pisoni, D. B. 1996. "Some thoughts on Anormalization in Speech Perception". En K. Johnson y J. W. Mullennix (Eds.). *Talker variability in speech processing*. San Diego: Academic Press.
- Rachal, K. C., Daigle, S. y Rachal, W. S. 2007. "Learning problems reported by college students: are they using learning strategies?", en *Journal of Instructional Psychology* 34, 4, pp. 191-200.
- Rost, M. 2002. *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.
- Rost, M. 2005. "L2 listening". En Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 503-527.
- Sandoval, M. S., Gómez, L. y Sáez, K. 2010. "Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua", en *Lenguas Modernas* 36, pp. 25-44.
- Schmidt, R. 1990. "The role of consciousness in second language learning", en *Applied Linguistics* 11, pp. 129-158.

- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. 2006. "Competence and control beliefs: Distinguishing the means and the ends". En P. Alexander y P. Winne (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. San Diego: Academic, pp. 349-367.
- Sebastián, N., Bosch, L. y Costa, A. 1999. "La percepción del habla". En M. de Vega y F. Cuestos. *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta, pp. 53-88.
- Sperling, R., Howard, B., Staley, R. y DuBois, N. 2004. "Metacognition and self-regulated learning constructs", en *Educational Research and Evaluation* 10, pp. 117-139.
- Truscott, J. 2004. "The effectiveness of grammar instruction: Analysis of a meta-analysis", en *English Teaching and Learning* 28, pp. 17-29.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. 1978. "Toward a model of text comprehension and production", en *Psychological Review* 85, pp. 363-394.
- Vandergrift, L. 1999. "Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies", en *English Teaching Journal* 53, pp. 168-176.
- Vandergrift, L. 2002a. "It was nice to see our prediction was right: Developing metacognition in L2 listening comprehension", en *Canadian Modern Language Review* 58, pp. 555-575.
- Vandergrift, L. 2002b. "Listening: Theory and practice in modern language listening competence". Invited submission to Web Guide to Good Practice in Teaching and Learning in Languages, Linguistics and Area Studies.
- Vandergrift, L. 2003. "From prediction through reflection: guiding students through the process of L2 listening", en *The Canadian Modern Language Review* 59, 3, pp. 425-440.
- Vandergrift, L. y Tafaghodtari, M. H. 2010. "Teaching students how to listen does make a difference: An empirical study", en *Language Learning* 60, pp. 470-497.
- VanPatten, B. y Benati, A. 2010. *Key terms in second language acquisition*. London: Continuum International Publishing Group.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. y Afflerbach, P. 2006. "Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations", en *Metacognition Learning* 1, pp. 3-14.
- Vrugt, A. y Oort, F. J. 2008. "Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement", en *Metacognition Learning* 30, pp. 123-146.
- Weinstein, C. y Hume, L. 1998. *Study strategies for lifelong learning*. Washington: APA.
- Wenden, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice-Hall.
- Wenden, A. 2002. "Learner development in language learning", en *Applied Linguistics* 23, 1, pp. 32-55.
- Wharton, G. 2000. "Language learning strategy use of bilingual foreign language

- learners in Singapore”, en *Language Learning* 50, 2, pp. 203-244.
- White, B. y Frederiksen, J. 2005. “A theoretical framework and approach for fostering metacognitive development”, en *Educational Psychologist* 40, pp. 211-223.
- Winne, P. 1996. “A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning”, en *Learning and Individual Differences* 8, pp. 327-353.
- Winne, P. y Hadwin, A. 1998. “Studying as self-regulated learning”. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 277-304.
- Yang, C. 2009. “A study of metacognitive strategies employed by English listeners”, en *International Education Studies* 2, 4, pp. 134-139.
- Zimmerman, B. 1994. “Dimensions of academic self regulation: A conceptual framework for education”. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 3-21.
- Zwaan, R. A. 1999. “Five dimensions of narrative comprehension: The event-indexing model”. En S. R. Goldman, A. C. Graesser y P. van den Broek (Eds.). *Narrative comprehension, causality and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 93-110.
- Zwaan, R. A. y Rapp, D. N. 2007. “Discourse comprehension”. En Traxler y M.A. Gernsbacher (Eds.). *Handbook of Psycholinguistics* (2nd ed.). San Diego, CA: Elsevier, pp. 725-764.
- Zwaan, R. A., Langston, M. C. y Graesser, A. C. 1995. “The construction of situation model in narrative comprehension: An event-indexing model”, en *Psychological Science* 6, pp. 292-297.