



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA
MEDIANTE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS
METACOGNITIVAS”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

PRESENTA:

LIZBETH DE LA CRUZ VÁZQUEZ S090008

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE 2021.



Las que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Lizbeth de la Cruz Vázquez, nombradas por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "Desarrollo de la Comprensión Auditiva Mediante la Enseñanza de Estrategias Metacognitivas", elaborado por la C. De la Cruz Vázquez Lizbeth, ya antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 23 días del mes de Septiembre del año dos mil veintiuno en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

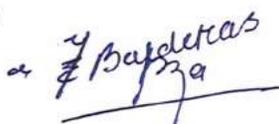
ATENTAMENTE "POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"



Dra. María Elizabeth Moreno
Gloggner
Presidente del jurado



Mtra. Ana Ma. Candelaria
Domínguez Aguilar
Secretaria del jurado



Mtra. Myrna Elizabeth Balderas Garza
Vocal del jurado

Vb. Bo



Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora





Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Lizbeth de la Cruz Vázquez,
Autor (a) de la tesis bajo el título de “Desarrollo de la Comprensión Auditiva Mediante la Enseñanza de Estrategias Metacognitivas”,
presentada y aprobada en el año 20 21 como requisito para obtener el título o grado de Maestro en Didáctica de las Lenguas, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 4 días del mes de Octubre del año 20 21.

Lizbeth de la Cruz Vázquez

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

“Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del cual fui beneficiado, con el número de registro de becario CVU 1007372.

Dedicatoria

“Quien se transforma a sí mismo, transforma el mundo.”

Dalai Lama

A mis alumnos quienes me inspiran a ser un mejor docente, capaz de facilitar conocimientos significativos que logren tener un impacto en su vida.

A los docentes, que fueron una guía en este proceso de transformación para ser un mejor docente.

A mis hermanos y a mi mamá que me apoyaron en todo este camino de alcanzar un grado académico más y que me motivan a ser mejor ser humano.

Resumen

El presente trabajo muestra la información obtenida durante los dos ciclos de Investigación Acción en la Maestría en Didáctica de las Lenguas con el estudio enfocado al *Desarrollo de la Comprensión Auditiva mediante la Enseñanza de Estrategias Metacognitivas*. Se presenta un marco referencial respecto a los principales temas tales como: la Comprensión Auditiva, la Metacognición, la Enseñanza Metacognitiva de la Comprensión Auditiva y la Enseñanza en Línea. La metodología utilizada para la realización de este estudio fue la investigación-acción, la cual por su naturaleza permite realizar mejoras en la práctica docente para la enseñanza de las estrategias metacognitivas, así como propiciar el análisis y reflexión sobre la propia práctica al enseñarlas, coadyuvando al desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes del inglés como lengua extranjera. Los datos para conocer los factores involucrados en la enseñanza de las estrategias metacognitivas que inciden en el desarrollo de la comprensión auditiva se obtuvieron mediante cuestionarios, hojas de trabajo, diario del estudiante y grupo focal, en tanto que para analizar la práctica docente, se realizó por medio de planes de clase, diario del profesor, videograbaciones, y observaciones. Los hallazgos indican que una enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas enfocadas a la comprensión auditiva contribuye a que los alumnos sean capaces de autorregularse y hacer uso de las dichas estrategias ante dificultades que se les presente en la comprensión auditiva. A partir de estos hallazgos se presenta una propuesta pedagógica para la enseñanza de la comprensión auditiva mediante estrategias metacognitivas.

Palabras claves: *Comprensión auditiva, metacognición, estrategias metacognitivas, enseñanza en línea, investigación acción.*

Índice

Dedicatoria.....	ii
Resumen.....	iii
INTRODUCCIÓN.....	1
Planteamiento del problema y justificación.....	2
Objetivo General	6
Objetivos específicos	6
Preguntas de Investigación.....	7
Panorama General	7
CAPÍTULO I. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA.....	10
1.1. La comprensión auditiva en una lengua extranjera (LE)	10
1.1.1. Definiciones y características generales.....	10
1.1.2. Factores que interviene en el desarrollo de la comprensión auditiva.....	13
1.1.3. Estrategias fundamentales de aprendizaje de lenguas extranjeras	15
1.1.4. La investigación de la enseñanza de la comprensión auditiva	18
1.1.5. Enfoques de la enseñanza de la comprensión auditiva	19
1.1.6. La investigación en la enseñanza de estrategias para la comprensión auditiva	27
1.2. La metacognición	27
1.2.1. Modelos metacognitivos.....	30
1.2.2. La utilidad de la metacognición	33
1.3. La enseñanza metacognitiva de la comprensión auditiva	35
1.3.1. Modelos de la enseñanza metacognitiva para la comprensión auditiva	36
1.3.2. Estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva	39
1.4. La enseñanza en línea	41
1.4.1. Tecnologías de la información y comunicaciones (TIC), su rol e importancia en la educación en línea	43
1.4.2. Cambios en la enseñanza virtual a partir de la pandemia	44
1.4.3. Planeación de ejercicios	48
CAPÍTULO II METODOLOGÍA	55
2.1. Diseño de la investigación.....	55
2.2. Contexto.....	56
2.3. Participantes.....	57

2.4. Estrategia metodológica	58
2.5. Procedimientos de implementación y recolección de la información.....	62
2.6. Procedimiento de análisis de la información	65
2.7. Problemas éticos considerados	69
CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	¡Error!
Marcador no definido.	
3.1. Fase de pre-intervención	70
3.1.1. Enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva	70
3.1.2. Consciencia metacognitiva.....	73
3.2. Fase de intervención	75
3.2.1. Enseñanza secuenciada de las estrategias metacognitivas.....	75
3.3. Fase de post-intervención	81
3.3.1. Impacto de la enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la habilidad auditiva	81
3.4. Práctica Docente	81
CAPITULO IV PROPUESTA DIDÁCTICA	112
4.1. Descripción general de las fichas pedagógicas.....	113
4.1.1. Ficha 1 de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva	123
4.1.2. Ficha 2 de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva	132
4.1.3. Ficha 3 de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva	139
4.1.4. Ficha 4 de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva	145
4.1.5. Ficha 5 de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva	151
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	158
Referencias	165
ANEXOS.....	170
Anexo 1 Formato de entrevista estructurada a docentes	170
Anexo 2 Formato de Observación No Participante	171
Anexo 3 Cuestionario MALQ	172
Anexo 4 Formato Cuadro de escucha.....	175

Anexo 5 Formato de entrevista estructurada a alumnos.....	176
Anexo 6 Estrategias de Comprensión Auditiva y su Definición con Ejemplos Representativos	178

Lista de tablas y figuras

Tabla 1	37
Ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva en una L2.	37
Tabla 2	39
Estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva en una L2	39
Tabla 3	45
Cambios que se requieren en la enseñanza a partir de la pandemia COVID 19	45
Tabla 4	67
Categorías y códigos de análisis de información sobre la consciencia metacognitiva .	67
Tabla 5	68
Categorías y códigos de análisis de información sobre las estrategias metacognitivas	68
Tabla 6	71
Extracto Fase exploratoria - Entrevista estructurada.....	71
Tabla 7	72
Extracto Fase exploratoria- Formato de Observación estructurada no participante	72
Tabla 8	76
Extracto enseñanza de la estrategia de planeación.....	76
Tabla 9	77
Extracto enseñanza de la estrategia de planeación.....	77
Tabla 10	79
Extracto enseñanza de la estrategia de planeación.....	79
Tabla 11	80
Extracto enseñanza de la estrategia de solución de problemas	80
Tabla 12	82
Factores del cuestionario MALQ con los respectivos ítems.	82
Tabla 13	98
Cuestionario MALQ. Item. 3,8,15.	98
Tabla 14	109
Grupo focal post-intervención.....	109
Tabla 15	114
Cuadro informativo sobre el contexto de las sesiones	114
Tabla 16	115

Identificación en las fichas de las estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva.....	115
Tabla 17	119
Estrategia de planeación en el cuadro de escucha.....	119
Tabla 18	120
Estrategia de planeación en el cuadro de escucha.....	120
Tabla 19	121
Estrategia de evaluación y solución de problemas en el cuadro de escucha.....	121
Tabla 20	123
Ficha pedagógica 1. Tema Japanese Travelers Try Virtual Vacation.....	123
Tabla 21	132
Ficha pedagógica 2. Tema Robotic Suit Helps Paralyzed Man Walk	132
Tabla 22	139
Ficha pedagógica 3. Social Media Is Keeping Adults Awake	139
Tabla 23 Ficha pedagógica 4. With Whale Sharks, Males Grow Faster, But Females Grow Bigger.....	145
Tabla 24	151
Ficha pedagógica 5. How to clean Off the Many Germs On Your Phone	151
Figura 1	42
Triángulo del e-learning	42
Figura 2	83
Cuestionario MALQ. Item 1. Ciclo 1.....	83
Figura 3	83
Cuestionario MALQ. Item 1. Ciclo 2.....	83
Figura 4	84
Cuestionario MALQ. Item 10. Ciclo 1.....	84
Figura 5	84
Cuestionario MALQ. Item 10. Ciclo 2.....	84
Figura 6	85
Cuestionario MALQ. Item 14. Ciclo 1.....	85
Figura 7	85

Cuestionario MALQ. Item 14. Ciclo 2.....	85
Figura 8	86
Cuestionario MALQ. Item 20	86
Figura 9	87
Cuestionario MALQ. Item 21. Ciclo 1.....	87
Figura 10	87
Cuestionario MALQ. Item 21. Ciclo 2.....	87
Figura 11	89
Cuestionario MALQ. Item 5. Ciclo 1.....	89
Figura 12	89
Cuestionario MALQ. Item 5. Ciclo 2.....	89
Figura 13	90
Cuestionario MALQ. Item 7. Ciclo 1.....	90
Figura 14	90
Cuestionario MALQ. Item 7. Ciclo 2.....	90
Figura 15	91
Cuestionario MALQ. Item 9. Ciclo 1.....	91
Figura 16	91
Cuestionario MALQ. Item 9. Ciclo 2.....	91
Figura 17	92
Cuestionario MALQ. Item 13. Ciclo 1.....	92
Figura 18	92
Cuestionario MALQ. Item 13. Ciclo 2.....	92
Figura 19	93
Cuestionario MALQ. Item 17. Ciclo 1.....	93
Figura 20	93
Cuestionario MALQ. Item 17. Ciclo 2.....	93
Figura 21	94
Cuestionario MALQ. Item 19. Ciclo 1.....	94
Figura 22	94
Cuestionario MALQ. Item 19. Ciclo 2.....	94
Figura 23	96

Cuestionario MALQ. Item 3	96
Figura 24	97
Cuestionario MALQ. Item 8. Ciclo 1.....	97
Figura 25	97
Cuestionario MALQ. Item 15. Ciclo 1.....	97
Figura 26	100
Cuestionario MALQ. Item 2. Ciclo 1.....	100
Figura 27	100
Cuestionario MALQ. Item 2. Ciclo2.....	100
Figura 28	101
Cuestionario MALQ. Item 6. Ciclo 1.....	101
Figura 29	102
Cuestionario MALQ. Item 6. Ciclo 2.....	102
Figura 30	103
Cuestionario MALQ. Item 12.Ciclo 1.....	103
Figura 31	103
Cuestionario MALQ. Item 12.Ciclo 2.....	103
Figura 32	104
Cuestionario MALQ. Item 16.	104
Figura 33	105
Cuestionario MALQ. Item 4. Ciclo 1.....	105
Figura 34	105
Cuestionario MALQ. Item 4. Ciclo 2.....	105
Figura 35	106
Cuestionario MALQ. Item 11.Ciclo 1.....	106
Figura 36	106
Cuestionario MALQ. Item 11. Ciclo 2.....	106
Figura 37	107
Cuestionario MALQ. Item 18. Ciclo 1.....	107
Figura 38	107
Cuestionario MALQ. Item 18. Ciclo 2.....	107
Figura 39	116

Presentación de preguntas para activar conocimiento previo	116
Figura 40	117
Presentación de preguntas para activar conocimiento previo	117
Figura 41	117
Presentación del tema del audio y preguntas para seguir activando conocimientos previos.....	117
Figura 42	119
Etapa de while-listening	119
Figura 43	121
Etapa de post-listening	121
Figura 44	122
Preguntas de reflexión para la bitácora de aprendizaje	122

Lista de Abreviaturas y Siglas

CLT: Communicative Language Teaching.

COVID: Corona Virus Disease.

CVC: Centro Virtual Cervantes.

L1: Lengua Materna.

L2: Lengua Segunda.

LE: Lengua Extranjera.

MALQ: Metacognitive Awareness Listening Questionnaire

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

TIC: Tecnologías de Información y Comunicación.

UNACH: Universidad Autónoma de Chiapas

VOA: Voice of America

INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto de investigación tiene como título el Desarrollo de la Comprensión Auditiva mediante la Enseñanza de Estrategias Metacognitivas, el cual concluye con una propuesta didáctica. La necesidad de implementar estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera surge a partir de mi experiencia como docente, al percibir que dicha habilidad representa un reto para los estudiantes al tratar de comprender el mensaje en una lengua que por lo general están en contacto únicamente de manera institucional.

Por otro lado, el uso de las estrategias metacognitivas contribuye en gran medida al desarrollo consciente de la comprensión auditiva, ya que a través de las estrategias como la planeación, el monitoreo, la autoevaluación y la búsqueda de solución a problemas encontrados durante la tarea de comprensión auditiva, los alumnos son capaces de tener un autocontrol en el proceso de la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera. El título de este trabajo de investigación está sustentado en cuatro pilares teóricos que son la base de la investigación y que permiten conceptualizar las ideas que se entrelazan entre sí: la comprensión auditiva, la metacognición, la enseñanza metacognitiva de la comprensión auditiva y la enseñanza en línea.

El primer concepto teórico aborda la comprensión auditiva y una aproximación conceptual. Se proporciona definiciones de la comprensión auditiva, así como características y factores que intervienen en el desarrollo de la comprensión auditiva. Posteriormente, como una aproximación conceptual se menciona las estrategias fundamentales de aprendizaje de lenguas extranjeras. De igual forma, se presentan características en la investigación de la enseñanza de la comprensión auditiva.

En el segundo concepto teórico se plantea el término de la metacognición, comenzando con los antecedentes de dicho término, mencionando su precursor John Flavell (1979) quien acuña dicho concepto, así como también se proporciona los elementos que integran la metacognición. Por otra parte, se presentan modelos metacognitivos de autores como Ann Brown (1987), Linda

Baker (1994) y Douglas Hacker (1998), quienes presentan desde su propia perspectiva las ventajas de la metacognición para lograr un objetivo relacionado con el aprendizaje.

En el tercer concepto teórico se desarrolla el tema de la enseñanza metacognitiva de la comprensión auditiva, es decir, se describen las estrategias metacognitivas enfocadas para el desarrollo de la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera. Igualmente, se presentan modelos sobre una enseñanza secuenciada de las estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva, tales modelos pertenecen a autores como los que destaca Chamot (1994), Anderson (2002), Vandergrift (2004) y recientemente Goh (2008).

Finalmente, en el cuarto concepto teórico se desarrolla el tema de la enseñanza en línea, como la forma en la que se desarrolló la investigación y se implementó la propuesta didáctica debido a la pandemia COVID-19. De igual forma, se aborda en qué consiste dicha enseñanza y los factores que intervienen. Por otro lado, se comentan experiencias y sentimientos con respecto al cambio de modalidad que sufrió el proyecto de investigación. Además, se presentan elementos que deben ser tomados en cuenta en las actividades para la enseñanza de la comprensión auditiva.

Planteamiento del problema y justificación

El interés por este proyecto de investigación surge a partir de la experiencia en mi práctica docente, debido a que he observado que la forma de enseñar y aprender la comprensión auditiva del idioma inglés como lengua extranjera (LE), se limita a que el profesor reproduce el audio y los alumnos tienen que contestar preguntas para evaluar su comprensión, sin antes haberles preparado y proporcionado estrategias que puedan ayudar a tener una mejor comprensión auditiva. Por otro lado, cuando los alumnos me preguntan sobre cómo mejorar su comprensión auditiva, las respuestas que suelo dar son escuchar música en inglés, ver películas, series o programas de televisión en inglés. Sin embargo, considero que con estas respuestas, el alumno no adquiere estrategias o elementos claves para mejorar su comprensión auditiva. Es por eso que este proyecto busca desarrollar la comprensión auditiva a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas que faciliten y mejoren los resultados de los estudiantes en su comprensión auditiva; al mismo tiempo que busca mejorar mi práctica docente.

Desde los primeros años de vida, los seres humanos parecen desarrollar esta habilidad sin esfuerzo alguno en su lengua materna (L1). No obstante, el desarrollo de la comprensión auditiva en una segunda lengua (L2) o LE, suele imponer a los estudiantes grandes retos y dificultades (Vandergrift y Tafaghodtari, 2010). Esto se debe a que el aprendizaje de la L2 o LE consiste en el conocimiento consciente de sus reglas y se asocia con el lenguaje formal. Mientras que la adquisición de la L1 ocurre en forma inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua, en un contexto natural, lo cual permite desarrollar esta habilidad de comprensión auditiva sin problema.

Por lo tanto, una forma en la que podemos contribuir a este proceso de adquisición de la L2 o LE, es exponer al alumno a audios de forma gradual, es decir, de acuerdo a su nivel y a su avance en la lengua, y así contribuya a dicho proceso de adquisición. Krashen (1981) menciona que la adquisición de una L2 o LE consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla – al igual que hacen los niños en la lengua materna - la competencia para la comunicación; el aprendizaje de una L2 o LE, a su vez, hace referencia al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la corrección de errores, que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento. Como plantea Krashen (1981) considero que el estudiante necesita de ambos, adquirir la lengua y aprender la lengua, para así lograr una competencia comunicativa.

Modi (1991) afirma que en la L2 la destreza de escuchar es importante no solo porque es la manera como se aprende un idioma, sino porque es el proceso básico a través del cual se aprende pronunciación, vocabulario y se obtiene una idea de la organización del idioma, es decir la sintaxis. Debido a lo complejo que puede resultar para los estudiantes la comprensión auditiva en el inglés como lengua extranjera, al estar poco expuestos a contextos naturales, resulta el interés de indagar por estrategias que favorezcan la comprensión auditiva.

Para lograr una competencia comunicativa en la lengua meta se necesitan las habilidades de comunicación, las cuales comprenden habilidades receptivas y productivas. Alonso y Alonso

(2018) refieren que escuchar y leer son habilidades receptivas mientras que hablar y escribir son habilidades productivas. Las habilidades receptivas son aquellas en las cuales los estudiantes reciben y procesan la información, pero no necesitan producir un lenguaje para hacerlo, mientras que las habilidades productivas requieren la producción, por ejemplo, un discurso. Debido a esto la comprensión auditiva es considerada como una habilidad pasiva, sin embargo, esta habilidad involucra procesos mentales para codificar y decodificar información, para comprender y formular una respuesta. Es por eso que resulta de suma importancia aprender a escuchar para lograr una comunicación efectiva y exitosa. Antes de que se analizara la importancia de enseñar a escuchar, la instrucción de escuchar estaba profundamente influenciada por pedagogía de lectura y escritura. Goh (2008) señala que con “La metodología del enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching, CLT), se enfatizó la necesidad de enseñar a escuchar para una comunicación oral efectiva” (p.189).

Al mismo tiempo, he notado que los estudiantes se sienten ansiosos por no poder comprender lo que escuchan y es que, si bien los libros de textos incluyen actividades auditivas, no proveen estrategias para que ellos puedan seguir y lograr entender lo que escuchan. Vandergrift y Goh (2009) refieren que el no saber escuchar, es tal vez, el más grande de los problemas que hay que resolver para realizar efectivamente una tarea auditiva dentro o fuera del aula de clase. El no saber escuchar hace referencia a que el estudiante cuando no conoce sobre estrategias para usar durante la actividad auditiva, no puede manejar adecuadamente el input, es decir, el mensaje que recibe, y por lo tanto su comprensión se ve afectada.

Goh (2000) da a conocer que, aún si el docente realiza actividades de pre-escucha, el estudiante podrá presentar problemas para comprender partes del texto o fallar al tratar de identificar el contexto de la conversación si no tiene las estrategias que le permitan manejar el input durante la actividad auditiva. Además de que, a diferencia de la lectura, durante la actividad auditiva el oyente casi nunca tiene la oportunidad de repetir lo escuchado o reproducirlo al ritmo que él cree conveniente para poder comprender o bien realizar pausas y facilitar la comprensión. De manera que es necesario proveer a los estudiantes de estrategias que les permitan auto-dirigir y regular su comprensión auditiva, antes, durante y después de las actividades auditivas.

Por consiguiente, las estrategias de aprendizaje que pueden ayudar a los estudiantes son las estrategias metacognitivas. Las estrategias metacognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje; los otros tres grupos son las estrategias comunicativas, las cognitivas y las socioafectivas. Centro Virtual Cervantes, CVC (2021) define:

Estas estrategias metacognitivas consisten en los diversos recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. A diferencia de las cognitivas, estas estrategias permiten observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje. Conforman un tipo especial de conocimiento por parte del aprendiente, que algunos autores han caracterizado como un triple conocimiento: referido a la tarea de aprendizaje, referido a las estrategias de aprendizaje y referido al sujeto del aprendizaje. En otras palabras, saber en qué consiste aprender, saber cómo se aprenderá mejor y saber cómo es uno mismo, sus emociones, sus sentimientos, sus actitudes y sus aptitudes. (p.1)

La metacognición se refiere la habilidad que tenemos los seres humanos de desarrollar una consciencia acerca de cómo aprendemos. El prefijo “meta” fue introducido hace más de 30 años por Flavell (1979) quien define a la metacognición como el monitoreo y la regulación consciente y deliberada de cualquier actividad cognitiva que se realice con el propósito de lograr una meta o un resultado. Los procesos de regulación y monitoreo se reflejan en estrategias como: la revisión, la planeación, la inferencia, la auto interrogación etc. En otras palabras, cuando hablamos de una consciencia, nos referimos a la regulación y el monitoreo de cualquier actividad de orden cognitivo, orientada hacia el logro de una meta o un resultado.

Goh (2008) presenta resultados de estudios que indican que la instrucción de estrategias metacognitivas en la habilidad auditiva puede beneficiar en al menos tres formas: 1) mejora el afecto al escuchar, ayudando a los alumnos a tener más confianza, más motivados y menos ansiosos; 2) tiene un efecto positivo en el rendimiento auditivo; 3) los oyentes débiles potencialmente se benefician al máximo.

La metacognición tiene un rol fundamental en el desarrollo de la comprensión ya que permite al estudiante la participación activa en la regulación y control de su aprendizaje. Los estudiantes con altos grados de consciencia metacognitiva tienen mejor capacidad de procesamiento de información, y buscan formas más eficientes de poner en práctica lo aprendido (Anderson, 2008).

Con la realización de este trabajo de investigación se pretende realizar una exploración en mi práctica docente que me permita actuar sobre la problemática observada en mi contexto, analizando el empleo de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva. Al mismo tiempo, coadyuvando a la mejora de la comprensión auditiva de los alumnos.

Después de haber planteado el objeto de estudio y su justificación, es decir, las razones por las cuales me impulsaron a realizar este proyecto de investigación, en seguida se presenta el objetivo general, el cual fue lo que se buscaba alcanzar al final de la investigación y los objetivos específicos, lo cuales coadyuvaron a lograr el objetivo general.

Objetivo General

El objetivo general de esta investigación fue analizar el desarrollo de la comprensión auditiva del idioma inglés como lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas en los alumnos de la Facultad de Medicina Humana y la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chiapas, a través de una propuesta didáctica en forma de fichas pedagógicas. Para ello se plantearon objetivos específicos, los cuales se muestran a continuación:

Objetivos Específicos

1. Indagar sobre la enseñanza – aprendizaje de la comprensión auditiva del inglés en la Universidad Autónoma de Chiapas, antes de iniciar con la intervención didáctica.
2. Diseñar una propuesta pedagógica sobre el uso de estrategias metacognitivas que permitan facilitar el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes.
3. Identificar los beneficios sobre el uso de las estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión auditiva en los alumnos.

4. Reflexionar sobre mi práctica docente en la implementación de estrategias metacognitivas.

Preguntas de Investigación

Derivado de los objetivos específicos se formularon las siguientes preguntas que guiaron este proyecto de investigación.

1. ¿Qué elementos intervienen en la enseñanza – aprendizaje de la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera?
2. ¿Cuáles son los elementos esenciales de una propuesta de clase enfocada al desarrollo de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva?
3. ¿De qué manera las estrategias metacognitivas coadyuvan al desarrollo de la comprensión auditiva?
4. ¿Qué cambios debo realizar en mi práctica docente que promuevan el desarrollo de la comprensión auditiva en mis estudiantes?

Panorama General

Este proyecto de investigación se desarrolló de forma estructurada y en una secuencia que permite al público localizar los diferentes elementos que argumentan los hallazgos y la propuesta pedagógica que es la finalidad de esta tesis. En seguida se presentan de manera sintetizada cada uno de los capítulos que forman este trabajo.

En el Capítulo 1 se presentan los referentes teóricos divididos en cuatro apartados. En el primer apartado se define a la comprensión auditiva, incluyendo características y factores que intervienen en el desarrollo de la comprensión auditiva en alumnos que estudian inglés como lengua extranjera. Asimismo, se presenta una aproximación conceptual referente a la investigación de la enseñanza de la comprensión auditiva, tales como, los procesos descendentes y ascendentes, así como las etapas de pre-escucha, la cual tiene como propósito preparar al alumno para el audio que está a punto de escuchar, la etapa de mientras escucha, la cual busca que los alumnos desarrollen la habilidad de obtener mensajes del lenguaje hablado y finalmente

la etapa de post escucha, la cual tiene como propósito verificar que los alumnos hayan logrado comprender el audio.

En el segundo apartado se puntualiza el término de la metacognición, los elementos que la integran y modelos metacognitivos pertenecientes a diversos autores que destacan en el tema de la metacognición. De igual forma, se menciona la utilidad de la metacognición en diversas situaciones de la vida del ser humano.

En el tercer apartado se desarrolla la enseñanza metacognitiva de la comprensión auditiva y se especifican las estrategias metacognitivas de aprendizaje para la comprensión auditiva. Además, se presentan modelos para la enseñanza metacognitiva de la comprensión auditiva, como los de Chamot (1994), Anderson (2002), Vandergrift (2004) y Goh (2008).

El cuarto apartado trata sobre la enseñanza en línea, como la modalidad en la que se desarrolló el presente trabajo de investigación. Al mismo tiempo, se presentan las características de dicha enseñanza y específicamente elementos de la enseñanza de la comprensión auditiva de manera virtual. De igual forma se plasman sentimientos y experiencias sobre el cambio de modalidad del trabajo de investigación, de forma presencial a en línea.

En el Capítulo 2 se describe la metodología que se utilizó para desarrollar este trabajo de tesis. Se fundamenta el método de investigación acción y la investigación cualitativa. Al mismo tiempo, se menciona el contexto donde se desarrolló la investigación, los participantes y las técnicas de recolección de información que se utilizaron. De igual manera, se describe el procedimiento de implementación de técnicas y recolección de la información, el procedimiento de análisis de la información y los problemas éticos que se presentaron, así sobre cómo se resolvieron.

En el Capítulo 3 se presenta el análisis e interpretación de los resultados del trabajo de la práctica docente al desarrollar la comprensión auditiva mediante estrategias metacognitivas. Los datos que son analizados emergen de la implementación de las herramientas y las técnicas y la triangulación de estas. La discusión se encuentra dividida en: enseñanza y aprendizaje de la comprensión auditiva, estrategias metacognitivas, práctica docente y la intervención didáctica.

En el último apartado de la tesis se proporciona una descripción de la propuesta didáctica, así como los elementos que la integran y que se tomaron en cuenta para el diseño de las fichas

pedagógicas. De igual forma se presentan las conclusiones del estudio, los cuales muestran el impacto que tuvo cada estrategia metacognitiva empleada.

CAPÍTULO I. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

A continuación se presentan los referentes teóricos que sustentan la presente investigación divididos en cuatro apartados; la comprensión auditiva, la metacognición, la enseñanza metacognitiva de la comprensión auditiva y la enseñanza en línea.

1.1. La Comprensión Auditiva en una Lengua Extranjera (LE)

La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión auditiva representa un desafío tanto para los estudiantes como para los profesores de lengua extranjera, ya que si bien en la actualidad, algunos estudiantes tienen al alcance la tecnología para practicar esta habilidad, necesitan el acompañamiento del profesor, de ahí que resulta de gran ayuda proporcionar a los estudiantes estrategias que les permita alcanzar un incremento significativo en su comprensión auditiva.

En la enseñanza de lenguas, los alumnos realizan actividades comunicativas y de igual forma es de suma importancia el empleo de estrategias de comunicación para lograr un aprendizaje significativo. Con respecto a las actividades de comprensión auditiva, como uno de los conceptos teóricos del presente estudio, el Consejo de Europa quien publica el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) a través del Instituto Cervantes (2002) señala que: “En las actividades de comprensión auditiva, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado por uno o más hablantes” (p. 68). De ahí que el acto de escuchar es considerado como un acto comunicativo, en el que muchas actividades comunicativas son interactivas y en otras los emisores están alejados de los receptores.

1.1.1. Definiciones y Características Generales

Wolvin (2009) señala que: “La escucha ha sido identificada como la habilidad más usada y una de las habilidades más importantes a nivel personal, académico y profesional” (p. 1). En efecto, los seres humanos pasan mayor parte del día involucrados en actividades comunicativas, lo que conlleva a que se le dedique un alto porcentaje de tiempo a la comprensión auditiva.

Aunque en el proceso de adquisición de la lengua materna, los seres humanos desarrollan la capacidad de comprender el discurso hablado sin esfuerzo alguno, para los investigadores no ha

resultado fácil comprender cómo funciona esta habilidad ya que la escucha es un proceso mental invisible, lo que hace difícil describirlo. Vandergrift (2002b) argumenta:

Para comprender el discurso hablado, los oyentes deben, entre otros procesos, distinguir entre los sonidos, comprender el vocabulario y estructuras gramaticales, interpretar la intención del hablante y acomodarse a las condiciones socio-culturales de contexto en el que se da el discurso o el acto comunicativo. (p.1)

Existen diversas definiciones sobre la comprensión auditiva según los términos que los investigadores utilizan sobre el tema. Brown (1994) define:

La escucha no es simplemente el proceso de una recepción unidireccional de símbolos audibles. Una de las facetas del primer paso de la comprensión auditiva es el proceso psicomotor de recibir ondas de sonido a través del oído y transmitir impulsos nerviosos al cerebro. Pero eso es solo el comienzo de lo que claramente es un proceso interactivo, ya que el cerebro actúa sobre los impulsos, lo que conlleva una serie de diferentes mecanismos cognitivos y afectivos. (p. 249)

Rost (2002) sugiere una definición que integra cuatro perspectivas generales desde las que se debe considerar la habilidad de comprender a través de la escucha. Así pues, el autor define la comprensión auditiva como un proceso que involucra un continuo de procesos activos que están bajo el control de oyente, y unos procesos pasivos que escapan de control. Para el autor, escuchar es un proceso complejo y activo de interpretación, en el que el oyente confronta el input oral con su conocimiento del mundo. Las cuatro perspectivas involucradas para definir la comprensión auditiva son: recepción, construcción, colaboración y transformación.

La recepción comprende funciones como: oír y decodificar las palabras del interlocutor, de igual forma conlleva la transferencia de imágenes, emociones, actitudes, y creencias que este transmite. La construcción involucra la representación de significado, a interpretación de lo que hay en la mente del interlocutor, así como la identificación de aspectos interesantes en lo éste dice para reconstruir su mensaje en algo relevante para quien escucha. La colaboración está

relacionada con la negociación de significados con el interlocutor, la coordinación con el interlocutor para la elección de un código y un contexto para finalmente responder al interlocutor. Por último, la transformación se refiere a la creación de significados a través del involucramiento, la imaginación y la empatía con quien habla.

Por su parte Wolvin (2009) describe a la comprensión auditiva como un proceso a través de un modelo en el que el oyente participa en una secuencia de comportamientos que generalmente se aceptan para caracterizar el proceso de decodificación: recepción, atención, percepción, interpretación y respuesta. En la recepción el sonido debe entrar en el oído medio, poner en vibración la membrana timpánica, y ser conducido a través del oído interno hasta el cerebro. En el punto de atención, se requiere que el oyente se enfoque en los estímulos visuales y auditivos y concentrarse en el mensaje recibido. En esta parte los investigadores difieren en cuanto a cómo el sistema de memoria de corto plazo recibe y retiene la información, pero concuerdan en que el lapso de atención es bastante limitado. El filtro de percepción se ocupa de detectar el estímulo de modo que las predisposiciones alteran el mensaje recibido. El marco de referencia del oyente: todos sus antecedentes, experiencia, roles y estados mentales y físicos constituyen el filtro de percepción.

Una vez que el mensaje ha sido recibido y percibido por el oyente, el mensaje debe ser interpretado. Esta etapa del proceso de la escucha implica la adaptación de los mensajes verbales y no verbales en la categorías lingüísticas apropiadas almacenadas en el cerebro y luego interpretando los mensajes por sus significados. La decodificación del lenguaje verbal y no verbal varía según al filtro de percepción de cada individuo y sistemas de categorías lingüísticas, por lo que la intención original del mensaje puede ser malinterpretada, distorsionada, o incluso completamente cambiado a medida que se asigna el significado del oyente.

Después de asignar el propio significado al mensaje, el oyente responde. Esta fase del proceso de escucha implica mover el mensaje recibido, atendido e interpretado de la memoria a corto plazo a la bodega de memoria a largo plazo para la recuperación potencial. A pesar de que la comprensión auditiva constituye un proceso interno complejo, la atención a la retroalimentación es esencial para la buena comprensión. Investigaciones demuestran que con una mayor

retroalimentación, el oyente y el orador adquieren la confianza de que el mensaje se comunica con precisión y experimenta satisfacción con la comunicación.

Estas definiciones involucran en general factores de la comprensión auditiva que constituyen el referente teórico sobre el cual se desarrollará la presente investigación y que menciona elementos claves para la aplicación de estrategias metacognitivas, con el fin de propiciar el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

1.1.2. Factores que interviene en el desarrollo de la comprensión auditiva

Los estudiantes presentan una serie de dificultades en la comprensión auditiva en una lengua extranjera. Esto se debe a que existen características especiales de la lengua hablada, las cuales deben ser tomadas en cuenta, ya que pueden afectar el proceso de comprensión del discurso, e incluso pueden bloquear la comprensión. Investigadores sobre el tema concuerdan en una serie de obstáculos que enfrentan los estudiantes en la comprensión auditiva. Underwood (1989) y Dunkel, Richards y Ur (como se cita en Brown, 1994) señalan las siguientes características que hacen difícil el proceso de comprensión auditiva.

- Velocidad del discurso

Es común notar que los alumnos se sientan aturcidos al escuchar la rapidez con la que hablan los nativos hablantes, lo que desencadena que los estudiantes al estar enfocados en comprender una parte específica del discurso pierdan la siguiente parte, o incluso fragmentos porque no lograron comprender alguna palabra o frase.

- Repetición de la información.

El receptor no siempre tiene la oportunidad de que el discurso sea repetido las veces que sea necesario para poder comprender el mensaje. Por ejemplo, en las evaluaciones de comprensión auditiva se suele repetir el audio en un máximo de dos veces. De igual forma en un contexto natural, no siempre podemos solicitar a la persona que repita el mensaje. Además, en el ambiente de enseñanza-aprendizaje, la decisión de repetir o no una grabación no es decisión del estudiante, sino del profesor. Por experiencia, como docentes se suele repetir el audio dos o incluso tres veces para que alumno tenga varias oportunidades de verificar lo comprendido.

- Vocabulario y lenguaje coloquial

El vocabulario limitado de los estudiantes puede afectar su comprensión auditiva, por lo que tienen que poner mayor atención para no perderse en el audio, aunque pueden deducir el significado de una palabra por su contexto. Aunado al vocabulario, el estudiante se enfrenta también al lenguaje coloquial, es decir, modismos, jergas, y formas reducidas de la lengua; las cuales pueden ser fonológicas, morfológicas, sintácticas o pragmáticas, las cuales plantean dificultades para los estudiantes expuestos a audios auténticos.

- Error en reconocer las “señales”: acentuación, ritmo y entonación.

Existen diversas maneras en las que un emisor puede indicar que se está moviendo de un punto a otro, dar ejemplos, repetir información, entre otras señales. Dichas señales pueden resultar no evidentes para los estudiantes quienes están escuchando un idioma extranjero y afectar su comprensión. Por ejemplo, el uso de las entonaciones hace posible no solo introducir una nueva idea, interpretar elementos directos como preguntas, declaraciones y énfasis, sino también para comprender mensajes más sutiles como sarcasmo, afecto, insulto, solicitud, elogio, etc. Por eso es de suma importancia que los estudiantes aprendan a escuchar, prestar atención a las señales para alcanzar una mejor comprensión auditiva.

- Inhabilidad de concentrarse y el agrupamiento de oraciones.

No cabe que duda que la atención juega un papel importante en la comprensión auditiva, ya que, con el mínimo de distracción, la comprensión puede ser afectada. Underwood (1989) señala que una de las características que hacen difícil el proceso de comprensión auditiva es la falta de concentración. La incapacidad de concentrarse puede ser causada por un número de cosas, pero en la comprensión auditiva representa un problema mayor, porque incluso la mínima distracción puede seriamente afectar la comprensión. De igual forma, menciona que si los estudiantes encuentran el tema interesante, será más fácil concentrarse, pero en ocasiones, aun cuando el tema es interesante, los estudiantes simplemente hayan el trabajo de comprensión auditiva algo agotador, porque hacen un enorme esfuerzo para seguir lo que escuchan palabra por palabra.

- Hábitos de aprendizaje.

Los hábitos de aprendizaje pueden coadyuvar a mejorar la comprensión auditiva, aunque también la implementación de ciertos hábitos puede afectar la forma en la que los alumnos se

sientan en situaciones fuera del aula. Por ejemplo, enfocarse en que los alumnos entiendan todo en la clase de inglés, pronuncien o repitan las palabras correctamente, lleva a que ellos se sientan preocupados al equivocarse o al no entender una palabra o frase específica cuando están escuchando, lo que propicia que se desmotiven por no lograr comprender. Para esto, sobreponiendo dichas preocupaciones e impulsando a los estudiantes a buscar la comprensión auditiva, podremos prepararlos para situaciones reales.

- Problemas de interpretación.

Para lograr una mejor comprensión, es evidente que conocer el contexto juega un papel importante para los estudiantes. Asimismo, el significado de pistas no verbales, como las expresiones faciales, gestos, tono de voz, etc., están sujetas a ser malinterpretadas por oyentes de otras culturas. Lo anterior es algo que incluso puede llegar a suceder aun cuando el emisor y el receptor tienen los mismos antecedentes y comparten el mismo idioma.

- Interacción

Aprender a escuchar es también aprender a responder y continuar con una serie de respuestas que nos llevan a una interacción. Dentro de esta interacción se pueden llevar a cabo negociaciones, explicaciones, toma de turno, propuesta de temas, mantenimiento y conclusión del tema. Las actividades para la comprensión auditiva, deben de incluir en algún momento la instrucción en la naturaleza bidireccional de la audición. Es fundamental para los estudiantes saber que una buena comprensión auditiva, tiene como resultado una buena contestación o respuesta. Así los estudiantes pueden ser capaces de negociar significados que les permita completar el proceso de comprensión, en lugar de que se vea terminada por falta de interacción.

1.1.3 Estrategias Fundamentales de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Del mismo modo, las estrategias son de gran utilidad para los estudiantes ya que benefician los procesos de aprendizaje y así los estudiantes puedan adueñarse de su aprendizaje.

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 contexto y complementar con éxito la tarea en cuestión (...). (Instituto Cervantes, 2002, p. 60)

Se encuentran diferentes métodos de clasificación de las estrategias de estudio de la lengua extranjera. En seguida, se desarrolla la clasificación de O'Malley y Chamot y de Rebeca Oxford.

- Clasificación de las estrategias de O'Malley y Chamot

O'Malley y Chamot (1990) determinaron establecer una lista en la que se incorporarán todas estas estrategias, organizándolas por los resultados obtenidos de diversos análisis. Como resultado de este análisis, se estructuraron las estrategias en 4 grupos; (a) estrategias cognitivas, (b) estrategias metacognitivas, (c) estrategias afectivas y (d) estrategias sociales.

(a) Las estrategias cognitivas están dirigidas a la actuación directa del estudiante sobre la lengua extranjera. Es decir, los pasos que el estudiante lleva a cabo ante una actividad en particular y que requieren de un análisis directo. Son procesos mentales que están enfocados en el aprendizaje, recopilación, almacenamiento recuperación y utilización de la información.

(b) Las estrategias metacognitivas son estrategias más generales del aprendizaje, las cuales permiten al estudiante reflexionar sobre su propio pensamiento. A partir de que el estudiante comienza a analizar su aprendizaje, posee la capacidad de darse cuenta de cómo está aprendiendo y de qué manera puede mejorar para alcanzar un aprendizaje exitoso. Estas estrategias requieren la planificación del aprendizaje, pensando sobre el proceso de aprendizaje mientras se está llevando a cabo, monitorear la comprensión, y evaluar el aprendizaje después de que una actividad es completada.

(c) Las estrategias afectivas son aquellas estrategias utilizadas para controlar los sentimientos y las emociones del estudiante con referencia al aprendizaje de la lengua meta. De igual forma son utilizadas para manejar la motivación y regular la ansiedad ante el aprendizaje y el estudio. Este tipo de estrategias son de gran utilidad, ya que

coadyuvan a que el alumno esté interesado en su aprendizaje y pueda lidiar con situaciones que puedan afectar los procesos cognitivos.

(d) Por último, las estrategias sociales buscan la cooperación con otros estudiantes y la oportunidad de interactuar en ambientes reales. Estas estrategias influyen de manera indirecta en el aprendizaje de los estudiantes, debido a que, con el empleo de estas, los alumnos pueden exponerse a determinadas situaciones con el fin de comprobar lo que han aprendido a través de la interacción.

- Clasificación de las estrategias de Rebeca Oxford

Oxford (1990) señala que el propósito de las estrategias de aprendizaje es el favorecer al desarrollo de las competencias comunicativas. Las cuales representan la base fundamental del estudio de una lengua extranjera para los estudiantes quienes tienen que alcanzar un alto grado de desarrollo para lograr ser competentes en la lengua extranjera.

Oxford (como se cita en Lui, 2010) divide a las estrategias de aprendizaje en dos clases principales, directas e indirectas. Las estrategias directas hacen énfasis en la lengua extranjera, haciendo que se requiera un procesamiento mental de la misma. Por otro lado, las estrategias indirectas, no hacen énfasis en la lengua extranjera directamente, sino que son utilizadas para coadyuvar y controlar el aprendizaje de la misma.

Las estrategias directas están divididas en tres grupos: estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias. Las estrategias de memoria permiten a los estudiantes crear vínculos mentales y emplear acciones, de igual forma, ayuda a incorporar información en la memoria a largo plazo y recuperar cuando sea requerida para comunicarse. Con respecto a las estrategias cognitivas, de igual forma como las presentan O'Malley y Chamot (como se cita en García, 2000), como el análisis y el razonamiento, son utilizados para el estudiante sea capaz de recibir y reproducir mensajes en la lengua meta. Las estrategias compensatorias hacen referencias a las estrategias que los estudiantes utilizan cuando se encuentran ante una situación o tarea que está fuera de su alcance con el fin de compensar su incompetencia en el idioma para que la comunicación no se

vea interrumpida, tales como, adivinar palabras desconocidas mientras escuchan y leen, o usar la circunlocución al hablar y escribir.

En cuanto a las estrategias indirectas están divididas en tres grupos; las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Las estrategias metacognitivas ayudan a los estudiantes a regular su aprendizaje por medio de la planeación, monitoreo, y evaluación de su propio proceso de aprendizaje. Por lo que se refiere a las estrategias afectivas, permiten a los estudiantes controlar sentimientos, como la confianza, motivación y actitud hacia el aprendizaje de la lengua. Por último, las estrategias sociales, tales como hacer preguntas y cooperar con otras personas, facilitan la interacción en una situación o ambiente natural de la lengua meta.

- Estrategias de la comprensión auditiva del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Ahora bien, las estrategias de comprensión auditiva conllevan a la identificación del contexto y los conocimientos relacionados al mismo. Al mismo tiempo, estos elementos establecen expectativas de lo que va a suceder. Una vez identificando puntos claves del contexto y de igual forma las expectativas, es posible proceder a la elaboración de una representación del significado que se expresa y una hipótesis de la intención comunicativa. A través de un proceso de aproximación sucesiva, se llenan vacíos aparentes con el fin de materializar la representación del significado. Los estudiantes suelen resolver los vacíos mediante inferencias que pudieron haber sido creados por restricciones lingüísticas, condiciones receptoras difíciles, ausencia de conocimientos asociados o por una supuesta familiaridad, predisposición, subestimación o reducción fonética por parte del emisor (Instituto Cervantes, 2002).

1.1.4 La Investigación de la Enseñanza de la Comprensión Auditiva

La comprensión auditiva es una habilidad importante de la lengua a desarrollar. De igual forma, es una habilidad que seguido resulta para los estudiantes, la habilidad más difícil de aprender. Es por eso que la importancia de la enseñanza de la comprensión auditiva recae en que mientras el estudiante aprenda a controlar su proceso auditivo, será capaz de mejorar su comprensión. Debido al papel que juega la comprensión auditiva en el aprendizaje de los alumnos, la habilidad

auditiva ha dejado de ser vista como una habilidad pasiva, la cual requiere igual de atención como para las demás habilidades.

Esto lleva a que ahora existen investigaciones reconocidas sobre la enseñanza de la comprensión auditiva. Dentro de las áreas que han interesado a docentes e investigadores se encuentran: dimensiones cognitivas y afectivas de la habilidad auditiva; enfoques para la enseñanza de la habilidad auditiva; el uso de la tecnología en la instrucción de la habilidad auditiva; escucha académica; y evaluación de la habilidad auditiva (Vandergrift, 2007).

1.1.5 Enfoques de la Enseñanza de la Comprensión Auditiva

El estudio de la enseñanza de la comprensión auditiva tiene dos grandes enfoques: el producto y el proceso. Aunque en los últimos años se le ha dado mayor importancia al proceso, es decir, a las instrucciones en la enseñanza de la comprensión auditiva, este aún tiende a recaer en el producto de la comprensión auditiva. Es evidente que las respuestas correctas verifican la comprensión de los estudiantes, pero no demuestran la forma en la que los estudiantes obtuvieron la comprensión, o lo que para la enseñanza resulta más relevante, conocer los elementos que llevan a los alumnos a una comprensión auditiva fallida. Vandergrift (2007) señala: “Enfocarse en el proceso de la comprensión auditiva a través de prácticas regulares en el salón de clases, sin que los estudiantes se sientan intimidados por una evaluación, puede ayudarlos a desarrollar sus habilidades en la comprensión auditiva” (p.196).

Del mismo modo Vandergrift y Goh (2009) considera que la importancia de la conciencia y el control en el aprendizaje, recae en que las instrucciones en el proceso para desarrollar la comprensión auditiva deben proveer experiencias de aprendizaje con andamiaje para ayudar a los alumnos a descubrir y practicar procesos auditivos. Es por eso de que sin la creación de la conciencia y el autocontrol del aprendizaje en el proceso de la comprensión auditiva, los ejercicios auditivos se convierten en formas de evaluación, que afectan al alumno, aumentando la ansiedad sobre la comprensión auditiva.

Recientes investigaciones como leeremos en los siguientes apartados en la enseñanza de la comprensión auditiva se encuentran dentro de los amplios enfoques teóricos del proceso ascendente (Bottom-up), el cual hace referencia a la segmentación léxica y las habilidades de reconocimiento de palabras, y del proceso descendente (Top-down), el cual está relacionado con la sensibilización metacognitiva.

- Proceso Descendente (Top-down)

El proceso descendente (Top-down) de la instrucción auditiva para la enseñanza de lenguas conlleva a que los alumnos reflexionen sobre la naturaleza del audio y autorregulen su proceso de comprensión. Siendo el objetivo principal del proceso descendente, desarrollar el conocimiento metacognitivo del estudiante sobre el audio (Goh, 2008).

El conocimiento metacognitivo se refiere a la comprensión individual de la forma en que diferentes factores actúan e interactúan para afectar el curso y el resultado (outcome) del aprendizaje (Flavell, 1979). Este conocimiento puede coadyuvar para que los estudiantes obtengan una autodirección eficaz y obtener efectos positivos en el resultado del aprendizaje. Vandergrift y Goh (2009) señalan que el conocimiento metacognitivo se puede dividir aún más en; el conocimiento de la persona, conocimiento de la tarea y conocimiento de la estrategia.

El conocimiento de la persona hace referencia a los factores personales que pueden facilitar o dificultar la comprensión auditiva, por ejemplo; la ansiedad o problemas durante el audio. El conocimiento de la tarea implica el propósito de la tarea auditiva, factores que pudieran dificultar la tarea, y habilidades necesarias para alcanzar el propósito de la tarea auditiva, y el conocimiento de la estrategia que son útiles para la mejora de la comprensión auditiva, por ejemplo: estrategias que se encargan de los problemas de comprensión auditiva y verifican la propia interpretación.

El conocimiento metacognitivo de los estudiantes sobre la comprensión auditiva puede ser desarrollado en diversas formas. Un método fácil tanto para los estudiantes como para los profesores es el uso de diarios sobre la comprensión auditiva (Goh, 1997). Los diarios con indicaciones seleccionadas pueden dirigir las reflexiones de los alumnos sobre eventos

específicos de comprensión auditiva. De esta forma, los estudiantes pueden evaluar su desempeño y realizar pasos convenientes para mejorar sus habilidades auditivas. Igualmente, los profesores pueden planear actividades orientadas al proceso como parte de las lecciones enfocadas a la comprensión auditiva. Al mismo tiempo, en pequeños grupos y discusiones dirigidas por maestros, los estudiantes comparten observaciones personales documentadas en los diarios. De esta manera, ellos pueden aprender sobre nuevas estrategias a través de estos diálogos colaborativos.

Por su parte, las tareas de sensibilización metacognitiva también pueden ser incorporadas dentro de las diversas etapas de una lección de comprensión auditiva. Reflexiones metacognitivas individuales pueden mejorarse aún más mediante el uso de instrumentos introspectivos, como los cuestionarios. Un instrumento desarrollado recientemente, el cuestionario de comprensión auditiva de la conciencia metacognitiva, MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire), se basa en la investigación y la teoría sobre la comprensión auditiva de L1 y L2, así como las puntuaciones están significativamente relacionadas con el éxito de la comprensión auditiva (Vandergrift et al., 2006). El MALQ puede ser usado por 1) los estudiantes para evaluar su propio entendimiento del proceso de comprensión auditiva; 2) los profesores para diagnosticar la conciencia de los estudiantes sobre esos procesos; y 3) los investigadores para monitorear el desarrollo del conocimiento metacognitivo sobre la comprensión auditiva como resultado de la instrucción en el proceso de la comprensión auditiva.

- Proceso Ascendente (Bottom-up)

Vandergrift y Goh (2009) refieren que el proceso ascendente (Bottom-up) conlleva la percepción de sonidos y palabras en un discurso. Cuando existe una percepción adecuada de la información léxica, los oyentes pueden usar su conocimiento previo para interpretar el audio (input). El enfoque ascendente (Bottom-up) para la enseñanza de la comprensión auditiva reconoce la importancia de la señal acústica y se enfoca en ayudar a los estudiantes a desarrollar la habilidad de percepción crítica.

Con lo anterior, en el proceso ascendente, la construcción del significado se da a partir del conocimiento lingüístico que consiste en las nociones que se tienen del sistema de la lengua.

Dicho de otra manera, se parte desde el nivel de los fonemas hasta llegar al del discurso, en una construcción progresiva que comienza con la decodificación de sonidos, palabras y oraciones para comprender el significado del mensaje.

Como vemos, el componente ascendente de la comprensión auditiva consiste en un proceso de decodificación, en el cual el oyente llega a la comprensión mediante la información lingüística que obtiene del discurso, y con poco uso de su conocimiento previo.

Cuando los estudiantes de lenguas escuchan un audio, los procesos descendentes son más utilizados, ya que el input se procesa de manera automática. Es así que según la competencia del alumno determinara el nivel de la comprensión auditiva. De manera que, los estudiantes principiantes presentaran mayor dificultad para procesar el mensaje, y deberán estar más atentos al significado de palabras, lo que los llevara a utilizar procesos ascendentes, para construir el significado del mensaje.

Para que la comprensión auditiva se desarrolle efectivamente, es necesaria la utilización interactiva de estos dos procesos, es decir, del conocimiento lingüístico del alumno y de su conocimiento previo para lograr la comprensión del mensaje. El nivel de utilización de uno u otro proceso, dependerá de diversos factores, como el conocimiento que el estudiante tenga de la lengua, su conocimiento previo del tema o el propósito de la actividad auditiva.

- Etapa de Pre-listening

Como se ha mencionado con anterioridad, uno de los roles principales del profesor es tratar de que los alumnos se sientan seguros, relajados y no amenazados por las tareas de comprensión auditiva. Underwood (1993) sigue: “Seguir la misma secuencia en cada lección ayuda a los alumnos a saber qué se espera de ellos y, por lo tanto, reduce la ansiedad” (p.28).

Un buen patrón de clase de comprensión auditiva debería incluir una etapa de pre-escucha. Existen pocas ocasiones cuando las personas escuchan sin tener una idea de lo que esperan escuchar. Un ejemplo de ello, es cuando vamos a realizar el check-in del aeropuerto, tenemos

una idea de lo que el trabajador dirá. Sin embargo, cuando los estudiantes se encuentran en clase y el profesor dice “escuchen esto” y luego reproduce el audio, los estudiantes pueden no tener idea de qué esperar. Aun cuando los sonidos y palabras sean familiares para los estudiantes, pueden ser incapaces de entender porque carecen de cierto tipo de conocimientos necesarios para comprender.

En primer lugar, los estudiantes pueden no saber el tema, el escenario o la relación entre los hablantes. En segundo lugar, aun cuando el profesor haya indicado sobre lo que los estudiantes están por escuchar, por ejemplo, dos personas hablando sobre un tema en particular, los estudiantes pueden tener una comprensión insuficiente del marco cultural del cual los hablantes trataran y por lo tanto no tendrán idea de lo que se quiere decir, aunque puedan entender, por lo menos algunas de las palabras. (Underwood, 1993, p.30)

Por lo tanto, resulta injusto sumergir a los estudiantes directamente en el audio para la actividad de comprensión auditiva, incluso cuando se evalúa en lugar de enseñarles comprensión auditiva, ya que esto hace que sea extremadamente difícil para ellos usar las habilidades auditivas naturales de hacer coincidir lo que escuchan con lo que esperan escuchar y usar conocimientos previos para darle sentido, Underwood (1993) señala:

De modo que, antes de escuchar los estudiantes deben estar sintonizados para que sepan qué esperar, tanto en lo general como para una tarea en particular. Este tipo de trabajo previo generalmente se describe como trabajo previo a la escucha or “pre-listening work”. (p.30)

Por supuesto, habrá ocasiones en la vida real en las que los oyentes tengan poco o ningún conocimiento previo o expectativas de lo que se dirá y como profesores podemos también ayudar a nuestros estudiantes a afrontar estas situaciones. Underwood (1993) afirma que es de gran importancia como profesores concentrarse al principio en brindar un apoyo considerable previo a la escucha para que los estudiantes puedan lograr un alto nivel de éxito y así tener la confianza de que pueden escuchar con eficacia.

Para el desarrollo de esta propuesta pedagógica se tomaron en cuenta algunas de las actividades que Underwood (1993) propone en la etapa de pre-escucha para que los alumnos además de tener conocimiento del contexto puedan activar conocimientos previos que le permitan tener un mejor desempeño en su comprensión auditiva. A continuación se presentan una serie de actividades para la etapa de pre-escucha.

El trabajo previo a la escucha o “pre-listening work” puede consistir en una amplia gama de actividades, las cuales pueden ser las siguientes:

- ✓ Proporcionar a los estudiantes información sobre el contexto.
- ✓ Facilitar a los estudiantes lectura relevante.
- ✓ Proveer a los estudiantes imágenes que les ayude a activar su conocimiento previo.
- ✓ Estimular una discusión del tema entre los alumnos.
- ✓ Organizar una sesión de preguntas y respuestas.
- ✓ Diseñar ejercicios escritos.

Underwood (1993) plantea que cada una de estas actividades ayuda a enfocar la mente de los estudiantes reduciendo las cosas que los estudiantes esperan escuchar y activar conocimientos previos. De igual forma, para los alumnos que no cuentan con suficiente conocimiento previo del tema, dichas actividades brindan la oportunidad de adquirir cierto conocimiento que lo guíara en la tarea de comprensión auditiva. Asimismo, es muy probable que a través de estas actividades, los alumnos usen palabras que escucharan en el audio.

Dada la importancia del uso de las actividades de pre-escucha, es fundamental la planeación de estas para que puedan cumplir su objetivo. Underwood (1993) plantea que la elección de estas actividades dependerá de los siguientes factores:

- El tiempo disponible.
- El material disponible.
- La habilidad de la clase.
- El interés de la clase.
- Los intereses del docente.

- El lugar en donde la clase se desarrolla.
- La naturaleza y el contenido del audio mismo.

Con respecto al factor del lugar en donde la clase se desarrolla fue muy importante para la selección de actividades ya que en un principio las actividades para este proyecto de investigación fueron planeadas para desarrollarlas presencialmente y debido a la pandemia se realizó el cambio de la selección de actividades para desarrollarla en línea.

- Etapa de While-listening

Después de una etapa de pre-escucha o pre-listening work, la siguiente etapa consiste en lo que a los estudiantes se les pide que hagan mientras escuchan el audio, a esta etapa se le llama while-listening work. Underwood (1993) sostiene: “En lo que respecta a la comprensión auditiva, el propósito de las actividades mientras se escucha es ayudar a los alumnos a desarrollar la habilidad de obtener mensajes del lenguaje hablado” (p.45)

Otra de las razones por las cuales es importante que los alumnos escuchen la lengua que están aprendiendo, es porque a través de esta práctica los alumnos pueden prestar atención a la pronunciación del discurso hablado. “La razón principal es reconocer cómo suena para que puedan usar lo que escuchan como modelo para su propio discurso” (Underwood, 1993, p.45).

Debido a lo trascendental que resulta para los estudiantes desarrollar la comprensión auditiva en la lengua meta, es importante que como docentes estemos muy atentos al momento de elegir las actividades que corresponden a la etapa de mientras escuchan o while-listening work para que no desanimen a los alumnos en caso de que presenten dificultades. “Las actividades que no hacen más que probar si el oyente ha entendido o no y que simplemente producen respuestas correctas / incorrectas pronto desanimarán a todos incluso al alumno más entusiasta” (Underwood, 1993, p.45). Es evidente que en algún momento la comprensión auditiva de los alumnos se evaluará, pero la evaluación no debe ser el objetivo de cada sesión, sino de guiarlo a través de actividades que le permitan desarrollar su comprensión auditiva en la lengua meta.

Para coadyuvar a los alumnos a poner en práctica las habilidades de predicción en niveles macro y micro, relacionar lo que se dice con lo que se espera escuchar e interpretar el significado general de cada enunciado, es necesario planear actividades que les permita practicar las habilidades de predicción, relación y predicción. Underwood (1993) refiere:

El nivel macro de predicción, por ejemplo, decidir lo que, en general, es probable que se diga, es uno de los propósitos de las actividades previas a la escucha, pero en el nivel micro, por ejemplo, decidir qué palabras o ideas seguirán inmediatamente, la predicción ocurre en la etapa de while-listening. El emparejamiento se relaciona con la predicción en el sentido de que el oyente hace una serie de predicciones y luego las compara con lo que realmente se dice. (p.46)

Así pues, las actividades de mientras se escucha o while-listening deben resultar interesantes para que los alumnos estén motivados y tengan ganas de escuchar el audio y de realizar las actividades. Esta motivación puede generarse al momento de presentar temas que sean del interés de los alumnos. Por consiguiente, los audios deben ser seleccionados teniendo en cuenta los intereses de los alumnos. Para la presente investigación, se seleccionaron temas que estuvieran relacionados con la carrera a la que los participantes pertenecían, esto con la finalidad de que les fuera de utilidad, también para la selección de los audios se tomó en cuenta la edad de los participantes, es decir, temas que pudieran interesarles, como por ejemplo noticias del momento.

Estas actividades de mientras se escucha no deben de requerir de demasiado tiempo para su realización y tampoco ser difíciles de hacer. Underwood (1993) señala que estas actividades mientras se escucha deben ser cosas que la mayoría de la gente pueda hacer. Aquí, el fracaso conduce muy rápidamente a la desmotivación, y las actividades con posibles "puntos de fricción", en las que los estudiantes pueden tener dificultades, deben utilizarse con moderación en las primeras etapas. No obstante, con el tiempo, por supuesto, será necesario incluir actividades que presenten posibles dificultades, para que los alumnos aprendan a no desanimarse y a perseverar a pesar de los problemas.

- Etapa de Post-listening

Las actividades de post-listening abarcan todo el trabajo relacionado a un audio en particular, las cuales son realizadas después de que la actividad auditiva es completada. Algunas actividades de post-listening son extensiones del trabajo realizado en la etapa de pre-listening y while-listening.

Uno de los propósitos de esta etapa que se debe considerar como docentes, es verificar si los estudiantes han entendido lo que necesitan entender y si han completado las actividades previas de manera exitosa. Lo anterior se puede realizar proporcionando a los alumnos las respuestas, checar en parejas las respuestas de cada uno, realizando una discusión grupal etc. Otro propósito importante de esta etapa es reflexionar porque algunos estudiantes han fallado en su comprensión o perdido partes del mensaje.

1.1.6 La investigación en la enseñanza de estrategias para la comprensión auditiva

En la enseñanza de estrategias para la comprensión auditiva, existen cuatro campos fundamentales, en los cuales se han elaborado investigaciones al respecto: 1) Estudios que se han enfocado de la efectividad de la enseñanza directa de estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva; 2) Estudios que han indagado la relación entre el uso de estrategias y el nivel de desempeño en la comprensión auditiva; 3) Trabajos que han analizado la utilidad del conocimiento previo como una estrategia de procesamiento, y, 4) estudios que examinan la forma en la que se han identificado las estrategias de comprensión auditiva usada por los alumnos (Cohen y Macaro, 2007).

En seguida se presenta el segundo apartado de los referentes teóricos, en el cual se define a la metacognición, se describe su evolución, su utilidad y presentan modelos metacognitivos.

1.2 La Metacognición

Flavell (1976) define a la metacognición como el pensamiento acerca del pensamiento, la capacidad de los seres humanos para conocer, regular y monitorear los procesos cognitivos que interviene en el aprendizaje. Cabe señalar la diferencia entre cognición y metacognición, la

cognición se refiere a las habilidades que se requieren para llevar a cabo una tarea, tales como la percepción, asimilación, almacenamiento y recuperación de información, mientras que la metacognición es necesaria para entender cómo la tarea fue desarrollada. Entonces, la metacognición puede ser definida como la consciencia sobre el cómo se aprende. La regulación y el monitoreo de cualquier actividad de orden cognitivo, orientada hacia el logro de una meta o una tarea, se realizan de forma intencional, consciente y auto-dirigido, y se llevan a cabo por medio de procesos como planeación, predicción, revisión, evaluación entre otros.

Los procesos mentales que intervienen en la cognición y en la metacognición son diversos, y han sido agrupados en diversas categorías. (Martínez, 2006) refiere que existen cuatro categorías que abarcan el funcionamiento de la metacognición: metacomprensión y metamemoria, solución de problemas y pensamiento crítico. Los aspectos más destacados de la metacognición son precisamente la capacidad de conocer y monitorear, las cuales intervienen en la memoria y en la comprensión, a los que se les llama metamemoria y metacomprensión. Estas dos categorías están relacionadas con el entendimiento que una persona tiene de su conocimiento. A continuación se describirán cada una.

- La metacomprensión

Antshel y Nastasi (2008) definen a la metacomprensión como el pensamiento de la comprensión, el cual se refiere a la habilidad que tiene una persona para juzgar y evaluar su desempeño en la comprensión de textos orales y escritos. La metacognición se hace presente en el juicio que una persona hace de su desempeño en la comprensión y en su capacidad de valorarla como buena o mala.

La metacomprensión está formada por el conocimiento sobre la comprensión y el monitoreo. El conocimiento de la comprensión, la cual se incrementa con la edad, y que está relacionado con el desarrollo de la lectura. Dicho conocimiento de la comprensión está determinado por tres variables: 1) el conocimiento de la persona, es decir, aspectos que determinan a un persona eficaz en la comprensión. 2) el conocimiento de la tarea: el cual involucra la consciencia sobre qué tipos de tareas de comprensión son más fáciles o difíciles, y 3) el conocimiento de las estrategias, que de igual forma involucra la consciencia sobre cuáles estrategias resultan más o menos efectivas para desarrollar una tarea de comprensión (Ehrlich et al., 1993).

Siguiendo con el monitoreo de la comprensión, donde entran en juego dos procesos: la evaluación y la regulación de la comprensión (Baker, 1985). La evaluación de la comprensión se refiere a la capacidad para valorar el desempeño en la comprensión de una tarea de lectura o auditiva. De igual forma, la regulación de la comprensión implica la utilización de estrategias, las cuales coadyuvan a compensar las carencias y resolver los problemas identificados durante la evolución.

- La Metamemoria

Flavell (2004) señala que la metamemoria es un aspecto de la metacognición que consiste en el conocimiento que una persona tiene de las variables que pueden afectar su desempeño en las tareas de memoria, y de las estrategias que emplean en dichas estrategias. De modo que la metamemoria es la consciencia sobre lo que recordamos, es el conocimiento y regulación de la memoria. Consta de dos componentes: el conocimiento de la memoria y el monitoreo de la misma.

El conocimiento de la metamemoria se refiere al conocimiento que la persona tiene sobre sus estrategias de memoria, de las tareas que la involucran y de sus creencias de la misma. En cuanto al monitoreo de la metamemoria se lleva a cabo a través de diversos procesos que comprenden: juicios acerca del nivel de dificultad de la tarea de aprendizaje, los cuales se reflejan en decisiones tomadas antes de la tarea, juicios sobre el aprendizaje, por ejemplo supervisión de lo aprendido en términos de la cantidad de información memorizada en un punto de la tarea. (Zabucky y Cummings, 2004)

- Solución de Problemas

La siguiente categoría que define a la metacognición es la capacidad que los seres humanos tienen para buscar la solución a un problema. Es una habilidad cognitiva que consiste en tratar de alcanzar una meta, aunque la forma de alcanzarla es incierta.

- El Pensamiento Crítico

La última categoría está relacionado con el pensamiento crítico, el cual está definido como la evaluación que se realiza sobre la calidad de una idea, en especial cuando juzga su pertinencia y sentidos. Martínez (2006) explica que pensar críticamente involucra la utilización de procesos metacognitivos, como por ejemplo cuestionarse por la claridad y coherencia de la manera en que se expresa una idea, o bien sea por la forma coherente lógica en que ésta se relaciona con ideas anteriores.

1.2.1 Modelos Metacognitivos

Los modelos que están por describirse coinciden en que la metacognición es la consciencia sobre el cómo se aprende, o dicho de otra manera, es el conocimiento que cada individuo posee sobre sus procesos cognitivos.

- Modelo de John Flavell (1979)

El primer modelo metacognitivo fue propuesto por Flavell (1979) quien define la metacognición como el monitoreo y la regulación consciente de cualquier actividad cognitiva que se lleve a cabo con el fin de lograr una meta. Los procesos de regulación y monitoreo se reflejan en estrategias como: la revisión, la planeación, la inferencia, la interpretación y la auto-interrogación. En suma, la metacognición hace referencia al conocimiento y regulación de la actividad cognitiva, lo que abarca el cómo pensamos, percibimos, aprendemos, recordamos etc. El papel de la metacognición es supervisar de forma activa estos procesos y regular con respecto a los objetivos cognitivos sobre los que actúan.

Flavell describe que el modelo metacognitivo incluye cuatro componentes: el conocimiento metacognitivo, la experiencia metacognitiva, las tareas y metas, y las estrategias. El conocimiento metacognitivo se define como el conocimiento o saber que un individuo posee sobre una actividad cognitiva, como la memoria, y cómo sus creencias pueden afectarla.

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

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

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

El cuarto y último componente es el de las estrategias. Las estrategias son acciones que se realizan para alcanzar las metas. Es importante hacer la diferencia entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las estrategias cognitivas entran en juego cuando se emplean para hacer progresar una actividad, y las metacognitivas, cuando la función es supervisar el proceso. La finalidad es lo que las determina. Por ejemplo, escuchar un audio varias veces es una estrategia cognitiva, mientras que el hacerse preguntas de comprensión es una estrategia metacognitiva porque apunta a monitorear y evaluar el proceso.

- Modelo de Ann Brown (1987)

Brown (1987) define a la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. Al igual que John Flavell, Brown (1987) considera la importancia de la

consciencia de la propia actividad cognitiva, de las estrategias empleadas como de los mecanismos autorregulatorios. El modelo de Brown consta de dos componentes: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. El conocimiento de la cognición se define como el conocimiento que cada individuo tiene acerca de sus procesos cognitivos. Este conocimiento es explícito por lo que también se le conoce como saber declarativo. Por otra parte la regulación metacognitiva hace referencia a los mecanismos, estrategias y actividades usadas para el control y la regulación de la cognición. A este conocimiento se le conoce como saber procedimental.

La regulación juega un papel muy importante en el modelo de Anna Brown. A través de las estrategias de planificación, control y evaluación, la persona puede llevar a cabo el control de las tareas cognitivas. Asimismo Anna Brown define al saber condicional como el conocimiento que el individuo tiene de las condiciones de la tarea y del cuándo y por qué elegir una estrategia o aplicar un conocimiento.

Cabe señalar que aunque los modelos de Ana Brown y de Flavell no tienen muchas diferencias, existen dos disimilitudes que resultan interesantes. En primer lugar, Brown señala que la regulación es independiente de la edad de la persona. Por su parte Flavell, afirma que la regulación metacognitiva aumenta con la edad, Brown afirma que existe regulación incluso en los niños. En segundo lugar, la diferencia está relacionada con el hecho de que mientras en el modelo de Brown, la regulación de los procesos cognitivos es totalmente consciente, para Flavell hay procesos inconscientes que también cumplen una función reguladora.

- Modelo de Linda Baker (1994)

Baker (como se cita en Hurtado, 2013) considera que cuando hablamos de metacognición nos referimos a la consciencia y el control que los individuos tenemos sobre nuestros procesos cognitivos. Baker expresa que la metacognición apunta hacia dos componentes básicos: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, el cual incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber

metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar una tarea.

La regularización metacognitiva implica el uso de estrategias que nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad.

1.2.2 La utilidad de la Metacognición

Retomado y agregando más definiciones sobre la metacognición, Tesouro (2005) menciona:

La metacognición puede ser definida como el conocimiento de nuestras cogniciones, (...) en el contexto de la metacognición, el término cognición se puede referir a cualquier operación mental: memorización, atención, percepción, comprensión, comunicación, etc; por lo tanto, la metacognición es el conocimiento que tenemos en todas esas operaciones. (p.137)

Del mismo modo Tesouro (2005) expresa “La metacognición es la que determina el control de nuestra actividad mental y la autorregulación de las facultades cognitivas que hacen posible el aprendizaje humano y la planificación de nuestra actuación inteligente” (p.137). En consecuencia la metacognición juega un papel muy importante en el aprendizaje ya que como Brown et al., (como se citó en Tesouro, 2005) afirman que la metacognición implica el conocimiento de las cogniciones y la regulación de la actividad mental, la cual demanda: a) planificar la actividad antes de enfrentarse con un problema, b) observar la eficacia de la actividad iniciada y c) comprobar resultados.

Autores apuntan que la investigación de la metacognición se parece a la de la resolución de problemas para conducir a la adquisición de algunas habilidades relativamente específicas para mejorar el pensamiento. Lo anterior está relacionado con la premisa fundamental de la enseñanza metacognitiva, la cual es aprender a aprender, dicha premisa ha proporcionado nuevas

alternativas a docentes y estudiantes, proporcionando un papel más dinámico a los estudiantes como agentes gestores de propio conocimiento.

Cuando los estudiantes se convierten en agentes de su propio aprendizaje tienen la capacidad de controlarlo y regularlo. Al ser agente de su conocimiento se requiere que el estudiante este consciente y evalúe sus necesidades de aprendizaje, para que genere e implemente estrategias que le permitan resolverlas. Por lo tanto, la solución de problemas puede mejorar mediante la aplicación de una serie de habilidades metacognitivas, entre las que se incluyen saber cuándo se deben aplicar conocimientos heurísticos o específicos y el control de la propia capacidad para estar seguros de seguir un camino correcto.

La comprensión del mundo y la consciencia de cómo lo entendemos, la capacidad de monitorear, evaluar y regular nuestro aprendizaje, establecer y modificar nuestras metas de aprendizaje, elegir y usar estrategias de aprendizaje afectivas, son ejemplos de cómo un individuo regula y dirige sus procesos mentales, o de cómo puede servir de guía para ayudar a otros a mejorar en el aprendizaje.

Como hemos visto la metacognición ofrece un potencial para el aprendizaje consciente. El aprendizaje puede ser más efectivo si los estudiantes se hacen conscientes de sus procesos de pensamiento, a medida que leen, escriben, y resuelven problemas, siguiendo las instrucciones y estrategias propuestas por el docente.

Lo que es verdaderamente importante es que los alumnos aprendan a pensar de una manera más crítica y creativa, que aprendan a ser más eficaces al solucionar problemas, al tomar decisiones, al conceptualizar, al planificar, al inventar, etc., ya que está bien documentado el hecho de que las personas razonan con frecuencia de una manera inferior a la óptima. Por lo tanto, los esfuerzos para desarrollar métodos que permitan mejorar las habilidades del pensamiento son importantes.

En definitiva nuestro rol como profesores es fundamental para que los alumnos sean capaces de ser conscientes y reflexivos durante todo su proceso de aprendizaje. El profesor no debe limitarse a enseñar la materia, sino proporcionar herramientas necesarias para que el alumno

pueda desarrollar estrategias efectivas que le sean útiles antes dificultades que se le pueda presentar. Tesouro, (2005) propone los siguientes métodos para lograr esos objetivos:

1. Pensar en voz alta a la hora de resolver una problema para presentar a los alumnos el proceso cognitivos seguido.
2. Favorecer la auto interrogación sobre los propios conocimientos y mecanismos utilizados antes, durante y después de llevar a cabo un aprendizaje.
3. Promocionar en clase el análisis y la discusión de las estrategias que cada uno pone en funcionamiento delante de determinadas tareas de aprendizaje.
4. Examinar en clase los materiales de elaboración personal que muestren, indirectamente, la manera de procesar la información: apuntes, esquemas, trabajos, exámenes, mapas conceptuales, diarios personales, etc.

Después de haber descrito a la metacognición, en seguida se presenta el tercer apartado de los referentes teóricos. En dicho apartado se describe a la enseñanza metacognitiva de la comprensión auditiva, los modelos de la enseñanza metacognitiva para la comprensión auditiva y las estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva.

1.3 La Enseñanza Metacognitiva de la Comprensión Auditiva

La enseñanza metacognitiva, cuyo concepto principal es la metacognición, hace referencia a aquellas estrategias de enseñanza que el docente utiliza para ayudar a los estudiantes a ganar consciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje, y que además le faciliten la adquisición y utilización de estrategias metacognitivas para regularlo manejarlo.

De igual modo Gogh (2008) señala la enseñanza implícita o explícita de estrategias metacognitivas ayuda a los estudiantes a desarrollar el conocimiento sobre aprender a escuchar, lo que implica la utilización de estrategias para controlar y auto regular su comprensión auditiva.

1.3.1 Modelos de la Enseñanza Metacognitiva para la Comprensión Auditiva

A continuación se presentan modelos de la enseñanza metacognitiva para la comprensión auditiva.

- Modelo de Chamot 1994

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

- Modelo de Anderson 2002

El segundo modelo, propuesto por Anderson (2002), está constituido por 5 procesos que interactúan entre sí, y que incluyen: planeación, selección y uso de estrategias, monitoreo de uso de estrategias, orquestación de varias estrategias, y evaluación de las estrategias usadas. Con la enseñanza explícita o implícita de estas estrategias, el docente ayuda al estudiante a regular y controlar sus procesos de aprendizaje. Anderson (2002), sugiere que los docentes modelen las estrategias en frente de los estudiantes para ayudarles a hacerse conscientes de sus procesos de aprendizaje.

- Modelo de Vandergrift 2004

El tercer modelo, desarrollado por Vandergrift (2004) consiste en un ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la consciencia metacognitiva de los procesos que intervienen en la escucha comprensiva en una L2. El modelo se fundamenta en cuatro procesos metacognitivos: planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas, los cuales, como se verá a continuación, se enseñan siguiendo un ciclo de pasos que se desarrollan durante una tarea de escucha. En la Tabla 1 se presenta dicho modelo, el cual es traducción personal (Vandergrift, 2004).

Tabla 1

Ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva en una L2.

Etapas para la enseñanza secuenciada	Estrategias Metacognitivas
<p>1. Predicción y planeación</p> <p>a) Una vez los estudiantes conocen el tema y tipo de texto que van a escuchar, realizan predicciones acerca de la información y el posible vocabulario que podrían encontrar en el texto hablado.</p>	<p>1. Planeación y atención dirigida.</p>
<p>2. Primera escucha y primera verificación</p> <p>b) Los estudiantes verifican sus hipótesis iniciales, hacen las correcciones necesarias y anotan la nueva información escuchada.</p> <p>c) Los estudiantes comparan sus notas con un compañero, hacen las modificaciones necesarias, establecen aquellos aspectos del audio en los que tuvieron mayor dificultad, e identifican las partes del texto en las que deben prestar atención.</p>	<p>2. Monitoreo.</p> <p>3. Monitoreo, planeación y atención selectiva.</p>
<p>3. Segunda escucha y segunda verificación</p> <p>d) Los estudiantes comparan sus notas y verifican puntos en los que tienen diferencias, hacen correcciones y</p>	<p>4. Monitoreo y solución de problemas.</p>

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

Tomado de Listening to Learn or Listening to Listen (p.11), por L. Vandergrift, 2004, *Annual Review of Applied Linguistics* , 24. (Traducción personal)

- Modelo de Goh 2008

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

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

1.3.2 Estrategias Metacognitivas para la Comprensión Auditiva

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

La Tabla 2 muestra la clasificación de las cuatro estrategias metacognitivas empleadas en la comprensión auditiva en una lengua extranjera; planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas. Además de las estrategias que integran cada una. Dicha tabla es traducción personal (Vandergrift (1997)).

Tabla 2

Estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva en una L2

Estrategias metacognitivas	
1. Planeación: desarrollo de la consciencia de lo que se debe hacer para realizar la tarea de comprensión auditiva. Desarrollo de un plan de trabajo y un plan de contingencia para sortear las dificultades.	
1.1. Organización inicial.	Se proponen los objetivos de la tarea de

	comprensión auditiva y estrategias para resolverla.
1.2. Atención dirigida.	Antes de escuchar se decide centrarse en el audio, ignorando posibles distractores.
1.3. Atención selectiva.	Se decide a qué aspectos del audio se prestará mayor atención durante la escucha: aspectos lingüísticos o detalles de la situación.
2. Monitoreo: Se verifica la comprensión y se hacen correcciones en el desempeño en la tarea de escucha.	
2.1. Monitoreo de la comprensión	Se verifica qué tanto se ha entendido del audio en un momento dado.
2.2. Monitoreo y doble verificación.	Se verifica que tanto se entendió del texto después de la primera escucha o al finalizar la tarea.
3. Evaluación: se comparan la efectividad en la tarea de escucha con estándares que el oyente tiene acerca de su desempeño.	
3.1. Evaluación del desempeño.	Auto-apreciación general del desempeño durante el desarrollo de la tarea de escucha.
3.2. Evaluación de las estrategias.	Apreciación que el oyente hace sobre el uso de las estrategias usadas.
4. Solución de problemas.	Se identifican los aspectos que generan dificultad durante la escucha, y se utiliza una estrategia cognitiva como la inferencia para resolverlas.

Tomado de The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study (p.392), por L, Vandergrift, 1997, Foreign Language Annals, 3. (Traducción personal)

A continuación se presenta el cuarto apartado de los referentes teóricos que explica la enseñanza en línea como la modalidad en la que se desarrolló el presente trabajo de investigación, las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) y su rol en importancia en la enseñanza en línea, y los cambios en la enseñanza en línea a partir de la pandemia. Así como también se presenta una descripción de la planeación de los ejercicios, es decir, los criterios de selección para el audio de la actividad auditiva y los elementos que integran una tarea de comprensión.

1.4 La Enseñanza en Línea

A partir del cambio de modalidad de enseñanza presencial a enseñanza en línea de la investigación debido a la pandemia; la enseñanza en línea fue una solución a la problemática sobre la cancelación de clases presenciales. Gracias a la tecnología los recursos, educativos pudieron ser compartidos, la sesiones sincrónicas fueron desarrolladas a través de videoconferencias y las tareas fueron asignadas y recibidas por medio de una plataforma educativa.

De manera que nos podemos referir a la educación en línea como una modalidad de aprendizaje donde se unen variables como los contenidos y las actividades; el nivel educativo; los conocimientos previos de los estudiantes; la interacción y comunicación de los participantes; y la plataforma tecnológica que se utiliza, mediante dispositivos tecnológicos conectados a Internet (Fernández y Vallejo, 2014)

Así pues, el cambio propició que tanto alumnos como profesores se adaptaran a la nueva forma de enseñanza que dio paso al desarrollo de habilidades tecnológicas de ambas partes que permitieran cumplir y alcanzar los objetivos del curso, y por supuesto llevar a cabo el proyecto de investigación.

En la educación en línea, las tecnologías de información y comunicación (TIC) no son vistas nada más como un instrumento, sino además se consideran como un apoyo en la generación de un nuevo espacio social, un nuevo espacio educativo y, por ende, una nueva modalidad educativa que funciona utilizando recursos educativos que no son

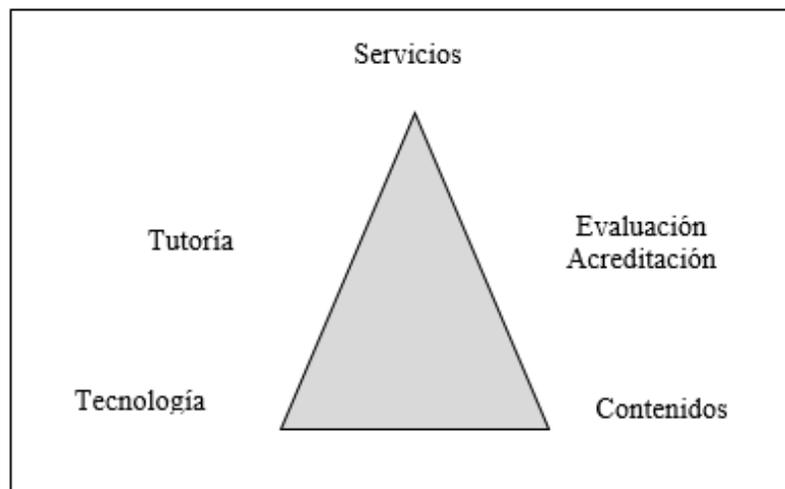
físicos, sino electrónicos y que son encargados de propiciar nuevas habilidades y destrezas en los individuos. (Fernández y Vallejo, 2014, p.30)

Al mismo tiempo, existe otro termino para referirse a la enseñanza en línea, el cual es el e-learning y es definido como la capacitación no presencial que, a través de plataformas tecnológicas, posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrono y asíncrono, potenciando en suma el proceso de gestión basado en competencias (Heedy y Uribe, 2008).

Como afirma Lozano (2004), en el e-learning, hay tres aspectos a considerar que conforman un triángulo: las tecnologías informáticas de soporte a las actividades de aprendizaje (redes, hardware, software y herramientas), los contenidos o elementos de información que dan lugar a cursos que se desarrollan y los servicios conformados por la acción de tutores y docentes.

Figura 1

Triángulo del e-learning



Tomado de *La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual* (p.15), por Heddy, C., y Uribe, M., 2008, *Educación* 17 (33).

El aprendizaje por medios electrónicos aprovecha todos los recursos que ofrece la informática e Internet para proporcionar al alumno una gran cantidad de herramientas didácticas que hacen que el curso on-line sea más dinámico, fácil de seguir e intuitivo. En la enseñanza en línea, el rol del profesor es el de un tutor on-line y al igual que un profesor convencional, resuelve las dudas de los alumnos, corrige sus ejercicios y propone trabajos. Así mismo, todas las acciones las realiza utilizando Internet como herramienta de trabajo, ya sea por medio textuales (mensajería instantánea, correo electrónico) o bien por videoconferencia (Heedy y Uribe, 2008).

La enseñanza en línea fue un cambio que tuvo lugar en la intervención para la implementación de la propuesta didáctica a partir de la pandemia, lo que trajo consigo una exigencia para saber transmitir los conocimientos a través de una pantalla. Hordatt y Haynes (2020) señalan que la necesidad de los profesores de poseer conocimiento de la materia que enseñaran y los métodos para impartir el contenido se ha descrito desde hace mucho tiempo como fundamentales para una buena enseñanza. Hoy en día, la enseñanza va mucho más allá. La enseñanza en el siglo XXI significa que los buenos profesores deben estar equipados para preparar a la próxima generación para adquirir las habilidades adecuadas para un mundo digital. No hay duda de que existe una demanda omnipresente de que los profesores posean conocimiento tecnológico.

1.4.1 Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC), su Rol e Importancia en la Educación en Línea

Gómez (2006) señala tres áreas definidas en relación a las TIC:

La electrónica, la digitalización y la telecomunicación. La electrónica propicia el desarrollo de aplicaciones analógicas como el teléfono, radio, televisión, registros magnéticos de audio y video etc. La digitalización proporciona la representación de la información, ya sea en texto, audio video, mejorando los sistemas de almacenamiento y transmisión, facilitando la interacción con las máquinas y la telecomunicación que a través de las redes han permitido la capacidad de interconexión, lo que da mayor funcionalidad a las tecnologías emergentes. (p. 18)

Sin duda alguna, el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje enriquece en gran medida ya que se puede disponer de una infinidad de recursos educativos que favorezcan y faciliten dicho proceso, Heedy y Uribe (2008) afirman “las tecnologías de información y comunicación (TIC) conllevan cambios en los diferentes ámbitos de la actividad humana, como en los educativos, propiciando el incremento de las relaciones sociales e intelectuales, y permitiendo nuevas posibilidades de aprendizaje e información” (p.16).

Los avances de la tecnología, en general, han impactado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, han permitido el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje y el empleo de herramientas como el Internet, la plataforma virtual, los espacios síncronos y asíncronos en la comunicación. Estas tecnologías de la información y la comunicación incluyen una variedad de innovaciones tecnológicas y herramientas con impactos sobre la sociedad. Su uso dependerá de la calidad y la forma mediante los cuales los contenidos son producidos, transmitidos y percibidos por los usuarios. De esta manera, al ser bien aprovechadas pueden provocar oportunidades de acceso, desarrollo de capacidades con incidencia en la productividad (Marqués, 2012).

Sin duda alguna, Marqués (2012) refiere que las TIC se convierten en un instrumento cada más indispensable en las instituciones educativas, ofrecen nuevos entornos para la enseñanza y el aprendizaje, libres de restricciones que imponen el tiempo y el espacio en la enseñanza presencial y aseguran una continua comunicación docente / participante.

1.4.2 Cambios en la Enseñanza Virtual a partir de la Pandemia

Todas las instituciones, empresas y negocios a partir de la pandemia SARS-CoV-2 se vieron en la necesidad de realizar cambios en la manera en la que venían realizando sus actividades diarias. A raíz de esto, las clases presenciales tuvieron que adaptarse a la situación que nos obligaba a estar en distanciamiento social y que nos sigue impidiendo estar en contacto con los demás.

La educación en línea no es una novedad en estos días, pero resultó un cambio para los docentes y para los estudiantes, quienes solían llevar a cabo actividades educativas de manera presencial y

que de pronto tuvieron que trasladarse a una educación en línea. En consecuencia, los docentes se vieron en la necesidad de incrementar su preparación para mejorar su dominio de las TIC, a través de recursos y así enfrentar mejor el cambio de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual; ya que resulta que la enseñanza virtual requiere un cambio total, no es solo cambiar la forma de enseñar a los alumnos de la manera tradicional, a la forma virtual que exige la nueva situación; si no que el proceso implica un cambio de paradigma total. Barreto (2020) afirma:

Las consecuencias de este cambio han conllevado al planteamiento de una reestructuración en la enseñanza, que cambió de una enseñanza presencial a la enseñanza virtual, trayendo consigo muchas variaciones, innovaciones, y ansiedades en los agentes del procesos enseñanza aprendizaje, en los que no solo está involucrado el docente, sino también el alumno, la realidad de las TICS y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cambios que involucran: conductas, actitudes, motivaciones, estados de ánimo, intereses y metodológicas. (p. 35)

Barreto (2020) plantea el Tabla 3 con los cambios que se requieren en la enseñanza a partir de la pandemia SARS-CoV-2.

Tabla 3

Cambios que se requieren en la enseñanza a partir de la pandemia COVID 19

	EJES	DOCENTES	ALUMNOS	PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	TICS
ENSEÑANZA VIRTUAL	CONDUCTAS ACTITUDES	Conducta de aprendizaje (Tics y técnicas) Conducta de enseñanza (cambio de paradigma) Actitudes	Conducta de ente activo. Actitud favorable hacia el conocimiento.	Conductas de evolución del proceso. Realidad virtual. Escenario diferente.	Posicionamiento en el mundo actual. Percepción amigable. Enseñanza no mediática.

		positivas hacia la modernidad (TICS). Actitudes positivas hacia el alumno.			
	METODOLOGÍAS	Docente guía.	Autodidáctica	Auto-motivante. Interactuante Lúdico.	Nuevos recursos: Educa-t
	MOTIVACIONES ESTADOS DE ÁNIMO	Aprendizaje de nuevos métodos y estrategias. Cambio de paradigma de educación	Reformulación de sus métodos para aprender. Herramientas nuevas.	Innovación.	Ecosistema de aprendizaje. Uso de redes sociales. Blogs etc.
CONTEXTO DE COVID 19					

Tomado de Cambios En la Enseñanza Virtual a partir de la Pandemia (COVID 19) Modalidad: Resumen de Investigación Areatemática: Virtualidad.Eduación y Psicología (p.35), por M, Barreto, 2020, *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 8 (12).

Durante la pandemia, la gran mayoría de los maestros se adaptaron rápidamente a la enseñanza en línea, lo que quiere decir que los profesores tienen la capacidad de adaptarse y cambiar. Tai y Kareem (2018) señalan que la capacidad de adaptación de los profesores puede reflejar cambios

cognitivos, afectivos y conductuales. Estos cambios están implicados en el trabajo de investigación a partir del cambio de una intervención de manera presencial a la modalidad en línea.

Las respuestas cognitivas al cambio se definen como las creencias de los profesores a la importancia y la necesidad de cambio, y la medida en que el cambio escolar los beneficiara personalmente y en el contexto de la organización. Se ven las respuestas afectivas al cambio como los sentimientos de los profesores sobre el cambio, en particular los sentimientos vinculados a la satisfacción o ansiedad por el cambio. La reacción de comportamiento al cambio se refiere a las acciones a favor o en contra del mismo, es decir, la medida en que los profesores apoyarían o resistirían al cambio. De este modo, es muy importante que los profesores sean apoyados y empoderados con conocimientos y competencias en las TIC que les permitan tomar sus propias decisiones como diseñar sus propios espacios de aprendizaje.

Muchos profesores ya han aprendido a utilizar varios recursos de las TIC, incluyendo el manejo de sistemas de aprendizaje, software de videoconferencia y aplicaciones que les permiten diseñar contenido y actividades de aprendizaje para la enseñanza en línea. Debido a que la situación de la pandemia que persiste hasta estos momentos después de año y medio del descubrimiento del virus que obligó a la población mundial a mantenernos en aislamiento, los profesores continúan con clases en línea, lo que ha llevado a que los profesores hayan mejorado sus habilidades en las TIC. Tilton y Hartnett (2016) explican que dar tiempo a los profesores para experimentar el dominio en relación con el uso de la tecnología y tener acceso a la experiencia, tanto para los mismos maestros como para los propios estudiantes, son elementos claves en la construcción de la autoeficacia de los docentes a lo largo del tiempo.

La mejora de la autoeficacia en el uso de las TIC aumenta la probabilidad de ver más innovación tecnológica en la docencia. Mayor innovación en la docencia es necesario para que los profesores vayan más allá del enfoque básico de adquisición de conocimientos para la creación de los mismos.

1.4.3 Planeación de Ejercicios

En seguida se proporciona una descripción de los criterios de selección para los audios en las actividades de comprensión auditiva y los elementos que integran dicha actividad. Cabe señalar que estos elementos y criterios deben ser tomados en cuenta tanto en una modalidad en línea como presencial y ser adaptados según el contexto y tomando en cuenta las herramientas con la que los maestros y alumnos cuentan.

- Criterios de Selección para el Audio

Existen ciertos criterios que debemos tomar en cuenta al momento de seleccionar los audios a utilizar en clase. Es muy importante saber del audio, su vocabulario, su duración, su contenido, material de apoyo visual, el estilo y la velocidad, qué tan cerca está del habla real y la calidad de la grabación.

Con respecto al vocabulario del audio, es importante seleccionar el audio de acuerdo al nivel de los estudiantes que en combinación con actividades apropiadas contribuirán a que el alumno no solo desarrolle su comprensión auditiva, sino también coadyuve al aprendizaje del idioma. Krashen (como se cita en Underwood, 1993) identifica la escucha como una fuente valiosa que él llama “input comprensible” y sostiene que los estudiantes necesitan de este input para adquirir una lengua y para aprender la lengua. Personalmente considero que como docentes es fundamental que tengamos claro los términos de aprendizaje y adquisición de una lengua. Krashen (como se cita en Underwood, 1993) define al aprendizaje como un proceso consciente de estudiar y comprender partes del idioma paso a paso, mientras que la adquisición es un proceso subconsciente que ocurre naturalmente bajo ciertas condiciones.

Para Krashen, el hecho de que los alumnos estén expuestos a este input comprensible, ayuda a los alumnos en el proceso de adquisición de la lengua. Sin embargo para que este proceso subconsciente de adquisición de la lengua se desarrolle es necesario que el input comprensible contenga elementos ya conocidos, además de elementos que aún no se han dominado. En otras palabras, los estudiantes deben enfrentarse a un lenguaje en el que puedan ser capaces de comprender, aunque este ligeramente por encima de su nivel actual de uso.

En cuanto a la duración del audio, es evidente que resulta difícil para los estudiantes principalmente en los primeros niveles e intermedios escuchar con atención por más de dos minutos sin un descanso. Como se mencionó en el apartado de factores que intervienen en el desarrollo de la comprensión auditiva, unos de estos factores es la inhabilidad de concentrarse aunado a la falta de control sobre la velocidad del discurso hablado, lo que hacen aún más complejo realizar las actividades de comprensión auditiva. Por otro lado, resulta sencillo que los alumnos mantengan la atención por más tiempo cuando están ante audios interesantes. Igualmente, Underwood (1993) manifiesta que: “Los audios breves de, digamos, medio minuto o menos, a veces causan problemas porque los estudiantes no tienen tiempo para acostumbrarse a la voz o para sintonizar el tema, y todo termina antes de que lo entiendan.

En realidad, no existe una regla como tal, para decidir qué tal largo o que tan corto debe ser el audio para los estudiantes. No obstante, debemos tomar en cuenta que si queremos utilizar audios que podrían resultar extensos, es necesario planear pausas y dividir las actividades para que los alumnos tengan la oportunidad de pensar.

Por lo que se refiera al contenido del audio, específicamente para los participantes de la investigación, como estudiantes de medicina, procure que los audios contuvieran vocabulario relacionado con su carrera, entre otros temas que fueran atractivos para ellos. Underwood (1993) destaca que, en general, debemos de tener presente de que los alumnos tienen que lidiar con muchos problemas. Ellos, no saben qué sonidos se producirán, qué tan rápido se hablará el idioma, el significado de la entonación, para qué se usan las pausas, o incluso si el hablante está enojado o complacido, preguntando o diciendo. Por esta razón es conveniente que el contenido de los audios sea sencillo y directo para reducir el número de dificultades.

Cuando se menciona que el audio debe ser sencillo, no significa que no se busque el desarrollo de la comprensión auditiva de los alumnos. Es por eso que se debe tener cuidado de no tratar a los estudiantes como intelectualmente incapaces para dominar el idioma. En definitiva, los estudiantes requieren materiales que activen su interés en la habilidad auditiva y el trabajo del docente es buscar ese tipo de materiales.

Con relación al uso de material de apoyo visual, Underwood (1993) indica: “El material visual puede ser útil para los estudiantes, especialmente si el tema no está relacionado con algo de su vida cotidiana” (p.104). Una imagen relevante centrará la atención en el tema, así como también el uso de mapas, gráficos, modelos, etc.

Para efectos de la investigación debido a que se llevó a cabo de forma virtual, resultó fácil poder compartir y proyectar una serie de materiales de apoyo visual. Ur (2001) plantea:

Algún acompañamiento ambiental, generalmente visual, al discurso escuchado es una característica de la mayoría de las situaciones auditivas, (...). La presencia de tales materiales es de inmenso valor para contextualizar y dar vida a la situación auditiva, así como para ayudar a la comprensión del idioma. (p.29)

Acercas del estilo de la lengua, es evidente que cada individuo tiene su propio estilo de hablar. Debido a esto es conveniente presentar a los estudiantes en las primeras etapas de aprendizaje audios que no sean muy cambiantes en su estilo, es decir, que no sean muy variantes en cuanto a cambios repentinos en la velocidad, el tono o el volumen. Cabe aclarar que esto no significa que se le presente a los estudiantes audios lentos y en un tono plano, ya que pueden representar una imagen errónea de cómo se habla la lengua en realidad, y crear desmotivación o aburrimiento. Por el contrario, en las primeras etapas, se debe tener cuidado de seleccionar un audio en donde la lengua sea hablada por una persona cuya velocidad natural sea bastante lenta y deliberada.

Claramente, a menos que los estudiantes vivan en, o estén destinados a, una región específica, los hablantes de los audios no deben tener acentos regionales muy fuertes. Sin embargo, no es realista ir al otro extremo y usar solo grabaciones realizadas por hablantes de pronunciación recibidos o hablantes de Midwest Standard de EE. UU. (Underwood, 1993, p.195)

Es evidente que no podemos dejar a un lado el discurso informal. “La mayor parte del discurso que escuchamos es bastante informal, de carácter espontáneo y coloquial; y algunas de las habilidades que el alumno necesita para desarrollar están estrechamente relacionadas con las

peculiaridades de este tipo de discurso” (Ur, 2001, p.7). Por lo que se ha planteado hasta ahora en cuanto al estilo del audio, está claro que no se recomienda usar audios que representen un obstáculo para los alumnos, que en lugar de motivarlos, los desanimen en su proceso de adquisición de la lengua. Aunque para favorecer el progreso del aprendizaje, es conveniente ir presentando de forma gradual audios con variantes en su discurso hablado. Underwood (1993) considera:

No es necesario esperar a que los estudiantes dominen el idioma antes de presentarles acentos suaves y variedades de habla, aunque no se espera que imiten estos acentos o variedades, ni que los incorporen a su propio repertorio de inglés hablado. Sin embargo, deben aprender a comprender una variedad de voces lo suficientemente bien como para poder comunicarse con una amplia gama de personas. (p.195)

Como docentes debemos estar atentos de las dificultades que los alumnos puedan presentar antes los audios, así como detectar si los audios representan un reto al avance en su proceso de aprendizaje.

La transición a material que incorpore una variedad más amplia de estilos y voces debe realizarse de forma gradual. La velocidad de esta transición debe estar determinada por el progreso de los estudiantes, que no deben ser presionados demasiado, ya que la confianza, que es un requisito previo esencial para el éxito en la escucha, puede ser destruida con demasiada facilidad por una o dos experiencias sin éxito. (Underwood, 1993. p. 106)

En cuanto a la velocidad del audio al igual que el estilo, conviene señalar que no es conveniente desacelerar el audio con el fin de ayudar a los estudiantes. Underwood (1993) plantea: “El discurso deliberadamente ralentizado pierde gran parte de su ritmo y entonación naturales, y esto confunde al oyente en lugar de ayudarlo” (p. 106).

Sin embargo, resulta poner más atención a la longitud de las pausas entre grupos de palabras que a la velocidad de pronunciar las palabras. Underwood (1993) considera: “Estas pausas le dan al

oyente tiempo para clasificar la parte del mensaje que acaba de recibir y le dan tiempo para prepararse para recibir la siguiente parte” (p.106).

En último lugar, el criterio a considerar para la selección de los audios y no menos importante es la calidad del audio. Para efectos de la investigación, debido a que las sesiones se realizaron en línea, en un principio se presentaron dificultades al momento de reproducir el audio, ya que los alumnos manifestaban que el audio no se escuchaba fluidamente. Por lo cual, opte por compartirles el audio minutos antes de cada sesión para que cada uno pudiera descargarlo y reproducirlo en su equipo.

En general, si las sesiones se hubieran llevado a cabo de manera presencial, es decir, reproducir el audio mediante un dispositivo en el salón de clases, cosas como la mala acústica en el salón de clases, los ruidos de salones próximos o del exterior, el equipo de mala calidad, son factores que se deben tomar en cuenta para que no representen dificultades para el trabajo de escucha. Reconociendo que existen estas dificultades, es muy importante comprobar que el material grabado en sí es de la mejor calidad posible (Underwood, 1993).

Por otro lado, sonidos dentro de los audios que lejos de representar una distracción o hacer que el audio sea de mala calidad puede ayudar a que los estudiantes tengan una mejor idea del contexto.

Los sonidos de fondo que dan una indicación del contexto a menudo son útiles para el oyente y, por supuesto, proporcionan una situación auditiva mucho más realista, (...). La grabación que se debe evitar es aquella en la que el fondo distrae, o sea tan fuerte que se confunda con la voz o las voces a escuchar, o simplemente tan desagradable que desanime al oyente. (Underwood, 1993, p.107)

- Elementos de una Tarea de Comprensión

Como una regla general, los ejercicios de comprensión suelen ser más efectivos si están contruidos en forma de tarea. Lo que quiere decir que es necesario que los estudiantes realicen algo en respuesta a lo que escucharon con el fin de demostrar su comprensión. Algunos ejemplos de tareas o actividades son: expresar acuerdo o desacuerdo, tomar notas, marcar una imagen o diagrama de acuerdo a instrucciones o responder preguntas.

Ur (2019) refiere que existen elementos necesarios en una tarea de comprensión auditiva los cuales son como el de tener propósito establecido, una respuesta continua del alumno, motivación, éxito, simplicidad y retroalimentación.

En la vida real cuando escuchamos a alguien hablar tenemos una razón no-lingüística para hacerlo. En el salón de clases la verdadera razón para escuchar es puramente lingüística, es decir para mejorar la comprensión auditiva de los estudiantes, y el propósito no-lingüístico tiene que ser puesta de manera cómoda en forma de tarea. Si el estudiante sabe de ante mano que tendrá que dar un cierto tipo de respuesta, inmediatamente se le proporciona un propósito al escuchar, y él sabe qué tipo de información esperar y cómo reaccionar.

En relación a una respuesta continua del alumno, resulta una buena estrategia dividir el discurso escuchado en fragmentos para tener una respuesta intermitente de parte del oyente. De esta forma, el discurso es más natural y fácilmente percibido y absorbido que largos periodos de habla ininterrumpida. En el salón de clases debido al gran número de estudiantes es difícil simular respuestas típicas de la vida real de cada uno de ellos dejarlo hablar y luego corregirlos. Si queremos que todos los estudiantes realicen la actividad y que sus resultados puedan ser revisados, entonces la mayoría de las respuestas tendrán que ser de manera silenciosa, es decir, marcando, dibujando o escribiendo.

No obstante, las actividades que conllevan demasiada lectura o escritura tiene una desventaja que debería ser tomada en cuenta. Existe una gran diferencia entre el tiempo que lleva comprender la información escuchada y el tiempo que lleva en leer posible paráfrasis o escribir una propia. Incluso los nativos hablantes encuentran difícil el hecho de realizar ejercicios de comprensión auditiva de opción múltiple o tomar notas de lecturas, y al término esos ejercicios probablemente estén más relacionados a la habilidad de escritura que de comprensión auditiva. Por lo tanto, cuando nos queremos concentrar únicamente en la comprensión auditiva, es mejor basar la tarea en material visual de fácil agarre y respuestas rápidas y sencillas.

Con respecto a la motivación, es más interesante responder activamente que escuchar pasivamente, y una tarea bien estructurada puede ser divertida, al mismo tiempo que tener un aprendizaje efectivo. Otro factor que se debe tomar en cuenta en las tareas de comprensión auditiva es el tema, ya que contribuye en gran medida en que despierte el interés y el gusto por la actividad. Además, es importante evitar temas demasiados teóricos o aburridos, utilizando así,

temas que resulten lo más atractivos posible para los estudiantes, que parezcan de relevancia práctica y puedan despertarlos y animarlos.

Las tareas de comprensión auditiva deben estar orientadas al éxito, ya que no solo mejora la motivación, sino que también asegura la efectividad de la práctica auditiva. Como docentes debemos de crear un ambiente de práctica y no de evaluación. De igual forma la dificultad de los ejercicios pueden frustrar o desmotivar a los estudiantes, por lo se sugiere un balance entre lo que los alumno puedan resolver con facilidad y lo que resulte un reto para ellos.

La simplicidad en las tareas de comprensión auditiva debe estar presente tanto en la preparación como en el desarrollo de la actividad. Debemos evitar actividades que involucren demasiada hojas, o etapas separadas. Se recomienda que la tarea tenga una extensión de dos hojas con instrucciones claras y señalamientos para que los alumnos puedan identificar en qué etapa de la tarea se encuentran.

Un elemento muy importante es la retroalimentación en las actividades de comprensión auditiva. Esta debe ser proporcionada inmediatamente, ya que resulta de cierta manera absurda para el docente corregir al alumno un día después, cuando el alumno obtendrá muy pocos beneficios de la retroalimentación proporcionada. Por ende, la retroalimentación debe ser dada en seguida al alumno, ya que por el contrario, su recuerdo de las palabras reales que escuchó será confuso y no tendrá forma de saber exactamente dónde y por qué se equivocó. Otra razón es porque lo que acaba de escuchar sigue haciendo eco en su mente y existe la posibilidad de escuchar de nuevo.

En definitiva, estos cuatro pilares teóricos; la comprensión auditiva, la metacognición, la enseñanza metacognitiva de la comprensión auditiva y la enseñanza en línea, fueron la base de este proyecto de investigación ya que ayudaron a entrelazar ideas y conformar la propuesta didáctica. En seguida se presenta el capítulo de la metodología que expone los procedimientos que se utilizaron para alcanzar los objetivos específicos y por ende el objetivo general del trabajo de investigación.

CAPITULO II Metodología

En este capítulo se describe a detalle el diseño de la investigación, el contexto en el que se desarrolló, los participantes que formaron parte de la investigación y la estrategia metodológica. Al mismo tiempo, se detallan los procedimientos de implementación y recolección de la información, el procedimiento de análisis de la información y los problemas éticos considerados.

2.1. Diseño de la Investigación

La metodología utilizada para la realización de esta investigación es la investigación-acción. Sandín (2003) declara: “La finalidad esencial de la investigación-acción no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma” (p.161). Es así que con la realización de esta investigación busqué mejorar mi práctica docente, a través de un proceso reflexivo que me permita ir analizando y haciendo cambios necesarios en la enseñanza de la comprensión auditiva, como objetivo principal de la investigación.

Bartolomé y Serrano (como se cita en Sandín, 2003) señalan los aspectos claves que caracterizan la investigación-acción:

- Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social.
- Parte de la práctica, de problemas prácticos.
- Es una investigación que implica la colaboración de personas.
- Implica una reflexión sistemática en la acción.
- Se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga.
- El elemento de “formación” es esencial y fundamental en el proceso de investigación-acción.
- El proceso de investigación se define o se caracteriza como un espiral de cambio.

Así pues, la investigación acción es un proceso espiral sucesivo de ciclos, flexible e interactivo en todas las etapas o pasos del ciclo. Sandín (2003) establece que este modelo de “espiral de ciclos” consta de cuatro etapas:

1. Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
2. Formular estrategias de acción para resolver el problema.
3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.
4. El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción. (p.167)

Una vez finalizado el primer ciclo, la última etapa es de vital importancia. Sandín (2003) menciona que no es suficiente realizar una descripción detallada de lo que acontece durante la puesta en marcha del plan de acción. Se requiere reflexionar sobre el plan de acción, sobre todo el proceso, y las acciones. Se contrasta lo planeado y lo realmente conseguido. Estas reflexiones constituirán el final de un ciclo de investigación-acción y significan el inicio de una nueva espiral de cambio, entrando en la fase de replanteamiento. De manera que gracias a la naturaleza cíclica de la investigación-acción, se reflexionó sobre cada acción tomada en la práctica docente con el fin de mejorar en el ciclo dos de la investigación y que en seguida se presentaran los resultados obtenidos.

2.2. Contexto

El primer ciclo de investigación fue efectuado con alumnos de la Licenciatura en Sistemas Computacionales, la cual pertenece a la Facultad de Contaduría y Administración Campus 1 de la Universidad Autónoma de Chiapas. Cabe señalar que las clases no se llevaron a cabo de forma presencial como se tenía contemplado en la planeación. Como consecuencia de la pandemia, las clases se llevaron a cabo en línea. El segundo ciclo de investigación se llevó a cabo con alumnos de la Licenciatura en Médico Cirujano, la cual pertenece a la Facultad de Medicina Humana “Dr. Manuel Velasco Suarez” Campus II de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Debido a la pandemia las clases se siguieron desarrollar en línea, por tal motivo se utilizó para el trabajo asincrónico la plataforma educativa *educa-t* de la UNACH. En ella los alumnos hicieron entrega de los cuadros de escucha y bitácoras de aprendizaje; mientras que las sesiones sincrónicas se programaron por medio de Google Meet para la enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva.

2.3. Participantes

Los participantes del primer ciclo de la investigación fueron alumnos de la Licenciatura en Sistemas Computacionales de la Facultad de Contaduría y Administración Campus I de la UNACH, quienes cursaban el 5to nivel de inglés, el cual se encuentra en un nivel de A2-B1 según el plan de estudios del Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas de la UNACH que está en equivalencia al Marco Común Europeo de Referencias (MCERL).

Dicho grupo de alumnos estuvo conformado por 26 estudiantes, de los cuales se seleccionaron a 10 estudiantes posterior a la intervención para analizar su proceso de aprendizaje, es decir, analizar la consciencia de su comprensión auditiva antes y después de la intervención. Esta selección se realizó a modo de conveniencia, es decir, se hizo un tabla donde se podía visualizar a los alumnos y las entregas que habían realizado, esto con el fin de ver a los estudiantes que eran más responsables con las actividades programadas para la intervención del proyecto de investigación, así que los estudiantes más constantes con las entregas de entradas de diario después de cada tarea de comprensión y entregas de cuestionarios pre y post intervención fueron seleccionados, con el fin de tener un mejor análisis del impacto de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva.

Los participantes del segundo ciclo de la investigación fueron alumnos de la Licenciatura en Médico Cirujano de la Facultad de Medicina Humana “Dr. Manuel Velasco Suárez Campus II de la UNACH. Este grupo de alumnos estuvo conformado por 7 alumnos. En este segundo ciclo debido al número reducido de alumnos con el que se contaba no se realizó una selección de alumnos para el análisis, se procuró que los 7 alumnos fueran constantes con la entrega de entradas de diario y el cuestionario pre y post. Sin embargo, 4 alumnos fueron constantes con las entradas de diario y la entrega de los cuestionarios de pre y post intervención. Dichos alumnos cursaban el tercer nivel de Inglés, el cual se encuentra en un nivel A2 según el plan de estudios del Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas de la UNACH, y que está en equivalencia al Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER).

Además de ser el docente investigador responsable de llevar a cabo la presente investigación, también fungí como participante. Otros participantes son los docentes de la materia de Proyecto de Acción Docente: Investigación-Acción, quienes observaron mi práctica y retroalimentaron las

actividades para la investigación. De igual forma, mi directora de tesis, quien guió y también retroalimentó las acciones planeadas y realizadas para este proyecto de investigación, en compañía de mi co-directora y lectora de tesis.

2.4. Estrategia Metodológica

A continuación se describen los instrumentos que ayudaron a recolectar información y datos relevantes para comprender y entrelazar los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva, dificultades que presentan los estudiantes para desarrollar la comprensión auditiva, características de una propuesta de clase enfocada de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva, la forma en la que estas estrategias ayudan a los estudiantes a desarrollar la comprensión auditiva y sobre todo factores que coadyuvan a reflexionar sobre mi práctica docente.

Estas técnicas e instrumentos corresponden a los aplicados tanto en el ciclo uno como el ciclo dos. Cabe señalar que algunas técnicas o instrumentos ya no tuvieron lugar en el segundo ciclo porque fueron empleados en la fase exploratoria y otros fueron reemplazados o modificados para obtener mejor información.

- Entrevista estructurada a docentes.

Como fase exploratoria se procedió a la entrevista a profesores para conocer su experiencia sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión auditiva en el contexto de la Universidad Autónoma de Chiapas. Morga (2012) indica que la entrevista en el campo de la investigación es un instrumento que tiene como objetivo recolectar información para responder preguntas de investigación y se conduce en función del paradigma de investigación utilizado. Como el objetivo de la entrevista era conocer información específica se utilizó la entrevista estructurada. Morga (2012) señala que la entrevista estructurada o cerrada se caracteriza por contar con una lista de preguntas estructuradas de las cuales el entrevistador utiliza como guía sin salirse de lo previamente planeado. La realización de estas entrevistas permitió enriquecer y expandir la información sobre factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión auditiva.

- Observación estructurada no participante y participante.

De igual forma, en la fase exploratoria que tuvo lugar en el primer ciclo, se realizaron observaciones estructuradas no participantes a grupos de estudiantes de inglés, los cuales no fueron parte de la intervención, pero fueron objeto de estudio de la parte exploratoria con el fin de seguir complementando y enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva, incluyendo las dificultades que los estudiantes puedan presentar en la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera. Hynes (como se cita en Hernández, Fernández y Baptista, 2006) explica que la observación es una técnica de recolección de datos que consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y conductas que se manifiestan. De igual forma, es el método más utilizado por quienes se orientan conductualmente. De acuerdo con Murphy (como se cita en Lasagabaster, 2001) dos de los principales objetivos de la observación de la clase de L2 o LE es; 1) Aprender a observar, ya sea nuestra propia labor o la de nuestros compañeros, y 2) Observar para ser conscientes de nuestra propia labor diaria.

Como se mencionó anteriormente las observaciones estructuradas no participantes se realizaron con el fin de indagar sobre el proceso de enseñanza de la comprensión auditiva y que como Burns (1999) menciona esta se realiza cuando el investigador no se involucra en las actividades que observa, y como se tiene claro lo que se pretende observar se planteó una observación estructurada. En la observación estructurada, existen cuatro elementos fundamentales; 1) Dado que la situación y el problema están especificados y previamente, el observador debe plantear sus categorías en términos de lo se desea analizar de la situación, 2) Antes de llevar a cabo la observación, debe ponerse a prueba el instrumento, 3) Se debe definir el número de observadores necesarios para anotar y registrar todas las dimensiones relevantes de la conducta observada, 4) Una tarea esencial es definir las unidades de tiempo de las observaciones, estas deben ser psicológica y sociológicamente significativas. (Gallardo y Moreno, 1987).

Otro tipo de observaciones que se realizaron fueron observaciones participantes, las cuales se llevaron a cabo durante todo el proceso de la investigación con el fin de reflexionar y al mismo tiempo ir mejorando mi práctica docente específicamente en la implementación de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión auditiva en mis alumnos.

Lasagabaster (2001) menciona que unos de los objetivos de la observación es observar para ser conscientes de nuestra propia labor diaria, de modo que nos percatemos por ejemplo de que nuestras creencias tienen gran influencia en nuestra enseñanza, o de que una cosa es lo que pensamos que hacemos en la clase y otra, lo que realmente tiene lugar en ella.

- Cuestionario MALQ

Cada instrumento tuvo la finalidad de contribuir a los objetivos específicos y por consiguiente responder a las preguntas de investigación para alcanzar el objetivo general de la investigación. Para la etapa de exploración, tanto para el ciclo 1 y ciclo 2, y con el fin de conocer los retos que presentan los estudiantes para desarrollar la comprensión auditiva en el idioma inglés como lengua extranjera se aplicó un cuestionario de conciencia metacognitiva. El objetivo de este cuestionario es conocer en qué medida los estudiantes de una L2 o lengua extranjera son conscientes de los procesos involucrados en la comprensión auditiva, y hasta qué punto pueden regularlos. Del mismo modo el cuestionario es de gran utilidad para que los alumnos reflexionen acerca de las estrategias metacognitivas. El cuestionario que se utilizó está aprobado y validado internacionalmente por Vandergrift, a partir de que en el año 2006 diseñara el cuestionario auditivo de conciencia metacognitiva, MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire), por sus siglas en inglés.

Los cuestionarios son un medio eficaz para proporcionarnos información sobre el comportamiento, las actitudes, las preferencias, las opiniones de usualmente un grupo relativamente grande de sujetos. El cuestionario MALQ hace uso de la escala Likert. Matas (2018) define que:

Las llamadas “escalas Likert” son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional. Estos instrumentos suelen ser reconocidos entre los utilizados para la medición en Ciencias Sociales. (p.39)

Con base a Lasagabaster (2001) el cuestionario debe seguir una serie de requisitos: a) debe tener objetivo claro; b) los resultados deben ser de sencilla interpretación (por ello hay que dar opciones claras y deben ser fáciles de complementar; y c) para obtener una mayor fiabilidad debe ser anónimo.

- Videgrabaciones

Para realizar las observaciones participantes antes mencionadas se emplearon videgrabaciones. Las videgrabaciones se realizaron por medio de Google Meet que permite grabar las sesiones para posteriormente analizarlas. Lasagabaster (2001) considera que para observar tanto al profesor, al alumnado o al contexto la distribución de la clase, uso del material de apoyo, lo más habitual suele ser la grabación de clase, bien en sistema audio o bien en sistema vídeo.

- Diario del docente y diario del estudiante

El diario del docente tuvo un lugar muy importante en este proyecto de investigación, ya que después de visualizar las grabaciones, en él se pudo plasmar reflexiones sobre las clases, y al observar mi propia práctica, hacer una crítica acerca de los aspectos que requerían ser modificados, así como ver el impacto en los alumnos de los materiales utilizados a través de la clase en línea, y como Gutiérrez (2007) refiere:

Los diarios de enseñanza son de gran utilidad para recoger las incidencias que ocurren durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (los sentimientos, emociones, participación de los alumnos y docentes, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, avances y dificultades en el alcance de las competencias, entre otras cosas), por lo tanto puede servir como herramienta en una investigación o bien funcionar a nivel personal como instrumento de reflexión y autoformación. (p.338)

De igual forma los diarios de aprendizaje fueron muy beneficioso para la investigación. La finalidad de que los alumnos fueran redactando entradas en su diario de aprendizaje, fue que a través de ellos pudiera conocer sus opiniones y también sentimientos que en la clase no pudiera conocer. Corzo (2006) considera que los diarios del estudiante pueden también guiar las lecciones de los docentes. Si el docente preparó su clase pero no resultó como esperaba, el diario podría ser clave para él ya que le permitirá darse cuenta de donde estuvo el fallo y hacer ajustes que permitieran a esa lección tener mejor éxito en el futuro.

- Documentos escritos

Los documentos escritos utilizados y diseñados en este primer ciclo de investigación, fueron los planes de clase, los cuales sirvieron para programar las actividades que se pretendían llevar a cabo. Asimismo, las hojas de trabajo sirvieron como guía para desarrollar las actividades de la clase.

- Grupo focal

Con el propósito de conocer de qué manera las estrategias metacognitivas coadyuvan al desarrollo de la comprensión auditiva se realizó un grupo focal. De acuerdo al Instituto Iberoamericano de TIC y Educación (s.f.) señala que los grupos focales son instancias para profundizar motivaciones, razones, valoraciones y expectativas acerca de distintos temas. El grupo es coordinado por un moderador que se vale de una guía de pautas diseñada que contiene preguntas orientadoras para llevar adelante cada encuentro. El moderador es la persona encargada de llevar adelante los grupos; es decir, de aplicar las guías de pautas: plantear las preguntas, escuchar y registrar las respuestas de las personas que participan en cada encuentro. La finalidad del instrumento que se ofrece aquí, es colaborar con el moderador para aportar herramientas técnicas que faciliten su tarea.

2.5. Procedimientos de Implementación y Recolección de la Información

Durante la investigación se presentaron eventos que obligaron a realizar cambios en la forma de aplicar los instrumentos para la recolección de información y para la implementación de la propuesta didáctica como producto después de un proceso crítico reflexivo y con la experiencia del proceso de investigación-acción.

El primer problema fue el cambio de modalidad de la investigación, el cual fue de presencial a en línea. Este cambio se debió a la pandemia de COVID-19 que enfrentó la población a nivel mundial y restringía la aglomeración de personas, afectando así las clases presenciales. Dicho cambio no había sido tomado en cuenta en la etapa de planificación y para la solución de este problema tanto los instrumentos y técnicas de investigación como la propuesta didáctica fueron implementados a través de videoconferencias sincrónicas y la plataforma educativa de educa-t, en la que los alumnos hicieron entrega de tareas.

Durante el primer ciclo del proyecto no hubo problemas para el desarrollo de la investigación. Sin embargo, en el segundo ciclo debido a una suspensión de clases por un tiempo de alrededor de dos meses por parte de huelga de alumnos a nivel universidad, se produjo un retraso para comenzar con el segundo ciclo. En un principio, se esperaba que la suspensión no se prolongara demasiado tiempo, pero dicha suspensión se extendió un tiempo considerable. Debido a esto se organizó un taller para desarrollar la comprensión auditiva en inglés y se invitó a alumnos de tercer semestre de la Facultad de Medicina Humana que estuvieran interesados y así poder iniciar con el segundo ciclo de la investigación.

Durante el desarrollo de la investigación se utilizaron diversas técnicas para la recolección de datos; entrevistas estructuradas a docentes, observaciones semi-estructurada no participante y observación a la propia práctica, cuestionarios, planes de clase, presentaciones de power point, cuadros de escucha, diarios de estudiante y del profesor, video grabaciones y grupo focal.

Al inicio del estudio se entrevistaron a dos docentes con la finalidad de indagar sobre la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva. Estas entrevistas se programaron por medio de sesiones de Meet, las cuales fueron grabadas para poder transcribirlas y analizarlas (ANEXO 1). Posteriormente se procedió a las observaciones semi-estructuradas no participantes para conocer sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje y recursos que los docentes utilizan para la enseñanza de la comprensión auditiva, igualmente las observaciones fueron grabadas para su análisis (ANEXO 2). Después se aplicó a los participantes el cuestionario MALQ con escala tipo Likert para medir su consciencia metacognitiva sobre estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva y dentro del cuestionario se incluyeron preguntas abiertas para obtener información más detallada (ANEXO 3).

En la fase de intervención se procedió a la selección de audios para las sesiones destinadas a la investigación, los audios fueron seleccionados de la página web Voice of America (VOA) Learning English ya que esta página contiene noticias en video y audio, al mismo tiempo utiliza un inglés adaptado a estudiantes de inglés. En la página se puede buscar los recursos por niveles, tipología y por temas. También contiene secciones donde se explican expresiones y vocabulario en general. Algunas de las historias contienen las transcripciones y/o subtítulos y muchas también incorporan explicaciones de vocabulario. En dicha página se eligieron audios que pudieran ser de interés y atractivos para los estudiantes. Posteriormente, ya habiendo analizado

las estrategias secuenciadas propuestas por Vandergrift y los referentes teóricos sobre las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva para su implementación en las clases, se diseñaron los planes de clase en los cuales se implementan las estrategias ya antes mencionadas, de igual forma se adaptaron hojas de trabajo a presentaciones de power point que sirvieron de apoyo visual durante las sesiones en línea y que estaban planteadas de acuerdo al tema de los audios.

Durante las sesiones se trabajó con un cuadro de escucha, el cual fue utilizado para desarrollar las estrategias metacognitivas durante la clase. Cabe mencionar que se proporcionaron dos sesiones de 50 minutos cada una para la explicación del llenado de dicho cuadro. El cuadro de escucha está dividido en secciones las cuales corresponden a las estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva; planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas. Dicho cuadro es una adaptación de Vandergrift (2003).

En la estrategia de planeación, los alumnos anotan palabras que probablemente escucharan en el audio de acuerdo con el título, lo anterior con preguntas guías, como por ejemplo: ¿Qué es lo que el título del audio me da a conocer sobre lo que estoy por escuchar? ¿Qué conocimiento previo tengo del tema que podría ayudarme a realizar la tarea auditiva?. Dentro de la estrategia de planeación, los alumnos se disponen a la sección de primera escucha, que de igual forma presenta preguntas guías para que los alumnos tengan en claro el propósito de la primera escucha, realicen anotaciones sobre las predicciones que habían hecho después de la primera escucha y anotan información nueva que lograron comprender. En seguida dentro del cuadro de escucha, se señala a los alumnos que compartan notas y que identifiquen aspectos del audio en los que tuvieron mayor dificultad. Posteriormente, en la sección de segunda escucha se plantea la atención selectiva, es decir, se da a conocer a los estudiantes a lo que deberán prestar atención. Cabe mencionar que esta parte de selección selectiva se desarrolla de manera independiente al cuadro de escucha. Después de la segunda escucha, se señala que los alumnos compartan la información que pudieron comprender y que identifiquen puntos en los que tuvieron diferencias.

La siguiente estrategia corresponde a la de monitoreo. En esta parte los alumnos realizan anotaciones sobre lo que han entendido y los problemas que han encontrado. En seguida, se procede a la sección de la tercera escucha. Antes de la tercera escucha, los alumnos toman nota de la información que no pudieron comprender y posterior a la tercera escucha los alumnos

realizan la verificación final con las respuestas que el docente proporciona de la actividad establecida en la sesión de segunda escucha, es decir, en la atención selectiva.

Por último, se presentan las estrategias de evaluación y solución de problemas, en la que los alumnos realizan una autoevaluación de su desempeño durante la actividad de comprensión auditiva y una evaluación de las estrategias empleadas. Estas estrategias se establecen como entradas de diario de estudiante, con el fin de que el alumno reflexione sobre su desempeño y al mismo tiempo exprese sentimientos sobre la actividad. (ANEXO 4)

Después de cada sesión, se recurrió a las grabaciones para analizar aspectos que durante la práctica hubiesen pasado desapercibidos para mí como docente, y estas observaciones también fueron plasmados en el diario del profesor-investigador, con el fin de analizarlas y realizar cambios en cada sesión.

Como fase final de la intervención, al término de las sesiones se aplicó de nuevo el cuestionario MALQ y se organizó un grupo focal con los participantes del grupo para conocer aspectos de su consciencia metacognitiva en cuanto a las estrategias para su comprensión auditiva. (ANEXO 5).

2.6. Procedimiento de Análisis de la Información

El presente reporte de investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo. Sandín (2003) señala que: “La investigación cualitativa se refiere a lo que tradicionalmente venimos denominando metodologías orientadas a la comprensión, metodologías orientadas a la transformación y optimización, y metodologías orientadas a la valoración y toma de decisiones” (p.127). Después de haber implementado las técnicas para recolectar la información, se procede al análisis de datos cualitativos con el fin de revisarlos y obtener una visión general de lo obtenido de acuerdo a los objetivos que plantearon al inicio del estudio. Spradley (como se cita en Herrera et al., 2005) explica que por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, extraer significados y conclusiones.

Por lo tanto se transcribieron las entrevistas a docentes y el grupo focal, se identificaron momentos claves dentro de las observaciones no participantes y participantes a través de las videograbaciones y de los diarios del docente. Con respecto a los cuestionarios de MALQ pre y

post, se analizaron de acuerdo a las opiniones de los estudiantes antes de la intervención y después de la intervención y se analizaron de igual forma los diarios del estudiante.

Para el análisis, una vez que la información ha sido recolectada, transcrita y ordenada la primera tarea consiste en intentar darle sentido. Patton (como se cita en Fernández, 2006) expresa que el reto está en simplificar la información y encontrarle sentido a toda la complejidad contenida en las notas de campo y las transcripciones textuales, y que para ello es necesario utilizar algún proceso de codificación que permita desarrollar una clasificación manejable o sistemas de códigos.

Para la triangulación de la información se contrasta lo encontrado con la teoría presentada que sustenta la investigación. Guardián-Fernández (2007) plantea: “La triangulación consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (p. 242). Esta triangulación puede ser con base a métodos y técnicas, datos, investigadores, teorías, e interdisciplinaria.

Después de recabar la información a través de las diferentes técnicas de recolección de datos, se procedió a su análisis. La información que se presenta a continuación está dividida teniendo como punto de partida los objetivos planteados que se buscaban alcanzar; conocer sobre la enseñanza aprendizaje de la comprensión auditiva, diagnosticar dificultades en la comprensión auditiva, implementar estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva y conocer los beneficios, así como analizar mi práctica docente al enseñar la comprensión auditiva mediante estrategias metacognitivas.

Las categorías y códigos que surgieron son los datos obtenidos que se muestran en la Tabla 4 y 5.

Tabla 4

Categorías y códigos de análisis de información sobre la consciencia metacognitiva

	Categorías	Códigos	
Consciencia Metacognitiva	Planeación y Evaluación	<i>Plan antes de escuchar (PE)</i>	Cuestionario de la Consciencia Metacognitiva de la Comprensión Auditiva (Vandergrift et al., 2006)
		<i>Audios similares (AS)</i>	
		<i>Evaluación de la comprensión (EC)</i>	
		<i>Objetivo en mente (OM)</i>	
	Solución de Problemas	<i>Palabras conocidas para entender el significado (PAC)</i>	
		<i>Uso del conocimiento del tema (CT)</i>	
		<i>Uso de la idea general del audio.(IG)</i>	
	Conocimiento de la Persona	<i>Escuchar es más difícil que leer, hablar o escribir. (ED)</i>	
		<i>Representa un desafío (RD)</i>	
	Atención Dirigida	<i>Concentración en el audio (CA)</i>	
<i>Recuperación de la concentración (RC)</i>			
Traducción Mental	<i>Traducción mientras escucha (TME)</i>		

Tabla 5

Categorías y códigos de análisis de información sobre las estrategias metacognitivas

Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comprensión Auditiva	Planeación (P)	<i>Anticipación y Predicción del audio (AYP)</i>	Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comprensión Auditiva, Vandergrift (1997)
		<i>Atención Dirigida (AD)</i>	
		<i>Atención Selectiva (AS)</i>	
	Monitoreo (M)	<i>Monitoreo de la Comprensión (MC)</i>	
		<i>Monitoreo y Verificación Final (MVF)</i>	
	Autoevaluación (A)	<i>Autoevaluación del Desempeño (AD)</i>	
		<i>Evaluación de las Estrategias (EvE)</i>	
	Solución de Problemas (SP)	<i>Palabras conocidas para entender las no conocidas (PAC)</i>	
		<i>Uso de la experiencia y conocimiento del tema (EYC)</i>	
		<i>Uso de la idea general del audio (IG)</i>	

2.7. Problemas Éticos Considerados

Para la recaudación y presentación de la información de los participantes en el trabajo de investigación se solicitó la aprobación de cada uno de ellos, es decir, antes de la aplicación de cada instrumento se estableció el objetivo de la entrevista a docentes, la observación no participante, el cuestionario MALQ, el cuadro de escucha y grupo focal. Posteriormente, se estableció que la información recabada sería anónima y con el fin de obtener información de interés para la investigación.

Después de haber descrito la metodología que siguió la presente investigación, en el siguiente capítulo se procederá al análisis de los datos y la interpretación de los resultados obtenidos teniendo como eje central el objetivo general y los objetivos específicos.

CAPÍTULO III. Análisis e Interpretación de Resultados

En este capítulo se presenta el análisis y la discusión sobre los hallazgos que surgieron durante el primer y segundo ciclo de investigación. La información que a continuación se presenta se dividió teniendo como eje central los objetivos que se establecieron; conocer los elementos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión auditiva, características de una propuesta para el desarrollo de la comprensión auditiva mediante el uso de estrategias metacognitivas, la manera en la que dichas estrategias ayudan en el desarrollo de la comprensión auditiva, así como analizar mi práctica docente al enseñar la habilidad de comprensión auditiva. Por lo tanto, en seguida se presenta tres secciones en la que se dividió la investigación; fase de pre-intervención, intervención y post-intervención.

3.1. Fase de Pre-Intervención

3.1.1. Enseñanza-Aprendizaje de la Comprensión Auditiva

Durante el proceso de exploración, en las entrevistas a docentes, ellos concuerdan que las actividades que realizan de comprensión auditiva se limitan a las actividades que el libro de texto les proporciona, y que cuando cuentan con tiempo considerable ellos recurren a materiales auténticos. Por otro lado, en cuanto a las estrategias metacognitivas, para la comprensión auditiva se percibe que los docentes entrevistados tienen conocimiento de estrategias que guían a los alumnos para antes de escuchar el audio. Un ejemplo de ello es explicar vocabulario antes de escuchar el audio o establecer un contexto el cual facilita la comprensión del audio. Lo anterior concuerda con Vandergrift (1997) quien sostiene que las actividades de escucha previa son cruciales para una buena pedagogía de la segunda lengua o lengua extranjera en este caso. Durante esta fase fundamental del proceso de escucha, los profesores preparan a los estudiantes para lo que están por escuchar y lo que se espera que hagan. En la Tabla 6 se presentan extractos de la entrevistas a docentes.

Tabla 6*Extracto Fase exploratoria - Entrevista estructurada*

Estrategia metacognitiva	Extracto	Técnica o herramienta
Planeación	<p><i>Docente 1: Siempre procuro hacer antes de los listenings es explicar vocabulario que podría ser difícil para los alumnos. No serviría de mucho que les pusiera un listening donde desconocen el vocabulario, porque simplemente no podrían llevar a cabo la actividad. Otra de ellas es contextualizar lo que van a escuchar. Preguntas de esta conversación, ¿Dónde va a ser? ¿En qué lugar se va a dar la conversación? ¿Quiénes van a participar? Dejar en claro esos aspectos para que el alumno sepa que va a escuchar, más o menos tenga una idea de quien viene lo que va a escuchar y ya no se pierda tanto en el listening como tal en general, sino que nada más ponga atención en cosas específicas, que ayuden a que la actividad sea efectiva.</i></p> <p><i>Docente 2: Bueno en ocasiones cuando veo que el tema es muy complicado o presenta vocabulario, les enseño vocabulario o parte de vocabulario que se va a presentar en audio y les pregunto si tiene alguna duda</i></p>	Entrevista

Al mismo tiempo, en esta fase de exploración de pre-intervención se realizaron observaciones estructuradas no participantes, en donde se pudo apreciar, además de una planeación antes de escuchar el audio, momentos de monitoreo donde los alumnos verifican entre ellos y comparten los que han entendido. Brown (como se cita en Gogh, 2008) señala que la estrategia de monitoreo coadyuva a comprobar el progreso del desarrollo de la comprensión. En la Tabla 7 se

presenta la información recabada en la observación estructurada no participante.

Tabla 7

Extracto Fase exploratoria- Formato de Observación estructurada no participante

No .	Etapa de la clase	Actividades	Interacción	Comentarios
1	Pre-escucha	El profesor realiza preguntas para que los alumnos entren en contexto de lo que se tratara el audio. Toma como referencia el entorno para dar ejemplos.	El maestro realiza preguntas y los alumnos contestan.	Los alumnos entran en contexto. Considero que tomar en cuenta el entorno próximo de los alumnos y relacionarlo con el tema, ayuda a los alumnos a entrar en contexto.
2	Mientras-escucha	El profesor realiza preguntas que los alumnos tienen que responder al escuchar el audio del libro pero sin ver el texto de la conversación. Luego los estudiantes y el profesor verifican respuestas. Pregunta sobre vocabulario de la conversación.	Estudiante - Profesor	El profesor expone a los alumnos a una conversación donde pueden estar expuestos al acento nativo. Al realizar preguntas los alumnos focalizan su atención. Al compartir toda la clase las respuestas los alumnos pueden comparar sus respuestas. Al volver a escuchar los alumnos ponen atención a la pronunciación, lo cual me parece una actividad

				de gran utilidad.
--	--	--	--	-------------------

Sin embargo durante las entrevistas a docentes y las observaciones no participantes no se aprecia el uso de la estrategia metacognitiva de evaluación, es decir, no se realiza una autoevaluación del desempeño del estudiante sobre la tarea auditiva. Del mismo modo, no se aprecia la estrategia de solución problemas, es decir, no se pide a los alumnos que focalicen partes del audio que representan dificultades y que piensen sobre cómo pudieran resolverlas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del cuestionario de MALQ, cuyo propósito era conocer la consciencia metacognitiva de los estudiantes antes de la intervención, es decir, conocer las estrategias que ellos utilizan en las tareas de comprensión auditiva.

3.1.2. Consciencia metacognitiva

Previo a la intervención, se realizó una actividad de comprensión auditiva de manera habitual con el grupo participante, es decir, sin proporcionar señalamientos de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva, en el cual se utilizó un audio de la página VOA antes mencionada. Posterior a dicha actividad de comprensión auditiva se aplicó el cuestionario MALQ con el fin de conocer información sobre el uso de estrategias metacognitivas que los alumnos poseen, y el nivel de consciencia metacognitiva en su comprensión auditiva.

El MALQ evalúa 5 factores estrechamente vinculados con la consciencia de la comprensión auditiva en una L2: a) planeación y evaluación, b) atención dirigida, c) conocimiento de la persona, d) traducción mental y e) solución de problemas. En seguida se presentan los resultados obtenidos a través de cuestionario previo a la intervención didáctica.

- a) En el factor de planeación y evaluación se encontró que los estudiantes no suelen tener un plan en mente sobre cómo van a escuchar, y no se plantean un objetivo. De igual forma, se encontró que los alumnos, no hacen uso de su conocimiento previo, es decir, no toman en cuenta audios que han escuchado previamente o que sean similares al que están a punto de escuchar y que puedan ser de utilidad para activar ese conocimiento previo y

tener un mejor panorama general del audio. Con respecto a la evaluación se encontró que los alumnos si realizan una pequeña reflexión sobre cómo escucharon y lo que podría hacer de manera diferente en la siguiente escucha. También se encontró que si se cuestionan sobre su nivel de comprensión, es decir, los alumnos pueden hacer un juicio sobre desempeño.

- b) Acerca del factor de atención dirigida se encontró que cuando los alumnos presentan dificultades en el audio, este interfiere para que se concentren más en él. También se encontró que cuando los alumnos pierden la concentración, presentan dificultades para recuperar esa concentración, aunque de acuerdo a la encuesta los alumnos tratan de no rendirse.
- c) En el factor del conocimiento de la persona, es evidente que la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera representa una dificultad considerable para los alumnos en comparación con las otras habilidades y como consecuencia representa un desafío para ellos, el cual causa nerviosismo.
- d) Los resultados obtenidos en el cuestionario sobre el factor de traducción literal antes de la enseñanza de estrategias metacognitivas, muestran que los alumnos hacen uso de la traducción mientras escuchan, que suelen traducir palabra por palabra.
- e) Finalmente, con respecto al factor de solución de problemas se encontró que previo a la intervención, los alumnos están conscientes de hacer uso de palabras conocidas para inferir el significado de las palabras desconocidas y también que se apoyan de la idea general del audio para adivinar el significado de palabras que no entienden. Sin embargo, se encontró que, como una forma de solucionar problemas encontrados en el audio, los alumnos no suelen realizar una comparación con lo que entienden y lo que saben del tema. De igual forma, según el análisis de las respuestas obtenidas, se obtuvo que los alumnos no realizan un ajuste en su interpretación si se percatan que no es correcta.

3.2. Fase de intervención

3.2.1. Enseñanza secuenciada de las estrategias metacognitivas

En la etapa de intervención se implementaron las sesiones destinadas a la enseñanza de estrategias metacognitivas. En ambos ciclos, los participantes fueron guiados a través de un cuadro de escucha, en el cual los estudiantes respondieron a preguntas reflexivas que ayudaron a desarrollar las estrategias metacognitivas.

La utilización de estas estrategias corresponde a lo que señala Vandergrift (1997), las cuales se dividen en: planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas (ANEXO 6) y dichas estrategias se desarrollan bajo un esquema propuesto por Vandergrift (2004), quien lo denomina como el ciclo de estrategias metacognitivas para la escucha comprensiva en una L2. Para la implementación se utilizó un cuadro de escucha y a continuación se muestran evidencias de su implementación para la enseñanza de las estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva y la manera en la que estas promueven al desarrollo de la comprensión auditiva.

- **Planeación**

Con respecto a la estrategia de planeación se encontró que permite a los estudiantes inferir sobre el tema a tratar lo que conduce a que puedan tener un panorama general del tema que están por escuchar, también los ayuda a organizarse en cuanto a los aspectos que deben poner mayor atención, ya que manifiestan que de esta forma ellos saben las partes del audio en las que deben enfocarse. De igual forma, se encontró que las actividades realizadas en la estrategia de planeación, permite a los estudiantes activar conocimientos previos, estar concentrados en el audio y conscientes de verificar sus predicciones.

Vandergrift (1997) plantea que estas estrategias de planeación buscan, en primer lugar, que los estudiantes lleven a consciencia su conocimiento del tema, la organización de la información del audio, y cualquier información cultural, y en segundo lugar, estas estrategias buscan establecer un propósito de comprensión auditiva para que los estudiantes sepan la información específica que necesitan escuchar y el grado de detalle requerido. En la Tabla 8 se presentan extractos del diario del estudiante y del cuadro de escucha sobre la estrategia de planeación.

Tabla 8*Extracto enseñanza de la estrategia de planeación.*

Estrategia	Extracto	Técnica
Planeación	<p><i>La estrategia de planeación, me ayuda a organizarme más, a tomar más enserio el audio y a concentrarme en partes específicas de este.-Bryan</i></p> <p><i>Me ayuda a que pueda inferir sobre el tema a tratar y con ello mi cerebro está prevenido sobre las posibles palabras que vendrán y así no tenga que detenerme a conectar ideas mientras escucho el audio y así no me pierdo durante la escucha.-Clarisa</i></p>	Diario del estudiante
	<p><i>Verificar las predicciones que hicimos en la sección 1, prestar atención al audio y tratar de comprenderlo.-Bryan</i></p> <p><i>Comprender las ideas principales.-Clarisa</i></p> <p><i>Tener una idea general del tema del audio y recuperar la mayor información que pueda.- Ingrid</i></p>	Cuadro de escucha

- **Monitoreo**

Con la estrategia de monitoreo se encontró que el cuestionamiento constante sobre su comprensión después de cada una de las tres repeticiones del audio durante la actividad de comprensión auditiva, permite a los estudiantes identificar partes del audio que representan una dificultad y de esta forma enfocar su atención para las siguientes repeticiones, y de esta manera ir logrando una comprensión más precisa. Lo anterior se debe a que al pedir a los alumnos reflexionar sobre lo que han podido comprender, ellos son capaces de realizar un resumen de lo entendido después de cada repetición. Dentro de esta estrategia, los alumnos mencionaron que el problema que interfiere con la comprensión, es el desconocimiento de vocabulario. Ellos manifiestan que el desconocer las palabras, obstaculizan su comprensión auditiva. Por otro lado, los alumnos también son capaces de expresar un juicio sobre su comprensión y poder manifestar que el audio ha representado un reto, que no han tenido problemas o que perciben una mejora en su comprensión auditiva. Vandrergrift (1997) señala que la estrategia de monitoreo consiste en verificar o corregir la comprensión o el desempeño de uno en el curso de una tarea de comprensión auditiva. En la Tabla 9 se presentan extractos del diario del estudiante y del cuadro de escucha sobre la estrategia de monitoreo en los estudiantes.

Tabla 9

Extracto enseñanza de la estrategia de planeación

Estrategia	Extracto	Técnica
Monitoreo	<i>Es muy importante saber escuchar las palabras y repetirlas y escribirlas para saber si coinciden con el audio -José Manuel.</i>	Diario del estudiante
	<i>De hecho, en esta sesión si comprendí mejor la información estuve concentrado y poniendo en práctica las estrategias planteadas, anotando esas ideas principales para después esclarecer la información-Yair.</i>	
	<i>Sentí que el audio era demasiado largo y me</i>	Cuadro de escucha

	<p><i>perdía a la hora de escuchar- Issac</i></p> <p><i>Me cuesta escuchar y traducir los números que se dicen en los audios.- Ingrid</i></p> <p><i>Siento que he tenido menos problemas para entender este audio que los demás. – Ingrid</i></p> <p><i>Me siento familiarizado con el vocabulario – Issac</i></p> <p><i>Que algunas palabras no las entendía, pero esta vez entendí la gran mayoría del audio, y me ayudó que estoy familiarizado con temas de la salud.- Bryan</i></p>	
--	--	--

- **Evaluación**

Posteriormente, en la estrategia de evaluación en la cual los alumnos autoevalúan su comprensión y evalúan las estrategias utilizadas, los alumnos manifiestan que autoevaluar su desempeño los ayuda a ser más conscientes de su progreso, es decir, son capaces de notar una mejoría comparando su desempeño de la primera sesión con la última sesión. De igual forma, los ayuda a reflexionar sobre errores cometidos para no cometerlos en próximas sesiones. También se encontró que los alumnos encuentran una motivación para seguir practicando su comprensión auditiva buscando audios que representen un mayor reto para ellos, dicho hallazgo coincide con lo encontrado por Vandergrift y Tafaghodtari (2010) quienes concluyen que la enseñanza metacognitiva fortalece a los estudiantes con estrategias que los impulsa de manera autónoma a buscar audios más complejos. Igualmente, se encontró que evaluar las estrategias utilizadas permite a los estudiantes conocer la forma en la que cada estrategia contribuye a su comprensión auditiva.

Vandergrift (1997) describe que la evaluación es la estrategia que consiste en verificar los resultados de la comprensión auditiva contra una medida interna de integridad y precisión. Goh (2008) menciona que la estrategia de evaluación tiene como objetivo determinar el éxito de uno mismo en el procesamiento de la información hablada o el resultado de un plan para mejorar la propia comprensión auditiva. En la Tabla 10 se muestran extractos del diario del estudiante y del cuadro de escucha sobre la estrategia de evaluación en los estudiantes.

Tabla 10

Extracto enseñanza de la estrategia de planeación.

Estrategia	Extracto	Técnica
Evaluación	<i>Autoevaluarme me ayuda en darme cuenta de los errores que tengo, y me impulsan en buscar formas para mejorar mis habilidades de escucha, por ejemplo, en estos días he escuchado un par de audios, además de los que la teacher nos dejaba y mi listening skill mejoró.- Bryan</i>	Diario del estudiante
	<i>Sí, pero hoy no sentí que interprete bien el audio- Issac</i> <i>Si, me están ayudando.- Ingrid</i> <i>Si, me doy cuenta de mis dificultades- Clarisa</i> <i>Si, me han ayudado porque comprendo más los audios. – Ingrid</i>	Cuadro de escucha

- **Solución de Problemas**

Finalmente, se encontró que la estrategia de solución de problemas brinda a los alumnos la capacidad de autoregular su comprensión buscando soluciones que resulten efectivas para cada uno de ellos. Las soluciones que fueron más utilizadas por los alumnos fueron escuchar el audio completo nuevamente, escuchar la parte del audio que resulta más difícil de comprender, resumir el audio para tener una idea general del mismo, usar palabras claves para intentar inferir lo que no han entendido y practicar autónomamente con otros audios. En la Tabla 11 se muestran extractos del diario del estudiante sobre la estrategia de solución de problemas.

Tabla 11

Extracto enseñanza de la estrategia de solución de problemas

Estrategia	Extracto	Técnica
Solución de problemas	<p><i>Creo que te permite dirigir la atención a puntos específicos durante las escuchas y construir el audio a partir de un orden específico. – Ingrid</i></p> <p><i>La solución de problemas me ha ayudado en ver que estrategias son útiles para mí, para que al momento de escuchar el audio sea más fácil para mí comprenderlo. – Bryan</i></p> <p><i>Me ayuda a evaluar las estrategias que he usado y a implementar otras para comprender mejor el tema.- Julieta</i></p> <p><i>Me sirven para mejorar mi calidad de estudio. Issac</i></p>	Diario del estudiante

Vardergrift (1997) plantea que la estrategia de solución de problemas es identificar explícitamente el punto central que necesita resolución en una tarea o identificar un aspecto de la

tarea que dificulta su finalización con éxito. Esta estrategia está relacionada con la estrategia de monitoreo ya que al ir verificando lo entendido se van identificando problemas que necesitan ser atendidos para alcanzar una comprensión satisfactoria. Para esto en el plan de clase se solicita a los alumnos que identifiquen aspectos que resultaron difíciles de comprender.

3.3. Fase de post-intervención

3.3.1 Impacto de la enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la habilidad auditiva

Después de la intervención docente con el fin de conocer el progreso de la consciencia metacognitiva de los estudiantes en cuanto al desarrollo de la comprensión auditiva, se aplicó nuevamente el cuestionario MALQ. La consciencia metacognitiva se refiere a la consciencia acerca de nuestro pensamiento, mientras nos enfocamos en una tarea de aprendizaje, y para medir esta consciencia se utilizó el MALQ, que es un instrumento de 21 ítems (ANEXO 3) diseñado para recoger información sobre el uso de estrategias metacognitivas, y el nivel de consciencia metacognitiva de la comprensión auditiva en una L2. El cuestionario MALQ se utilizó como técnica de pre/post intervención y los resultados se presentan mediante gráficos los cuales revelan el impacto de la instrucción de estrategia de comprensión auditiva y evalúa el crecimiento de conciencia del alumno sobre los procesos subyacentes al éxito de la comprensión auditiva en una lengua extranjera.

El MALQ evalúa 5 factores estrechamente vinculados con la consciencia de la comprensión auditiva en una L2: planeación y evaluación, atención dirigida, conocimiento de la persona, traducción mental y solución de problemas. En la Tabla 12 se muestra la distribución de los ítems de los factores del cuestionario MALQ.

Tabla 12*Factores del cuestionario MALQ con los respectivos ítems.*

Factores	Ítems
Planeación y evaluación	1,10,14,20,21
Solución de Problemas	5,7,9,13,17,19
Conocimiento de la Persona	3,8,15
Atención Dirigida	2,6,12,16
Traducción Mental	4,11,18

- **Planeación y Evaluación**

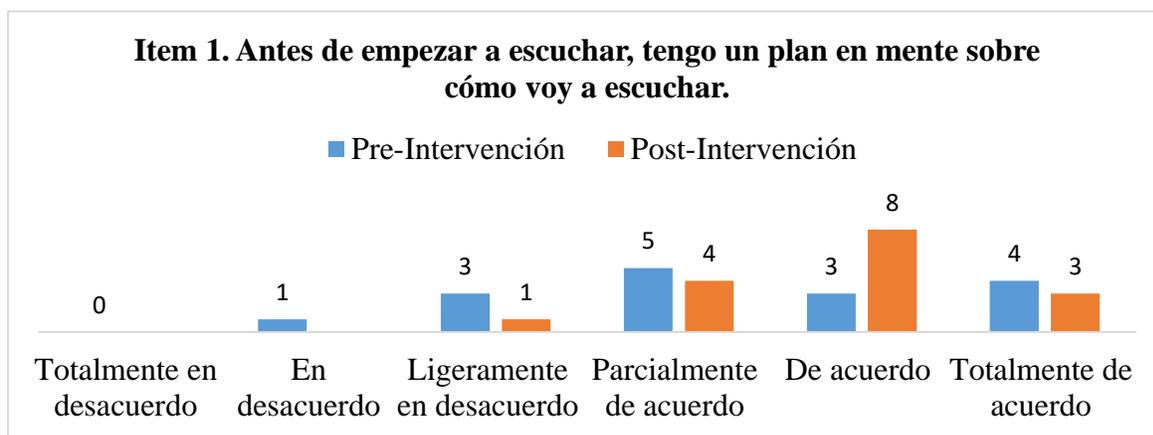
El factor de Planeación / Evaluación está formado por los ítems 1, 10, 14, 20 ,21. Vandergrift et al. (2006) señalan que este factor representa las estrategias que utilizan los oyentes para prepararse para escuchar, y evaluar los resultados de sus esfuerzos de escucha. Los cinco ítems de este factor incluyen estrategias como tener un plan para la escucha, pensar en audios similares como guía para escuchar, tener un objetivo en mente mientras se escucha, periódicamente comprobar la satisfacción de uno con la interpretación en curso mientras se escucha y evaluar la efectividad estratégica de los esfuerzos propios. Richards (como se cita en Vandergrift et al., 2006) sostiene que estas estrategias representan la naturaleza intencionada del proceso de comprensión y la valoración constante sobre si los objetivos de comprensión fueron o están siendo alcanzados.

Como se mencionó anteriormente una puntuación alta generalmente sugiere un mayor uso percibido de la estrategia. A continuación se presenta los datos obtenidos antes y después de la intervención. La siguiente grafica comparativa del ítem no. 1 trata sobre una estrategia de planeación, específicamente la de tener un plan en mente sobre cómo se va a escuchar antes de empezar con el audio. En esta grafica se puede observar los resultados que se obtuvieron antes y después de la intervención pedagógica. En la Figura 2 correspondiente al ciclo 1 y en la Figura 3 correspondiente al ciclo 2 se puede percibir que existe un incremento después de la intervención en cuanto a que los alumnos expresan estar de acuerdo en que antes de empezar a escuchar tienen un plan en mente sobre cómo van a escuchar. Este cambio indica que los alumnos están

conscientes sobre que conocen lo que se requiere para lograr entender un audio y de igual forma conocen las estrategias que los ayudaran a ir comprendiendo mejor el audio al final de la actividad. Por ejemplo, saben qué hacer en caso de encontrarse con dificultades en el audio y al mismo tiempo conocen el propósito de la comprensión auditiva. Vandergrift (1997) plantea que la estrategia de planeación coadyuva a que los alumnos reflexionen sobre su conocimiento del tema.

Figura 2

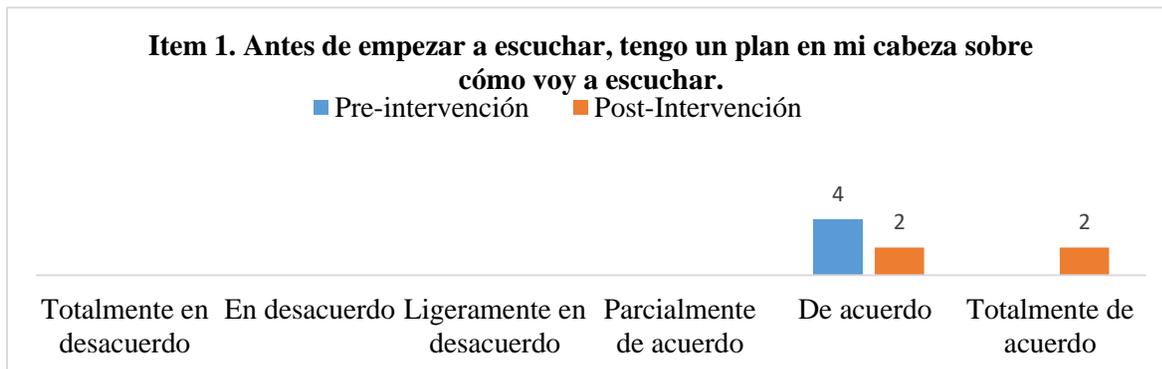
Cuestionario MALQ. Item 1. Ciclo 1



Nota. Los números arriba de las barras representan el número de alumnos que expresaron su opinión de acuerdo al ítem.

Figura 3

Cuestionario MALQ. Item 1. Ciclo 2



Siguiendo con los ítems de la consciencia metacognitiva en el factor de planeación y evaluación, el ítem No. 10 trata sobre la estrategia de pensar en audios similares que probablemente se hayan escuchado relacionados con el audio a escuchar. En la Figura 4 del ciclo 1 y en la Figura 5 del ciclo 2 sobresale que hay un incremento en cuanto a que los alumnos están parcialmente de acuerdo sobre si antes de escuchar, piensan en audios similares que tal vez hayan escuchados. Si bien no se observa un cambio considerable, es un punto que se buscó modificar para el ciclo dos, en el que se tenía la intención de que los alumnos puedan hacer uso de esta estrategia para activar su conocimiento previo que pueda ser de utilidad.

Figura 4

Cuestionario MALQ. Item 10. Ciclo 1.

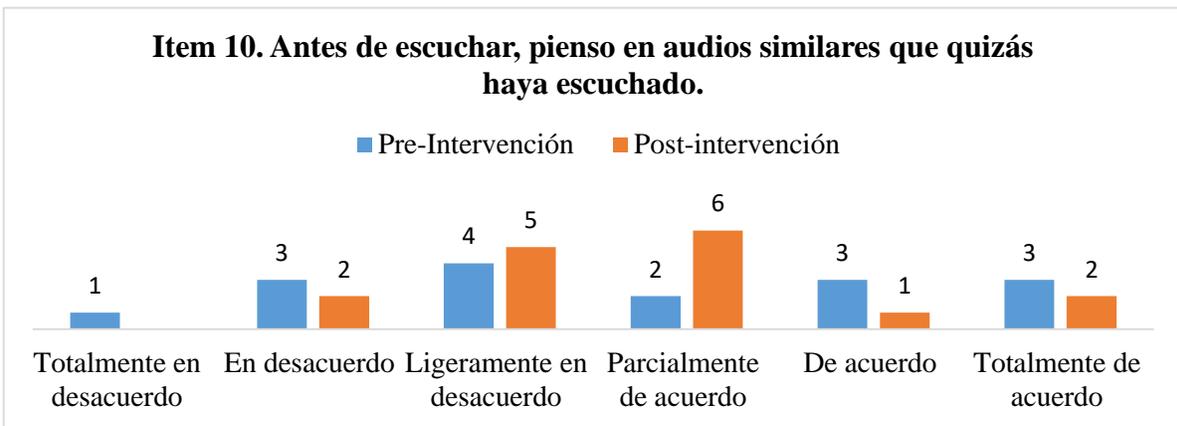
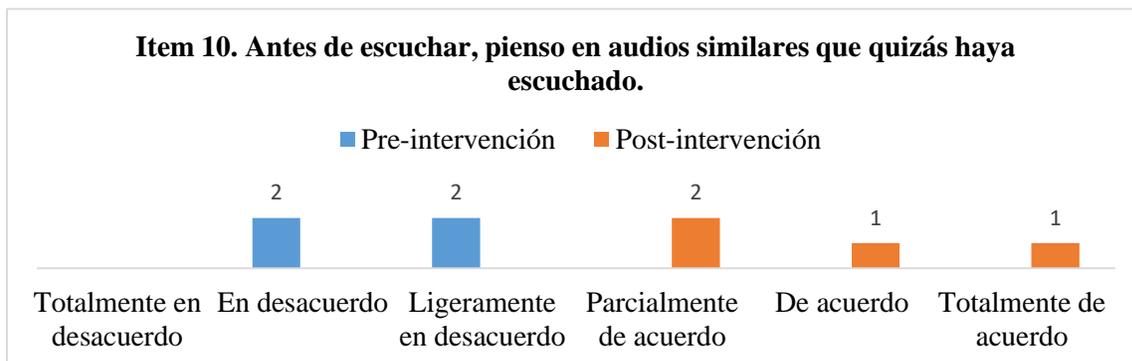


Figura 5

Cuestionario MALQ. Item 10. Ciclo 2



El siguiente ítem es el No.14. Esta estrategia está relacionada con la evaluación, la cual busca que el alumno reflexione sobre cómo escuchó y en lo que podría hacer diferente la próxima vez. En la Figura 6 del ciclo 1 y en la Figura 7 se observa un cambio favorable en cuanto a que los alumnos están totalmente de acuerdo en reflexionar sobre su desempeño después de escuchar, es decir, después de escuchar, piensan en cómo escucharon y en lo que pueden hacer diferente en la próxima vez que escuchen el audio. Vandergrift (1997) señala que la estrategia de evaluación busca que los alumnos reflexionen y realicen una auto-apreciación general del desempeño durante el desarrollo de la comprensión auditiva.

Figura 6

Cuestionario MALQ. Ítem 14. Ciclo 1

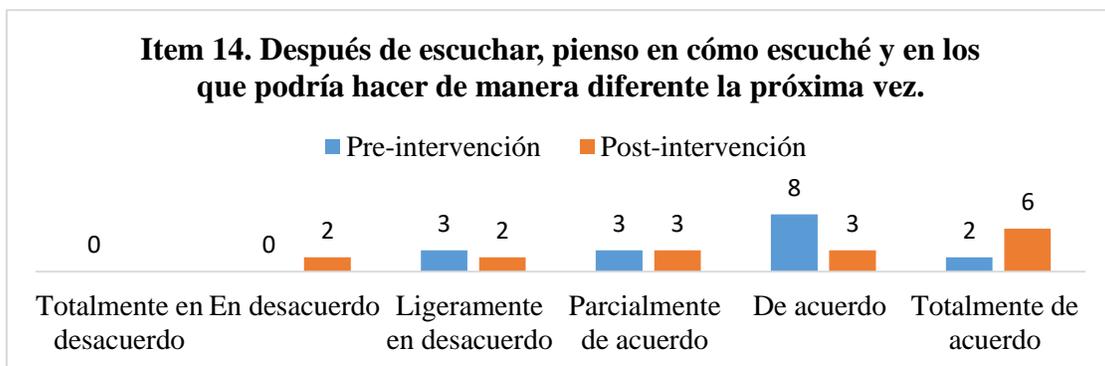
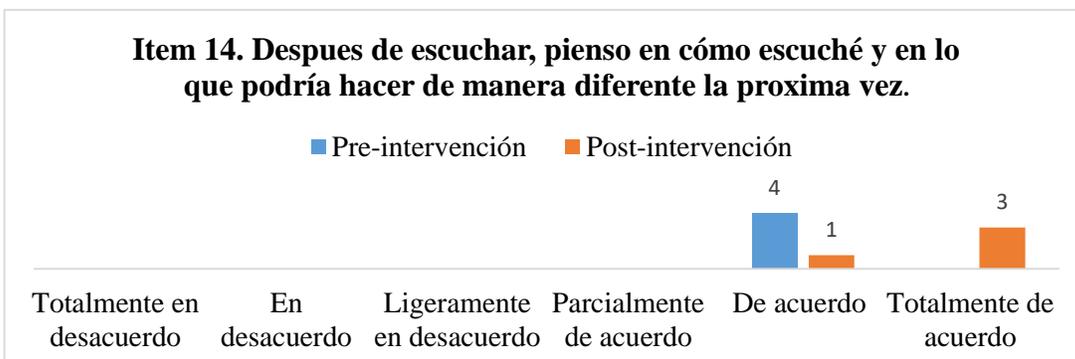


Figura 7

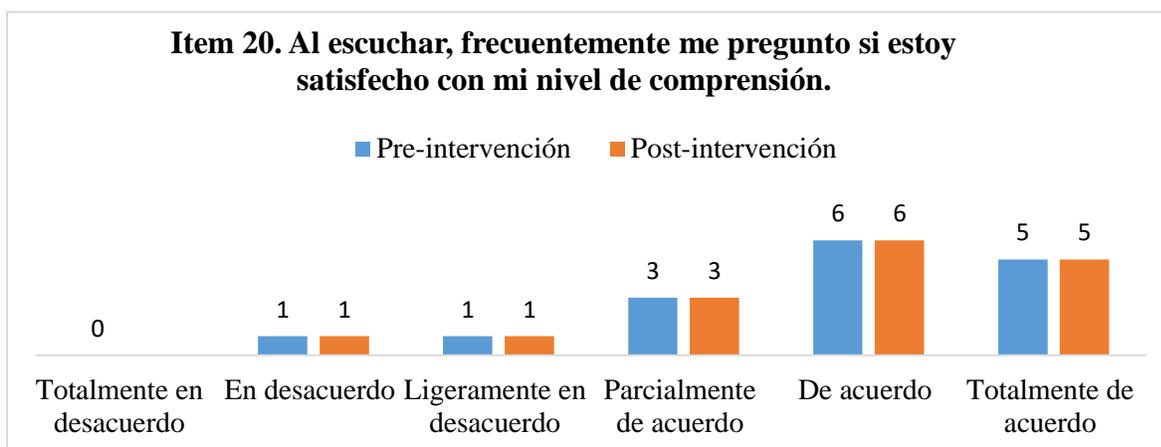
Cuestionario MALQ. Ítem 14. Ciclo 2



El ítem No. 20 tiene que ver con la evaluación que realizan los estudiantes sobre su comprensión auditiva. Como se puede apreciar en la Figura 8 no hubo un cambio en la consciencia metacognitiva sobre cuestionarse frecuentemente si están satisfechos con su comprensión. Considero que no hubo cambios ya que en las intervenciones no se hizo una énfasis en cuanto a realizar un monitoreo frecuentemente sobre su comprensión auditiva.

Figura 8

Cuestionario MALQ. Item 20



En la Figura 9 del ítem No.21 del ciclo 1 y en la Figura 10 del ítem 21 del ciclo 2 se puede observar un cambio considerable en ambos ciclos en cuanto a que los alumnos después de la intervención tienen un objetivo en mente mientras escuchan. Este ítem está relacionado con el factor de planeación, el cual se ve reflejado en los planes de clase, donde se plantean objetivos en las tres oportunidades que tiene los alumnos para escuchar el audio. En la primera escucha, los alumnos tienen como objetivo verificar sus predicciones, en la segunda escucha, los alumnos focalizan su atención y en la tercera escucha los alumnos realizan la verificación final. Vandergrift (1997) refiere que la estrategia de planeación también busca establecer un propósito

de comprensión auditiva para los alumnos conozcan la información específica que requieren escuchar y la precisión requerida.

Figura 9

Cuestionario MALQ. Item 21. Ciclo 1

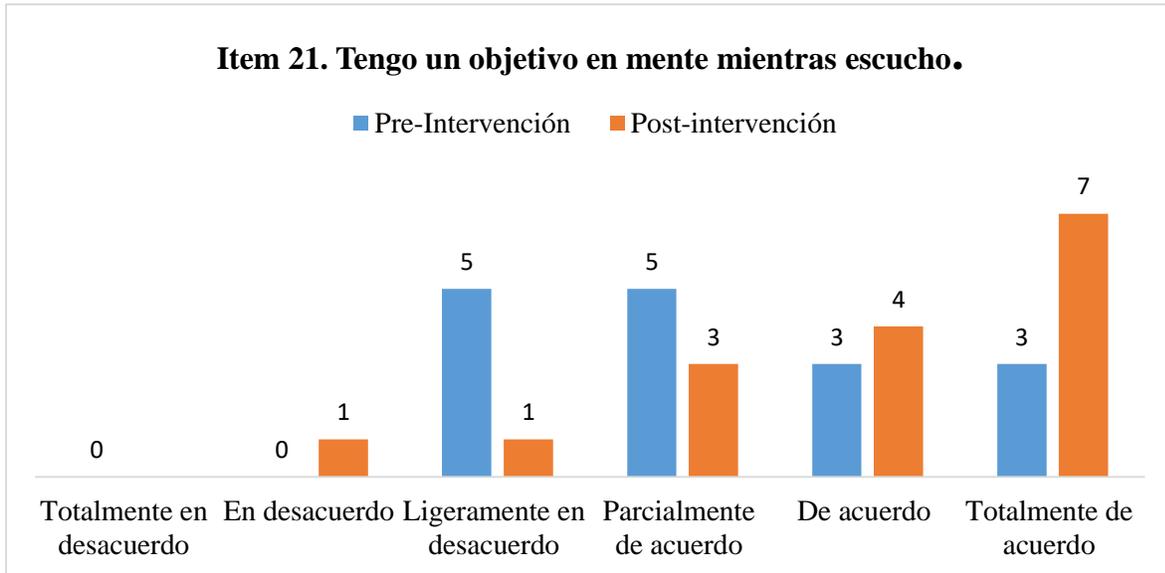
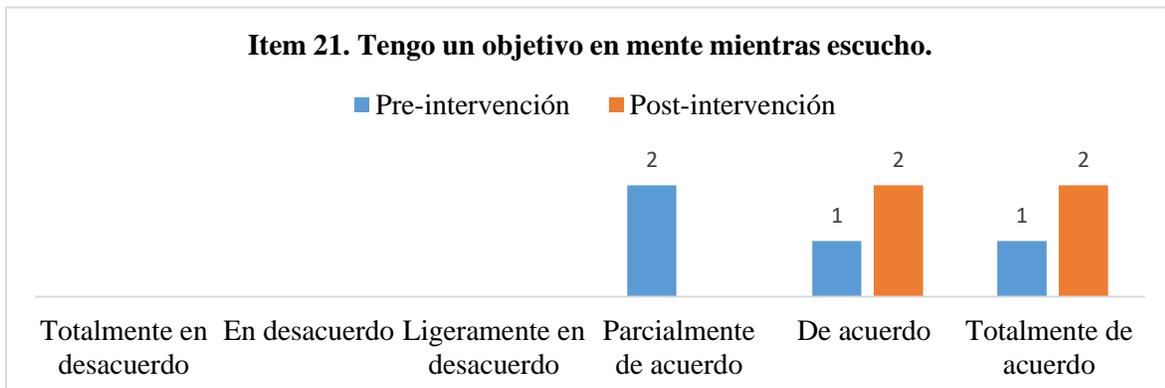


Figura 10

Cuestionario MALQ. Item 21. Ciclo 2



En resumen, se puede apreciar que, en el factor de planeación y evaluación, las estrategias en las que los alumnos presentaron un cambio favorable en su consciencia metacognitiva respecto a la comprensión auditiva son; tener un plan en mente sobre cómo van a escuchar, pensar en cómo escucharon y en lo que podrían hacer diferente la próxima vez, y tener un objetivo mientras escuchan. Sin embargo, las estrategias en las que no se percibe un cambio favorable son; pensar en audios similares antes de escuchar y cuestionarse frecuentemente si están satisfechos con su nivel de comprensión al escuchar. De tal forma que para estas últimas estrategias se realizaron cambios en el segundo ciclo en los planes de clase con el fin de implementar actividades que promuevan dichas estrategias. Los cambios que se llevaron a cabo fueron realizar un cuestionamiento constante de la comprensión de los alumnos en forma de discusión grupal después de cada una de las tres repeticiones del audio en la que los alumnos compartían ideas y podían analizar su comprensión.

- **Solución de problemas**

El factor de Problema / Solución está integrado por los ítems 5, 7, 9, 13, 17, 19. Vandergrift et al. (2006) señala que este factor representa un grupo de estrategias usado por los aprendices para inferir (deducir lo que no entendieron) y monitorear estas inferencias. Los seis ítems representan estrategias tales como utilizar palabras conocidas para deducir el significado de palabras desconocidas, utilizar la idea general de audio para deducir palabras desconocidas, utilizar la propia experiencia y conocimiento general para interpretar el audio, ajustar la interpretación al darse cuenta que no es correcta, monitorear la precisión de las inferencias propias para la congruencia con la interpretación en desarrollo, y comparar la interpretación en desarrollo con el conocimiento propio del tema. Kintsch (como se cita en Vandergrift et al., 2006) sostiene que estas estrategias representan los procesos de solución de problema-solución, los procesos de recuperación de conocimientos y los procesos de verificación. A continuación, se presentan los resultados obtenidos antes y después de la intervención.

El ítem no. 5 refleja una estrategia de solución de problemas. En la Figura 11 del ciclo 1 y en la Figura 12 del ciclo 2 se muestra un ligero cambio después de la intervención con respecto a la utilización de palabras que los alumnos entienden para inferir el significado de palabras que no entienden. Las acciones que considero que contribuyeron a esto fue que antes de iniciar con la primera escucha, se realiza una activación de conocimientos previos, el cual abarca hacer un

listado de posibles palabras que, leyendo el título del audio, es posible que se mencionen en él. De esta forma el alumno puede hacer uso de esta inferencia para poder entender palabras que desconocen y hacer una aproximación a su significado.

Figura 11

Cuestionario MALQ. Item 5. Ciclo 1

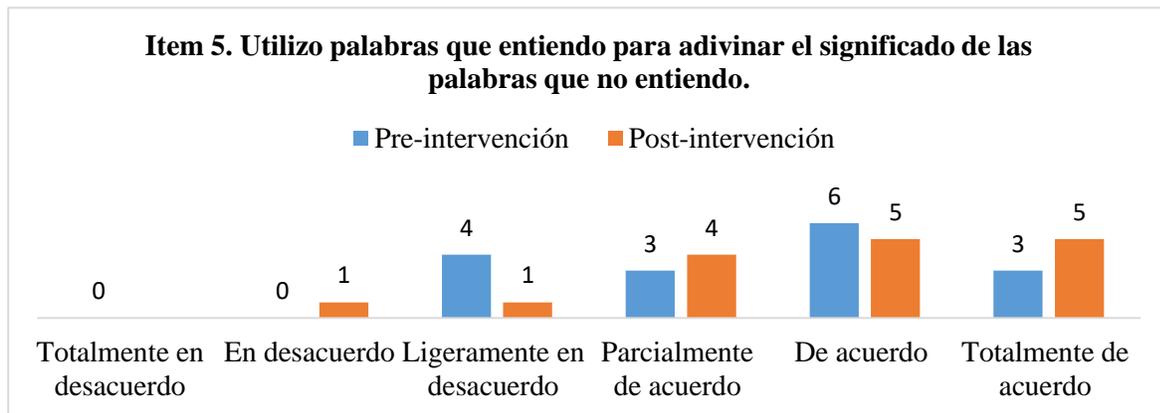
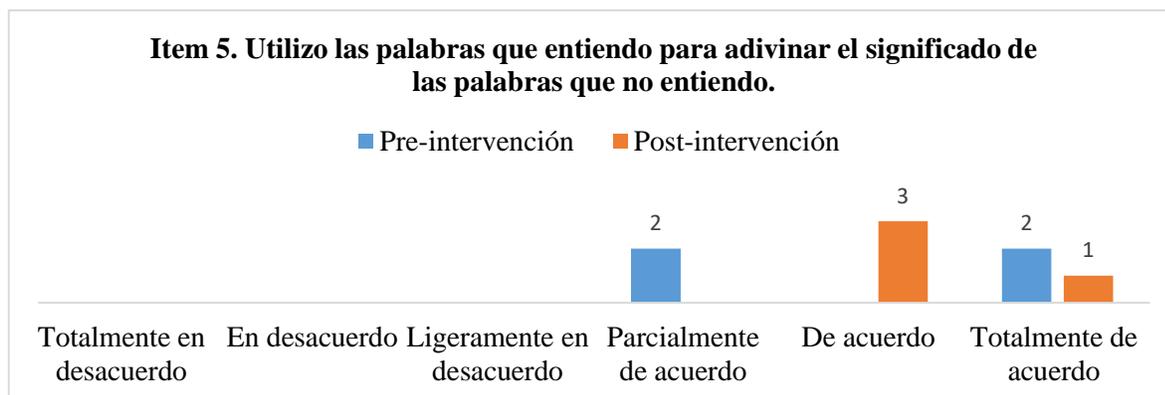


Figura 12

Cuestionario MALQ. Item 5. Ciclo 2



Como parte del factor solución de problemas, el ítem No. 7 está relacionado con comparar lo que los alumnos entienden con lo que saben del tema. En la Figura 13 comparativa del ciclo uno y

en la Figura 14 del ciclo dos se pueden apreciar un cambio positivo en cuanto a la utilización sobre esta estrategia, es decir, los alumnos relacionan su conocimiento previo con lo que entienden del tema. De esta manera, les ayuda a estar en constante monitoreo de su comprensión auditiva para así focalizar dificultades y encontrar una solución ante ellas.

Figura 13

Cuestionario MALQ. Item 7. Ciclo 1

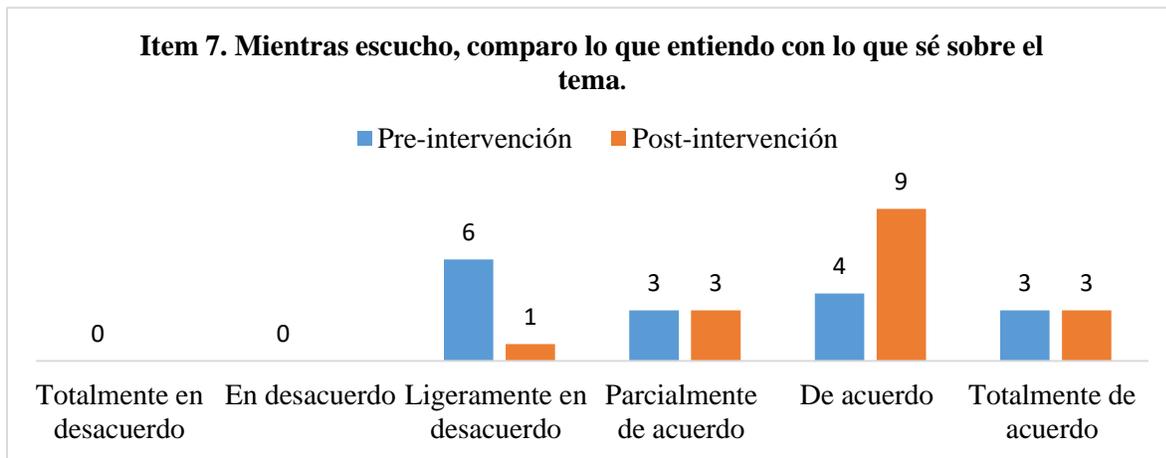
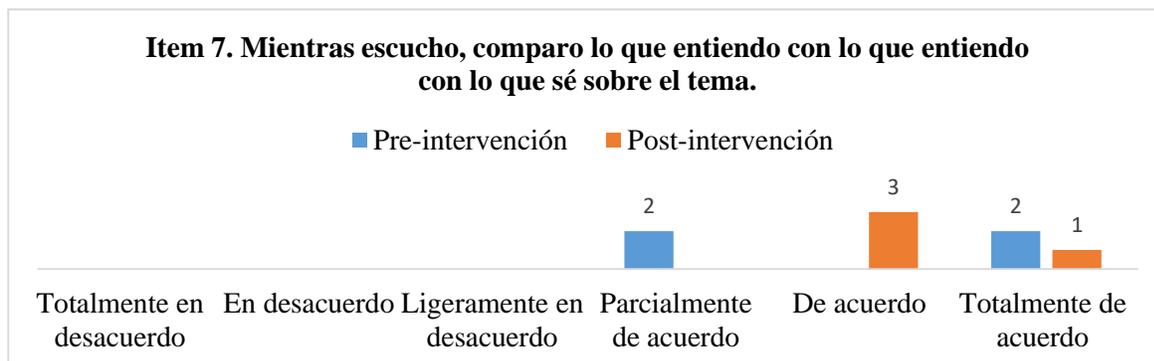


Figura 14

Cuestionario MALQ. Item 7. Ciclo 2



De igual forma el item No.9 está relacionado con hacer uso de la experiencia y conocimiento previo del tema a escuchar como parte del factor de solucionar problemas. En la Figura 15 no se

aprecia un cambio favorable del ciclo 1 después de la intervención. Para esto en el ciclo dos, se realizaron diversas actividades para activar esa experiencia y conocimiento previo a través de la descripción de imágenes y preguntas que ayudan a los alumnos a prepararlos antes el audio a escuchar, en la Figura 16 del ciclo 2 se aprecia si bien no el mismo número de alumno, un cambio en cuanto hacer uso del conocimiento que tienen del tema.

Figura 15

Cuestionario MALQ. Item 9. Ciclo 1.

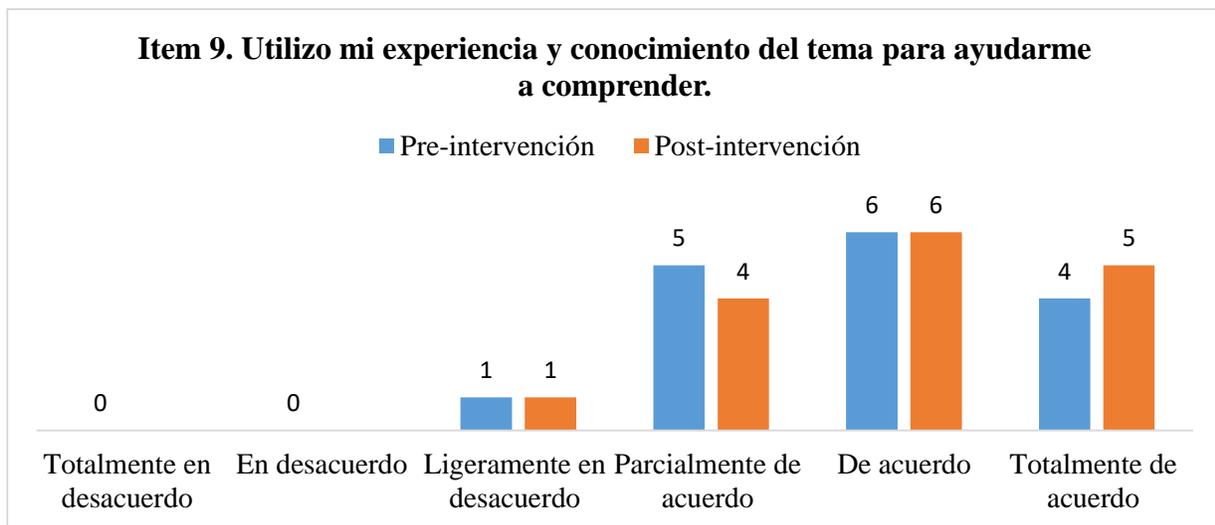
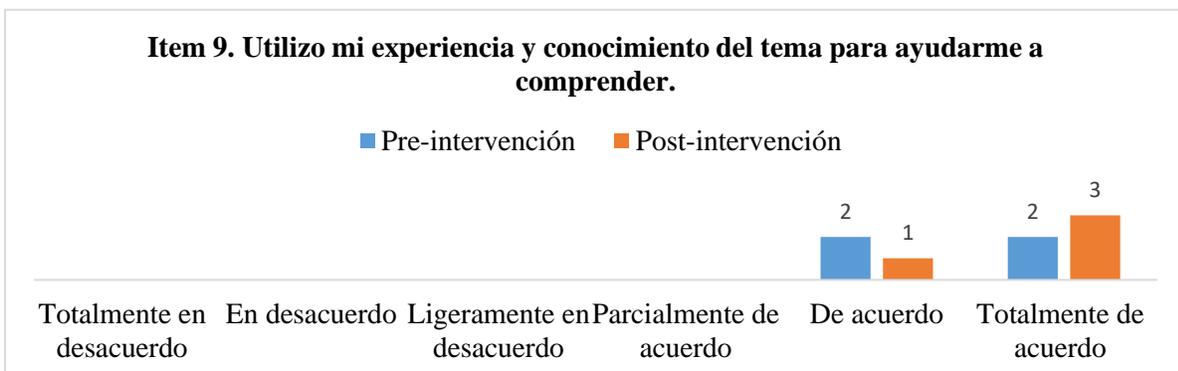


Figura 16

Cuestionario MALQ. Item 9. Ciclo 2.

Otra estrategia para solucionar problemas en la comprensión auditiva se ve reflejada en el ítem



no. 13, el cual trata de ajustar la propia interpretación de los alumnos si se dan cuenta de que su comprensión no es correcta. En la Figura 17 del ciclo 1 si bien no se refleja un cambio considerable en cuanto al uso de esta estrategia de ajustar su comprensión, sí se reflexionó en esta estrategia y se realizaron cambios en las sesiones en el ciclo dos para hacer más énfasis en esta parte, a través de discusiones en donde los alumnos comparten los que han entendido y da la oportunidad a todos de verificar y ajustar su comprensión. En la Figura 18 del ciclo 2, se aprecia un ligero cambio positivo en esta estrategia.

Figura 17

Cuestionario MALQ. Item 13. Ciclo 1

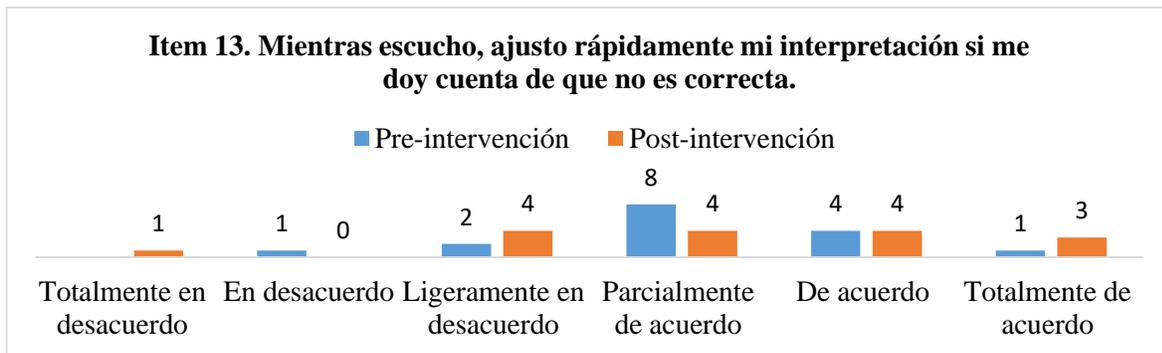
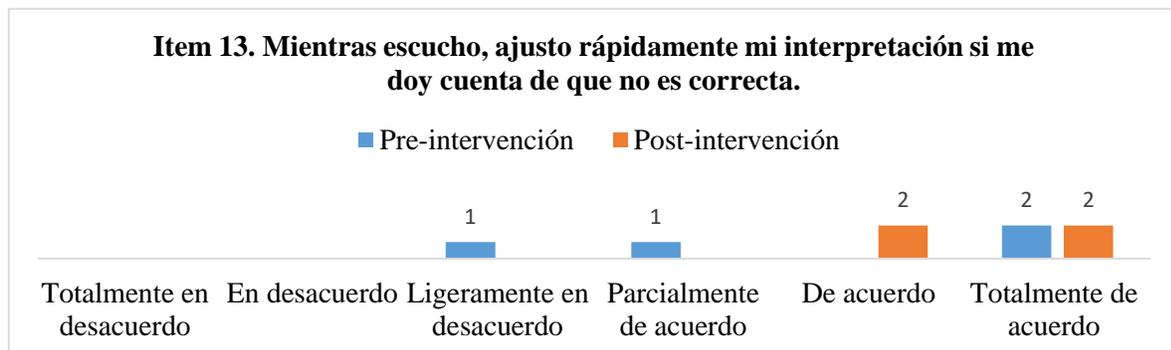


Figura 18

Cuestionario MALQ. Item 13. Ciclo 2



De igual forma en el ítem no.17, se da a conocer otra estrategia para la solución de problemas, el cual trata de utilizar la idea general del audio como ayuda para predecir el significado de las

palabras que los alumnos no entienden. Como se aprecia en la Figura 19 del antes y después de la intervención del ciclo 1, no se ve reflejado un cambio considerable en cuanto a la utilización de esta estrategia. Para el ciclo dos, es evidente que era necesario hacer cambios en la intervención para que los alumnos pudieran hacer uso de esta estrategia y pudieran inferir en cuanto a los significados de palabras que no entienden con la ayuda de la idea general del audio. Como se ha mencionado anteriormente, las actividades de predicción resultan de gran utilidad para los alumnos ya que coadyuva a predisponerlos y tener una idea más cercana de lo que están a punto de escuchar. En la Figura 20 se muestra un ligero cambio con respecto a esta estrategia.

Figura 19

Cuestionario MALQ. Item 17. Ciclo 1

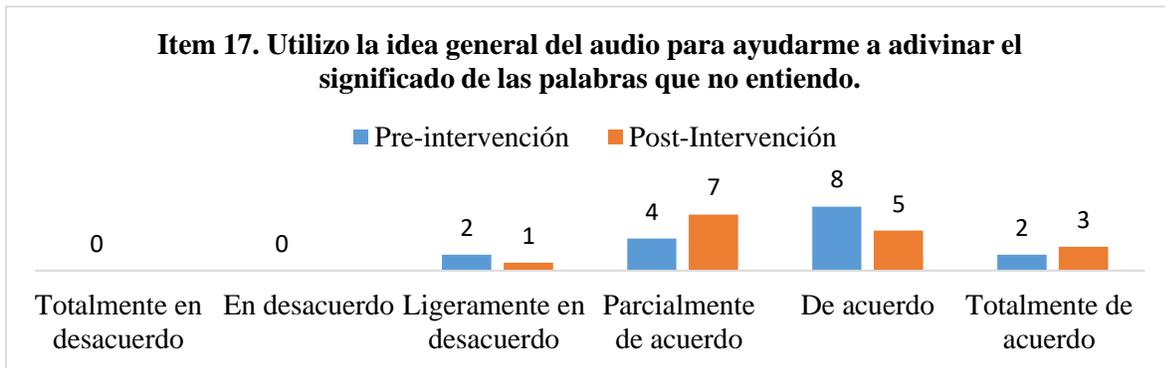
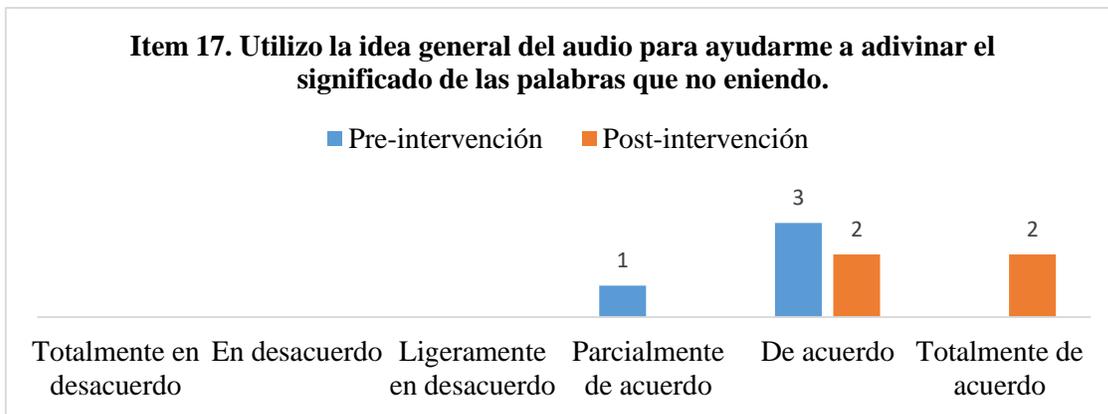


Figura 20

Cuestionario MALQ. Item 17. Ciclo 2



Como ultima estrategia del factor de solución de problemas el item no. 19, habla de verificar cuando los alumnos adivinan el significado de una palabra, con todo los demás que han escuchado para corroborar si su suposición tiene sentido. Como se puede apreciar en la Figura 21 no hay un cambio notable en cuanto al uso de esta estrategia. Debido a lo anterior, se realizaron cambios para las sesiones del ciclo dos, a través de monitorear constantemente su comprensión auditiva para que los alumnos puedan comprobar suposiciones de palabras desconocidas. Si bien en la Figura 22 del ciclo 2, no se aprecia un cambio significativo, si se nota un ligero cambio positivo después de la intervención en dicha estrategia.

Figura 21

Cuestionario MALQ. Item 19. Ciclo 1

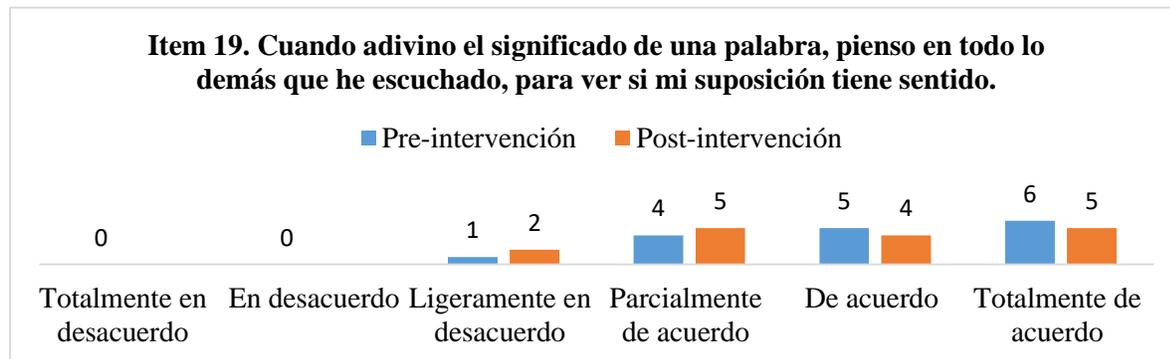
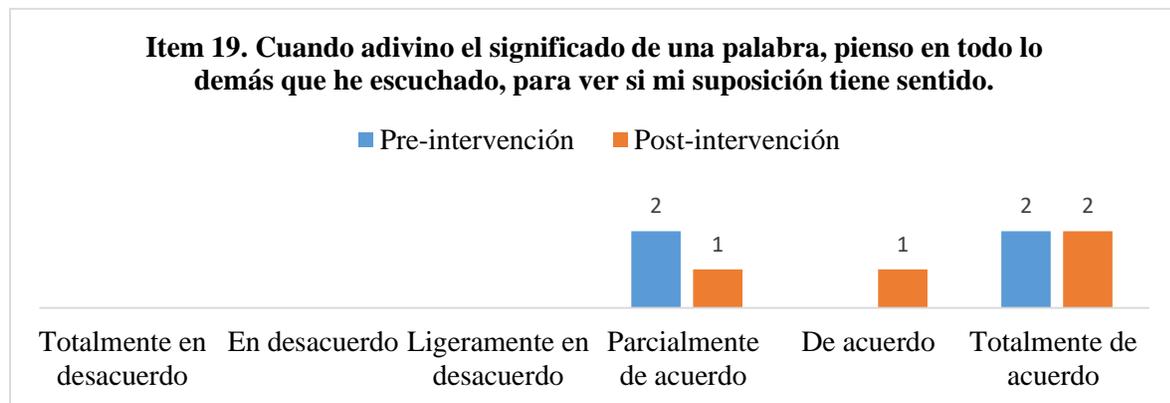


Figura 22

Cuestionario MALQ. Item 19. Ciclo 2



En suma, las estrategias en las que se percibieron un cambio en la consciencia metacognitiva son; utilización de palabras que los alumnos entienden para adivinar el significado de palabras que no entienden y comparar lo que se entendió con lo que saben del tema. Las estrategias en las que no se presentaron cambios en la consciencia metacognitiva de los alumnos son; uso de experiencia y conocimiento del tema para una mejor comprensión, ajustar la interpretación si se da cuenta que no es correcta, utilización de la idea general del audio como ayuda para adivinar el significado de palabras que no se comprenden y la última es la estrategia que cuando adivinan el significado de palabras, los alumnos piensan en todo lo demás que han escuchado para corroborar su suposición.

- **Conocimiento de la persona**

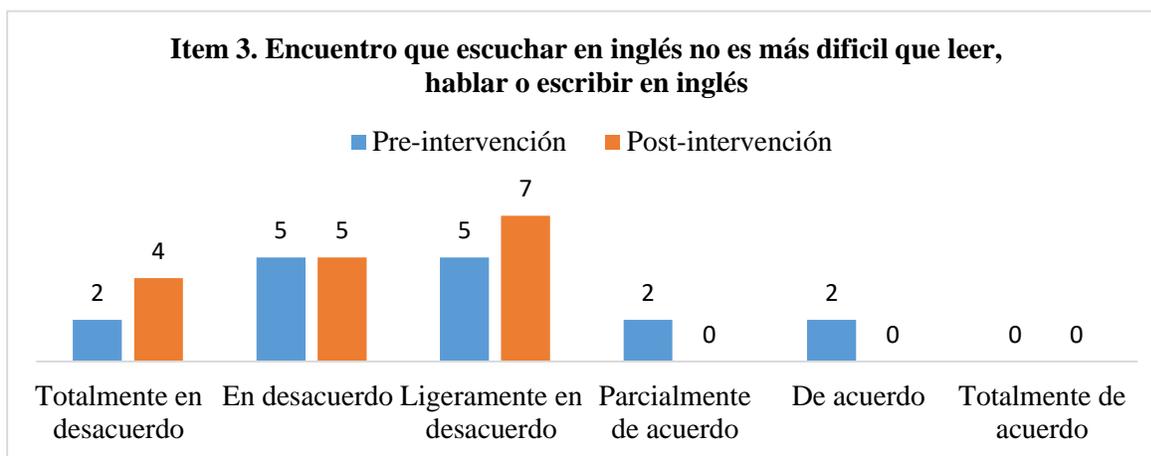
Este factor representa las percepciones de los oyentes sobre la dificultad que presenta la comprensión auditiva en una lengua extranjera, así como su autoeficacia en la comprensión auditiva en ella. Este factor incluye ítems que evalúan la dificultad percibida de la comprensión auditiva comparado con las otras tres habilidades de la lengua, confianza lingüística del alumno en la comprensión auditiva de la lengua meta, y el nivel de ansiedad experimentado en la comprensión auditiva de la lengua meta. Vandergrift et al. (2006) refieren que las percepciones del estudiante, la ansiedad, y la autoeficacia han sido ampliamente documentados para estar relacionados de manera significativa y directa con las expectativas académicas, el enfoque de aprendizaje, y desempeño académico, incluyendo uso de estrategias y persistencia de tareas. En seguida se muestran los resultados sobre el factor de conocimiento de la persona, antes y después de la intervención pedagógica.

Este factor está conformado por el ítem No. 3, el cual trata de conocer sobre la percepción de los alumnos en cuanto a la dificultad que representa la comprensión auditiva en comparación con las demás habilidades de leer, hablar y escribir. La Figura 23 del ciclo 1 indica evidentemente que no hubo cambio de percepción. En mi opinión puede deberse a que en el primer ciclo se llevó a cabo en línea y en un principio resultó difícil compartir el audio a los estudiantes, es decir, al momento de reproducir el audio, los alumnos mencionaban que el audio no escuchaba con buena calidad. Debido a eso se decidió compartir el audio antes de cada sesión para que los estudiantes pudieran reproducirla en su propio dispositivo. Otro factor que pudo haber afectado fue la falta de concentración, ya que, al estar desde casa, la distracción pudo haber alterado su capacidad de

concentración. En el ciclo 2, de igual no se notó un cambio de percepción de los alumnos después de la intervención. Sin embargo, con las reflexiones hechas en el diario del profesor se busca mejorar en la práctica para obtener un cambio en la percepción de los alumnos en cuanto a la dificultad que representa la comprensión auditiva.

Figura 23

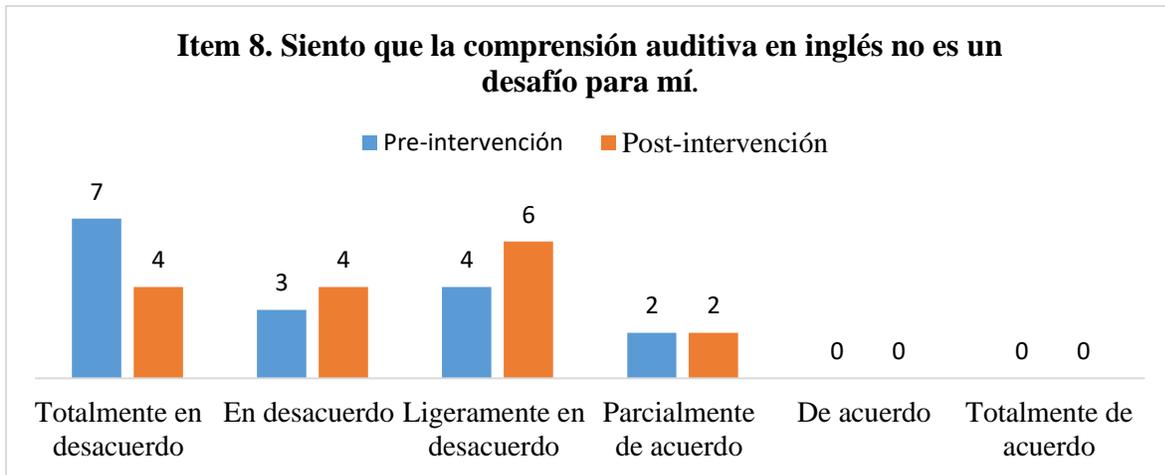
Cuestionario MALQ. Item 3



Siguiendo con las percepciones que los estudiantes tienen sobre la comprensión auditiva el ítem No.8 trata sobre el desafío que representa esta habilidad. En la figura 24 se muestra que la comprensión auditiva sigue representando un fuerte desafío. Sin embargo, se observa un cambio después de la intervención en cuanto a la opinión sobre a que menos alumnos expresan estar en total desacuerdo relacionado al desafío que representa la comprensión auditiva. Con respecto al ciclo 2, de igual forma no se logró un cambio considerable en relación a que la lengua sigue representando un desafío para los estudiantes.

Figura 24

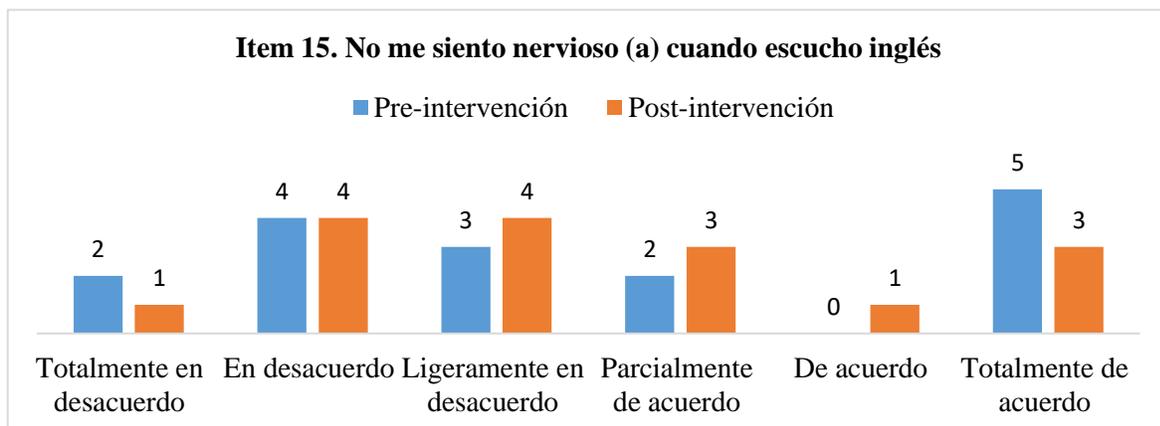
Cuestionario MALQ. Item 8. Ciclo 1.



El ítem No.15 muestra la ansiedad que representa la comprensión auditiva. En la Figura 25 se proporciona una gráfica comparativa en la que se aprecia que esta habilidad simboliza nerviosismo. Aún después de la intervención del ciclo 2 no se logró un cambio favorable en los alumnos.

Figura 25

Cuestionario MALQ. Item 15. Ciclo 1



Después de analizar este factor del cuestionario MALQ, se puede percibir que la comprensión auditiva resulta un desafío y produce ansiedad en los estudiantes. Para esto considero que es

necesario crear un ambiente donde el alumno no se sienta evaluado, sino que se sienta en un ambiente donde tenga la oportunidad de mejorar su comprensión auditiva.

Para estos ítems se requirió que los participantes justificaran su respuesta y en la Tabla 13 se presentan algunas razones donde claramente predomina que las dificultades provienen de las palabras desconocidas, seguido de la práctica, velocidad del discurso, la concentración y también se menciona una discapacidad auditiva. Underwood (1993) señala que cualquiera que sea la razón de estos problemas, es importante reconocer las características del discurso hablado y entender cómo afectan a los aprendices, para que puedan ser tomados en cuenta cuando se selecciona y utiliza materiales y actividades de comprensión auditiva.

Tabla 13

Cuestionario MALQ. Item. 3,8,15.

Item	Justificaciones	Técnica
3. Encuentro que escuchar en inglés es más difícil que leer, hablar o escribir en Inglés. Justifica tu respuesta:	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Difícil ya que no tengo mucho conocimiento en inglés y necesito practicar más.</i> ● <i>Si porque es más difícil de entender las palabras, y si hablan rápido aún más</i> 	Cuestionario MALQ
8. Siento que la comprensión auditiva en inglés es un desafío para mí. Justifica tu respuesta:	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Porque le pongo más atención en algo que no entiendo, siempre es un desafío.</i> ● <i>Cuando hay algo a mí alrededor que no me deja escuchar, termino perdiendo el hilo del audio y me termino confundiendo.</i> ● <i>A veces me siento frustrado por</i> 	

	<p><i>no comprender muchas palabras.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si porque no logro a entender bien.</i> • <i>Es difícil de entender las palabras, y sumándole que yo soy sordo de un oído</i> 	
15. Me siento nervioso (a) cuando escucho inglés. Justifica tu respuesta	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque no logro comprender las palabras y me enreda.</i> 	

- **Atención dirigida**

El factor de atención dirigida representa las estrategias que los oyentes utilizan para concentrarse y permanecer en la tarea. Los cuatro ítems dentro de este factor incluyen estrategias tales como volver al audio cuando se pierde la concentración, concentrarse más cuando se presentan dificultades para comprender, recuperar la concentración cuando la mente divaga y no darse por vencido cuando uno experimenta dificultades de comprensión. Todas estas estrategias representan los roles importantes desempeñados por la atención y concentración en el proceso de la comprensión auditiva. Rost (como se cita en Vandergrift et al., 2006) señala que los oyentes expertos son capaces de mantener la atención y concentrarse en la información entrante o en su tren de pensamiento mientras regulan otros procesos metacognitivos y persistiendo a pesar de las dificultades. A continuación, se presentan los resultados obtenidos antes y después de la intervención.

Este factor está integrado por los ítems No. 2, 6, 12 y 16. En seguida, se presenta la Figura 26 con una gráfica comparativa del ítem No. 2 del ciclo 1, la cual trata de la estrategia de concentración. La tabla indica que los alumnos centran más su atención cuando perciben dificultades para entender el audio. Para esto durante las sesiones se procuró que los alumnos estuvieran centrados en diversos objetivos durante la tarea de comprensión auditiva, lo cual

favoreció a que los estudiantes focalizaran su atención en partes del audio que representaban una dificultad. De igual forma en la Figura 27 correspondiente al ciclo 2, se aprecia un cambio positivo después de la intervención en la concentración de los alumnos.

Figura 26

Cuestionario MALQ. Item 2. Ciclo 1

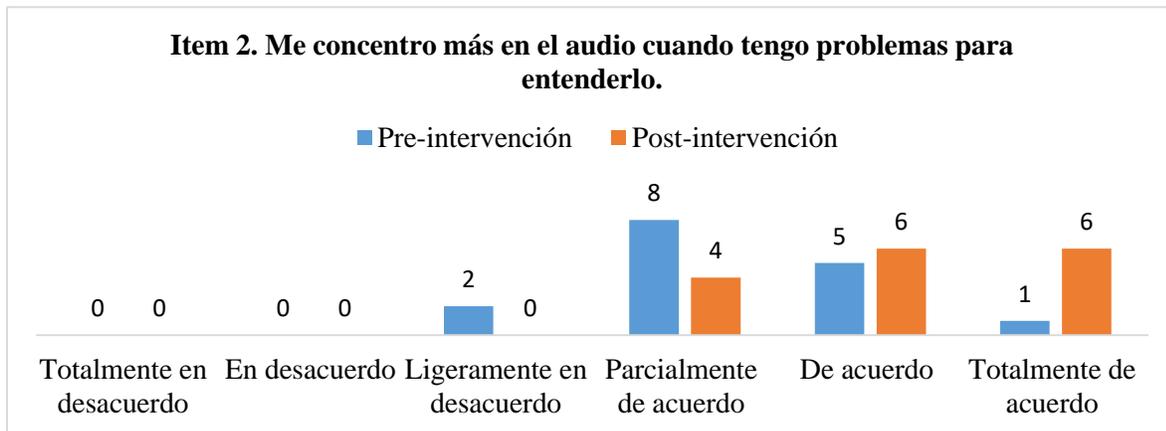
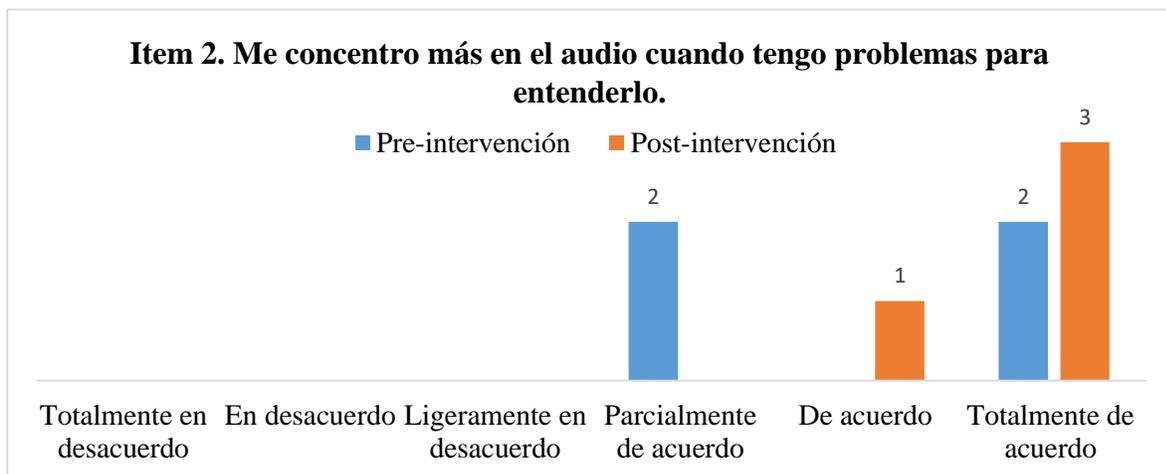


Figura 27

Cuestionario MALQ. Item 2. Ciclo2



El ítem No. 6 está relacionado con la estrategia de recuperar la concentración inmediatamente cuando la mente divaga. En la Figura 28 se puede apreciar que no hubo un cambio positivo en

cuanto a la recuperación de concentración en el ciclo 1. Underwood (1989) señala que una de las características que hace difícil el proceso de comprensión auditiva es la falta de concentración. La incapacidad de concentrarse puede ser causada por un número de cosas, pero en la comprensión auditiva representa un problema mayor, porque incluso la mínima distracción puede seriamente afectar la comprensión. De igual forma menciona que si los estudiantes encuentran el tema interesante, será más fácil concentrarse, pero en ocasiones, aun cuando el tema es interesante, los estudiantes simplemente hayan al trabajo de comprensión auditiva algo agotador, porque hacen un enorme esfuerzo para seguir lo que escuchan palabra por palabra. Factores externos pueden también hacer difícil la concentración. Por ejemplo, si el audio utilizado es de mala calidad o el aparato para reproducirlo también lo es, o el lugar acústicamente interfiere. Algo que puede contribuir a que los estudiantes estén más concentrados es brindarles una gran variedad de audios con diversas voces y temas y llamar su atención. Tomando en cuenta las reflexiones hechas en el ciclo 1 se puede apreciar en la Figura 29 un pequeño cambio positivo en el ciclo 2 en cuanto recuperar la concentración cuando la mente divaga.

Figura 28

Cuestionario MALQ. Item 6. Ciclo 1

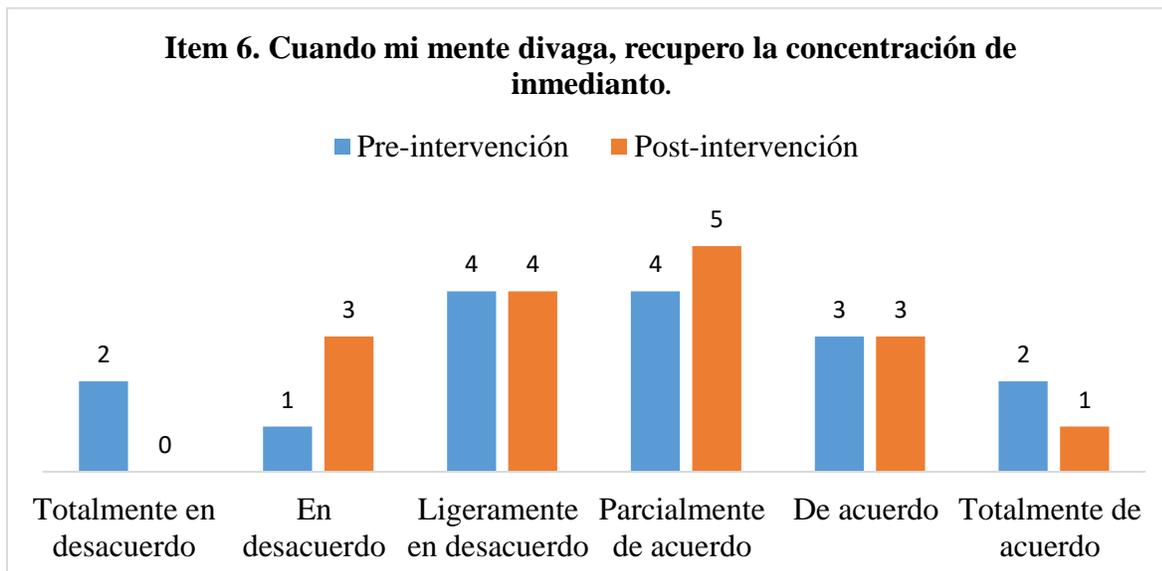
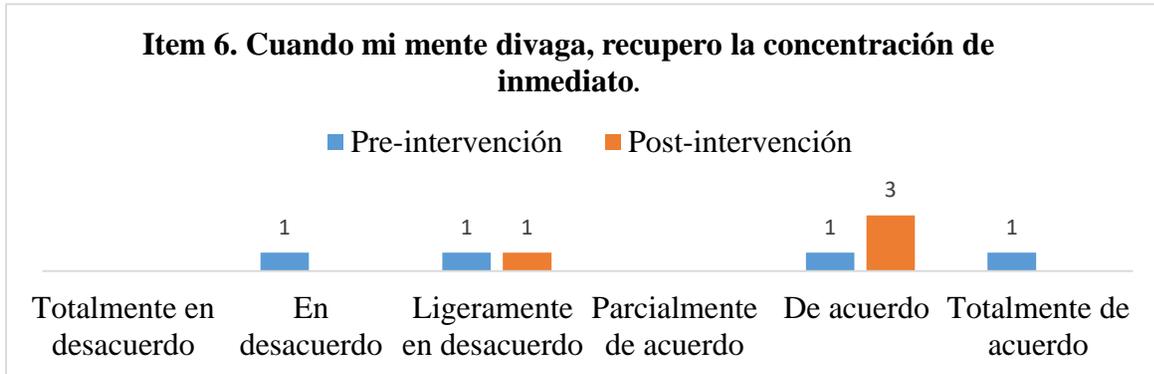


Figura 29

Cuestionario MALQ. Item 6. Ciclo 2



De igual forma el ítem No. 12, habla sobre esta capacidad de volver a la concentración. En la Figura 30 se puede apreciar un cambio del ciclo 1 después de la intervención en cuanto a que más estudiantes están parcialmente de acuerdo y de acuerdo en intentar volver al audio cuando pierden la concentración. En mi opinión esta falta de recuperación de la concentración se debe a que quizás el ambiente en el cual los alumnos estaban tomando la clase pudiera estar con distractores, ya que este primer ciclo se desarrolló en línea y fue un cambio para los estudiantes, es decir, adaptarse a estudiar desde casa. Al igual que en el ciclo 1 en la Figura 31 se aprecia un ligero cambio positivo después de la intervención en el ciclo 2 en la conciencia de los alumnos de volver a la concentración.

Figura 30

Cuestionario MALQ. Item 12. Ciclo 1

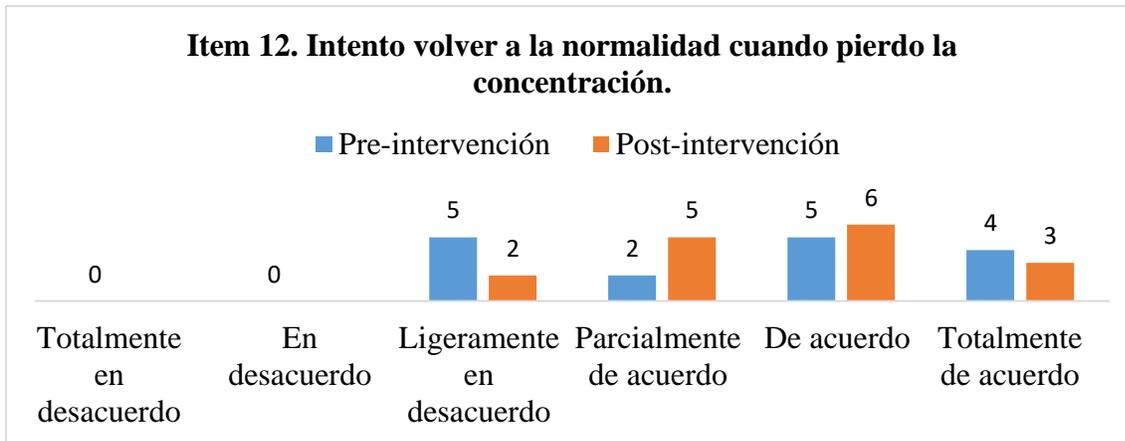
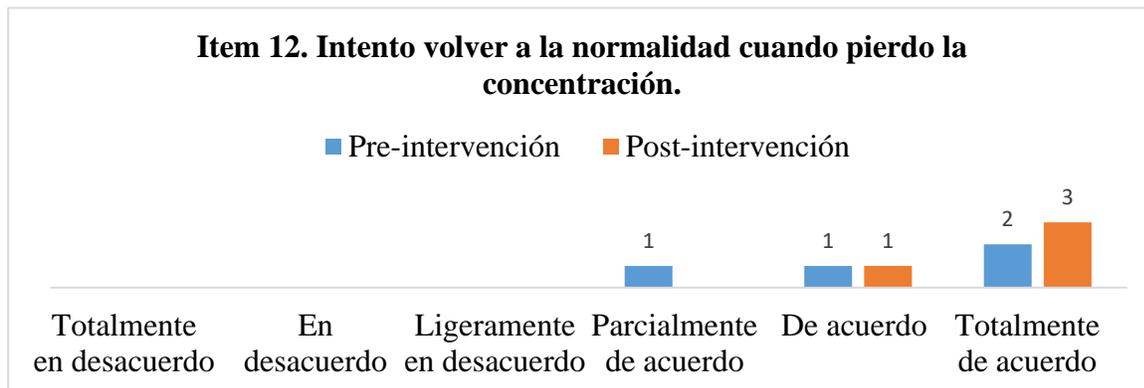


Figura 31

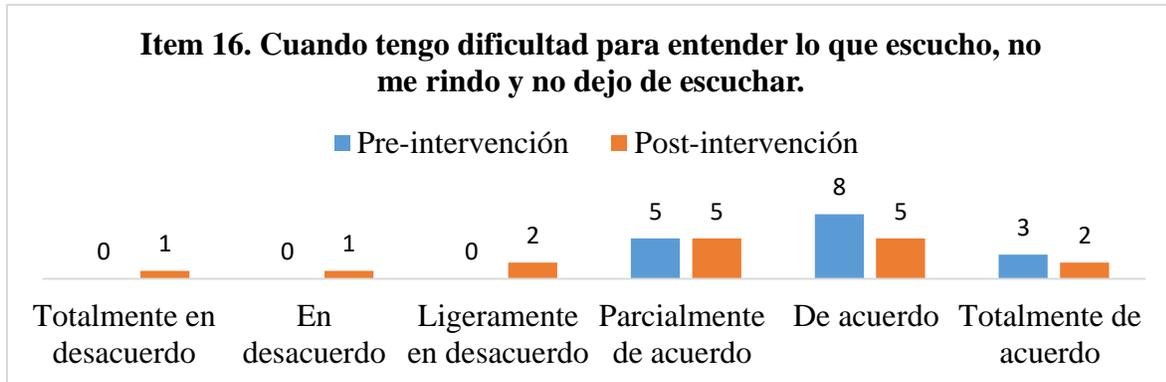
Cuestionario MALQ. Item 12. Ciclo 2



La Figura 32 muestra el ítem 16 del ciclo 1, el cual indica que los alumnos tienden a dejar de escuchar cuando tienen dificultades para entender. Para mejorar esta parte, en el ciclo dos, a través de los cuadros de escucha se hizo hincapié en que durante la primera escucha los alumnos no deben preocuparse por si encuentran partes de audio que no comprenden.

Figura 32

Cuestionario MALQ. Item 16.



Una vez analizado este factor de atención dirigida se puede decir que los alumnos después de la intervención se concentran más en el audio cuando tienen problemas para entenderlo. Por otro lado, se encontró que los alumnos presentan dificultad en recuperar la concentración de inmediato cuando su mente empieza a divagar. De igual forma, la estrategia de volver al audio cuando se pierde la concentración, representa una dificultad para la comprensión auditiva. Asimismo, se percibe que los alumnos suelen rendirse y dejar de escuchar cuando encuentran obstáculos durante el audio.

- **Traducción mental**

Este factor representa estrategias que los oyentes deben aprender a evitar si quieren convertirse en oyentes hábiles. Eastman (como se cita en Vandergrift et al., 2006) menciona que estas estrategias representan un enfoque ineficiente a la comprensión auditiva que los oyentes principiantes a menudo se sienten obligado a usar, pero que deben superar para convertirse en oyentes capacitados de L2. A continuación se presentan los resultados antes y después de la intervención.

Tanto en la Figura 33 del ítem No. 4 del ciclo 1 y la Figura 34 del ítem 4 del ciclo 2 respectivamente se puede apreciar que los alumnos hacen uso de esta traducción mental mientras escuchan. Si bien esta estrategia de recurrir a la lengua materna, es decir, de realizar esta construcción mental comparando con su lengua materna es vista como una estrategia que debe

ser evitada, estudios recientes muestran lo contrario. “Se ha constatado que el estudio de una lengua en si no es suficiente, tiene que haber una comparación sistemática que contraste tanto las estructuras fonológicas y morfosintácticas como de léxico” (Sohrman, 2007, p.15).

Figura 33

Cuestionario MALQ. Item 4. Ciclo 1

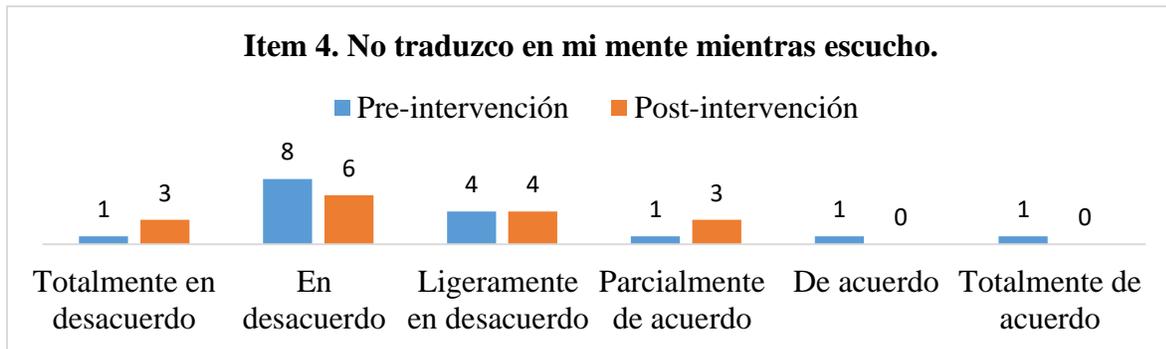
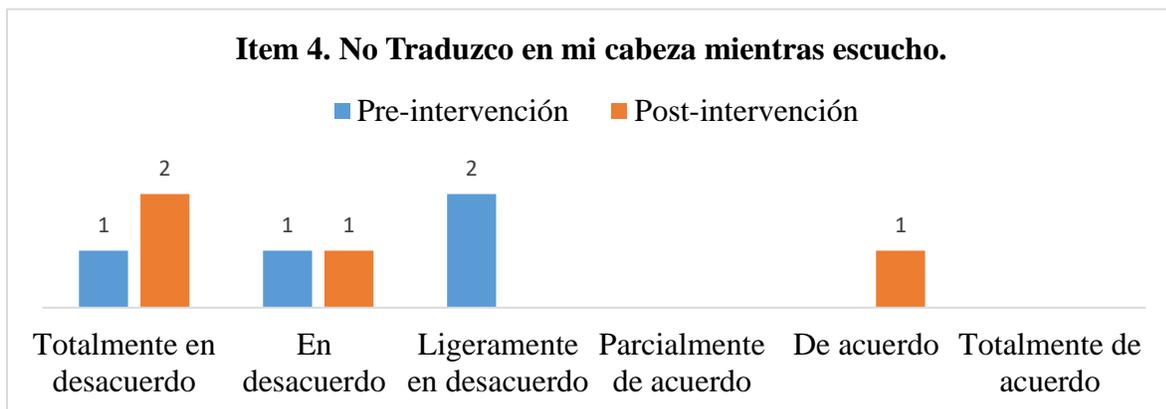


Figura 34

Cuestionario MALQ. Item 4. Ciclo 2



De igual forma el ítem No.11 habla de no traducir palabras claves mientras se escucha. En la Figura 35 correspondiente al ciclo 1 y en la Figura 36 del ciclo 2 se muestra que los alumnos hacen uso de esta estrategia ya que los alumnos señalan que traducir palabras claves los ayuda a monitorear y verificar su comprensión.

Figura 35

Cuestionario MALQ. Ítem 11. Ciclo 1

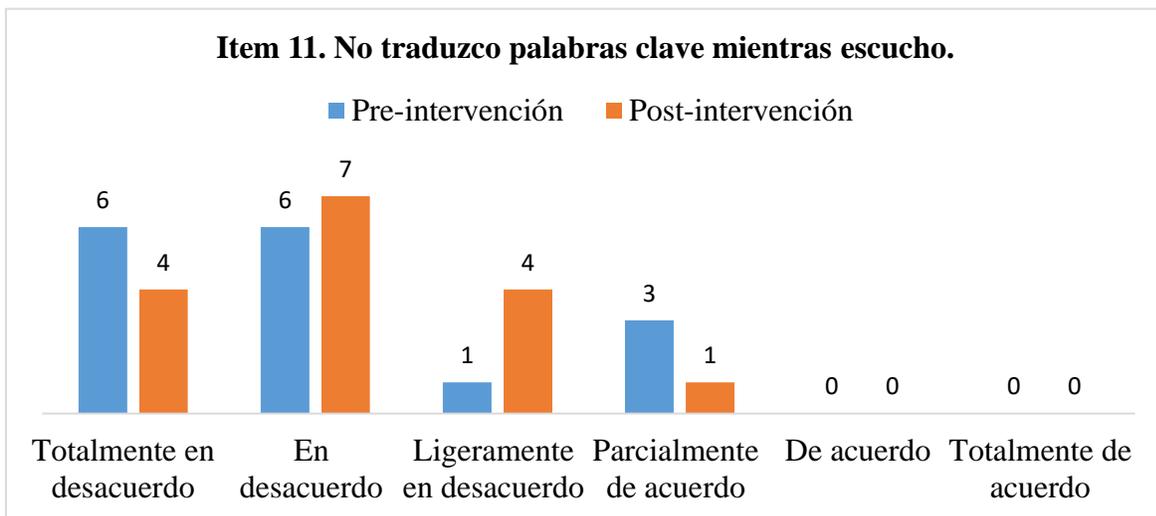
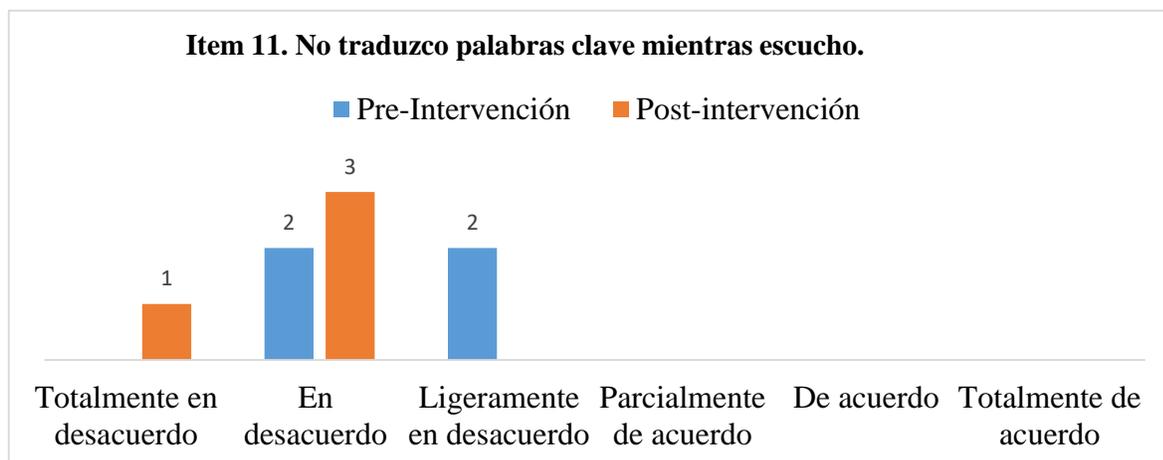


Figura 36

Cuestionario MALQ. Ítem 11. Ciclo 2



Por último el ítem No. 18, habla de no traducir palabra por palabra mientras escuchan. En la Figura 37 del ciclo 1 y en la Figura 38 del ciclo 2 se puede observar un pequeño de cambio en cuanto al uso de esta estrategia. Sin embargo, se sigue observando que los alumnos recurren a su lengua materna para realizar una construcción mental comparando su lengua materna y la lengua meta.

Figura 37

Cuestionario MALQ. Item 18. Ciclo 1

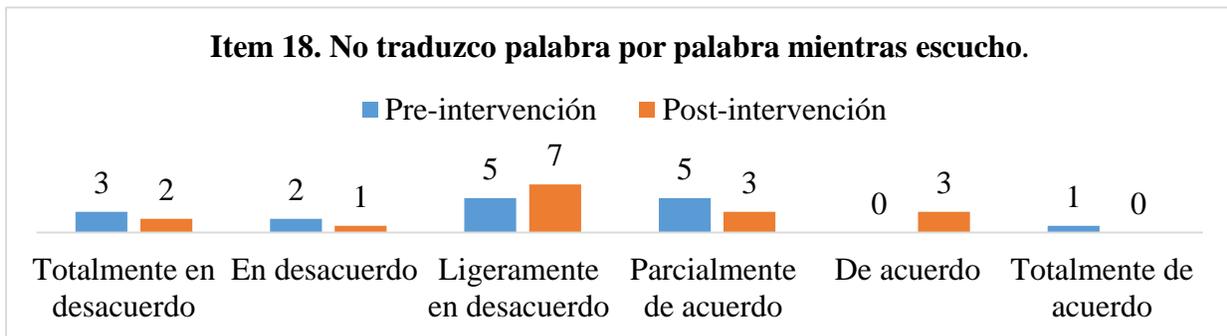
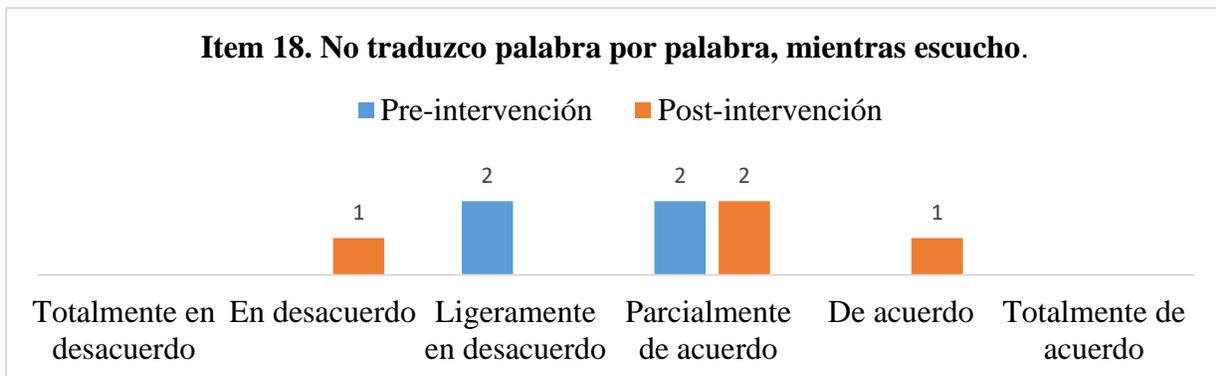


Figura 38

Cuestionario MALQ. Item 18. Ciclo 2



Después del análisis del factor de traducción mental, se puede decir que los alumnos suelen traducir palabras claves y también palabra por palabra mientras escuchan, si bien el hecho de

traducir es vista como una estrategia que debe evitarse, los alumnos encuentran que traducir palabras claves es útil para su comprensión.

Los resultados obtenidos a través de las respuestas del cuestionario MALQ pueden ser útiles para el campo de la enseñanza y la investigación. Vandergrift et al., (2006) refieren que los estudiantes pueden utilizar el cuestionario para propósitos de una autoevaluación para determinar su actual nivel de consciencia metacognitiva y trazar el desarrollo del uso de estrategias y consciencia metacognitiva conforme avanza el tiempo. En el último caso, el MALQ puede ser particularmente útil para influir positivamente en las actitudes y sus percepciones del proceso de escucha para que, en última instancia, pueden convertirse en oyentes hábiles que se autorregulan procesos de comprensión metacognitiva de forma automática.

La conclusión a la que llega Vandergrift et al., (2006) sobre el uso del cuestionario MALQ es que puede habilitar y empoderar a los alumnos de L2 para que se conviertan en oyentes autorregulados que puedan capitalizar mejor la entrada auditiva que reciben. Incrementando la conciencia del proceso de escucha, los estudiantes pueden aprender sobre cómo llegar a ser mejores oyentes, lo que, en última instancia, permitirá que aprendan / adquieran otro idioma más rápidamente y más eficientemente.

De igual forma se realizó un grupo focal tanto para los alumnos del ciclo 1, el cual estuvo conformado por 10 alumnos seleccionados posterior al análisis de entregas de tareas durante la intervención y alumnos del ciclo 2, el cual estuvo conformado por 4 alumnos con el fin de conocer con más detalle la forma en la que las estrategias de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas promovieron a desarrollar la comprensión auditiva en los estudiantes y estas son algunos de los resultados obtenidos después de haber analizado los datos. En la tabla 14 se presentan extractos del grupo focal.

Con respecto a la estrategia de planeación, los alumnos están de acuerdo en que les ayuda tener una idea de lo que van escuchar y van relacionado con la información del audio. De igual forma, les ayuda a enfocarse en ciertos puntos que deben ponerse atención. Siguiendo con el monitoreo y solución de problemas, los participantes señalan que ir monitoreando les ayuda entender mejor y tratar de no tener una idea errónea del audio. En cuanto a la evaluación, los participantes señalan que les ayuda a reflexionar sobre las fallas que cometieron en sesiones anteriores y mejorar su comprensión auditiva en las próximas tareas auditivas.

Tabla 14*Grupo focal post-intervención*

Estrategia	Extracto	Técnicas
Planeación	<p><i>Te ayuda bastante porque ya te están planteando una idea de lo que más o menos vas a ver o escuchar en el audio, entonces ya tienes una idea en mente y ya cuando estas escuchando el audio y ya juntas lo que te dieron antes con la información que obtienes ahorita y ya vas complementando algo más conciso. Citlali</i></p> <p><i>Te ayuda porque tienes como en que te vas a enfocar y la concentración deber ser en lo que tiene que tener relevancia. Entonces todas, las palabras que te deben de dar a entender la idea, el punto del tema, es lo que debes de darle toda tu atención, enfocarte. Patricia</i></p>	Grupo focal
Monitoreo y Solución de problemas	<p><i>Ayuda muchísimo porque lo que tú se supone ya corregiste a la hora de volverlo a escuchar es cuando ya haces una idea correcta y hacia adelante es cuando ya tienes pues el tema, ya lo dominas, entonces ya tienes la idea de que es lo correcto que estas escuchando y que es lo que se supone de las palabras que tienes que identificar o darle importancia. Patricia</i></p>	
Evaluación	<p><i>Te enfocas en lo que tal vez fallaste o que es lo que te hace falta hacia la siguiente, A la hora que tu vayas a escuchar de nuevo de cualquier tema es importante que sepas que puntos deben ser estratégicos para que ya no cometas, de divagar. La divagación en tu mente, no te sientas como nerviosa, eso te ayuda muchísimo, poner los puntos que tienes que corregir para ti mismo para mejorar. Jesús</i></p>	

3.4 Práctica Docente

El análisis de mi práctica docente al momento del desarrollo de la comprensión auditiva mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas se realizó a partir de la observación, el diario del docente, las videograbaciones y los planes de clase.

Los datos que surgen son la enseñanza secuenciada de las estrategias metacognitivas, los planes de clase conformados por el cuadro de escucha y las hojas de trabajo con actividades auditivas. Así como también, el monitoreo durante la actividad auditiva y el uso del diario del estudiante y del profesor como medios de reflexión.

El primer aspecto que describe mi práctica docente es una enseñanza secuenciada de las estrategias metacognitivas en actividades de comprensión auditiva a través del cuadro de escucha. Por lo que, el uso del cuadro de escucha fue de gran utilidad ya que los alumnos pudieron seguir con facilidad paso a paso la implementación de las estrategias y de manera ordenada. Esto con el propósito de crear consciencia metacognitiva en los alumnos sobre su comprensión auditiva. Las diversas modificaciones al cuadro de escucha se lograron gracias a las reflexiones hechas en el diario del estudiante a través de las observaciones de la propia práctica. Estas reflexiones mostraron que es esencial proporcionar instrucciones y proveer preguntas que ayuden a los alumnos a activar no solo su conocimiento previo sobre el tema, sino también crear un monitoreo constante de su comprensión.

Otro aspecto importante que describe la forma cómo desarrollo la comprensión auditiva, es el uso de hojas de trabajo con actividades de comprensión auditiva que se trabajan en un formato diferente al cuadro de escucha pero de manera conjunta con el cuadro de escucha. De igual forma, debido a las reflexiones hechas a partir de la observación de la propia práctica, las actividades de comprensión auditiva se decidieron trabajar de esa forma con el fin de tener un mejor orden de las actividades a realizar.

Otro elemento característico que percibo en mi práctica y que tuvo cambios a través de los dos ciclos fue el plan de clase. Con la integración del cuadro de escucha y de las hojas de trabajo con las actividades de comprensión auditiva, los planes de clase tuvieron un cambio en cuanto a la dinámica del desarrollo de la clase. Las diferentes actividades de cada uno de ellos permitieron que los alumnos participaran de manera grupal compartiendo ideas y monitoreando su comprensión auditiva.

El último cambio importante en mi práctica docente y que considero de suma importancia es el monitoreo constante que se procuró con la ayuda de las preguntas planteadas en el cuadro de escucha. Considero que la estrategia de monitorear la comprensión auditiva ayuda a los alumnos a autorregular su comprensión y mantener la concentración en el audio.

Igualmente, la reflexión fue un elemento importante en todo este proceso de transformación de mi práctica docente. Realizar una reflexión profunda nos permite estar conscientes de nuestro progreso en cualquier aspecto con el fin de alcanzar una mejora en nuestras actividades. Por ende, la implementación de un diario del estudiante con el fin de reflexionar sobre su desempeño después de cada una de las sesiones auditivas y al mismo tiempo evaluar las estrategias empleadas, ayudó a que los alumnos pudieran percibir la forma en la que el empleo de las estrategias metacognitivas promovió su comprensión auditiva.

En resumen en este capítulo se presentaron las tres fases en las que se dividió el trabajo de investigación y el análisis de la propia práctica docente. En primer lugar, la fase de pre-intervención, que se estableció de manera exploratoria con el fin de conocer la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva en mi contexto y conocer la consciencia metacognitiva de los estudiantes. Posteriormente, la fase de intervención en la que se implementó la enseñanza secuenciada de las estrategias metacognitivas y por último la fase de post-intervención, en la que se presentó el impacto de la enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas. Del mismo modo, se señalaron los cambios identificados en la práctica docente que promovieron la comprensión auditiva en mis alumnos. A continuación se describe la propuesta didáctica como resultado de este trabajo de investigación.

CAPITULO IV PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta investigación se realizó bajo el método de investigación-acción el cual de acuerdo a Blin y Herrera (2016) favorece el desarrollo del potencial reflexivo de quienes participan en ella y promueven una actitud crítica y creativa en torno a la labor diaria en el espacio de trabajo, (...) no se pretende sólo comprender un hecho en el mundo sino transformarlo. Se busca la resolución de problemas reales, lo cual se traduce en una acción planeada, tras la observación, el reconocimiento y la descripción de algún fenómeno o problema en el centro de la atención del grupo de personas participantes. Como se ha planteado en este proyecto de investigación, el desarrollo de la comprensión auditiva representa no solo una problemática en los alumnos de inglés como lengua extranjera, sino para el docente en la enseñanza de dicha habilidad, es decir, buscar estrategias que sean significativas para los alumnos. Es por eso que continuación se presenta una propuesta didáctica basada en fichas pedagógicas que buscan promover la consciencia acerca de los procesos de comprensión auditiva del inglés como LE, a través de una enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas. Dicha propuesta es el resultado de la necesidad de transformar mi práctica docente, a raíz de la identificación de una problemática, la formulación de estrategias para el problema, la puesta en práctica y evaluación de las estrategias en acción.

La propuesta didáctica se basa en el modelo de Vandergrift (2004) (ver p.38). Este modelo consiste en un ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la consciencia metacognitiva de los procesos que intervienen en la escucha comprensiva en una L2. El modelo se fundamenta en cuatro procesos metacognitivos: planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas. Se decidió emplear este modelo ya que proporciona de forma detallada en etapas y pasos a seguir durante una actividad de comprensión auditiva. La planeación permite anticipar la información del audio próximo a escuchar, de esta manera se promueve la activación del conocimiento previo de los alumnos a través de preguntas que se plantean en torno al tema del audio. El monitoreo permite que los alumnos reflexionen sobre su desempeño después de cada una de las tres repeticiones, cuestionándose sobre la información que necesitan escuchar nuevamente, así como verificar la información obtenida. La evaluación, la cual se trata de la evaluación de las estrategias utilizadas y en la evaluación del desempeño en la tarea, por un lado permite valorar las estrategias empleadas durante la actividad de

comprensión auditiva con el fin de que los alumnos reflexionen sobre cómo cada una de ellas los ayuda en su comprensión y por otro lado permite que los alumnos autoevalúen su desempeño con el propósito de que analicen las fallas que hayan tenido para mejorar su comprensión auditiva en las próximas tareas. La estrategia de solución de problemas por su parte, permite que el alumno por sí mismo logre establecer soluciones particulares a dificultades que pueda presentar.

Asimismo, la propuesta didáctica se desarrolla siguiendo las etapas de pre-listening, while-listening y post-listening mencionadas por Underwood (1993) quien sugiere esta secuencia con el fin de que los alumnos sepan que se espera de ellos y por ende reducir la ansiedad que puede producir la comprensión auditiva de otra lengua. Estas etapas fueron consideradas útiles ya que por su parte, la etapa de pre-listening facilita el desarrollo de la estrategia de planeación, puesto que a través de esta etapa, los docentes podemos brindar apoyo y herramientas que propicien confianza en los estudiantes. En seguida, la etapa de while-listening favorece la implementación de la estrategia de monitoreo, ya que busca que los alumnos desarrollen la habilidad de obtener mensajes, y a través de las repeticiones ellos pueden monitorear su comprensión y al mismo tiempo buscan soluciones a los problemas encontrados durante la actividad auditiva. Por último, la etapa de post-listening ayuda a que los alumnos autoevalúen su desempeño, ya que de esta forma verifican lo comprendido.

4.1 Descripción general de las fichas pedagógicas

Las fichas pedagógicas que se diseñaron tienen como contexto dos licenciaturas de la Universidad Autónoma de Chiapas; la Lic. En Sistemas Computacionales, en el primer ciclo y la Lic. En Médico Cirujano, en el segundo ciclo. El nivel para el que fueron diseñadas es el de A2. Si bien el primer grupo se encontraba en 5to nivel de inglés y el segundo grupo en 3er nivel de inglés, las preguntas de las tareas de comprensión auditiva fueron adaptadas según el nivel de inglés de los estudiantes. Los temas que se eligieron estuvieron relacionados con noticias del momento y temas que resultaran de interés según la carrera de los estudiantes.

Como ya se mencionó anteriormente, las fichas que se diseñaron comparten elementos que se tomaron a partir del modelo de Vandergrift (2004) y de Underwood (1993). El primero por su

parte proporciona una enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el comprensión auditiva y el segundo sugiere una secuencia de etapas durante las sesiones de comprensión auditiva.

En las fichas se encontrará un cuadro informativo, el cual proporciona datos sobre el contexto como el nombre del docente, la fecha, el semestre y carrera de los estudiantes, el nivel de inglés al que pertenecen, el tema de la clase, el objetivo de la clase, conocimiento previo que pudieran tener los alumnos sobre el tema, posibles problemas que pudieran surgir durante la sesión y las posibles soluciones. Así como también, los materiales a utilizar, los cuales son el cuadro de escucha, el link para el audio y la actividad de comprensión auditiva. Cabe señalar que cada ficha está diseñada para desarrollarse en sesiones de 60 minutos. En la Tabla 15 se presenta un ejemplo de dicho cuadro informativo.

Tabla 15

Cuadro informativo sobre el contexto de las sesiones

Nombre del profesor:	Lizbeth de la Cruz Vázquez
Fecha:	Lunes 29 de Octubre de 2020 – 13:00 to 14:00 pm
Grupo:	3er Semestre de la Licenciatura en Médico Cirujano No. de estudiantes: 7
Nivel:	Ingles 6 A2
Tema:	Japanese Travelers Try Virtual Vacations
Objetivo de la clase:	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar a los estudiantes en el proceso de comprensión auditiva a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas. • Conocer sobre una experiencia de vacaciones virtuales debido a las restricciones de viaje por la pandemia.
Conocimiento previo:	Los alumnos pueden haber escuchado sobre alternativas de viajes.
Posibles problemas y posibles soluciones:	Los alumnos pueden no contar con el vocabulario relacionado con el tema en la lengua meta, para esto el docente puede proporcionar vocabulario que sabe que los alumnos no conocen y que son claves para entender el audio.

Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de escucha. • Audio. • Actividad de Comprensión Auditiva.
--------------------	--

Después del cuadro informativo se proporciona en cada ficha pedagógica indicaciones para seguir el modelo de Vandergrift (2004), así como las instrucciones que se deben proporcionar al alumno para el llenado del cuadro de escucha propuesto por Vandergrift (2003) e instrucciones para presentar las etapas de acuerdo a Underwood (1993) durante la sesiones para el desarrollo de la comprensión auditiva. En la Tabla 16 se presenta partes de la ficha pedagógica en la que se identifican las estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva.

Tabla 16

Identificación en las fichas de las estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva

<p><u>Planeación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de empezar el tema se cuestiona a los alumnos sobre cuales son algunas restricciones que se han derivado de la pandemia. • Una vez los estudiantes conocen el tema del audio que van a escuchar, realizan predicciones acerca de la información y el posible vocabulario en inglés que podrían escuchar. Los alumnos con ayuda de preguntas anotan sus ideas en la sección correspondiente a anticipación/predicción del cuadro de escucha. <p><u>Monitoreo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realiza un monitoreo de la comprensión con ayuda de las preguntas en la sección de dicha estrategia sobre lo que los estudiantes han comprendido hasta este momento: qué problemas han encontrado e identifican alguna parte del audio que deseen revisar. De igual forma, es importante pedir a los alumnos compartan con el resto de la clase los puntos anteriores. <p><u>Evaluación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante toda la actividad de escucha y al final los alumnos realizan una auto-evaluación de su comprensión auditiva. Realizan el análisis con la ayuda de las preguntas guías que se encuentran en la sesión de evaluación de la comprensión y de las estrategias. <p><u>Solución de problemas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • De igual forma, durante toda la actividad y al final, los alumnos crean soluciones para los problemas que enfrentan o enfrentaron durante la actividad. En el cuadro de escucha se presentan alternativas de posibles soluciones y un apartado para que el alumno comparta alguna solución que le haya sido útil.

La primera estrategia empleada es la de planeación, la cual involucra una anticipación y predicción para antes de la primera escucha. Para esto, previo al uso del cuadro de escucha, se presenta a modo de actividad de pre-listening preguntas relacionadas con el tema a tratar con el fin de activar conocimientos previos de los alumnos y por supuesto llamar su atención sobre el tema que está por verse. En esta parte se realiza una lluvia de ideas, que tiene como objetivo de que los alumnos compartan comentarios y de que los alumnos que no cuenten con suficiente conocimiento previo puedan familiarizarse con las ideas de otros compañeros, En la Figura 39 se presenta un ejemplo de preguntas realizadas a los alumnos para antes de la primera escucha. En seguida en la Figura 40 se presentan preguntas que están más relacionadas al tema a escuchar con el fin de que los alumnos activen vocabulario más específico.

Figura 39

Presentación de preguntas para activar conocimiento previo



Figura 40

Presentación de preguntas para activar conocimiento previo

Pre-Listening Activity.
Look at these pictures.

- Can we delay aging?
- What are some ways to slow down the aging process?



Siguiendo con la estrategia de planeación y dentro de la etapa de pre-listening, el docente procede a compartir con los alumnos el tema del audio a desarrollar, acompañado de preguntas referentes al tema, con el fin de que los alumnos comiencen a activar conocimientos lo más cercano posible al tema, tal como se muestra en la siguiente Figura 41. Estas preguntas se realizan a manera de discusión grupal en la que los alumnos comparten ideas y van activando información conocida por ellos.

Figura 41

Presentación del tema del audio y preguntas para seguir activando conocimientos previos

Chinese Scientists Develop Gene Therapy Which Could Delay Aging

- Do you think scientists can slow the aging process? How?



Posterior a la discusión de las preguntas de manera grupal, el docente indica a los alumnos que deben hacer uso del cuadro de escucha, ellos escriben sus ideas iniciando con la estrategia de planeación. Las preguntas empleadas en esta sección buscan que los alumnos puedan plasmar los conocimientos previos activados anteriormente. El docente puede modificar las preguntas siempre y cuando el objetivo sea que el alumno pueda adquirir un panorama general del audio. Posteriormente dentro de esta misma estrategia, se procede a la primera escucha en donde se indica a los alumnos que el propósito es centrarse en el audio ignorando posibles distractores y verificar sus predicciones hechas previamente, además de anotar la información nueva que hayan logrado comprender. En seguida se realiza una discusión grupal con el fin de que los alumnos compartan lo obtenido en esta primera escucha.

Después se procede a la segunda escucha, la cual implica una atención selectiva. En esta segunda escucha se indica a los alumnos los aspectos del audio que se prestarán mayor atención, esta segunda escucha está marcada como la etapa de while-listening. Las secciones antes descritas se presentan detalladamente en el cuadro de escucha que funciona como una guía para los alumnos durante las sesiones de comprensión auditiva, como se presenta en la tabla 17.

Para la etapa de while-listening, se diseñaron diversas actividades como; preguntas de comprensión, cuadros que debían ser llenados con información específica, entre otras actividades. En la Figura 42 se presenta un ejemplo de preguntas para dicha etapa. El docente puede variar entre las actividades que propone Underwood (1993) para la etapa de while-listening (ver 1.3.5). Después de la segunda escucha se realiza nuevamente una discusión grupal para que los estudiantes compartan y comparen notas y verifiquen puntos en lo que tienen diferencias.

Tabla 17

Estrategia de planeación en el cuadro de escucha

Planeación	Estrategia	Preguntas
1. Antes de la primera escucha	Anticipación / Predicción	¿Qué me deja saber el título sobre lo que estoy a punto de escuchar? ¿Qué conocimientos previos tengo sobre este tema que podría ayudarme a lograr la tarea de comprensión auditiva? ¿Qué palabras: lugares, personas, adjetivos, etc., es probable que se mencionen en el audio?
2. <u>Primera escucha.</u> Verifica tus predicciones.	Atención dirigida Se decide centrarse en el audio, ignorando posibles distractores.	¿Cuál es mi objetivo para esta tarea? ¿Qué tan certeras fueron mis predicciones? ¿Qué información nueva logré comprender?
3. Compara tus notas con la clase, realiza modificaciones necesarias y establece aquellos aspectos del audio en los que tuviste mayor dificultad.		
4. <u>Segunda escucha</u>	Atención selectiva Se decide a qué aspectos del audio se prestará mayor atención durante la escucha	¿En qué quiero centrar mi atención? (Selecciona) <input type="checkbox"/> El papel de los hablantes. <input type="checkbox"/> Palabras clave que me ayudan a entender el audio mejor. <input type="checkbox"/> Una definición. <input type="checkbox"/> Preguntas formuladas.
5. Compara tus notas con el resto de la clase y verifica puntos en los que tienes diferencias, realiza correcciones y anota nueva información escuchada.		

Figura 42

Etapas de while-listening

While-listening Activity.

- Listen and complete the chart with the correct information



Gene Therapy	
What is it about?	
What is the gene kat7?	
What were the effects on mice?	
What did the researchers do with the kat7?	
What do researchers expect with the gene therapy in the future?	

La siguiente estrategia empleada es la de monitoreo, la cual involucra un auto-monitoreo de la comprensión. En esta sección las preguntas empleadas en el cuadro de escucha buscan hacer conscientes a los alumnos sobre lo que han comprendido, los problemas que han encontrado durante la actividad y que identifiquen partes específicas del audio que necesitan revisar nuevamente, tal como se muestran en la Tabla 18. Se recomienda al docente pedir a los alumnos que compartan comentarios sobre las preguntas para el monitoreo de la comprensión. Posteriormente, se procede la tercera escucha, en donde se realiza nuevamente un monitoreo y verificación final, el cual permite a los alumnos confirmar la información comprendida y prestar atención a la información que no habían podido comprender. Para esto el docente proporciona a los alumnos las respuestas correctas de las actividades presentadas en la segunda escucha.

Tabla 18

Estrategia de planeación en el cuadro de escucha

Monitoreo	Estrategia	Preguntas
6. Después de la primera escucha y durante la segunda escucha.	Monitoreo de la comprensión	¿Qué he entendido hasta ahora? ¿Qué problemas encontré en la tarea? Menciona una pieza, palabra o cualquier otro aspecto del audio que desees revisar nuevamente para estar más seguro.
7. Tercera Escucha y Verificación Final	Monitoreo y Verificación Final	¿Qué información no habías podido entender? Verifica tus respuestas.

En seguida, el docente da paso a la etapa de post-listening. Esta etapa como lo menciona Underwood (1993) puede ser una extensión de las actividades de while-listening, por ejemplo el docente puede diseñar preguntas que den la oportunidad a los alumnos de comentar lo comprendido, como se presenta en la Figura 43. De igual manera en esta etapa se da paso a la estrategia de evaluación y solución de problemas, las cuales buscan que el alumno reflexione sobre lo realizado durante la actividad.

Figura 43

Etapa de post-listening

Post-Listening Activity
Discuss

What are the advantages and disadvantages of getting older?

Ageing better will require that lifestyle changes (for example, increased exercise, improved diet, decreased TV watching) be made earlier in your life to make a significant impact. How much would you be willing to change **now** to improve your life when you are much older?

SLOW DOWN AGING

Posteriormente, se da paso a la siguiente estrategia de evaluación en la que los alumnos realizan una autoevaluación de su rendimiento y una evaluación de las estrategias utilizadas para la actividad de comprensión auditiva. De la misma manera, esta estrategia va acompañada de preguntas que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre su desempeño y lo realizado en la sesión auditiva, las cuales pueden ser modificadas por los docentes a fin de obtener una mejor flexión de los alumnos. Finalmente, la sección de solución de problemas, ofrece una lista de posibles soluciones que pudiera ayudarles a solucionar problemas encontrados durante la actividad. Igualmente estas estrategias están incorporadas en el cuadro de escucha, como se presenta en la Tabla 19.

Tabla 19

Estrategia de evaluación y solución de problemas en el cuadro de escucha

Evaluación (Autoevaluación)	Estrategia	Preguntas
8. Durante toda la tarea de escucha	Evaluación de la Comprensión y de las estrategias.	¿Estoy satisfecho (a) con mi rendimiento hasta ahora? ¿Las estrategias que he utilizado hasta ahora me están ayudando realmente? ¿Estoy realmente concentrado en esta tarea?
9. Solución de problemas		¿Qué puedo hacer para solucionar los problemas que he encontrado hasta ahora? (Selecciona las soluciones que hayas utilizado y/o escribe las que a ti en particular de ayudan) <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Escuchar el audio completo nuevamente. <input type="checkbox"/> Escuchar esa parte del audio que me resulta difícil. <input type="checkbox"/> Resumir el audio para tener una idea general del mismo. <input type="checkbox"/> Usar palabras clave para intentar inferir lo que no tengo entendido. <input type="checkbox"/> Otra: _____.

Cabe señalar que las preguntas reflexivas de las estrategias de evaluación y solución de problemas se establecen a modo de bitácora de aprendizaje para que el alumno pueda hacer consciencia y reflexione detenidamente de lo realizado. Esta parte también va acompañado de otras preguntas reflexivas con el propósito de que los alumnos compartan sentimientos y experiencias sobre su comprensión auditiva, como se presenta en la Figura 44.

Figura 44

Preguntas de reflexión para la bitácora de aprendizaje

Para reflexionar

4ta Sesión: ¿De qué manera consideras que te ayudan las estrategias de evaluación, es decir, hacer una autoevaluación de tu propio desempeño y evaluar las estrategias utilizadas? ¿Cómo te sientes después de estas cuarta sesión? ¿Consideras que ha habido cambios en tu comprensión auditiva? Sí No ¿Por qué? ¿En qué aspecto?

4.1.1. Ficha 1 de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva

A continuación se presentan las fichas pedagógicas como una propuesta para el desarrollo de la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas.

Tabla 20

Ficha pedagógica 1. Tema Japanese Travelers Try Virtual Vacation

Nombre del profesor:	Lizbeth de la Cruz Vázquez
Fecha:	Lunes 29 de Octubre de 2020 – 13:00 a 14:00 pm
Grupo:	3er Semestre de la Licenciatura en Médico Cirujano No. de estudiantes: 7
Nivel:	Inglés 6 A2
Tema:	Japanese Travelers Try Virtual Vacations
Objetivo de la clase:	<ul style="list-style-type: none">• Guiar a los estudiantes en el proceso de comprensión auditiva a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas.• Conocer sobre una experiencia de vacaciones virtuales debido a las restricciones de viaje por la pandemia.
Conocimiento previo:	Los alumnos pueden haber escuchado sobre alternativas de viajes.
Posibles problemas y posibles soluciones:	Los alumnos pueden no contar con el vocabulario relacionado con el tema en la lengua meta, para esto en la primera escucha los alumnos pueden identificar palabras claves.
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">• Cuadro de escucha.• Audio• Presentación en Power Point.

Planeación

Propósito

El propósito de esta sección es activar el conocimiento previo del alumno, haciendo uso de posible vocabulario, inferir sobre el escenario del audio y anticipar información relacionada con el tema.

Procedimiento

- Antes de empezar el tema se cuestiona a los alumnos sobre cuales son algunas restricciones que se han derivado de la pandemia. Este primer paso está en la actividad de comprensión auditiva (task) como before you listen.
- En seguida, en la sección de pre-listening activity del task, los alumnos proponen posibilidades para enfrentar restricciones en los viajes de manera oral.

- Posteriormente, se indica el tema del audio a escuchar en el task y se pide que los alumnos describan imágenes relacionadas al tema de manera oral.
- Una vez los estudiantes conocen el tema del audio que van a escuchar, realizan predicciones acerca de la información y el posible vocabulario en inglés que podrían escuchar. Los alumnos anotan sus ideas en la estrategia de anticipación/predicción del cuadro de escucha.

Primera escucha

Propósito

Centrarse en el audio, ignorando posibles distractores y verificar qué tanto se ha entendido del audio.

Procedimiento

- En el cuadro de escucha en la primera pregunta de la estrategia de atención dirigida se establece que en la primera escucha, los estudiantes no tienen que enfocarse en alguna información específica y de encontrarse con partes del audio difíciles de comprender, no debe significar un obstáculo para poner atención al resto del audio.
- Los estudiantes escuchan por primera vez el audio y verifican sus hipótesis iniciales. En la segunda pregunta de la estrategia de atención dirigida los alumnos escriben que tan certeras fueron sus predicciones.
- En la tercera pregunta de la estrategia de atención dirigida del cuadro de escucha los alumnos anotan información nueva que lograron comprender.
- En seguida, el profesor solicita que los estudiantes compartan sus notas y que realicen las modificaciones necesarias.

Segunda escucha

Propósito

Verificar que tanto se entendió del audio después de la primera escucha. Desarrollar la consciencia de lo que se debe hacer para realizar las actividades. Decidir qué aspectos del audio se prestará mayor atención.

Procedimiento

- Antes de escuchar por segunda vez, se presenta la actividad de while-listening en el task, en la que se señala una serie de preguntas que los alumnos deberán responder de acuerdo al audio.
- Luego en la estrategia de atención selectiva del cuadro de escucha los alumnos se cuestiona a los alumnos para establecer el propósito de la segunda escucha.
- Después se disponen a la segunda escucha. Los alumnos responden las preguntas presentadas en la sección de while-listening del task. Los alumnos escriben las respuestas en el task o pueden hacer anotaciones en su cuaderno.
- Al terminar la segunda escucha los estudiantes comparten sus notas, comparan y verifican puntos en los que tienen diferencia, hacen correcciones y anotan nueva información escuchada.

Monitoreo

Propósito

Identificar los aspectos que generan dificultad durante la escucha.

Procedimiento

- Se realiza un monitoreo de la comprensión con ayuda de las preguntas en la estrategia de monitoreo de la comprensión del cuadro de escucha. Este monitoreo trata sobre lo que los estudiantes han comprendido hasta este momento: qué problemas han encontrado e identifican alguna parte del audio que deseen revisar. Los alumnos responden las preguntas de la estrategia de monitoreo en el cuadro de escucha y de igual forma, es importante pedir a los alumnos compartan con el resto de la clase los puntos anteriores.

Tercera escucha

Propósito

Verificar la comprensión de audio y hacer correcciones de la información obtenida en las preguntas presentadas en la actividad de while-listening. Realizar una auto-apreciación y

autoevaluación general del desempeño del propio estudiante durante el desarrollo de la tarea auditiva.

Procedimiento

- Los estudiantes escuchan por tercera vez. Después de esta última repetición del audio, los alumnos analizan y anotan la información que no habían podido entender en la estrategia de monitoreo y verificación final del cuadro de escucha.
- Se realiza una discusión para conocer las respuestas correctas de la actividad y el docente las respuestas para la verificación final de su comprensión auditiva.

Evaluación

Propósito

Crear consciencia en los alumnos sobre su desempeño en la comprensión auditiva y propiciar una apreciación sobre el uso de las estrategias usadas.

Procedimiento

- Se realiza la actividad de post-listening presentada en el task. Los alumnos comentan sobre si pagarías por unas vacaciones virtuales.
- Al final, los alumnos realizan una auto-evaluación de su comprensión auditiva. Realizan el análisis con la ayuda de las preguntas guías que se encuentran en la estrategia de evaluación del cuadro de escucha. Con el fin de que los alumnos analicen a consciencia este análisis sobre la evaluación de su comprensión y de las estrategias, los alumnos realizan una entrada de diario en la que plasman sus reflexiones.

Solución de problemas.

Propósito

Analizar posibles soluciones ante las dificultades que se puedan presentar.

Procedimiento

- De igual forma, los estudiantes redactan sus reflexiones en el diario del estudiante las soluciones para los problemas que enfrentan o enfrentaron durante la actividad. En el cuadro de escucha se presentan alternativas de posibles soluciones y un apartado para que el alumno comparta alguna solución que le haya sido útil.

Task 1 Hoja 1



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN



Designed by: De la Cruz, Lizbeth
Source: VOA Learning English. (2019). Japanese Travelers Try Virtual Vacations. <https://learningenglish.voanews.com/a/japanese-travelers-try-virtual-vacations/5540936.html>
Nombre: _____ Date: _____

Before you listen

1. Coronavirus: What are some restrictions?



Pre-listening Activity

2. Look at these pictures. Think of a possibility to face travel restrictions and keep safe from coronavirus.



3. Read the title of the audio and describe the pictures. What are the people doing?

Japanese Travelers Try Virtual Vacations



Task 1 Hoja 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN



4. Look at the little. What words: places, people, adjectives, etc., are likely to be mentioned in the report?

While-listening Activity

5. Listen and note down as you listen:

- Where do “passengers” experience virtual vacations?
- What does First Airlines offer to the “passengers” at the beginning of this experience?
- What do “travelers” get to star their virtual vacations?
- According to the podcast, when will international travelers recover?

Post-listening Activity

6. Class discussions.

Would you pay for virtual vacations?

Would you like to experience this option?



Cuadro de Escucha Hoja 1



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN
 Cuestionario para el uso de Estrategias Metacognitivas



Objetivo: Guiarte en el proceso de la enseñanza secuenciada de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva.

Las siguientes preguntas te ayudaran a ser consciente de las estrategias metacognitivas que puedes utilizar para el desarrollo de la comprensión auditiva durante la actividad.

Instrucciones: Responde cada pregunta, a medida que realizas la primera, segunda y tercera repetición del audio.

Nombre: _____ **Fecha:** _____

Nombre del podcast: _____

Planeación	Estrategia	Preguntas
1. Antes de la primera escucha	Anticipación / Predicción	¿Qué me deja saber el título sobre lo que estoy a punto de escuchar? ¿Qué conocimientos previos tengo sobre este tema que podría ayudarme a lograr la tarea de comprensión auditiva? ¿Qué palabras: lugares, personas, adjetivos, etc., es probable que se mencionen en el audio?
2. Primera escucha. Verifica tus predicciones.	Atención dirigida Se decide centrarse en el audio, ignorando posibles distractores.	¿Cuál es mi objetivo para esta tarea? ¿Qué tan certeras fueron mis predicciones? ¿Qué información nueva logré comprender?
3. Compara tus notas con la clase, realiza modificaciones necesarias y establece aquellos aspectos del audio en los que tuviste mayor dificultad.		

Cuadro de Escucha Hoja 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN



Planeación	Estrategia	Preguntas
4. Segunda escucha	<p>Atención selectiva</p> <p>Se decide a qué aspectos del audio se prestará mayor atención durante la escucha</p>	<p>¿En qué quiero centrar mi atención?</p> <ul style="list-style-type: none"> • El papel de los hablantes. • Palabras clave que me ayudan a entender el audio mejor. • Una definición. • Preguntas formuladas.
5. Compara tus notas con el resto de la clase y verifica puntos en los que tienes diferencias, realiza correcciones y anota nueva información escuchada.		
Monitoreo	Estrategia	Preguntas
6. Después de la primera escucha y antes o durante la segunda escucha.	<p>Monitoreo de la comprensión</p>	<p>¿Qué he entendido hasta ahora?</p> <p>¿Qué problemas encontré en la tarea?</p> <p>Menciona una pieza, palabra o cualquier otro aspecto del texto que desees revisar nuevamente para estar más seguro.</p>
7. Tercera Escucha y Verificación Final	<p>Monitoreo y Verificación Final</p>	<p>¿Qué información no habías podido entender?</p> <p>Verifica tus respuestas.</p>
Evaluación	Estrategia	Preguntas
8. Durante toda la tarea de escucha	<p>Evaluación de la Comprensión y de las estrategias.</p>	<p>¿Estoy satisfecho (a) con mi rendimiento hasta ahora?</p> <p>¿Las estrategias que he utilizado hasta ahora me están ayudando realmente?</p> <p>¿Estoy realmente concentrado en esta tarea?</p>

Cuadro de Escucha Hoja 3



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN



Evaluación	Estrategia	Preguntas
9. Solución de problemas	Solución de problemas.	<p>¿Qué puedo hacer para solucionar los problemas que he encontrado hasta ahora?</p> <ul style="list-style-type: none">• Escuchar el audio completo nuevamente.• Escuchar esa parte del audio que me resulta difícil.• Resumir el audio para tener una idea general del mismo.• Usar palabras clave para intentar inferir lo que no tengo entendido. <p>Otra:</p>

4.1.2 Ficha 2 de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva

Tabla 21

Ficha pedagógica 2. Tema Robotic Suit Helps Paralyzed Man Walk

Tema:	Robotic Suit Helps Paralyzed Man Walk
Objetivo de la clase:	Guiar a los estudiantes en el proceso de comprensión auditiva a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas.
Nivel:	A2
Material:	Cuadro de escucha, audio y script. Hoja de trabajo.
Tiempo:	60 minutos
Posibles problemas y posibles soluciones:	De acuerdo al tema puede que los alumnos no tengan conocimiento previo que pueda ayudar al proceso de planeación y predicción. Para esto se establecen guías para que los alumnos puedan de alguna manera hacer uso de ideas que se puedan relacionar con el tema.

Planeación

Propósito

El propósito de esta sección es activar el conocimiento previo del alumno, haciendo uso de posible vocabulario, inferir sobre el escenario del audio y anticipar información relacionada con el tema.

Procedimiento

- Antes de empezar el tema se cuestiona a los alumnos sobre los beneficios de la implementación de la cirugía robótica. Este primer paso está en la actividad de comprensión auditiva (task) como before listen.
- En seguida, en la sección de pre-listening activity del task, los alumnos describen aparatos que ayudan a las personas que tienen alguna discapacidad de manera oral.
- Posteriormente, se indica el tema del audio a escuchar en el task y se pide que los alumnos describan imágenes relacionadas al tema de manera oral.
- Una vez los estudiantes conocen el tema del audio que van a escuchar, realizan predicciones acerca de la información y el posible vocabulario en inglés que podrían escuchar. Los alumnos anotan sus ideas en la estrategia de anticipación/predicción del cuadro de escucha.

Primera escucha

Propósito

Centrarse en el audio, ignorando posibles distractores y verificar qué tanto se ha entendido del audio.

Procedimiento

- En el cuadro de escucha en la primera pregunta de la estrategia de atención dirigida se establece que en la primera escucha, los estudiantes no tienen que enfocarse en alguna información específica y de encontrarse con partes del audio difíciles de comprender, no debe significar un obstáculo para poner atención al resto del audio.
- Los estudiantes escuchan por primera vez el audio y verifican sus hipótesis iniciales. En la segunda pregunta de la estrategia de atención dirigida los alumnos escriben que tan certeras fueron sus predicciones.
- En la tercera pregunta de la estrategia de atención dirigida del cuadro de escucha los alumnos anotan información nueva que lograron comprender.
- En seguida, el profesor solicita que los estudiantes compartan sus notas y que realicen las modificaciones necesarias.

Segunda escucha

Propósito

Verificar que tanto se entendió del audio después de la primera escucha. Desarrollar la consciencia de lo que se debe hacer para realizar las actividades. Decidir qué aspectos del audio se prestará mayor atención.

Procedimiento

- Antes de escuchar por segunda vez, se presenta la actividad de while-listening en el task, en la que se señala una serie de preguntas que los alumnos deberán responder de acuerdo al audio.
- Luego en la estrategia de atención selectiva del cuadro de escucha los alumnos se cuestiona a los alumnos para establecer el propósito de la segunda escucha.
- Después se disponen a la segunda escucha. Los alumnos responden las preguntas presentadas en la sección de while-listening del task. Los alumnos escriben las respuestas en el task o pueden hacer anotaciones en su cuaderno.
- Al terminar la segunda escucha los estudiantes comparten sus notas, comparan y verifican puntos en los que tienen diferencia, hacen correcciones y anotan nueva información escuchada.

Monitoreo

Propósito

Identificar los aspectos que generan dificultad durante la escucha.

Procedimiento

- Se realiza un monitoreo de la comprensión con ayuda de las preguntas en la estrategia de monitoreo de la comprensión del cuadro de escucha. Este monitoreo trata sobre lo que los estudiantes han comprendido hasta este momento: qué problemas han encontrado e identifican alguna parte del audio que deseen revisar. Los alumnos responden las preguntas de la estrategia de monitoreo en el cuadro de escucha y de igual forma, es importante pedir a los alumnos compartan con el resto de la clase los puntos anteriores.

Tercera escucha

Propósito

Verificar la comprensión de audio y hacer correcciones de la información obtenida en las preguntas presentadas en la actividad de while-listening. Realizar una auto-apreciación y autoevaluación general del desempeño del propio estudiante durante el desarrollo de la tarea auditiva.

Procedimiento

- Los estudiantes escuchan por tercera vez. Después de esta última repetición del audio, los alumnos analizan y anotan la información que no habían podido entender en la estrategia de monitoreo y verificación final del cuadro de escucha.
- Se realiza una discusión para conocer las respuestas correctas de la actividad y el docente las respuestas para la verificación final de su comprensión auditiva.

Evaluación

Propósito

Crear consciencia en los alumnos sobre su desempeño en la comprensión auditiva y propiciar una apreciación sobre el uso de las estrategias usadas.

Pocedimiento

- Se realiza la actividad de post-listening presentada en el task. Los alumnos comentan sobre si pagarías por unas vacaciones virtuales.
- Al final, los alumnos realizan una auto-evaluación de su comprensión auditiva. Realizan el análisis con la ayuda de las preguntas guías que se encuentran en la estrategia de evaluación del cuadro de escucha. Con el fin de que los alumnos analicen a consciencia este análisis sobre la evaluación de su comprensión y de las estrategias, los alumnos realizan una entrada de diario en la que plasman sus reflexiones.

Solución de problemas.

Propósito

Analizar posibles soluciones ante las dificultades que se puedan presentar.

Procedimiento

- De igual forma, los estudiantes redactan sus reflexiones en el diario del estudiante las soluciones para los problemas que enfrentan o enfrentaron durante la actividad. En el cuadro de escucha se presentan alternativas de posibles soluciones y un apartado para que el alumno comparta alguna solución que le haya sido útil.

Task 2 Hoja 1



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN



Designed by: De la Cruz, Lizbeth.

Source: VOA Learning English (2014) Robotic Suit Helps Paralyzed Man Walk <https://learningenglish.voanews.com/a/robotic-suit-helps-paralyzed-man-walk/1928531.html>

Nombre: _____ Date: _____

Before you listen

1. Robotic surgery is a method to perform surgery using very small tools attached to a robotic arm and a surgeon controls the robotic arm with a computer. How beneficial do you think this is now and for the future of medicine?



Pre-listening Activity

2. Look at these pictures. What can you see?



3. Look at the title of the audio and think about the information you will hear.

Robotic Suit Helps Paralyzed Man Walk



Task 2 Hoja 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN



4. Look at the little. What words: places, people, adjectives, etc., are likely to be mentioned in the report?

While-listening Activity

5. Listen and answer the following questions
- What is the Ekson Bionic Exoskeleton?
 - Who can use it?
 - How does it work?
 - What is Bob's dream?

Post-listening Activity

6. Class discussions.

If you could have a robot, what tasks would you use it for?

Do you believe machines will ever outsmart people and take over the planet?

Would you become half-robot if it meant living 1000 years?



4.1.3. Ficha 3 de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva

Tabla 22

Ficha pedagógica 3. Social Media Is Keeping Adults Awake

Planeación

Tema:	Social Media Is Keeping Young Adults Awake
Objetivo de la clase:	Guiar a los estudiantes en el proceso de comprensión auditiva a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas. Conocer información relevante sobre como las redes sociales afectan el sueño en adultos jóvenes.
Nivel:	A2
Material:	Cuadro de escucha, audio y script. Hoja de trabajo.
Tiempo:	60 minutos
Posibles problemas y posibles soluciones:	De acuerdo al tema y de acuerdo a la edad de los alumnos puede que no logren identificar formas en las que las redes sociales pueden afectar el sueño.

Propósito

El propósito de esta sección es activar el conocimiento previo del alumno, haciendo uso de posible vocabulario, inferir sobre el escenario del audio y anticipar información relacionada con el tema.

Procedimiento

- Antes de empezar el tema se cuestiona a los alumnos sobre los hábitos de sueño y el tiempo que pasan en redes sociales. Este primer paso está en la actividad de comprensión auditiva (task) como before listen.
- En seguida, en la sección de pre-listening activity del task, los alumnos describen aparatos que ayudan a las personas que tienen alguna discapacidad de manera oral.
- Posteriormente, se indica el tema del audio a escuchar en el task y se pide que los alumnos describan imágenes relacionadas al tema de manera oral.

- Una vez los estudiantes conocen el tema del audio que van a escuchar, realizan predicciones acerca de la información y el posible vocabulario en inglés que podrían escuchar. Los alumnos anotan sus ideas en la estrategia de anticipación/predicción del cuadro de escucha.

Primera escucha

Propósito

Centrarse en el audio, ignorando posibles distractores y verificar qué tanto se ha entendido del audio.

Procedimiento

- En el cuadro de escucha en la primera pregunta de la estrategia de atención dirigida se establece que en la primera escucha, los estudiantes no tienen que enfocarse en alguna información específica y de encontrarse con partes del audio difíciles de comprender, no debe significar un obstáculo para poner atención al resto del audio.
- Los estudiantes escuchan por primera vez el audio y verifican sus hipótesis iniciales. En la segunda pregunta de la estrategia de atención dirigida los alumnos escriben que tan certeras fueron sus predicciones.
- En la tercera pregunta de la estrategia de atención dirigida del cuadro de escucha los alumnos anotan información nueva que lograron comprender.
- En seguida, el profesor solicita que los estudiantes compartan sus notas y que realicen las modificaciones necesarias.

Segunda escucha

Propósito

Verificar qué tanto se entendió del audio después de la primera escucha. Desarrollar la consciencia de lo que se debe hacer para realizar las actividades. Decidir qué aspectos del audio se prestará mayor atención.

Procedimiento

- Antes de escuchar por segunda vez, se presenta la actividad de while-listening en el task, en la que se señala una serie de preguntas que los alumnos deberán responder de acuerdo al audio.
- Luego en la estrategia de atención selectiva del cuadro de escucha los alumnos se cuestiona a los alumnos para establecer el propósito de la segunda escucha.
- Después se disponen a la segunda escucha. Los alumnos responden las preguntas presentadas en la sección de while-listening del task. Los alumnos escriben las respuestas en el task o pueden hacer anotaciones en su cuaderno.
- Al terminar la segunda escucha los estudiantes comparten sus notas, comparan y verifican puntos en los que tienen diferencia, hacen correcciones y anotan nueva información escuchada.

Monitoreo

Propósito

Identificar los aspectos que generan dificultad durante la escucha.

Procedimiento

- Se realiza un monitoreo de la comprensión con ayuda de las preguntas en la estrategia de monitoreo de la comprensión del cuadro de escucha. Este monitoreo trata sobre lo que los estudiantes han comprendido hasta este momento: qué problemas han encontrado e identifican alguna parte del audio que deseen revisar. Los alumnos responden las preguntas de la estrategia de monitoreo en el cuadro de escucha y de igual forma, es importante pedir a los alumnos compartan con el resto de la clase los puntos anteriores.

Tercera escucha

Propósito

Verificar la comprensión de audio y hacer correcciones de la información obtenida en las preguntas presentadas en la actividad de while-listening. Realizar una auto-apreciación y autoevaluación general del desempeño del propio estudiante durante el desarrollo de la tarea auditiva.

Procedimiento

- Los estudiantes escuchan por tercera vez. Después de esta última repetición del audio, los alumnos analizan y anotan la información que no habían podido entender en la estrategia de monitoreo y verificación final del cuadro de escucha.
- Se realiza una discusión para conocer las respuestas correctas de la actividad y el docente las respuestas para la verificación final de su comprensión auditiva.

Evaluación

Propósito

Crear consciencia en los alumnos sobre su desempeño en la comprensión auditiva y propiciar una apreciación sobre el uso de las estrategias usadas.

Procedimiento

- Se realiza la actividad de post-listening presentada en el task. Los alumnos comentan sobre si pagarías por unas vacaciones virtuales.
- Al final, los alumnos realizan una auto-evaluación de su comprensión auditiva. Realizan el análisis con la ayuda de las preguntas guías que se encuentran en la estrategia de evaluación del cuadro de escucha. Con el fin de que los alumnos analicen a consciencia este análisis sobre la evaluación de su comprensión y de las estrategias, los alumnos realizan una entrada de diario en la que plasman sus reflexiones.

Solución de problemas.

Propósito

Analizar posibles soluciones ante las dificultades que se puedan presentar.

Procedimiento

- De igual forma, los estudiantes redactan sus reflexiones en el diario del estudiante las soluciones para los problemas que enfrentan o enfrentaron durante la actividad. En el cuadro de escucha se presentan alternativas de posibles soluciones y un apartado para que el alumno comparta alguna solución que le haya sido útil.

Task 3 Hoja 1



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN



Designed by: De la Cruz, Lizbeth

Source: VOA Learning English. (2016). Social Media Is Keeping Young Adults. <https://learningenglish.voanews.com/a/3236261.html>

Nombre: _____ Date: _____

Before you listen

1. Think about the following questions. Do you get enough sleep? Do you use social media? Do you think social media is good or bad?



Pre-listening Activity

2. Look at these pictures. Is social media affecting your sleep?



3. Read the title of the audio. How does social media have an effect on sleep?

Social Media Is Keeping Young Adults Awake



Task 3 Hoja 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN



4. Look at the little. What words: places, people, adjectives, etc., are likely to be mentioned in the report?

While-listening Activity

5. Listen and note down as you listen:

- a) According to the researchers, how does social media influence sleep patterns?
- b) What is the other hypotheses related to social media and sleep?
- c) According to the researchers, why can social media keep you awake?

Post-listening Activity

6. Class discussion.

Where do you keep your phone while you sleep?

Will you change your sleep habits?



4.1.4. Ficha 4 de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva

Tabla 23 *Ficha pedagógica 4. With Whale Sharks, Males Grow Faster, But Females Grow Bigger.*

Planeación

Tema:	With Whale Sharks, Males Grow Faster, But Females Grow Bigger.
Objetivo de la clase:	Guiar a los estudiantes en el proceso de comprensión auditiva a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas. Identificar y clasificar información específica sobre los tiburones ballenas.
Nivel:	A2
Material:	Cuadro de escucha, audio y script. Hoja de trabajo.
Tiempo:	60 minutos
Posibles problemas y posibles soluciones:	Que los alumnos no cuenten con vocabulario referente al tema, para esto por medio de una lluvia de ideas se pretende que los alumnos compartan información relacionado al tema.

Propósito

El propósito de esta sección es activar el conocimiento previo del alumno, haciendo uso de posible vocabulario, inferir sobre el escenario del audio y anticipar información relacionada con el tema.

Procedimiento

- Antes de empezar el tema se cuestiona a los alumnos sobre palabras relacionadas con el océano y el nombre de animales marinos que conozcan. Este primer paso está en la actividad de comprensión auditiva (task) como before listen.
- En seguida, en la sección de pre-listening activity del task, los alumnos describen aparatos que ayudan a las personas que tienen alguna discapacidad de manera oral.
- Posteriormente, se indica el tema del audio a escuchar en el task y se pide que los alumnos describan imágenes relacionadas al tema de manera oral.

- Una vez los estudiantes conocen el tema del audio que van a escuchar, realizan predicciones acerca de la información y el posible vocabulario en inglés que podrían escuchar. Los alumnos anotan sus ideas en la estrategia de anticipación/predicción del cuadro de escucha.

Primera escucha

Propósito

Centrarse en el audio, ignorando posibles distractores y verificar qué tanto se ha entendido del audio.

Procedimiento

- En el cuadro de escucha en la primera pregunta de la estrategia de atención dirigida se establece que en la primera escucha, los estudiantes no tienen que enfocarse en alguna información específica y de encontrarse con partes del audio difíciles de comprender, no debe significar un obstáculo para poner atención al resto del audio.
- Los estudiantes escuchan por primera vez el audio y verifican sus hipótesis iniciales. En la segunda pregunta de la estrategia de atención dirigida los alumnos escriben que tan certeras fueron sus predicciones.
- En la tercera pregunta de la estrategia de atención dirigida del cuadro de escucha los alumnos anotan información nueva que lograron comprender.
- En seguida, el profesor solicita que los estudiantes compartan sus notas y que realicen las modificaciones necesarias.

Segunda escucha

Propósito

Verificar que tanto se entendió del audio después de la primera escucha. Desarrollar la consciencia de lo que se debe hacer para realizar las actividades. Decidir qué aspectos del audio se prestará mayor atención.

Procedimiento

- Antes de escuchar por segunda vez, se presenta la actividad de while-listening en el task, en la que se señala una serie de preguntas que los alumnos deberán responder de acuerdo al audio.
- Luego en la estrategia de atención selectiva del cuadro de escucha los alumnos se cuestiona a los alumnos para establecer el propósito de la segunda escucha.
- Después se disponen a la segunda escucha. Los alumnos responden las preguntas presentadas en la sección de while-listening del task. Los alumnos escriben las respuestas en el task o pueden hacer anotaciones en su cuaderno.
- Al terminar la segunda escucha los estudiantes comparten sus notas, comparan y verifican puntos en los que tienen diferencia, hacen correcciones y anotan nueva información escuchada.

Monitoreo

Propósito

Identificar los aspectos que generan dificultad durante la escucha.

Procedimiento

- Se realiza un monitoreo de la comprensión con ayuda de las preguntas en la estrategia de monitoreo de la comprensión del cuadro de escucha. Este monitoreo trata sobre lo que los estudiantes han comprendido hasta este momento: qué problemas han encontrado e identifican alguna parte del audio que deseen revisar. Los alumnos responden las preguntas de la estrategia de monitoreo en el cuadro de escucha y de igual forma, es importante pedir a los alumnos compartan con el resto de la clase los puntos anteriores.

Tercera escucha

Propósito

Verificar la comprensión de audio y hacer correcciones de la información obtenida en las preguntas presentadas en la actividad de while-listening. Realizar una auto-apreciación y autoevaluación general del desempeño del propio estudiante durante el desarrollo de la tarea auditiva.

Procedimiento

- Los estudiantes escuchan por tercera vez. Después de esta última repetición del audio, los alumnos analizan y anotan la información que no habían podido entender en la estrategia de monitoreo y verificación final del cuadro de escucha.
- Se realiza una discusión para conocer las respuestas correctas de la actividad y el docente las respuestas para la verificación final de su comprensión auditiva.

Evaluación

Propósito

Crear consciencia en los alumnos sobre su desempeño en la comprensión auditiva y propiciar una apreciación sobre el uso de las estrategias usadas.

Procedimiento

- Se realiza la actividad de post-listening presentada en el task. Los alumnos comentan sobre si pagarían por unas vacaciones virtuales.
- Al final, los alumnos realizan una auto-evaluación de su comprensión auditiva. Realizan el análisis con la ayuda de las preguntas guías que se encuentran en la estrategia de evaluación del cuadro de escucha. Con el fin de que los alumnos analicen a consciencia este análisis sobre la evaluación de su comprensión y de las estrategias, los alumnos realizan una entrada de diario en la que plasman sus reflexiones.

Solución de problemas.

Propósito

Analizar posibles soluciones ante las dificultades que se puedan presentar.

Procedimiento

- De igual forma, los estudiantes redactan sus reflexiones en el diario del estudiante las soluciones para los problemas que enfrentan o enfrentaron durante la actividad. En el cuadro de escucha se presentan alternativas de posibles soluciones y un apartado para que el alumno comparta alguna solución que le haya sido útil.

Task 4 Hoja 1



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN



Designed by: De la Cruz, Lizbeth

Source: VOA Learning English. (2016). With Whale Sharks, Male Grow Faster, But Females Grow Bigger. <https://leamenglish.voanews.com/a/with-whale-sharks-males-grow-faster-but-females-grow-bigger/5591750.html>

Nombre: _____ Date: _____

Before you listen

1. Think about the following questions. What comes to your mind when you listen the word ocean? What are the most beautiful creatures living in the oceans?



Pre-listening Activity

2. Look at the picture. What do you know about sharks?



3. Read the title of the audio. What would it be like to swim with a whale shark? What three adjectives would you use to describe whales? Why do you think male whale sharks grow faster and female whale sharks grow bigger?

**With Whale Sharks,
Males grow Faster,
But Females Grow
Bigger**



Task 4 Hoja 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN



4. Look at the little. What words: places, people, adjectives, etc., are likely to be mentioned in the report?

While-listening Activity

5. Listen to the audio about the characteristics of male and female whale sharks and classify the information in the following chart.

Male Whale Sharks	Female Whale Sharks

Listen to the audio and answer the following questions.

1. Why female whale sharks are bigger than male whale sharks?
2. How long can a whale shark live?
3. Why is it important to protect whale sharks according to the researcher?

Post-listening Activity

6. Class discussion.

What did you learn about whale sharks?



4.1.5. Ficha 5 de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva

Tabla 24

Ficha pedagógica 5. How to clean Off the Many Germs On Your Phone

Planeación

Tema:	How To Clean Off the Many Germs On Your Phone
Objetivo de la clase:	Guiar a los estudiantes en el proceso de comprensión auditiva a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas. Conocer información relevante sobre maneras de mantener nuestro celular alejado de bacteria en tiempos de pandemia.
Nivel:	A2
Material:	Cuadro de escucha, audio y script. Hoja de trabajo.
Tiempo:	60 minutos
Posibles problemas y posibles soluciones:	Los alumnos pueden no contar con el vocabulario relacionado con el tema en la lengua meta, para esto en la primera escucha los alumnos pueden identificar palabras claves.

Propósito

El propósito de esta sección es activar el conocimiento previo del alumno, haciendo uso de posible vocabulario, inferir sobre el escenario del audio y anticipar información relacionada con el tema.

Procedimiento

- Antes de empezar el tema se cuestiona a los alumnos sobre formas de mantenerse seguros de los gérmenes. Este primer paso está en la actividad de comprensión auditiva (task) como before listen.
- En seguida, en la sección de pre-listening activity del task, los alumnos describen aparatos que ayudan a las personas que tienen alguna discapacidad de manera oral.
- Posteriormente, se indica el tema del audio a escuchar en el task y se pide que los alumnos describan imágenes relacionadas al tema de manera oral.
- Una vez los estudiantes conocen el tema del audio que van a escuchar, realizan predicciones acerca de la información y el posible vocabulario en inglés que podrían

escuchar. Los alumnos anotan sus ideas en la estrategia de anticipación/predicción del cuadro de escucha.

Primera escucha

Propósito

Centrarse en el audio, ignorando posibles distractores y verificar qué tanto se ha entendido del audio.

Procedimiento

- En el cuadro de escucha en la primera pregunta de la estrategia de atención dirigida se establece que en la primera escucha, los estudiantes no tienen que enfocarse en alguna información específica y de encontrarse con partes del audio difíciles de comprender, no debe significar un obstáculo para poner atención al resto del audio.
- Los estudiantes escuchan por primera vez el audio y verifican sus hipótesis iniciales. En la segunda pregunta de la estrategia de atención dirigida los alumnos escriben que tan certeras fueron sus predicciones.
- En la tercera pregunta de la estrategia de atención dirigida del cuadro de escucha los alumnos anotan información nueva que lograron comprender.
- En seguida, el profesor solicita que los estudiantes compartan sus notas y que realicen las modificaciones necesarias.

Segunda escucha

Propósito

Verificar que tanto se entendió del audio después de la primera escucha. Desarrollar la consciencia de lo que se debe hacer para realizar las actividades. Decidir qué aspectos del audio se prestará mayor atención.

Procedimiento

- Antes de escuchar por segunda vez, se presenta la actividad de while-listening en el task, en la que se señala una serie de preguntas que los alumnos deberán responder de acuerdo al audio.

- Luego en la estrategia de atención selectiva del cuadro de escucha los alumnos se cuestiona a los alumnos para establecer el propósito de la segunda escucha.
- Después se disponen a la segunda escucha. Los alumnos responden las preguntas presentadas en la sección de while-listening del task. Los alumnos escriben las respuestas en el task o pueden hacer anotaciones en su cuaderno.
- Al terminar la segunda escucha los estudiantes comparten sus notas, comparan y verifican puntos en los que tienen diferencia, hacen correcciones y anotan nueva información escuchada.

Monitoreo

Propósito

Identificar los aspectos que generan dificultad durante la escucha.

Procedimiento

- Se realiza un monitoreo de la comprensión con ayuda de las preguntas en la estrategia de monitoreo de la comprensión del cuadro de escucha. Este monitoreo trata sobre lo que los estudiantes han comprendido hasta este momento: qué problemas han encontrado e identifican alguna parte del audio que deseen revisar. Los alumnos responden las preguntas de la estrategia de monitoreo en el cuadro de escucha y de igual forma, es importante pedir a los alumnos compartan con el resto de la clase los puntos anteriores.

Tercera escucha

Propósito

Verificar la comprensión de audio y hacer correcciones de la información obtenida en las preguntas presentadas en la actividad de while-listening. Realizar una auto-apreciación y autoevaluación general del desempeño del propio estudiante durante el desarrollo de la tarea auditiva.

Procedimiento

- Los estudiantes escuchan por tercera vez. Después de esta última repetición del audio, los alumnos analizan y anotan la información que no habían podido entender en la estrategia de monitoreo y verificación final del cuadro de escucha.
- Se realiza una discusión para conocer las respuestas correctas de la actividad y el docente las respuestas para la verificación final de su comprensión auditiva.

Evaluación

Propósito

Crear consciencia en los alumnos sobre su desempeño en la comprensión auditiva y propiciar una apreciación sobre el uso de las estrategias usadas.

Procedimiento

- Se realiza la actividad de post-listening presentada en el task. Los alumnos comentan sobre si pagarías por unas vacaciones virtuales.
- Al final, los alumnos realizan una auto-evaluación de su comprensión auditiva. Realizan el análisis con la ayuda de las preguntas guías que se encuentran en la estrategia de evaluación del cuadro de escucha. Con el fin de que los alumnos analicen a consciencia este análisis sobre la evaluación de su comprensión y de las estrategias, los alumnos realizan una entrada de diario en la que plasman sus reflexiones.

Solución de problemas.

Propósito

Analizar posibles soluciones ante las dificultades que se puedan presentar.

Procedimiento

- De igual forma, los estudiantes redactan sus reflexiones en el diario del estudiante las soluciones para los problemas que enfrentan o enfrentaron durante la actividad. En el cuadro de escucha se presentan alternativas de posibles soluciones y un apartado para que el alumno comparta alguna solución que le haya sido útil.

Task 5 Hoja 1



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN



Designed by: De la Cruz, Lizbeth

Source: VOA Learning English. (2016). How to Clean Off the Many Germs on Your Phone. <https://learnenglish.voanews.com/a/how-to-clean-off-the-many-germs-on-your-phone/5332921.html>

Nombre: _____ Date: _____

Before you listen

1. Think about the following question. What do you do to keep yourself safe from germs?



Pre-listening Activity

2. Look at the pictures. What are they doing and why?



3. Read the title of the audio and make a list of ideas of how to clean off the many germs on your phone.

How to Clean Off The Many Germs on Your Phone?



Task 5 Hoja 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN



4. Look at the little. What words: places, people, adjectives, etc., are likely to be mentioned in the report?

While-listening Activity

5. Listen and write the things we have to avoid when cleaning phones and suggestions.

Don'ts	Suggestions

Post-listening Activity

6. Class discussion.

- a) Cleaning your phone is one of many measures public health officials are recommending to try to slow the spread of the new coronavirus.
- b) Do you usually clean your phone?
- c) Why? Why not?
- d) After this podcast, are you considering cleaning your phone more often?

Después de la presentación y descripción de la propuesta didáctica, en seguida se procederá a dar respuesta a las preguntas de planteadas en la investigación y por lo tanto a las conclusiones a las que se llegaron, así como también se darán sugerencias para futuras investigaciones.

Conclusiones

En conclusión, podemos decir que el conocimiento metacognitivo de los estudiantes sobre la comprensión auditiva influye en el resultado de su comprensión auditiva, y se relaciona con lo que señala Goh (2008) el conocimiento metacognitivo influye en la manera en que los alumnos abordan la tarea de comprensión auditiva y aprenden a escuchar. Los estudiantes que poseen el conocimiento apropiado de una tarea sobre comprensión auditiva pueden planificar, monitorear y evaluar lo que hacen, en comparación con los que se escuchan de forma aleatoria.

Después de haber presentado los datos obtenidos y realizado un análisis se procederá a la presentación de respuestas que se buscaban encontrar a partir de las preguntas de investigación, todas ellas para comprender de mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva a través de las estrategias metacognitiva, así como también a conclusiones a las que se llegaron.

¿Qué elementos intervienen en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera?

Esta pregunta de investigación se formuló con la intención de tener un conocimiento sobre mi propio contexto en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva y al mismo tiempo conocer sobre las estrategias que los docentes utilizan en el momento de enseñar la comprensión auditiva. Como pregunta exploratoria se obtuvieron datos durante las observaciones no participantes que involucran estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva. Debido a elementos como el tiempo con el que cuentan los docentes para desarrollar una actividad de comprensión auditiva, no se registraron en su totalidad las estrategias de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas planteadas por Vandergrift (2003). La estrategia que sobresalió es la planeación, ya que a través de ella, los docentes realizaban actividades que facilitaban la comprensión de los audios, sobre todo activar su conocimiento previo y contextualizarlos según el tema del audio. Además de prepararlos para lo que escucharan y de lo que se espera que realicen.

De igual forma en la fase exploratoria se pudo conocer que los estudiantes no están plenamente conscientes de la planeación, es decir, de lo que se necesita hacer para lograr una tarea de escucha. Por otro lado, no tienen desarrollado la consciencia de evaluar su desempeño en el

desarrollo de la tarea de comprensión auditiva, ni de un monitoreo constante de su comprensión. La falta de realizar una autoevaluación interviene en que los alumnos no reflexionan con el propósito de mejorar en futuras actividades de comprensión auditivas. Así pues, la falta de un monitoreo constante afecta en el proceso de la tarea para reajustar la comprensión y al final lograr un entendimiento más cercano del audio.

Otro reto que presentan los estudiantes es la atención dirigida, la cual hace referencia a las estrategias que los estudiantes usan para concentrarse y permanecer en la tarea. Si bien, aún cuando las tareas de comprensión auditiva se hubieran realizado de forma presencial en el salón de clases, con menos distractores, los alumnos expresaron que realizar la tarea en casa resultó más difícil mantener la concentración debido a los diversos distractores.

En cuanto al conocimiento de la persona, el cual no es más que las percepciones de los alumnos sobre la dificultad que representa la comprensión auditiva. Ellos manifiestan que la velocidad de los audios y el vocabulario desconocido, hacen que la comprensión auditiva se vuelva difícil.

La traducción mental, es otro factor que involucra estrategias que deben ser evitadas, dentro de ellas están; traducir mientras se escucha, traducir palabras claves y traducir palabra por palabra. Si bien los referentes teóricos establecen que estas estrategias no deben usarse, la estrategia de traducir palabras claves, para los estudiantes resulta de gran ayuda en su proceso de comprensión auditiva.

Finalmente, la solución de problemas involucra estrategias para inferir y monitorear esas inferencias. En esta estrategia se encontró que los alumnos utilizan las palabras que comprenden para adivinar el significado de las palabras que no se entienden. De igual forma se muestra un monitoreo de la comprensión cuando los alumnos comparan lo que se entendió con lo que saben del tema. Sin embargo, en las estrategias de hacer uso de la experiencia y conocimiento del tema como ayuda para comprender, ajustar la interpretación si se da uno cuenta de que no es correcta, utilizar la idea general del audio para ayudarse a adivinar el significado de las palabras que no se comprenden, fueron estrategias que los alumnos no utilizan y que se les dificulta emplear por el desconocimiento de temas y vocabulario.

¿Cuáles son los elementos esenciales de una propuesta de clase enfocada al desarrollo de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva?

Para la propuesta didáctica enfocada al desarrollo de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva, es necesario el empleo de una planeación que incluya tanto los materiales a utilizar como de las actividades a realizar. Esta planeación se presenta en forma de un plan de clase, el cual menciona el uso del audio a emplear, una presentación en power point o el uso de hojas de trabajo. Dentro de las hojas de trabajo se deben señalar las partes de pre-while-post listening con las actividades respectivamente. Además, este plan de clase debe mencionar el uso del cuadro de escucha para las estrategias metacognitivas y el empleo de una bitácora de aprendizaje. A continuación se describen cada uno de estos elementos.

Los audios deben ser temas que resulten atractivos para los estudiantes para que se interesen en ellos. La selección de temas atractivos dependerá de la edad de los estudiantes, también pueden elegirse según la carrera que estén estudiando o bien algún tema que este en tendencia. Los audios pueden ser auténticos o semi-auténticos con el fin de que los alumnos puedan estar expuestos a la lengua en la vida real, por lo que se propone que exista una variedad en cuanto al tipo de acento en los audios, la velocidad, la inclusión de vocabulario y lenguaje coloquial.

Para una enseñanza en línea es necesario el diseño de presentaciones en power point para compartir imágenes que resulten atractivas y de esta forma presentar de manera ordenada una secuencia de las actividades a realizar. El uso de presentaciones en power point, también puede emplearse en clases presenciales cuando se cuente con un proyector para compartir con los alumnos dichas presentaciones.

Por otro lado, en lugar de una presentación en power point para una enseñanza presencial se recomienda contar con hojas de trabajo que muestren de manera ordenada las actividades a realizar de comprensión auditiva. Tales actividades deben iniciar con preguntas e imágenes que activen el conocimiento del audio a escuchar de manera general. Posteriormente como actividad de pre-listening se presentan imágenes relacionadas al tema con el fin de ir acercando el tema que están por escuchar y se revela el título del audio. En seguida como actividad de while-listening los alumnos enfocan su atención en información específica, ya sea respondiendo preguntas, completando cuadros comparativos entre otras actividades. Como actividad de post-listening se realiza una discusión grupal del tema escuchado.

Otra herramienta importante es el cuadro de escucha, en el cual se desarrollan las estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo, evaluación, y solución de problemas. La preguntas

guías planteadas en cada estrategia del cuadro de escucha pueden ser modificadas por el docente si así lo desea con el fin de lograr una mejor reflexión en los alumnos y por ende desarrollar una consciencia metacognitiva de la comprensión auditiva en los alumnos.

Para la reflexiones, también es necesario el uso de las bitácoras de aprendizaje donde los alumnos realicen un análisis de lo hecho durante las sesiones. El uso de bitácoras de aprendizaje o diario del estudiante es de vital importancia para que los alumnos no solo reflexionen sobre su desempeño sino también puedan plasmar sentimientos y opiniones de la clase que ayuden a la mejorar la práctica docente.

¿De qué manera las estrategias metacognitivas coadyuvan al desarrollo de la comprensión auditiva?

Después de las intervenciones, se aplicó de nuevo el cuestionario MALQ que como ya se mencionó fue de gran utilidad para conocer las estrategias metacognitivas que los alumnos utilizan en tareas de comprensión auditiva, y el nivel de consciencia metacognitiva que poseen. De igual forma para conocer con más detalles la manera en la que estas estrategias promueven el desarrollo de la comprensión auditiva, se llevó a cabo un grupo focal con los participantes, quienes expresaron el impacto de cada una de estas estrategias en su comprensión auditiva. Para tener un mejor soporte del impacto de dichas estrategias, también se tomaron en cuenta el diario de aprendizaje, el cual también formó parte del cuadro de escucha., así como también los diarios del profesor.

Se pudo notar que la estrategia de planeación, coadyuva a que los estudiantes, en primera instancia, activen su conocimiento previo y puedan tener una mejor idea de lo que están a punto de escuchar. En segundo lugar, ayuda a que sepan lo que se tiene que realizar en la tarea de comprensión auditiva, y al saber lo que hay que hacer y en lo que se deben enfocar, ayuda a que tengan una mejor concentración en cada actividad.

Por su parte en las estrategias de monitoreo y solución de problemas, los alumnos expresaron que el hecho de ir monitoreando su comprensión auditiva en cada una de las repeticiones del audio, de igual forma identificar problemas y pensar en soluciones, los ayuda a tener una comprensión lo más correcta posible. Con respecto a la evaluación, los ayuda a reflexionar sobre su

desempeño en la tarea de comprensión auditiva, así como evaluar el uso de las estrategias metacognitivas con el fin de mejorar en las próximas tareas de comprensión auditivas.

¿Qué cambios debo realizar en mi práctica docente que promueva el desarrollo de la comprensión auditiva en mis alumnos?

Realizar este proyecto de investigación me permitió reflexionar y transformar mi práctica docente a través del método de investigación-acción. Gracias a que este método es un proceso espiral sucesivo de ciclos me dio la oportunidad de reflexionar lo realizado en el primer ciclo y realizar cambios necesarios para una mejora en el segundo ciclo. De igual forma, gracias a la participación no solo del docente investigador y de los alumnos, sino también la colaboración de otros docentes e investigadores, resultó ser muy enriquecedora el proceso de reflexión sobre el desarrollo de la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera. La constante reflexión durante los dos ciclos del proyecto de investigación dieron lugar a analizar la forma como promuevo la comprensión auditiva y realizar cambios necesarios para desarrollar la comprensión auditiva en mis alumnos.

El cambio más sobresaliente en mi práctica docente es el uso de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva, para esto como se ya mencionó se implementaron las estrategias de planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas, dichas estrategias fueron desarrolladas a través del cuadro de escucha. Mediante la estrategia de planeación se buscó el desarrollo de la consciencia de las actividades a realizar en la tarea, haciendo uso de predicciones, de una atención dirigida y selectiva. Considero que la estrategia de planeación es otro cambio que se derivó de esta investigación, me di cuenta que anticipar a los alumnos de la información que están por escuchar, activar su conocimiento previo, ayuda a disponer a los alumnos promoviendo una organización de las actividades a realizar.

Otro cambio importante en mi práctica docente es la implementación de un monitoreo constante de la comprensión auditiva. Considero que la constante supervisión y reflexión consciente de la comprensión auditiva durante la tarea brinda la oportunidad a los alumnos de auto regularse y de detectar problemas que interfieran en su comprensión auditiva. Con la ayuda del cuadro de escucha, es posible realizar este monitoreo ya que promueve preguntas reflexiva y una discusión grupal.

Por último, la implementación de un diario del estudiante sobre el desarrollo de la comprensión mediante estrategias metacognitivas fue de gran ayuda, ya que a través de las entradas de diario, no solo los estudiantes pudieron reflexionar sobre su desempeño y plasmar sentimientos sobre la habilidad auditiva, sino también fue útil para mí como docente porque me permitió analizar las opiniones y reflexiones de los alumnos con el fin de mejorar en todos los aspectos desde las instrucciones, la selección del audio hasta la implementación de las estrategias metacognitivas.

Los cambios implementados y las modificaciones realizadas se dieron a través del diario del docente. Por medio de las reflexiones de la propia práctica, me di cuenta que para una enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas es necesario la planeación de una clase donde de manera clara y precisa se señalen los pasos a seguir durante toda la tarea de comprensión auditiva. Las instrucciones claras, los señalamientos en los materiales y la guía del docente son elementos importantes que contribuyen a que los alumnos desarrollen su consciencia metacognitiva en la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera.

En conclusión, la realización de este proyecto de investigación tuvo como resultado la transformación de mi práctica docente, al convertirme en un docente reflexivo y consciente de las problemáticas que existen en el aula. A partir de este proceso de transformación, surge un docente preocupado por la mejora constante de su práctica y un docente participativo en su ambiente laboral, capaz de solventar dificultades por medio de la investigación acción en pro de la educación.

Sugerencias

A pesar de los contratiempos que surgieron a lo largo del proyecto de investigación, se pudo lograr la transformación de mi práctica docente y la búsqueda del desarrollo de la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera en alumnos universitarios. Sin embargo, el estudio podría ser más específico y extenso en ciertos ámbitos.

De manera general, se logró que los estudiantes fueran más conscientes de su comprensión auditiva, al cuestionarse de manera constante y verificar su comprensión con discusiones grupales. Por otro lado, no se logró cambiar la percepción de los alumnos en cuanto a la comprensión auditiva, ya que aun así después de la intervención siguieron manifestando que la comprensión auditiva resulta la habilidad más difícil para ellos, por lo que se sugiere hacer un

estudio con una población más extensa de alumnos para conocer cómo la práctica docente influye en la percepción de los alumnos con respecto a la habilidad auditiva. Por otro lado, la traducción mental fue un factor que considero faltó profundizar, ya que llama la atención que los alumnos consideren a esta factor como apoyo en su comprensión auditiva, por lo que se sugiere consultar a profundidad investigaciones que hablen sobre el uso de la lengua materna en la lengua meta.

Referencias

- Antshel, K. M., & Nastasi, R. (2008). *Metamemory development in preschool children with ADHD*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(5), 403–411. doi:10.1016/j.appdev.2008.06.007
- Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En Forrest-Pressley, G. MacKinnon, T. Waller, & (Eds). *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. Orlando FL: Academic Press. <https://www.prcvi.org/media/1120/metacognition-and-learning-disabilities.pdf>
- Barreto, M. (2020). Cambios En la Enseñanza Virtual a partir de la Pandemia (COVID 19) Modalidad: Resumen de Investigación Areatemática: Virtualidad.Educación y Psicología. *Journal of Research in Humanities and Social Science*. <http://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol8-issue12/2/E0812023342.pdf>
- Blin, B., y Herrera, L. (2016). La investigación-acción: una herramienta para transformar las prácticas pedagógicas. CELE UNAM
- Brown, A. (1987). *Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition*. Center for the study of reading. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146562.pdf>
- Brown, H. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. <https://www.academia.edu/37525774/teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf>
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A., y Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies*. Oxford Applied Linguistics.
- Corzo, G. (2006). Las Bitácoras de Aprendizaje como una Herramienta Útil. En Díaz, A., De Ibarrola, B., Us, E., Gómez, E., Corzo, G., Nuñez I., Lucia, B., Gtuérrez, M., Dettmer, M., Mazariegos, V., y Us W. (Ed.), *Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza de Lenguas* (pp. 135-147). Historia Herencia Mexicana Editorial.
- Ehrlich, M., Kurtz-Costes, B., y Loidant, C. (1993). Cognitive and Motivational Determinants of Reading Comprehension in Good and Poor Readers. *Journal of Reading Behaviour*,

- 25, pp. 365-381.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.907.172&rep=rep1&type=pdf>
- El Instituto Iberoamericano de TIC y Educación (s.f.). Grupos Focales y Pautas Para Su Desarrollo. [Archivo PDF]
http://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_grupos_focales.pdf
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), pp. 906-911. doi: 10.1037/0003-066x.34.10.906
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274–290. doi:10.1353/mpq.2004.0018
- Gallardo, Y. y Moreno, A. (1987). Recolección de la Información. *Aprende a Investigar*.
<https://es.calameo.com/read/002485258978c467078ca>
- Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELC Journal*, 39 (2), 188-213. doi: 10.1177/0033688208092184
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51 (4), pp 361-369. Doi: 10.1093/elt/51.4.361
- Gómez, J. (2004). *Las TIC en educación*. IES. <http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/licedu.htm>
- Gutiérrez, E. (2007). Técnicas e Instrumentos de Observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de Investigación Reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. *Centro Virtual Cervantes*, p. 336- 342.
- Heedy, C., y Uribe, M. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17 (33), pp.7-27.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1532>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill.
- Hordatt, C., y Haynes, T. (2020). Latin American and Caribbean Teachers' Transition to Online Teaching During the COVID-19 Pandemic: Challenges, Changes and Lessons Learned. *Revista de Medios y Educación*, 61, pp. 131-163. doi.org/10.12795/pixelbit.88054

- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Hurtado, R. (2013). Regulación Metacognitiva y Composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Uni-pluri/versidad*, 13 (2), pp. 35-43. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/download/16972/14696/>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Lasagabaster, D. (2001). La observación de la clase de L2. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (12), pp. 67-86. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/316>
- Lui, J. (2010). Language Learning Strategies and Its Training Model. *International Education Studies*, 3 (3), pp 100-104. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1065871>
- Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *Ciencias*. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tlng=es.
- Morga, R. L. E. (2012). *Teoría y Técnica de la Entrevista*. Red Tercer Milenio. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/salud/Teoria_y_tecnica_de_la_entrevista.pdf
- O'Malley, J., y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle y Heinle publications.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw and Hill Interamericana de España. <http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>

- Sohrman, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Arco Libros.
- Tai, K., y Kareem, O. (2018). The relationship between emotional intelligence of school principal in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education*, 22 (4), pp. 469-485. doi.org/10.1080/13603124.2018.1481535
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educación*, (35), pp. 135-144. <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/20830>
- Tilton, J., y Hartnett, M. (2016). What are the influences on teacher mobile technology self efficacy in secondary school classrooms? *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 20 (2), pp. 79-93. <https://bit.ly/2QujmBx>
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. [https://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/\(Applied_Linguistics_in_Action\)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_\(2011\).pdf](https://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/(Applied_Linguistics_in_Action)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_(2011).pdf)
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening. Longman Handbooks for Language Teachers*. Longman. https://www.academia.edu/31010458/Longman_Handbooks_for_Language_Teachers
- Underwood, M. (1993). *Teaching Listening. Longman Handbooks for Language Teachers*. Longman.
- Ur, P. (2019). *Teaching Listening Comprehension. Cambridge Handbooks for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (1997). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 30 (3), pp. 387-409. https://www.researchgate.net/publication/229459938_The_Comprehension_Strategies_of_Second_Language_French_Listeners_A_Descriptive_Study
- Vandergrift, L. (2002b). Listening: theory and practice in modern foreign language competence. <https://leilbadrahzaki.wordpress.com/articles/teaching-method/listening-theory-and-practice-in-modern-foreign-language-competence/>

- Vandergrift, L. (2003). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *The Canadian Modern Language Review* 59 (3), pp.425-440. doi:10.3138/cmlr.59.3.425
- Vandergrift, L. (2004). Listening to Learn or Learning to Listen?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 3-25. doi: 0.1017/S0267190504000017
- Vandergrif, L., Gog, C., Mareschal, C., y Tafaghodtari, M. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, 56 (3), pp. 431-462. doi: 10.1111/j.1467-9922.2006.0037.x
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, pp 191-210. doi: 10.1017/S0261444807004338
- Vandergrift, L., y Goh, C. (2009). Teaching and testing listening comprehension. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 395-411). <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/19195/1/BC-TAT-2009-395.pdf>
- Vandergrift, L., y Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60, pp.470-497. doi:10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x
- VOA.Learn English. <https://learningenglish.voanews.com/>
- Wolvin, A. (2009). Listening, understanding, and misunderstanding. *21st Century Communication: A Reference Handbook*. https://edge.sagepub.com/system/files/77593_5.1ref.pdf
- Zabruky, K., y Cummings, A. (2004). Metcognition. En S. Publications, Encyclopedia of Applied Development Science.

ANEXOS

Anexo 1 Formato de entrevista estructurada a docentes



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación Acción



Entrevista Estructurada a Docentes (1)

Entrevistador: Lizbeth de la Cruz Vázquez

Objetivo: El propósito de la entrevista es conocer las estrategias, recursos o actividades que los maestros implementan para desarrollar la comprensión auditiva en sus alumnos. Esto como parte de mi proyecto de tesis con el tema de: Desarrollo de la Comprensión Auditiva mediante la Enseñanza de Estrategias Metacognitivas. Cabe señalar que la información recabada, será anónima y con el fin de recabar información de interés para dicha investigación.

Para la realización de la entrevista se planea agendar día y hora con el docente y debido a la situación de sana distancia se llevara a cabo por medio de una Google Met.

Empezaremos con las preguntas:

1. ¿Podría platicarme sobre qué tipo de actividades auditivas realiza con sus alumnos?
2. ¿Con que frecuencia realiza esas actividades de comprensión auditiva?
3. ¿Qué actividades ligadas a la enseñanza de la comprensión auditiva realiza antes y después de las actividades de comprensión auditiva?
4. ¿Qué estrategias de enseñanza emplea para llevar a cabo el desarrollo de la comprensión auditiva?
5. Podría platicarme sobre si utiliza otros materiales para desarrollar la comprensión auditiva en sus alumnos además de los que viene en el libro de texto.
6. ¿Con base a su experiencia cuál es su percepción en relación al desarrollo de la comprensión auditiva de los alumnos?
7. ¿Cuáles son algunas razones por las cuales considera que a los alumnos se les dificulte la comprensión auditiva?
8. ¿Cuál es su respuesta cuando los alumnos le solicitan consejos para mejorar su comprensión auditiva?

Anexo 2 Formato de Observación No Participante



Universidad Autónoma de Chiapas
 Facultad de Lenguas Campus Tuxtla
 Maestría en Didáctica de las Lenguas
 Proyecto de Acción Docente: Investigación Acción



Observadora: Lizbeth de la Cruz Vázquez

Objetivo: Obtener otra perspectiva de la enseñanza de la comprensión auditiva, y de igual forma el aprendizaje de los alumnos durante sesiones enfocadas al desarrollo de la comprensión auditiva. Esto como parte de mi proyecto de tesis con el tema de: Desarrollo de la Comprensión Auditiva mediante la Enseñanza de Estrategias Metacognitivas. Cabe señalar que la información recabada, será anónima y con el fin de recabar información de interés para dicha investigación.

Nota: La observación semi-estructurada al grupo será a través de una sesión Meet o Zoom, en donde todos los estudiantes tendrán su cámara encendida para obtener la mayor información posible.

Fecha: 29 de Sept **Hora:** 1-2 pm **Nivel:** **No. de estudiantes:** 20 estudiantes

Nombre del profesor observado: Christopher Cruz Arce **Tema de la Clase:** Turistic places

No	Etapas de la Clase	Actividades	Interacción	Comentarios
1	Pre-Teaching and Learning activities			
2	While Teaching and Learning Activities			
3	Post-Teaching and Learning Activities			

Anexo 3 Cuestionario MALQ



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación Acción



Cuestionario

Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)

Objetivo: Las siguientes oraciones describen estrategias para la comprensión auditiva y sobre cómo te sientes al escuchar en la lengua que estas aprendiendo. De igual forma, no es una prueba, por lo que no existen respuestas “correctas” o “incorrectas”. Responder a las siguientes oraciones será de gran utilidad para comprender el progreso en la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera. Cabe señalar que aunque se te pide anotar tu nombre, este se requiere únicamente para llevar un control interno ya que se mantendrá el anonimato.

Nombre: _____ **Fecha:** _____.

Instrucciones: Indica tu opinión después de cada oración. Señala el número que mejor describe tu nivel de acuerdo con la oración cuando escuchas un audio en inglés. Por ejemplo:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me gusta aprender otro idioma	1	2	3	4	5	6

A continuación marca las siguientes opciones de 1 al 6. Señalando el número que mejor describa tu opinión. Solo escoge una.

	Items	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Antes de empezar a escuchar, tengo un plan en mi cabeza sobre cómo voy a escuchar.	1	2	3	4	5	6
2	Me concentro más en el audio cuando	1	2	3	4	5	6

	tengo problemas para entenderlo.						
3	Encuentro que escuchar en inglés es más difícil que leer, hablar o escribir en Inglés. Justifica tu respuesta:	1	2	3	4	5	6
4	Traduzco en mi cabeza mientras escucho.	1	2	3	4	5	6
5	Utilizo las palabras que entiendo para adivinar el significado de las palabras que no entiendo.	1	2	3	4	5	6
6	Cuando mi mente divaga, recupero la concentración de inmediato.	1	2	3	4	5	6
7	Mientras escucho, comparo lo que entiendo con lo que sé sobre el tema.	1	2	3	4	5	6
8	Siento que la comprensión auditiva en inglés es un desafío para mí. Justifica tu respuesta:	1	2	3	4	5	6
9	Utilizo mi experiencia y conocimiento del tema para ayudarme a comprender.	1	2	3	4	5	6
10	Antes de escuchar, pienso en audios similares que quizás haya escuchado.	1	2	3	4	5	6
11	Traduzco palabras clave mientras escucho.	1	2	3	4	5	6
12	Intento volver a la normalidad cuando pierdo la concentración.	1	2	3	4	5	6
13	Mientras escucho, ajusto rápidamente mi interpretación si me doy cuenta de que no es correcta.	1	2	3	4	5	6
14	Después de escuchar, pienso en cómo escuché y en lo que podría hacer de manera diferente la próxima vez.	1	2	3	4	5	6
15	Me siento nervioso (a) cuando escucho inglés. Justifica tu respuesta:	1	2	3	4	5	6
16	Cuando tengo dificultad para entender lo que escucho, me rindo y dejo de escuchar. Justifica tu respuesta:	1	2	3	4	5	6
17	Utilizo la idea general del audio para ayudarme a adivinar el significado de las palabras que no entiendo.	1	2	3	4	5	6
18	Traduzco palabra por palabra, mientras escucho.	1	2	3	4	5	6
19	Cuando adivino el significado de una	1	2	3	4	5	6

	palabra, pienso en todo lo demás que he escuchado, para ver si mi suposición tiene sentido.						
20	Al escuchar, frecuentemente me pregunto si estoy satisfecho con mi nivel de comprensión.	1	2	3	4	5	6
21	Tengo un objetivo en mente mientras escucho.	1	2	3	4	5	6

Anexo 4 Formato Cuadro de escucha

Cuadro de escucha utilizado en la investigación para la comprensión auditiva (adaptado de Vandergrift, 2003)

Objetivo: Guiarte en el proceso de la enseñanza secuenciada de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva.

Las siguientes preguntas te ayudaran a ser consciente de las estrategias metacognitivas que puedes utilizar para el desarrollo de la comprensión auditiva durante la actividad.

Instrucciones: Responde cada pregunta, a medida que realizas la primera, segunda y tercera repetición del audio.

Nombre: _____ **Fecha:** _____

Nombre del podcast: _____

Planeación	Estrategia	Preguntas
1. Antes de la primera escucha	Anticipación / Predicción	¿Qué me deja saber el título sobre lo que estoy a punto de escuchar? ¿Qué conocimientos previos tengo sobre este tema que podría ayudarme a lograr la tarea de comprensión auditiva? ¿Qué palabras: lugares, personas, adjetivos, etc., es probable que se mencionen en el audio?
2. Primera escucha. Verifica tus predicciones.	Atención dirigida Se decide centrarse en el audio, ignorando posibles distractores.	¿Cuál es mi objetivo para esta tarea? ¿Qué tan certeras fueron mis predicciones? ¿Qué información nueva logré comprender?
3. Compara tus notas con la clase, realiza modificaciones necesarias y establece aquellos aspectos del audio en los que tuviste mayor dificultad.		
4. Segunda escucha	Atención selectiva Se decide a qué aspectos del audio se prestará mayor atención durante la escucha	¿En qué quiero centrar mi atención? (Selecciona) <input type="checkbox"/> El papel de los hablantes. <input type="checkbox"/> Palabras clave que me ayudan a entender el audio mejor. <input type="checkbox"/> Una definición. <input type="checkbox"/> Preguntas formuladas.
5. Compara tus notas con el resto de la clase y verifica puntos en los que tienes diferencias, realiza correcciones y anota nueva información escuchada.		
Monitoreo	Estrategia	Preguntas
6. Después de la primera escucha y durante la segunda escucha.	Monitoreo de la comprensión	¿Qué he entendido hasta ahora? ¿Qué problemas encontré en la tarea? Menciona una pieza, palabra o cualquier otro aspecto del audio que desees revisar nuevamente para estar más seguro.
7. Tercera Escucha y Verificación Final	Monitoreo y Verificación Final	¿Qué información no habías podido entender? Verifica tus respuestas.
Evaluación (Autoevaluación)	Estrategia	Preguntas
8. Durante toda la tarea de escucha	Evaluación de la Comprensión y de las estrategias.	¿Estoy satisfecho (a) con mi rendimiento hasta ahora? ¿Las estrategias que he utilizado hasta ahora me están ayudando realmente? ¿Estoy realmente concentrado en esta tarea?
9. Solución de problemas		¿Qué puedo hacer para solucionar los problemas que he encontrado hasta ahora? (Selecciona las soluciones que hayas utilizado y/o escribe las que a ti en particular de ayudan) <input type="checkbox"/> Escuchar el audio completo nuevamente. <input type="checkbox"/> Escuchar esa parte del audio que me resulta difícil. <input type="checkbox"/> Resumir el audio para tener una idea general del mismo. <input type="checkbox"/> Usar palabras clave para intentar inferir lo que no tengo entendido. <input type="checkbox"/> Otra: _____.



Anexo 5 Formato Grupo Focal
Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación Acción



Grupo Focal

Reflexión Final

Pregunta de Investigación: 4. ¿De qué manera las estrategias metacognitivas coadyuvan al desarrollo de la comprensión auditiva?

Objetivo: conocer la opinión de los alumnos sobre las actividades de comprensión auditiva realizadas a través de la implementación de las estrategias metacognitivas para desarrollo de la comprensión auditiva. De igual forma conocer las reflexiones sobre el impacto en su comprensión auditiva. Esto como parte del término de las intervenciones del proyecto de investigación sobre el Desarrollo de la Comprensión Auditiva mediante la Enseñanza de Estrategias Metacognitivas. Cabe señalar que la información recabada será anónima.

La grupo focal se planea agendar el día 5 de Noviembre, en el horario de 15:00 a 16:00 (horario de clase) con 5 participantes, esto 5 participantes fueron elegidos de acuerdo a su cumplimiento de actividades y más participativos, cada uno con un tiempo determinado para la entrevista. Dicha entrevista se llevara por medio de Google Meet.

Nombre: _____

1. ¿Consideras que la estrategia de Planeación y Predicción, es decir, hacer uso de tu conocimiento previo, anticipar ideas relacionadas con el tema del audio, te ayuda a obtener una mejor comprensión auditiva? ¿Si? ¿No? ¿Por qué?

2. ¿Consideras que la estrategia de Monitorear y Solución de Problema, contribuye a mejorar tu comprensión, es decir, verificar tu comprensión haciendo correcciones después de cada escucha, e identificando partes difíciles de comprender, te ayuda en tu comprensión auditiva?

3. Con respecto a la estrategia de Atención Selectiva, ¿crees que saber sobre los aspectos en los que debes de prestar atención, te ayuda tener una mejor concentración?

4. En la estrategia de Evaluación, donde se realiza una reflexión sobre las estrategias utilizadas (mencionadas anteriormente) y evalúas tu desempeño durante el desarrollo de las actividades auditivas, te ayudan a tener un mejor desempeño en próximas actividades auditivas?

5. ¿Cuáles de las estrategias de comprensión auditiva de las que se mencionaron arriba: planeación, etc etc resultó difícil para ti? ¿Por qué?

6. Durante las sesiones de comprensión auditiva se utilizaron las siguientes estrategias que ya mencionamos: Planeación y Predicción, Monitoreo, Atención Selectiva, Evaluación y Solución de Problemas. ¿Consideras que te han ayudado a mejorar tu comprensión auditiva? ¿Si? ¿No? ¿Por qué?

Anexo 6 Estrategias de Comprensión Auditiva y su Definición con Ejemplos

Metacognitive Strategies		Representativos
1. Planning: Developing an awareness of what needs to be done to accomplish a listening task, developing an appropriate action plan and/or appropriate contingency plans to overcome difficulties that may interfere with successful completion of the task.		
1a. Advance organization:	Clarifying the objectives of an anticipated listening task and/or proposing strategies for handling it.	I read over what we have to do. I try to think of questions the teacher is going to ask.
1b. Directed attention:	Deciding in advance to attend in general to the listening task and to ignore irrelevant distractors; maintaining attention while listening.	I listen really hard. I pick out the words that are familiar so that... (in combination with inferencing)
1c. Selective attention:	Deciding to attend to specific aspects of language input or situational details that assist in understanding and/or task completion.	I listen for the key words. I establish the speakers in the conversation, their relationship by tone of voice, how they will address each other. This will limit the topics of discussion (in combination with planning, voice inferencing, and elaboration).
1d. Self-management:	Understanding the conditions that help one successfully accomplish listening tasks and arranging for the presence of those conditions.	I try to get in the frame of mind to understand French. I put everything aside and concentrate on what she is saying.
2. Monitoring: Checking, verifying, or correcting one's comprehension or performance in the course of a listening task.		
2a. Comprehension monitoring:	Checking, verifying, or correcting one's understanding at the local level.	I translate and see if it sounds right (in combination with translation). I just try to put everything together, understanding one thing leads to understanding another.
2b. Auditory monitoring:	Using one's "ear" for the language (how something sounds) to make decisions.	I use my knowledge of Portuguese, primarily sound (in combination with transfer). I use the sound of words to relate to other words I know.
2c. Double-check monitoring:	Checking, verifying, or correcting one's understanding across the task or during the second time through the oral text.	I might catch it at the end and then I'd go back. Sunny in the morning, that's not making sense...(earlier) it sounded like a cold front, something doesn't make sense to me any more.
3. Evaluation: Checking the outcomes of one's listening comprehension against an internal measure of completeness and accuracy.		
3a. Performance evaluation:	Judging one's overall execution of the task.	How close was I? (at end of a think-aloud report).
3b. Strategy evaluation:	Judging one's strategy use.	I don't concentrate too much to the point of translation of individual words because then you just have a whole lot of words and not how they're strung together into some kind of meaning.
4. Problem identification:	Explicitly identifying the central point needing resolution in a task or identifying an aspect of the task that hinders its successful completion.	I'm not sure but "partager" and I'm not really sure what that means. I think that kind of has something to do with that. Music, there is something, ... "des jeux", I don't know what that is.