

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

MARÍA SOLEDAD SANDOVAL ZÚÑIGA

LILIAN GÓMEZ ÁLVAREZ

KATIA SÁEZ CARRILLO

Universidad de Concepción, Chile

RESUMEN: A pesar de que, internacionalmente, existen numerosas y variadas investigaciones relacionadas con la adquisición del inglés como segunda lengua, es necesario continuar investigando, a fin de obtener mayor evidencia empírica de las condiciones que permiten que los aprendientes aprovechen las ventajas de la instrucción para desarrollar su competencia en la L2. En Chile existen pocos trabajos empíricos en los que se considere el inglés como objeto de estudio y muchos menos con énfasis en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva. En esta investigación se intenta determinar la relación que existe entre el uso de estas estrategias utilizadas por estudiantes universitarios de último año de traducción inglés-español y el nivel de comprensión en tareas de audición. Para ello, se trabajó con dos grupos de estudiantes: control y experimental. Ambos se sometieron a clases de inglés con las mismas tareas de comprensión auditiva, pero solo la sección experimental recibió el tratamiento que consistía en la integración de tres categorías de estrategias metacognitivas: planificación, monitoreo y evaluación. Los resultados sugieren que el uso de dichas estrategias mejora los resultados de los aprendices en tareas de comprensión auditiva.

PALABRAS CLAVE: estrategias metacognitivas, comprensión auditiva, Adquisición de Segundas Lenguas (SLA).

Metacognitive strategies in listening comprehension tasks in English as a second language

ABSTRACT: Much research has been done abroad in the area of SLA. However, further research is needed to obtain more empirical evidence about the conditions that allow learners to benefit from direct instruction to develop their L2 competence. In comparison, little research has been conducted in Chile in which English is the object study and even less where the focus lies on the use of metacognitive strategies in listening comprehension. The objective of this study was to find empirical evidence for the improvement in listening comprehension task results in senior

English-Spanish translation college students after consciously focusing on the use of metacognitive strategies. The study used an experimental and a control group, both performing the same listening comprehension tasks though only the experimental group used three categories of metacognitive strategies: planning, monitoring, and evaluation. Results suggest that the use of these strategies improves ESL learners' performance in listening comprehension tasks.

KEY WORDS: metacognitive strategies, listening comprehension, Second Language Acquisition (SLA).

Recibido: septiembre de 2010

Aceptado: noviembre de 2010

MARCO TEÓRICO

Existe evidencia suficiente para sostener que las estrategias metacognitivas facilitan el aprendizaje de una segunda lengua (O'Malley y Chamot 1990; Wenden 1991; Nunan 1996; Goh 1997; Vandergrift 1999, 2002; Rost 2002, 2005, entre otros). Sin embargo, en un país más bien aislado, monolingüe e hispanoparlante como Chile, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés es un desafío, como lo indican los últimos resultados del SIMCE en inglés aplicado a alumnos de tercer año de enseñanza media. Al parecer, las prácticas pedagógicas para la enseñanza de este idioma no son las más efectivas y tal vez la introducción de estrategias metacognitivas en contextos formales de aprendizaje y en una habilidad receptiva poco estudiada en nuestro medio como es la comprensión auditiva sea un buen aporte para mejores resultados de aprendizaje. Es por ello que nos hemos planteado una investigación cuyo marco referencial se encuentra en teorías y estudios sobre adquisición de segundas lenguas (ASL), comprensión del discurso y metacognición, en lo que concierne específicamente a la adquisición de habilidades auditivas.

Adquisición de Segundas Lenguas, instrucción y el Marco Común Europeo

Aunque algunos investigadores todavía diferencian los términos *segunda lengua* (L2) y *lengua extranjera* (LE), sobre la base del contexto en que la lengua se ha aprendido (por inmersión en un país extranjero o en sala de clase, con mínima o nula exposición a la lengua fuera de ella), actualmente, el término *adquisición* se utiliza en forma genérica para referirse a la internalización de un sistema lingüístico e involucra los conceptos que Krashen consideraba para distinguir entre aprendizaje y adquisición, a saber, una representación mental implícita de la lengua y un conocimiento aprendido acerca de ella (VanPatten y Benati 2010). Así, la disciplina conocida como Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) intenta responder a interrogantes acerca de cómo los aprendientes internalizan el sistema lingüístico de una lengua distinta a la materna y cómo pueden utilizar ese nuevo sistema lingüístico en la comprensión y la producción. Un área de investigación muy prolífica en ASL ha sido el estudio de las estrategias y cómo ellas pueden favorecer la adquisición de una L2.

Las estrategias de aprendizaje consisten en cualquier estrategia que los aprendices utilizan para adquirir una lengua. A la ASL le interesa descubrir en qué medida se correlacionan con un mejor aprendizaje, qué tipo de aprendiz usa cuáles estrategias y en qué medida es posible enseñarlas (VanPatten *et al.* 2010). Por décadas, los investigadores han tratado de dilucidar el rol de la enseñanza en el aprendizaje y la adquisición de las propiedades formales de una L2. A pesar de que existen posturas (y evidencia) divergentes a favor (Long 1983a; Norris y Ortega 2000; Schmidt 1990) y en contra (Cook 1991; Krashen 1982; Truscott 2004) del efecto positivo de la instrucción en el aprendizaje y adquisición, luego de una exhaustiva revisión bibliográfica VanPatten *et al.* (2010) concluyen que, si bien la instrucción no puede alterar la ruta de adquisición (orden de adquisición y secuencia de desarrollo), ni tampoco es necesaria para la adquisición, sí puede ser beneficiosa y es necesario seguir investigando las condiciones que permiten a los aprendientes aprovechar dicha ventaja para desarrollar la competencia en la segunda lengua.

Como la meta de la adquisición de una L2 es el bilingüismo, es decir, el uso competente de la lengua adquirida, es necesario establecer alguna forma de medir la competencia a través de la actuación de los aprendientes para establecer en qué medida han adquirido elementos del sistema lingüístico y en qué medida han desarrollado sus habilidades lingüísticas. Para ello, se pueden utilizar normas como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), que fue elaborado por especialistas en lingüística aplicada y pedagogía del Consejo de Europa. Aunque originalmente fue desarrollado con el fin de “proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa” (CVC 2011), también ha sido adoptado en diversos países como Chile para guiar los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, puesto que su objetivo es “ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación” (CVC, *ibídem*), facilitando la movilidad estudiantil y el intercambio internacional.

En la revisión bibliográfica realizada por Macaro, Graham y Vanderplank (2007) sobre estrategias utilizadas en la comprensión auditiva se llegó a la conclusión de que es necesario estudiar con mayor rigurosidad la relación entre el éxito en tareas de audición y el uso de estrategias, que es posible utilizar el conocimiento previo de manera equivocada y que, a pesar de que existe un cúmulo de publicaciones acerca del uso de estrategias, las investigaciones acerca de instrucción en el uso de éstas son escasas.

Comprensión del discurso

Dentro del marco de las teorías de procesamiento del lenguaje, la comprensión del discurso ha constituido un foco de atención en las últimas décadas en lo teórico y lo empírico. Para Zwaan y Rapp (2007), la noción básica de comprensión incluye la construcción y la aplicación de una representación mental e integrada de los eventos descritos, que pueden ser leídos, escuchados o vistos en alguna representación o directamente. La comprensión requiere de conexiones entre los eventos y la

representación existente en la memoria, conocida como el modelo mental o modelo de situación (Johnson-Laird 1983; van Dijk y Kintsch 1983); es decir, para que haya comprensión debe haber una conexión entre la información que proporciona la experiencia con el lenguaje (claves lingüística o habla) y la experiencia del receptor (conocimiento previo).

Percepción de la señal acústica

La comprensión del discurso se inicia con la percepción de la señal acústica, por lo que interesa estudiar cómo ocurre el traspaso de esta señal (variable y diversa) a una representación fonológica (discreta y estable), y cómo, a partir de un sonido, se accede al léxico de una lengua. La percepción del lenguaje es entonces el conjunto de mecanismos que permiten pasar de la señal acústica del habla a una representación mental del significado de la palabra que encierra dicha señal (Sebastián, Bosch y Costa 1999). Algunos modelos (como el de Liberman, Cooper, Schanweiler y Studdert-Kennedy 1967; de Elman 1989, y de Elman y McClelland 1986) presuponen la existencia de un nivel preléxico en el procesamiento de la señal lingüística, mientras que otros niegan su existencia y sostienen que la señal se proyecta más o menos directamente en el léxico. Según la hipótesis preléxica, la percepción del habla implicaría dos estadios de procesamiento: los procesos preléxicos, encargados de transformar una señal acústica en una representación lingüística, y el acceso léxico.

En la teoría motora de la percepción del habla (Liberman *et al.* 1967), la percepción del habla no se realiza directamente a partir de la señal acústica, sino a partir de su producción; es decir, los oyentes hacen referencia a sus propios códigos articulatorios (conocimiento implícito sobre los efectos de la coarticulación y los gestos de articulación, además de las unidades lingüísticas). Esta teoría presupone que la percepción del habla está determinada genéticamente.

El modelo conexionista de TRACE (Elman 1989; Elman y McClelland 1986) pretende explicar cómo se identifican las palabras en el léxico mental: un conjunto de detectores de rasgos se encargaría de identificar directamente en la señal del habla la información que corresponde a los rasgos distintivos. La información procedente de estos detectores de rasgos converge en el nivel fonético, que a su vez envía información a nivel de las palabras. Los nodos están altamente interconectados de manera bidireccional mediante conexiones de tipo activador entre niveles y de tipo inhibidor intranivel. Los nodos correspondientes a cada uno de los niveles se disparan cuando la activación alcanza un umbral determinado y la activación se expande entre los nodos que se encuentran conectados.

La hipótesis de acceso directo, en cambio, supone que la señal del habla se proyecta de forma continua en el léxico mental. En estos modelos no existiría una diferenciación entre los procesos preléxicos y los de acceso léxico. Dentro de los modelos que destacan a favor de esta hipótesis está (a) el modelo de Cohorte II y (b) la teoría de la percepción directa.

a) El modelo de Cohorte II

Según este modelo, la selección del léxico mental está determinada sobre todo por el inicio de la palabra (Marslen-Wilson y Welsh 1978; Marslen-Wilson y Tyler 1980). A medida que se escucha la señal acústica, la información entrante va desactivando elementos hasta que queda un único candidato. La primera versión de este modelo propone que las unidades que se computan inicialmente para contactar el léxico mental son los fonemas. Sin embargo, esta versión no explica cómo se percibe una palabra correctamente a pesar de no identificarse el fonema inicial. En la segunda versión (Marslen-Wilson 1990), el reconocimiento de la palabra se ve modificado de dos maneras: la información acústica es evaluada de forma continua y no sobre la base de ventanas de procesamiento de unidades preléxicas; y las palabras forman parte de cohorte inicial de acuerdo con una función de activación, es decir, las palabras que coinciden más con la información contenida en la señal.

b) La teoría de percepción directa

Pisoni (1996) propuso un modelo en el que el léxico mental no estaría compuesto por representaciones lingüísticas abstractas correspondientes a las diferentes palabras que cada sujeto conoce, sino que estaría formado por el conjunto de ocurrencias distintas de cada palabra que hemos percibido a lo largo de nuestras vidas. La percepción del habla, según este modelo, no se llevaría a cabo por mecanismos específicos del lenguaje, sino a partir de mecanismos generales de la percepción auditiva, y el léxico mental formaría parte de la memoria episódica general del sujeto. El reconocimiento de palabras se vería afectado, entonces, por variables que se han considerado propias de la memoria episódica y no del léxico mental.

Algunos modelos de comprensión del discurso

Dentro de las tres últimas décadas se ha desarrollado una variedad de modelos que intentan explicar los procesos que ocurren cuando se está comprendiendo un lenguaje. A pesar de la variada literatura existente, el modelo estratégico proposicional de van Dijk y Kintsch (1978, 1983) y, posteriormente, el modelo de construcción e integración de Kintsch (1988) siguen siendo los modelos más influyentes dentro de los estudios sobre comprensión discursiva. Más recientemente, Zwaan (1999) también aportó con su modelo de indexación de eventos.

a) Modelo estratégico proposicional

Este modelo se ocupa solo de las estructuras semánticas involucradas en la comprensión del discurso, caracterizadas en términos de proposiciones, que son ordenadas de acuerdo a sus relaciones expresadas en la estructura superficial del discurso; otras se infieren durante el proceso de interpretación, ayudado por varios tipos de conocimiento contextual específico y general. Según van Dijk y Kintsch (1978, 1983), la estructura semántica de los textos puede ser descrita a un nivel local (micronivel, la estructura de las proposiciones individuales y sus relaciones) y a un nivel más global (macronivel, se establece el significado global del discurso completo). Estos niveles se relacionan con una serie de reglas denominadas macrorreglas, que reducen y organizan la información más detallada de la microestructura del texto.

b) Modelo de construcción e integración

Este modelo combina un proceso de construcción, en el cual una base textual es construida desde la entrada lingüística y desde la base del conocimiento del receptor, y una fase de integración, en la que la base del texto se integra a una entidad coherente (Kintsch 1988). El modelo no se ocupa esencialmente de las estrategias específicas (o reglas) para la construcción de las proposiciones textuales o las inferencias; en cambio, sostiene que el proceso de construcción de una representación discursiva depende principalmente del contexto. Lo interesante es saber cómo está organizado este conocimiento.

c) Modelo de indexación de eventos

De acuerdo a este modelo, los receptores analizan sintácticamente cláusulas en eventos (Zwaan, Langston y Graesser 1995). Ellos conectan estos eventos con cinco dimensiones situacionales diferentes: tiempo, espacio, causa, motivación y protagonista. Si el evento que está actualmente siendo procesado coincide con los eventos en la memoria de trabajo en una dimensión particular, se establece la conexión entre estos eventos y se almacena en la memoria a largo plazo.

Metacognición

En las últimas décadas ha aumentado el uso del prefijo “meta”, introducido hace más de 30 años por John Flavell (1977) para referirse a la capacidad que tiene el ser humano (en especial el adulto) de conocer y reflexionar sobre sus propios procesos mentales.

La definición del término metacognición (conciencia de los propios procesos psicológicos y de los demás) fue ampliada por el propio Flavell (1979): cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto controlar los aspectos de la cognición. Desde entonces, el término metacognición se ha ampliado, lo que ha generado una impresión del constructo: metacognición permite dominar todo proceso mental que tenga como objeto o contenido cualquier otro aspecto cognitivo y no necesariamente el mismo. A partir de esta variedad literaria, los dominios de la metacognición se han conceptualizado y clasificado de diversas formas. Según Flavell, la metacognición juega un papel importante en la comunicación oral de la información, la persuasión oral, la comprensión oral y escrita, la escritura, la adquisición del lenguaje, la atención, la memoria, la resolución de problemas, la cognición social, etc.

Por otra parte, cuando se habla de metacognición se reconoce un monitoreo de la amplia variedad de procesos cognitivos que se lleva a cabo por la acción y la interacción de cuatro clases de fenómenos: conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas, objetivos o tareas, y acciones o estrategias (Flavell 1979). Flavell (1984) se refiere especialmente al conocimiento y la experiencia metacognitivos. El primer término dice relación con los conocimientos o las creencias que cada persona ha adquirido o almacenado en la memoria a largo plazo sobre la mente humana, sus procesos y los factores que intervienen en la cognición y en sus resultados. El mismo autor amplía este concepto y distingue tres tipos de conocimiento: conocimiento de las personas como seres cognitivos, conocimiento acerca de la información que se

dispone frente a las exigencias de determinadas tareas y el conocimiento sobre las estrategias más efectivas para lograr determinadas metas y submetas cognitivas. El conocimiento cognitivo es lo que cada persona sabe acerca de la forma en que estos factores se combinan e interactúan. La experiencia metacognitiva, en cambio, se refiere a cualquier sensación o percepción afectiva o cognitiva que acompaña o se relaciona de alguna manera con la cognición. Surge en situaciones en las que se exige un cuidadoso monitoreo y regulación de la propia cognición. La experiencia y el conocimiento metacognitivos interactúan permanentemente.

Baker (1991), por su parte, considera que el uso del término metacognición es más bien vago, y sostiene que si bien su significación es distinta entre los autores, la mayoría concuerda en que involucra dos componentes básicos: conocimiento y regulación de la cognición. El conocimiento se relaciona con la habilidad de reflexionar sobre los procesos cognitivos propios e incluye el conocimiento acerca de cuándo, cómo y para qué aplicar ciertas estrategias. La regulación, en cambio, correspondería al uso de estrategias que permitan controlar los esfuerzos cognitivos propios. La misma autora incorpora con posterioridad el término monitoreo que se utiliza para abarcar la evaluación del estado del proceso cognitivo en un momento dado, y la regulación esta vez se refiere al uso de estrategias remediales que se aplican al detectar un fallo en la comprensión (Baker 1995). Para Sternberg (1998), la regulación abarca las actividades de planificación, monitoreo y evaluación.

Llevado al plano del aprendizaje de una lengua, el conocimiento metacognitivo juega un papel fundamental en la adquisición de una lengua y, por ello, es relevante potenciar el uso de las estrategias metacognitivas, y no solo para aumentar la obtención de logros en el proceso de aprendizaje de una L2, sino también para fomentar la autonomía del aprendiz y, específicamente, para provocar logros en la comprensión discursiva. Acerca de la interacción del conocimiento metacognitivo y el uso de estrategias, Wenden (1991) argumenta que ayudar a los estudiantes a convertirse en participantes activos de su aprendizaje, en lugar de pasivos, es un prerequisite para la autorregulación. La autora sostiene que una de las implicaciones prácticas en relación con esto es que los profesores deberían ayudar a los estudiantes a lograr una aproximación más reflexiva y autodirigida a la nueva lengua.

Las estrategias metacognitivas son importantes, pues supervisan, regulan y dirigen el proceso de adquisición de un idioma. Las oportunidades sistemáticas para la reflexión sobre los procesos de aprendizaje ayudan al estudiante a descubrir más posibilidades para el uso de la lengua en la sala de clases, hacer más conexiones entre un idioma y sus contenidos, desarrollar habilidades para identificar lo que ellos quieren aprender y cómo quieren lograrlo (Nunan 1996). Nunan argumenta que las clases deberían focalizarse en dos aspectos: enseñar el contenido del lenguaje y desarrollar los procesos de aprendizaje.

Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva de una L2

Vandergrift (1999) postula la siguiente secuencia de estrategias que deberían integrarse a la instrucción de lengua extranjera para ayudar a tener conciencia sobre el proceso

de comprensión auditiva y adquirir conocimiento metacognitivo, lo que redundaría en una mejor comprensión auditiva:

a) Planificación

Las actividades de pre-audición ayudan a los estudiantes a tomar decisiones con respecto a lo que van a escuchar y a focalizar la atención al significado. En primer lugar, quienes comprenden necesitan tener conciencia del tema, conocimiento sobre cómo la información está organizada en los diferentes textos y sobre cualquier información cultural relevante. En segundo lugar, debe establecerse el propósito del texto para que los receptores sepan acerca de la información específica que necesitan para una comprensión exitosa. Al utilizar toda la información disponible, los sujetos hacen predicciones.

b) Monitoreo de la comprensión mediante la realización de una tarea

Durante la realización de una actividad de comprensión, los receptores monitorean su comprensión y toman decisiones sobre el uso de estrategias. Constantemente, necesitan evaluar lo que ellos están comprendiendo y necesitan revisar la coherencia con su comprensión y la coherencia interna. En esta fase, la práctica en la toma de decisiones y en el uso de estrategias puede agudizar las inferencias y ayudar al oyente a que su monitoreo sea más eficaz.

c) Evaluación de la aproximación y los resultados en la tarea

Quienes comprenden necesitan evaluar los resultados de las decisiones tomadas durante una tarea de comprensión. La autoevaluación y la reflexión pueden desarrollarse a través de preguntas dirigidas a los sujetos para evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas. Una discusión grupal acerca de las estrategias usadas por diferentes sujetos también puede estimular la reflexión y la evaluación.

Rost (2005), por su parte, proporciona una tabla que muestra una aproximación pedagógica para incentivar y desarrollar estrategias metacognitivas en aprendices de una L2.

TABLA N° 1: Aproximación pedagógica para el desarrollo y uso de estrategias metacognitivas (Rost 2005)

ESTRATEGIA	Lo que el oyente hace	Lo que el profesor puede hacer para promover la estrategia
PLANIFICACIÓN		
Organización anticipada	Decidir cuáles son los objetivos de una tarea de audición específica ¿Por qué es importante prestarle atención?	Escribir el tópico en la pizarra y preguntar a los aprendices cuál es la importancia de escuchar sobre el tema.

Atención dirigida	Los aprendices deben prestar atención a los puntos principales de la tarea de audición para obtener una comprensión general de lo que se dice.	Para preparar una tarea de audición, se debe preguntar a los aprendices sobre el tipo de información que probablemente escucharán.
Atención selectiva	El aprendiz presta atención a los detalles de la tarea de audición.	Antes de que los aprendices escuchen por segunda vez la grabación, es eficaz establecer tipos de información específica para que ellos estén atentos.
Auto-dirección	Los aprendices deben dirigir su propia motivación para la tarea de audición.	Antes de realizar una tarea de audición, los profesores hablan con los aprendices en su L2 de manera que ellos se preparen para la audición.
MONITOREO		
Monitoreo de la comprensión	Los aprendices revisan la comprensión de sus ideas mediante preguntas de confirmación.	El profesor establece algunas tareas de manera que los alumnos tengan la posibilidad de hacer preguntas para clarificar y confirmar.
Monitoreo de la audición	Los alumnos revisan lo que identificaron en la audición.	El profesor realiza una tarea de audición de abajo hacia arriba, para revisar la percepción adecuada de palabras clave y estructuras gramaticales.
Monitoreo de la tarea	Los aprendices revisan la completación de la tarea.	El profesor realiza tareas con pasos intermedios de manera que los alumnos puedan notar que están en el proceso de la tarea de completación.
EVALUACIÓN		
Evaluación de la ejecución	Los aprendices evalúan su desempeño en la tarea.	El profesor realiza tareas con resultados tangibles que puedan ser evaluados por los aprendices.
Identificación de problemas	Los aprendices deciden qué problema aún tienen con el texto o con la tarea.	El profesor realiza un seguimiento para obtener las partes problemáticas de texto o la tarea.

Orientaciones para definir el proceso de la audición

La comprensión auditiva es una de las primeras habilidades lingüísticas a las que el aprendiz se ve expuesto. Dentro del tiempo estimado en una interacción comunicativa, entre el 40 y el 50 por ciento es dedicado a la audición (Gilman y Moody 1984). Sin embargo, solo recientemente se ha reconocido la importancia de esta habilidad

lingüística en el aprendizaje de lenguas (Oxford 1993). La audición no solo es importante porque incita a que los alumnos repitan y mejoren su pronunciación, sino que también juega un papel fundamental en la comprensión de una lengua extranjera, pues es un componente importante que facilita la adquisición y el aprendizaje de ésta.

Aquellos que escuchan la lengua hablada deben discriminar sonidos, comprender vocabulario y estructuras gramaticales, interpretar acento e intención, retener e interpretarlos dentro de lo inmediato y dentro del contexto socio-cultural de la producción (Vandergrift 2002). Existen varias orientaciones para definir el proceso de audición. Para Rost (2002), la comprensión auditiva puede ser definida como un proceso de recepción de lo que el hablante dice (orientación receptiva), un proceso de construcción e interpretación de significados (orientación constructiva), un proceso de negociación de significado con el hablante y de respuesta (orientación colaborativa) y un proceso de creación de significado, a través de la participación, la imaginación y la empatía (orientación transformativa).

Michael Rost (2005) sostiene que la audición es un proceso cognitivo complejo difícil de describir, debido a que es un proceso mental invisible y permite a una persona entender la lengua hablada. Además, su comprensión involucra aspectos receptivos, constructivos e interpretativos de cognición. En la adquisición de una lengua extranjera, el desarrollo cognitivo y la habilidad auditiva intervienen directamente, debido a que, en la mayoría de los casos, el aprendiz está adquiriendo una LE después de que se establecen las habilidades de procesamiento cognitivo y los hábitos de la lengua materna (L1).

Los procesos de la audición

Dentro de la literatura relacionada con el tema, se encuentran las siguientes descripciones de los procesos que ocurren en la audición. Vandergrift (2002) sostiene que existen dos procesos involucrados en la comprensión auditiva: los procesos de arriba hacia abajo (*top-down*) y los procesos de abajo hacia arriba (*bottom-up*). Los primeros requieren de la utilización de conocimiento previo (de mundo real y conceptos y representaciones en la memoria de cada individuo) por parte del receptor para entender el significado del mensaje. En los segundos se utiliza el conocimiento lingüístico (información relacionada con el tema, el contexto de la audición, el tipo de texto, la cultura u otra información almacenada en la memoria a largo plazo). Los receptores construyen significado desde los fonemas -el nivel mínimo de la lengua- hasta palabras, relaciones sintácticas y significado léxico para llegar al mensaje final. Ambos procesos (*top-down* y *bottom-up*) ocurren en diferentes niveles de la organización cognitiva: niveles fonético, gramatical, léxico, proposicional y discursivo (Rost 2005).

Rost (2005) considera tres procesos básicos en la audición, que son simultáneos y paralelos: la codificación, la interpretación y la comprensión. Según el autor, podría ser considerada una cuarta fase: la respuesta del receptor del mensaje, pues describe la competencia y el procedimiento de una audición; sin embargo, enfatiza las tres primeras fases. La codificación involucra la atención, la percepción del

habla, el reconocimiento de palabras y el análisis sintáctico; la comprensión incluye la activación de conocimiento previo representado por proposiciones en la memoria a corto plazo e inferencias lógicas; la interpretación se produce con la comparación entre significados y predicciones previas. En relación con los objetivos de cada una de los procesos, el de la codificación es introducir los ítems léxicos reconocidos y las proposiciones analizadas sintácticamente para comprender el enunciado; el de la comprensión es conectar el estímulo con las fuentes de conocimiento relevantes más allá de la interpretación, y el de la interpretación es presentar una serie de posibles respuestas viables de aquel que está percibiendo lenguaje hablado. En este estudio nos centraremos en el segundo proceso descrito por Rost: la comprensión auditiva.

Existen cuatro subprocesos en la comprensión auditiva (Rost 2005), que se describen a continuación:

a) Identificación de la información silenciosa

Para comprender el habla, el receptor debe construir un concepto en la memoria para los ítems léxicos producidos y para los enunciados indicados o insinuados en el texto. Debido a que la comprensión involucra la revisión y la actualización de referencias utilizadas por el hablante, el proceso de comprensión es un proceso en curso. Cada unidad enunciada por el hablante incluye información nueva e información conocida. La información nueva se refiere a aquella que no está activada en la memoria de trabajo del receptor y la información conocida es la que ya está activada.

b) Activación de un esquema apropiado

Entender lo que el hablante dice depende en gran parte de los conceptos y conocimientos que comparten los interlocutores. Un componente central en la comprensión es la activación de los “módulos” (esquemas) de conocimiento, estructuras de la memoria que miden el contenido semántico del *input* por su grado de igualdad y discrepancia con el conocimiento que ya posee el receptor. El sujeto que escucha un enunciado asumirá que el significado del hablante es consistente con el esquema que él tiene y que utiliza para iniciar y llevar a cabo el proceso de comprensión. Las nociones de los esquemas son particularmente importantes en la comprensión de una L2, pues los problemas no surgen solamente cuando los esquemas son totalmente diferentes, sino que también ocurren cuando el receptor no está consciente de lo que puedan significar estas diferencias esquemáticas (Lantolf 1999, Schrauf y Rubin 1998, en Rost 2005). Por esta razón, es tan importante la activación apropiada del conocimiento previo en la audición.

c) Inferencia

La inferencia está involucrada en el proceso de comprensión debido a que las conclusiones que podemos realizar, en la mayoría de los casos, se basan en evidencia implícita. Los estudios sobre la inferencia durante la comprensión se realizan de tres maneras: a través del análisis del recuerdo, a través de la elaboración de pruebas y a través de protocolos de introspección. En el primero, el instructor identifica las diferencias entre lo que está explícitamente establecido en un texto y lo que el receptor infiere cuando reconstruye un texto o responde preguntas relacionadas con

éste. El segundo método consiste en resumir la información del texto y planificar los supuestos procesos cognitivos que se requieren para trabajar en el texto; estas proyecciones son posteriormente validadas a través de un análisis factorial. En relación con la introspección, Rost y Ross (1991) elaboraron una tipología de preguntas de clarificación a través de un cuestionario desarrollado por los aprendices de una L2 (preguntas globales, preguntas léxicas, preguntas hipotéticas y preguntas inferenciales predictivas).

d) Actualización de representaciones

La activación de las representaciones, a través del uso de los procesos de comprensión e inferencias, tiene lugar en el espacio de resolución en la memoria a corto plazo. La habilidad del aprendiz de abordar el estímulo en un tiempo real en este espacio de la memoria es una característica esencial de la competencia en L2. Se han desarrollado tres técnicas pedagógicas en la audición de una segunda lengua relacionada con este ítem: seguimiento, tareas de audición no recíprocas y apuntes. El seguimiento es una técnica que se usa para la repetición directa o parafraseada, en la cual a los sujetos se les pide repetir lo que dice el hablante. El propósito de este método es aumentar la eficiencia de la memoria de trabajo por períodos sobre 30 segundos, donde, a la vez, se incrementa la complejidad de los estímulos. Las tareas no recíprocas son aquellas que utilizan estímulos auténticos y preseleccionados o estímulos reconstruidos que proporcionan una simplificación en la evaluación del proceso o de ciertas características del texto para facilitar la observación y el aprendizaje de áreas específicas del lenguaje. Los apuntes incluyen la preparación y se utilizan para desarrollar comprensión y procesos de la memoria en la L2. Este método funciona perfectamente para entender y recordar lo que se escuchó.

METODOLOGÍA

El presente trabajo constituye una investigación cuasi-experimental longitudinal. Se analizan los resultados en pruebas de comprensión auditiva en dos grupos (control y experimental) de estudiantes de inglés de nivel C1 según el Marco Común Europeo de Referencia (Council of Europe 2001), donde el grupo experimental se somete a un tratamiento consistente en la integración de estrategias metacognitivas en las clases de inglés con énfasis en el desarrollo de la comprensión auditiva.

Hipótesis

Se espera comprobar dos hipótesis. La primera intenta predecir diferencias en los resultados de las pruebas entre el grupo de control y el grupo experimental en todos los tipos de tareas de audición que ofrece el examen internacional CPE (Certificate of Proficiency in English), adecuado al nivel de competencias de los estudiantes. La segunda hipótesis dice relación con los distintos niveles de competencia de los alumnos de cuarto año de la carrera de Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros de la Universidad de Concepción, a saber: las estrategias metacognitivas favorecen más

a los alumnos que presentan un menor desarrollo de la competencia, a juzgar por su desempeño en la asignatura (Lengua Inglesa IV). Las diferencias entre los grupos (experimental y control) y subgrupos (niveles 1, 2 y 3, de acuerdo a los niveles de competencia, donde 1 es el grupo que presenta mayores habilidades) serán observadas al comparar el desempeño de los estudiantes en las pruebas pre- y postratamiento.

Hipótesis 1: el uso de estrategias metacognitivas incide positivamente en los resultados de tareas de comprensión auditiva en L2 (Wenden 1991; Nunan 1996; Goh 1997 y Vandergrift 2002).

Hipótesis N° 2: las estrategias metacognitivas en tareas de comprensión auditiva inciden distintamente en aprendices del inglés como LE con distintos niveles de competencias.

A partir de estas hipótesis, se obtienen los siguientes objetivos:

Objetivos

Objetivo general: Determinar la incidencia de las estrategias metacognitivas en tareas de comprensión auditiva de estudiantes universitarios en la instrucción formal del inglés como L2.

Objetivos específicos:

1. Fomentar el uso de las estrategias metacognitivas en alumnos universitarios aprendices del inglés como L2, en diferentes tareas de comprensión auditiva.
2. Comparar la diferencia de logro en tareas de comprensión auditiva entre alumnos que utilizan estrategias metacognitivas en el tratamiento recibido y aquellos que no las trabajan de manera explícita.
3. Determinar si el uso de las estrategias metacognitivas es más favorable para algunos alumnos que para otros, de acuerdo a los niveles de competencia en LE.
4. Sugerir algunas directrices que permitan contribuir al mejoramiento del aprendizaje de una lengua extranjera en cuanto a la comprensión auditiva.

Procedimiento

El tratamiento en el grupo experimental se desarrolló en tres sesiones de 50 minutos cada una, en las que los sujetos debían, además de realizar distintas tareas de comprensión auditiva, utilizar una estrategia metacognitiva específica de planificación, monitoreo o evaluación. El grupo control, en tanto, no recibió tratamiento alguno y solo desarrolló las tareas de audición. Los sujetos en ambos grupos (control y experimental) realizaron las mismas actividades de comprensión auditiva y con el mismo nivel de complejidad a lo largo del tiempo. Dichas actividades correspondían a los 4 tipos de tarea del examen CPE, que es un examen estandarizado acorde al nivel de los estudiantes de cuarto año. La tarea 1 consiste en cuatro extractos breves con dos preguntas de selección múltiple por cada extracto; la tarea 2 incluye un texto extenso con nueve preguntas de completación; en la tarea 3, a partir de un texto extenso, se

responden cinco preguntas de selección múltiple; y la tarea 4 corresponde a términos pareados a partir de un texto prolongado.

De acuerdo al criterio de los docentes que imparten la asignatura y a las calificaciones de los estudiantes antes de la intervención, cada grupo está integrado por alumnos con distintos grados de logro del nivel de competencia, clasificados en subgrupos 1, 2 y 3, donde el 1 es el nivel más alto. Cada grupo (control y experimental) tuvo dos sesiones en las que fue sometido a la prueba completa de comprensión auditiva del CPE. La primera, como pretest y la segunda como postest del tratamiento. La prueba desarrollada antes del tratamiento tenía doble objetivo: por un lado, permitió la realización de un análisis comparativo entre los resultados de los grupos de control y experimental, para verificar que fueran homogéneos, es decir, que los sujetos se encontraran en un mismo nivel de competencia en su L2 en tareas de comprensión auditiva; por otro lado, permitió comparar los resultados de esta prueba con los que se obtuvieron en la prueba postratamiento en ambos grupos para determinar ganancias atribuibles al uso de estrategias metacognitivas, es decir, observar con claridad el efecto del tratamiento en el grupo experimental.

Sujetos

En este estudio se requería de clases intactas, es decir, los estudiantes que participaron de la investigación no fueron asignados a los grupos de control y experimental de manera aleatoria. El número de sujetos por grupo fue de 26 participantes en el grupo control y 19 en el experimental.

Los estudiantes cursaban cuarto año de la carrera de Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros de la Universidad de Concepción, cuya competencia lingüística en dicho idioma correspondía a C1 del MCE. Los profesores-instructores fueron los mismos que realizaban las clases de Lengua Inglesa IV a los grupos de control y experimental, quienes fueron instruidos previamente para realizar la intervención.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados en su totalidad de los grupos de control y experimental, obtenidos a partir de las pruebas de pre- y postratamiento, con la finalidad de obtener una visión global de la incidencia del uso de estrategias metacognitivas en comprensión auditiva del inglés como L2:

TABLA N° 2: Resultados pre- y postratamiento

Grupo	N° sujetos	Pretest	X Pretest	Postest	X Postest	Diferencia
Control	26	347	13,3	311	11,9	-1,4
Experimental	19	229	12	291	15,3	3,3

Además de los puntajes totales obtenidos en el grupo control y experimental en las pruebas pre- y postratamiento, la tabla muestra el promedio de los puntajes en relación con la cantidad de sujetos por grupo, debido a que la muestra tenía una leve diferencia en el número de sujetos ($n=26$ vs. $N=19$, respectivamente). Esto se debió principalmente a que los alumnos del grupo experimental que no asistieron a todas las sesiones del tratamiento fueron eliminados de la muestra. De este modo, se puede observar, en primer lugar, un promedio homogéneo en el resultado de las pruebas pre-tratamiento entre ambos grupos con una diferencia de 1,3 puntos. Lo anterior indica que inicialmente las competencias entre estos grupos son muy semejantes. La distinción entre los estudiantes del grupo experimental y los de control se hace evidente en las pruebas postratamiento donde se observa una diferencia de 3,4 puntos a favor del grupo experimental. Se puede apreciar, además, que el grupo control bajó 1,4 puntos entre la prueba pre- y postratamiento; en cambio, el grupo experimental muestra un ascenso de 3,3 puntos. Estos datos sugieren que el tratamiento que fomenta el uso de estrategias en el alumno incide positivamente en los resultados de las pruebas de comprensión auditiva.

Para verificar que las diferencias observadas son atribuibles al tratamiento y no son producto del azar, los datos fueron sometidos a pruebas estadísticas. Por un lado, para determinar si existía diferencia entre el puntaje obtenido en las pruebas de pre- y postratamiento en cada grupo se utilizó el test T de Student para muestras pareadas. Por otro lado, para determinar si el incremento del grupo experimental en la prueba postratamiento es mayor que el del grupo control, se utilizó el test T de Student para muestras independientes. Se consideró un nivel de significancia de 0,05; esto es, cada vez que el valor-p del test correspondiente es menor o igual que 0,05 existe diferencia significativa. Fue posible usar estas pruebas estadísticas, debido a que se verificó el supuesto distribucional de normalidad.

En el primer caso, en el grupo de control no hubo diferencias significativas, porque el valor-p obtenido fue mayor que 0,05. En el grupo experimental, en cambio, esta diferencia fue significativa, ya que el valor obtenido es menor que P (0,0005). En las siguientes tablas se observan los resultados totales obtenidos por el tipo de tarea (4 tareas) en las pruebas pre- y postratamiento, tanto en el grupo de control como en el experimental:

TABLA N° 3: Grupo Control ($n=26$)

TAREA	Pretest			Posttest			Diferencia	P
	Media	D.E.		Media	D.E.			
1	4,7	1,6		4,2	1,7		-0,5	0,2366
2	3,8	1,5		3,4	1,8		-0,4	0,3228
3	2,3	1,2		1,9	1,3		-0,4	0,1841
4	2,6	1,3		2,5	1,4		0,0	0,9245
Total	13,4	3,6		12,0	4,6		-1,4	0,2

TABLA N° 4: Grupo Experimental ($n=19$)

TAREA	Pretest			Posttest			Diferencia	P
	Media	D.E.		Media	D.E.			
1	4,5	1,7		5,1	1,8		0,5	0,2623
2	3,3	1,9		5,1	2,0		1,8	0,0005
3	2,0	1,0		2,4	1,1		0,4	0,2485
4	2,3	1,3		2,8	1,1		0,5	0,2203
Total	12,1	4,2		15,3	4,0		3,3	0

A partir de los datos de la Tabla N° 3 se puede inferir que el grupo control no muestra ninguna diferencia significativa en ninguna de las tareas de comprensión auditiva ni en los puntajes totales obtenidos en las tareas pre- y postratamiento. El grupo experimental, en cambio, muestra una diferencia significativa en la tarea 2 y en el puntaje total obtenido, según la Tabla N° 4.

En cuanto a las diferencias entre el incremento de los puntajes obtenidos en el grupo control y experimental en la prueba postratamiento, se observa que es evidentemente mayor en el grupo experimental (valor-p es de 0,0036). Además, los datos demuestran que solo en la tarea número 2 de comprensión auditiva existe una diferencia significativa entre ambos grupos donde el valor P es de 0,0008 (Tabla N° 5).

TABLA N° 5: Diferencias entre grupo control y experimental en relación con tipo de tarea

Variable	Control			Experimental			P
	Media			Media			
Dif1	-0,5			0,5			0,1049
Dif2	-0,4			1,8			0,0008
Dif3	-0,4			0,4			0,0805
Dif4	0,0			0,5			0,3429
Dif TOTAL	-1,4	5,4		3,3	4,4		0,0036

Además de observar si las diferencias entre los resultados de la prueba de postratamiento de los grupos control y experimental era más evidente en un tipo de tarea que en otra, el otro objetivo de desarrollar todas las tareas de comprensión auditiva del examen CPE fue buscar alguna evidencia que diera cuenta de la relación entre una estrategia y el tipo de tarea; es decir, saber si una estrategia metacognitiva era más apropiada para un tipo de tarea que para otra. Sin embargo, en este estudio no fue posible determinarlo.

En relación con los niveles de competencias de los alumnos de cuarto año se observa que los estudiantes que obtuvieron una diferencia más significativa (4,5 puntos en relación con la media de los puntajes obtenidos en las pruebas de pre- y postratamiento) fueron los del grupo 3 (estudiantes con menor desarrollo de las competencias en la lengua inglesa). Si esta tendencia fuera cierta, el grupo 2 sería

el que tendría la segunda mayor diferencia y en el grupo 1 no sería tan evidente la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar los resultados en pruebas de comprensión auditiva. Sin embargo, el grupo 2 obtuvo una diferencia de 1,8 y el grupo 1, una de 2,8, lo que significa que entre estos dos grupos existe mayor injerencia en el uso de las estrategias en tareas de comprensión auditiva en alumnos que tienen mayor competencia en su LE.

Esta inquietud fue clarificada al someter los datos a una prueba estadística ANOVA, es decir, un análisis de varianza entre los subgrupos (por competencia 1, 2 y 3) de este estudio. El valor P que compara los resultados entre las pruebas de pre- y postratamiento en el grupo experimental por el nivel de competencia es de 0,5636; entonces, no existe evidencia estadística que nos permita concluir que las estrategias en estudio sean más apropiadas para un grupo que para otro en relación con las competencia que estos tengan en su LE, pues no hay diferencias significativas en los resultados de la prueba post-tratamiento en el grupo experimental (véase la Tabla N° 6)

TABLA N° 6: Diferencia de rendimiento pre- y postratamiento en grupo experimental por nivel de competencia.

Competencia	n	Media pre-test	Media post-test	Dif	P
1	6	16,2	19,0	2,8	0,5636
2	5	11,8	13,6	1,8	
3	8	9,1	13,6	4,5	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación se intentó determinar la relación entre el uso de estrategias utilizadas por estudiantes universitarios de último año de traducción inglés-español y el nivel de comprensión en tareas de audición. Para ello, se trabajó con dos grupos de estudiantes: control y experimental. Ambos se sometieron a clases de inglés con las mismas tareas de comprensión auditiva, pero solo la sección experimental recibió el tratamiento, que consistía en la integración de tres categorías de estrategias metacognitivas: planificación, monitoreo y evaluación. Los resultados sugieren que el uso de dichas estrategias mejora los resultados de los aprendices en tareas de comprensión auditiva.

Los resultados de este estudio aportan evidencia empírica acerca de la ventaja para los aprendientes de integrar estrategias metacognitivas en el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés como L2 en contextos de instrucción en un país de habla distinta a la lengua meta.

De acuerdo con los resultados presentados, podemos concluir que es válida la primera hipótesis, que plantea que el uso de estrategias metacognitivas en tareas de comprensión auditiva mejora la obtención de logros de los estudiantes de inglés como L2. Además de estar respaldada por los resultados a simple vista, la validez de esta hipótesis se sustenta con pruebas estadísticas. Por lo tanto, este trabajo ofrece evidencia

empírica para los supuestos propuestos por Wenden (1991), Nunan (1996), Goh (1997) y Vandergrift (2002), quienes sostienen que el uso de estrategias metacognitivas incide positivamente en los resultados de tareas de comprensión auditiva en L2.

En relación con la segunda hipótesis, que sostiene que las estrategias metacognitivas benefician más directamente a estudiantes que presentan menos competencias en la lengua extranjera, no se obtuvo evidencia contundente para validarla, a pesar de que existían diferencias aparentes entre un alumno y otro en relación con los distintos grados de logro del nivel de competencia en su L2, tanto en términos de rendimiento en la asignatura como en términos de la percepción de un juez experto. Una posible razón es el hecho de que la muestra estaba compuesta por tres niveles dentro de un mismo grupo de estudiante (4º año), que presumiblemente podrían considerarse en el mismo nivel de competencia, es decir, alumnos avanzados. Otra posible explicación es que las diferencias no sean notorias en niveles avanzados, pero sí, al comparar los resultados con niveles inferiores de desarrollo de la competencia, como, por ejemplo, con alumnos de 2º y de 3º años. Es necesario volver a probar esta hipótesis en un nuevo estudio, donde se observe la influencia del tratamiento en alumnos de distintos niveles.

En cuanto a tipo de tarea utilizada en el estudio (formato CPE), se observó mayor diferencia entre el grupo control y experimental en la tarea 2, cuyo puntaje es mayor en el último grupo. Sin embargo, no fue posible determinar si algunas estrategias son más apropiadas que otras en las distintas tareas que ofrece este examen estandarizado, ya que no se aplicó un instrumento para recopilar tal información. Una futura investigación podría preocuparse de aquello con la elaboración de un instrumento que permita acceder a las reflexiones retrospectivas de los estudiantes, para conocer qué estrategia o método fue utilizada en una tarea específica en la prueba completa del CPE correspondiente al postest y así hacer una correlación con la obtención de logros de los alumnos.

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

REFERENCIAS

- BAKER, L. 1991. Metacognition, reading and science education. En C. Minnick Santa y D. E. Alvermann (Eds.), *Science Learning*. Newark, Delaware: I. R. A.
- BAKER, L. 1995. Metacognición, lectura y educación en ciencias. En C. Minnick Santa y D. E. Alvermann (Eds.), *Una didáctica de las ciencias. Procesos y aplicaciones*, Buenos Aires: Aique.

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. 2001.
- COOK, V. 1991. *Second language learning and language teaching*. London: Edward. Arnold.
- ELMAN, J. L. y J. L. MCCLELLAND. 1986. *Exploiting Lawful Variability in Speech Waveform*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ELMAN, J. L. 1989. *Connectionist Approaches to Acoustic/Phonetic Processing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- FLAVELL, J. 1977. *Cognitive development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall (re-editado en 1985).
- FLAVELL, J. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34: 906-911.
- FLAVELL, J. 1984. *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor (traducción de la primera edición inglesa).
- GILMAN, R. A. y L. A. MOODY. 1984. What Practitioners say about Listening: Research Implications for the Classroom. *Foreign Language Annals* 17: 331-334.
- GOH, C. 1997. Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal* 51: 361-369.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. 1983. *Mental Models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KINTSCH, W. 1988. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-Integration model. *Psychological Review* 95: 163-182.
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lantolf, J. 1999. Second culture acquisition: cognitive consideration. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- LIBERMAN, A. M.; F. S. COOPER; D. P. SCHANWEILER y M. STUDDERT-KENNEDY. 1967. Perception of Speech Code. *Psychological Review* 74: 431-461.
- LONG, M. 1983a. Does second language instruction make a difference? *TESOL Quarterly* 1: 359-382.
- MACARO, E. 2001. *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- MACARO, E.; S. GRAHAM y R. VANDERPLANK. 2007. A review of listening strategies: Focus on sources of knowledge and on success. En A.D. Cohen y E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Pp. 165-185. Oxford: Oxford University Press.
- MARSLEN-WILSON, W. D. y L. K. TYLER. 1980. The Temporal Structure of Spoken Language Understanding. *Cognition* 8: 1-71.
- MARSLEN-WILSON, W. D. y A. WELSH. 1978. Processing Interactions and Lexical Access during Word Recognition in Continuous Speech. *Cognitive Psychology* 10: 29-63.
- MARSLEN-WILSON, W. D. 1990. Activation, Competition and Frequency in Lexical Access. En G. T. M. Altmann (Ed.), *Cognitive Models of Speech Processing: Psycholinguistic and Computational Perspectives*. Cambridge, MA: MIT Press.
- NORRIS J. M. y L. ORTEGA. 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning* 50: 417-528.
- Nunan, D. 1996. Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal* 6: 35-41.
- O'MALLEY, J. M. y A. U. CHAMOT. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. 1993. Research Update on L2 Listening. *System* 21: 205-211.
- Pisoni, D. B. 1996. Some thoughts on Anormalization in Speech Perception. En K. Johnson y J. W. Mullennix (Eds.), *Talker Variability in Speech Processing*. San Diego: Academic Press.
- ROST, M. y S. ROSS. 1991. Learner use of strategies in interaction: typology and teachability. *Language Learning* 41: 235-273.
- ROST, M. 2002. *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.

- ROST, M.. 2005. L2 Listening. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHMIDT, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics* 11: 129-158.
- SCHRAUF, R. Y D. RUBIN. 1998. Bilingual autobiographical memory in older adults immigrants: a test of cognitive explanations of the reminiscence bump and the linguistics encoding of memories. *Journal of Memory and Language* 39: 437-457.
- SEBASTIÁN, N.; L. BOSCH Y A. COSTA. 1999. La percepción del habla. En M. de Vega y F. Cuestos, *Psicolingüística del español*. Pp. 53-88. Madrid: Trotta.
- STERNBERG, R. J. 1998. Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science* 26: 127-140.
- TRUSCOTT, J. 2004. The effectiveness of grammar instruction: Analysis of a meta-analysis. *English teaching and learning* 28: 17-29.
- VAN DIJK, T. A. Y W. KINTSCH. 1978. Toward a model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review* 85: 363-394.
- VAN DIJK, T. A. Y W. KINTSCH. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- VANDERGRIFT, L. 1999. Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *English Teaching Journal* 53: 168-176.
- VANDERGRIFT, L. 2002. It was nice to see our prediction was right: Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension. *Canadian Modern Language Review* 58: 555-575.
- VANDERGRIFT, L. 2002. Listening: Theory and practice in modern language listening competence. Invited submission to *Web Guide to Good Practice in Teaching and Learning in Languages, Linguistics and Area Studies*. Disponible en <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=67>
- VANPATTEN, B. Y A. BENATI. 2010. *Key terms in Second Language Acquisition*. London: Continuum International Publishing Group.
- WENDEN, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy*. New York, NY: Prentice-Hall.
- ZWAAN, R. A. Y D. N. RAPP. 2007. Discourse comprehension. En Traxler y M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics* (2nd edition). San Diego, CA: Elsevier.
- ZWAAN, R. A. 1999. Five dimensions of narrative comprehension: The event-indexing model. En S. R. Goldman, A. C. Graesser, y P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*. Pp. 93-110. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ZWAAN, R. A.; M. C. LANGTON Y A. C. GRAESSER. 1995. The construction of situation model in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science* 6: 292-297.

Páginas electrónicas consultadas:

<http://www.cambridgeesol.org/exams/index.htm>

http://www.cambridgeesol.org/support/downloads/pet_downloads.htm

http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/L2_learning_strategies.htm