

Vol. 18, Núm. 1, 2016

Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario

Metacognition and L2 Listening: Observation of University-level Teaching Practices

Jaqueline Hernández Wilson (*) hernandezwilson.jacqueline@gmail.com
Jesús Izquierdo (*) jesus.izquierdo@mail.mcgill.ca

(*) Universidad Autónoma de Tabasco

(Recibido: 14 de octubre de 2013; Aceptado para su publicación: 12 de enero de 2015)

Cómo citar: Hernández, J. e Izquierdo, J. (2016). Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 39-52. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/494>

Resumen

Referentes empírico-conceptuales sustentan que la enseñanza explícita de la metacognición y estrategias cognitivas son una forma efectiva de mejorar la comprensión oral en la segunda lengua (L2). El objetivo de este estudio fue identificar si ambos aspectos se trabajan cotidianamente en la clase de francés en el nivel universitario. Un profesor y sus estudiantes (n=26) de segundo año de francés fueron observados en cinco clases de comprensión oral durante un semestre. Se recolectaron datos cuantitativos con respecto a seis dimensiones de la enseñanza metacognitiva explícita de la comprensión oral, usando una autoevaluación docente, un cuestionario para estudiantes y una observación estructurada. Los resultados demuestran un trabajo cognitivo implícito en la secuencia pedagógica de la pre-escucha, la escucha y la pos-escucha. No obstante, la enseñanza explícita de las estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo, control, identificación del problema y la evaluación de las estrategias aún quedan en controversia.

Palabras clave: Enseñanza del francés, comprensión oral, estrategias de aprendizaje, metacognición.

Abstract

Theoretical and empirical research offers support for explicit instruction on metacognition and cognitive strategies as an effective way to improve L2 listening skills. This study is aimed at identifying whether both metacognition and cognitive strategies are worked on in a university-level French class on a daily basis. A second-year French-class teacher and his students (n=26) were observed during five listening-based sessions over a semester. Quantitative data was collected with regard to six dimensions of explicit metacognitive instruction of listening skills, using a teacher self-evaluation questionnaire, a student questionnaire and a structured

observation. The results reveal implicit cognitive work during the pre-, while- and post-listening teaching stages. Nonetheless, strategy assessment, and the explicit teaching of metacognitive strategies for planning, monitoring, controlling and problem identifying, both remain controversial.

Keywords: Language learning, French as a second language, oral comprehension, learning strategies, metacognition.

I. Introducción

Hasta la década de los setenta, se consideró que la comprensión oral en L2 era una habilidad pasiva. Sin embargo, las investigaciones posteriores revelaron que la comprensión oral es un proceso activo y complejo para la construcción efectiva del sentido del mensaje (James, 1984; Rost, 2002; Buck, 2010). Este proceso está ligado a operaciones perceptivas y cognitivas de decodificación que pueden ocurrir casi simultáneamente, tales como los procesos *bottom-up* y *top-down*. El primero se centra en la decodificación del sentido a partir de los elementos lingüísticos (fonología, léxico, sintaxis, etc.) y el segundo implica la yuxtaposición de la información decodificada y el conocimiento previo de la temática (Lothe, 1995; Nunan, 1997; Tagliante, 2006; Buck, 2010).

Desde esta perspectiva, todo aprendiz de L2 se verá en la necesidad de llevar a cabo la tarea de resolución de problemas ante una situación de escucha. Ésta implica cuatro etapas: 1) la recepción 2) la interpretación 3) la evaluación y 4) la respuesta al mensaje (Goss, 1982). En consecuencia, el aprendiz, que carece de las estrategias necesarias, se verá en la dificultad de dotar de significado los enunciados provenientes del texto oral durante el proceso de comprensión en L2; especialmente si consideramos, entre otros factores: la perspectiva del interlocutor, la temática, los nuevos elementos lingüísticos del mensaje, el acento y los referentes culturales (Buck, 2010). De ahí que, en su quehacer docente, el profesor se encontrará frente a un gran reto: no sólo preparar actividades de comprensión oral para exponer a sus estudiantes al idioma, sino enseñar estrategias que los ayuden a ser independientes y autodirigidos durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la L2 (Vandergrift, 2003).

Las *estrategias*, desde la postura de Díaz Barriga (2002), en este trabajo se entienden como "procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea de forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas" (Díaz Barriga, 2002, p. 234) y desde la mirada de Muria (1994, p. 2) quien las define como "actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se ejecutan con un propósito cognoscitivo determinado, como la mejora del aprendizaje, la resolución de un problema o la asimilación de la información".

Se ha documentado que durante la comprensión en L2, dos tipos de estrategias ayudan a los estudiantes a comprender el discurso oral y autorregular el proceso de decodificación en la lengua meta: las estrategias cognitivas y metacognitivas (Lothe, 1995; Vandergrift, 2003; Córdoba, Coto y Ramírez, 2005; Ducrot, 2005). Las estrategias cognitivas pueden definirse como aquellas operaciones mentales que el individuo realiza al momento de aprender, e incluyen: comprensión de los procesos de almacenamiento y memoria, y procesos de uso y recuperación de la información (Díaz Barriga, 2002). En L2, estas estrategias se vinculan con el saber hacer y saber proceder con la tarea y la información entrante (*input*) y con los elementos del ambiente. Además, manipulan el material que se requiere estudiar y aplican técnicas específicas en las tareas de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990). Las estrategias metacognitivas, por su parte, pueden definirse como aquellas actividades mentales conscientes que desempeñan una función de ejecución en el manejo de las estrategias cognitivas (O'Malley y Chamot, 1990). Además, en L2, las estrategias metacognitivas supervisan, regulan o dirigen el proceso de aprendizaje del idioma, y comprenden la evaluación de la situación, monitoreo, autoevaluación y autodiagnóstico

(Vandergrift, 1999).

Los estudios indican que la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas no sólo tiene un significativo impacto positivo en el desempeño durante las actividades de comprensión oral, sino que también incrementa la motivación de los estudiantes (Vandergrift, 1999, 2003, 2004; Goh, 2008; Coskun, 2010; Vandergrift y Tafaghodtary, 2010); sin embargo, su enseñanza debe ser explícita. En consecuencia, esta enseñanza conlleva una exposición de los estudiantes a un proceso continuo y sistemático de pensar acerca de las estrategias que resultan más eficaces (Díaz Barriga, 2002, p. 264). Se trata de un enfoque donde el profesor ayuda a sus estudiantes a reflexionar sobre el uso de los procesos cognitivos y metacognitivos. Por lo tanto, el enfoque metacognitivo no sólo enfatiza la consciencia del aprendiz sobre la evaluación y el manejo de su propio aprendizaje y los factores cognitivos y afectivos, sino también permite a los estudiantes captar y procesar la nueva información, jerarquizarla, integrarla a sus esquemas mentales y relacionarla con sus conocimientos previos.

En consecuencia, la enseñanza metacognitiva tiene como finalidad guiar a los estudiantes a reconocer conscientemente cómo y cuándo emplear las estrategias que les ayuden a lograr el éxito académico. Este tipo de enseñanza tiene como bases las ideas de Flavel (1987), en relación a tres categorías de conocimientos que deben promoverse en los estudiantes: 1) conocimiento de sus propias fortalezas y debilidades en tanto que aprendices; 2) conocimientos sobre las implicaciones del procesamiento cognitivo de la información requerida por la tarea; y 3) conocimientos sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que deben emplearse.

No obstante, para lograr el desarrollo de estas tres categorías de conocimientos metacognitivos se requiere una enseñanza donde se indique a los aprendices por medio de la verbalización cómo procesar y almacenar la nueva información (Vandergrift, 2004; Ducrot, 2005; Goh, 2008; Renandya y Farrell, 2010; Cross, 2011; Bozorgian, 2012). Al respecto, algunos autores proponen la práctica guiada del profesor para la enseñanza de las estrategias metacognitivas en la secuencia pedagógica de la *pre-escucha*, *la escucha* y *la pos-escucha* (Goh, 2008; Cross, 2011). Por su parte, el trabajo de Goh (2008) revela que en esta secuencia o "ciclo metacognitivo" (*metacognitive cycle*), puede emplearse un enfoque metacognitivo en las actividades de comprensión oral que permita a los estudiantes desarrollar las estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo, control, identificación del problema y evaluación de las estrategias cognitivas tal y como lo propone Vandergrift (2004).

El modelo de Goh (2008), denominado instrucción metacognitiva para el desarrollo de la comprensión oral, involucra dos tipos de actividades de aprendizaje. El primero incluye actividades de comprensión oral integradas en la experiencia; estas actividades permiten al aprendiz experimentar procesos socio-cognitivos de comprensión oral cuando trabajan actividades específicas de comprensión. Normalmente, estas actividades involucran el trabajo con el libro de clases o los materiales que el profesor prepara y cuyo objetivo es principalmente extraer información y construir el mensaje. El segundo tipo de actividad conlleva la reflexión guiada en la comprensión, monitoreando y evaluando los alcances de la misma.

A nuestro conocimiento, las evidencias que sustentan la enseñanza metacognitiva para mejorar la comprensión oral en L2 provienen básicamente de estudios conceptuales y cuasi-experimentales con estudiantes. Por lo tanto, se considera pertinente documentar la situación actual de la práctica docente con relación a la enseñanza metacognitiva. Los aportes empíricos que para tal efecto resulten pueden emplearse para reorientar la práctica pedagógica de los docentes, proporcionar evidencias teóricas que contribuyan al diseño de programas de formación docente, y la planeación curricular y las políticas educativas de los programas de L2. Con la finalidad de contribuir con aportes teórico-empíricos al respecto, este estudio responde entonces a la siguiente pregunta de investigación. ¿En las clases de francés L2, se enseñan de manera explícita y sistemática las estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen la comprensión oral en la

lengua meta?

II. Método

Para responder esta pregunta, se desarrolló un estudio cuantitativo-descriptivo con seis objetivos específicos:

1. Identificar el tiempo dedicado a la enseñanza de la comprensión oral en la asignatura de L2 durante un ciclo escolar.
2. Identificar el propósito de las actividades de comprensión oral en estas clases.
3. Identificar el método implementado para enseñar las estrategias cognitivas y metacognitivas durante la comprensión oral.
4. Identificar las acciones de sensibilización implementadas por el profesor con respecto al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas.
5. Identificar los tipos de documentos sonoros empleados para favorecer las estrategias cognitivas y metacognitivas durante la comprensión oral.
6. Identificar los materiales y recursos didácticos adicionales empleados durante la comprensión oral.

Para alcanzar estos objetivos se recolectaron datos con respecto a seis dimensiones del enfoque metacognitivo en comprensión oral a través de un cuestionario de autoevaluación, un cuestionario para el estudiante y un esquema estructurado de observación de clases:

Tiempo. Considera la cantidad de tiempo que el profesor dedica a la enseñanza de la comprensión oral durante un semestre en relación al número total de horas de la asignatura.

Objetivos. Considera los objetivos y metas de las actividades de comprensión oral implementadas.

Método. Considera las secuencias didácticas empleadas para la enseñanza de la comprensión oral.

Metacognición. Considera las acciones de sensibilización empleadas para concientizar a los alumnos sobre los procesos cognoscitivos así como estrategias y habilidades para controlar y regular dichos procesos de forma deliberada.

Documentos. Considera la naturaleza de los textos sonoros que el profesor implementa en las actividades de comprensión oral.

Materiales. Considera el material y recursos didácticos adicionales utilizados durante las actividades de comprensión oral.

Contexto y Participantes. En el estudio participaron un profesor de francés y su grupo de nivel pre-intermedio en la licenciatura en idiomas en una universidad pública del sureste mexicano durante el ciclo febrero-agosto 2011. El profesor contaba con una formación de licenciatura en la enseñanza de lenguas y experiencia docente de 5 años en nivel universitario. Además de la certificación DELF (Diploma de Estudios en Lengua Francesa) del Ministerio de Educación de la República Francesa, que lo acredita como locutor con conocimientos y habilidades avanzadas en el idioma. El grupo del profesor contó con 26 estudiantes, con una edad promedio de 21.8 años ($DT=1.15$). Como observador externo participó el primer autor, quien es profesor de francés de la

misma licenciatura, con una experiencia docente de 5 años, estudios de posgrado y certificación DELF C1 del ministerio de educación francés.

Empleando las dimensiones del estudio se establecieron de manera *a priori* 30 indicadores (ver Anexo 1) usados de manera transversal en los tres instrumentos, con sus respectivos ajustes semánticos según los respondientes. El ejemplo 1 ilustra que para todos los indicadores se estableció una escala de frecuencia con cuatro opciones observando los principios metodológicos de escalas Likert empleadas en la evaluación de la práctica educativa (Fabila, Minami e Izquierdo, 2012). Durante la etapa piloto, los indicadores en cada instrumento se sometieron a validación (Mackey y Gass, 2005); por lo tanto, el número final de ítems varió según el instrumento, como lo ilustra la tabla I.

Ejemplo 1: Ítem 1 de la Categoría 2, autoevaluación del profesor

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Con frecuencia
Al inicio de las actividades de comprensión oral, indico a los estudiantes el tipo de información que deben obtener durante la actividad.				

Tabla I. Organización de los ítems en los instrumentos

Dimensión	Ítems Iniciales	Ítems Retenidos		
		Auto-evaluación	Cuestionario Estudiante	Esquema de observación
Tiempo	5	5	0	0
Objetivo	5	5	4	3
Método	5	5	5	3
Metacognición	6	5	6	6
Documentos	4	4	3	3
Materiales	5	5	2	2
Total	30	29	20	17

Cuestionario de autoevaluación docente. La versión final del instrumento contó con 29 ítems, distribuidos a través de las dimensiones de análisis, como lo ilustra la tabla I. Este cuestionario se validó mediante la validación de jueces (Mackey y Gass, 2005). Para tal efecto, el primer autor administró y discutió los ítems con un profesor de francés con las mismas características del profesor a ser observado. A partir de esta discusión se excluyó el ítem 18. El profesor participante en el estudio respondió el cuestionario al término del ciclo escolar.

Cuestionario del estudiante. La tabla I muestra que, posterior a su validación, la versión final del cuestionario contó con 20 ítems. Para la validación se examinó el Alfa de Cronbach con la versión inicial del cuestionario, que se aplicó a un segundo grupo de francés del profesor observado. Estos estudiantes estaban inscritos durante el mismo ciclo en un curso de francés del mismo nivel que los participantes del estudio y en sus clases el profesor había implementado sesiones similares para la enseñanza de la comprensión oral. Los resultados de los análisis permitieron retener 20 ítems distribuidos en las cinco dimensiones que obtuvieron un valor igual o mayor al Alfa .7: objetivo, método, metacognición, documentos, y materiales. Así, en la versión final se excluyeron los ítems 1-5, 7, 22, 25, 29 y 30 de la versión inicial, al obtener una correlación interna <.3. Los estudiantes respondieron el cuestionario al término del ciclo escolar.

Esquema de observación. Para documentar la forma de trabajo en el aula, el profesor permitió al observador videografiar las sesiones de comprensión oral con sus alumnos. En total, el profesor implementó cinco clases de comprensión oral durante el semestre, que fueron programadas,

planeadas e implementadas por el profesor, sin intervención del observador. Para analizarlas, se empleó un esquema de observación estructurado que se validó recurriendo al juicio de expertos (Mackey y Gass, 2005). Para tal efecto, cuatro profesores de francés con las características del profesor observado, vieron las clases videograbadas e identificaron, de los 30 ítems, aquellos a retenerse en el esquema. La tabla I muestra la distribución de los 17 ítems de la versión final, donde se excluyeron los ítems 1-6, 9,11,15, 24, 28-30.

III. Análisis y resultados

Para analizar los datos de la autoevaluación docente y cuestionario del estudiante, se emplearon los principios metodológicos correspondientes a una escala aditiva (Fabila, Minami e Izquierdo, 2012). Primero se identificó la opción seleccionada por cada participante en cada ítem del cuestionario; luego las respuestas adquirieron un valor numérico en función de la escala: nunca=1, muy pocas veces=2, algunas veces=3, con frecuencia=4. Los valores de los ítems se adicionaron al interior de cada categoría; el valor resultante se transformó en porcentaje, a partir del valor máximo que se podría obtener para la categoría. Se optó por porcentajes en virtud de que los valores absolutos en cada categoría variaban según el número de ítems retenidos después de la validación.¹ Los porcentajes proporcionaron un parámetro de medición común para triangular la información de los instrumentos.

Para el análisis de las clases, en primer lugar, se empleó un proceso metodológico validado en un estudio concurrente (ver Izquierdo et al., 2014). Primero se vieron todas las videograbaciones de las clases para obtener una visión holística de la enseñanza de la comprensión oral; en segundo término se contestaron los ítems del esquema final de observación, y por último, se llevó a cabo la codificación numérica de las respuestas y la obtención del valor porcentual replicando los procedimientos empleados con los cuestionarios. Los resultados se presentan y discuten, según los objetivos de la investigación.

Tabla II. Resultados para las Dimensiones de Análisis en los Tres Instrumentos

	Tiempo	Objetivo	Método	Metacognición	Documentos	Materiales
Autoevaluación del Docente	70%	95%	85%	90%	88%	80%
Cuestionario del Estudiante		73%	69%	61%	66%	73%
Esquema de Observación		56%	31%	47%	44%	91%
Total	70%	75%	62%	66%	66%	81%

Objetivo 1: Tiempo dedicado a la enseñanza de la comprensión oral en L2. Los resultados de la autoevaluación docente indican una tendencia positiva con un valor de 70% en esta dimensión, lo que sugiere frecuencia de trabajo de comprensión oral. No obstante, el profesor implementó cinco sesiones de dos horas para trabajar la comprensión oral durante las 16 semanas del semestre. Este número sólo representa alrededor de un 10% del tiempo del semestre, donde la clase de L2 involucra seis horas semanales. Este resultado concuerda con las observaciones realizadas por Izquierdo (2007) en el contexto universitario en México, donde se identificó que sólo un 8% de 128 actividades, registradas durante 28 horas de observación de 7 profesores de francés en un periodo de 2 meses, estaban relacionadas con la enseñanza de la comprensión oral.

¹Para una discusión de las limitantes y ventajas del uso de porcentajes en la medición del aprendizaje en segundas lenguas, ver Bachman (2004).

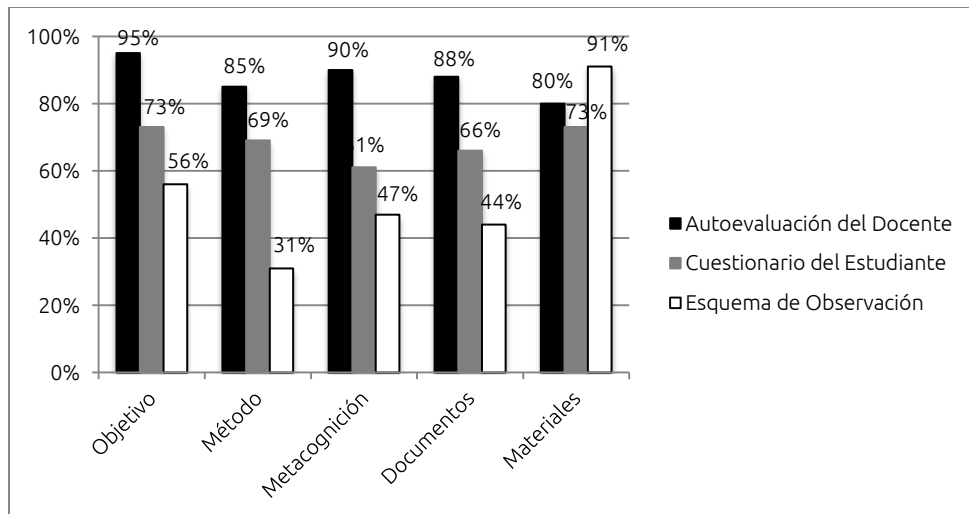


Figura 1. Resultados de la evaluación de la práctica docente

Objetivo 2: Propósito de las actividades de comprensión oral. En la tabla II y figura I, el profesor y los estudiantes presentan una evaluación favorable de la presentación y claridad de los objetivos de las clases de comprensión oral, 95% y 73%. Estos contrastan con el porcentaje obtenido en la observación, 56%. Esta diferencia se explica a partir de un análisis de los objetivos de las actividades de comprensión oral explicitados por el profesor a sus alumnos durante las clases de comprensión oral. Como lo muestran los extractos de clases presentados en la tabla III, los objetivos enunciados por el profesor se relacionan principalmente con el funcionamiento del discurso oral y con la detección de los elementos lexicales, morfológicos y sintácticos con los que se codifica el mensaje. Así, las actividades de comprensión oral se centran principalmente en las estructuras de la L2 de los documentos orales, tal como lo indica Ducrot (2005). En consecuencia, los objetivos conllevan principalmente al procesamiento *bottom-up*, centrado en la decodificación del sentido a partir de los elementos lingüísticos de las oraciones.

Tabla III. Presentación del profesor de los objetivos a los estudiantes

Extracto	
Clase 1	Les voy a dar el diálogo y deben subrayar en el texto... las expresiones en modo subjuntivo. Escuchen ...
Clase 2	Vamos escuchar tres veces, eh, el audio. La primera vez escuchen. La segunda vez completen el cuadro: más que <i>plus</i> , menos que <i>moins</i> , o igual que <i>égale</i> . Y la tercera vez vamos a verificar las comparaciones. ¿De acuerdo?
Clase 3	Van a escuchar una vez más y van a clasificar las frases, en las frases que dice el «testigo» identifiquen en tiempo pasado compuesto. ¿Qué hicieron? ¿qué más hicieron?...
Clase 4	Observen las imágenes. Escuchen una vez más y subrayen los pronombres de complemento que se encuentran en el diálogo. Identifiquenlos y subráyenlos.

Nota: Los extractos de clases en las tablas se presentan traducidos al español para facilitar la comprensión del lector. Todas las clases observadas se desarrollaron en francés.

Objetivo 3: Método de enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Los resultados de la autoevaluación (85%) y del cuestionario de los estudiantes (69%) apuntan a un método para la enseñanza metacognitiva en la tabla II y figura I. No obstante, los resultados de la observación (31%) presentan un resultado distinto. En las observaciones se documentó que en la práctica docente predomina la secuencia pedagógica de la pre-escucha, la escucha y la pos-escucha que caracteriza la enseñanza de la comprensión oral. Esta secuencia se documenta en

trabajos realizados por Rost (2002) y Vandergrift (1999). No obstante, como ilustran los extractos en la tabla IV, durante estas etapas se trabaja de manera asistemática, e implícitamente algunas estrategias cognitivas. Así que a pesar de la secuencia pedagógica no es posible identificar un enfoque metacognitivo (Vandergrift, 1999, 2003, 2007; Goh, 2008; Cross, 2011).

Tabla IV. Episodios de clases relacionados con la instrucción metacognitiva

Extractos	
Clase 1	<p><i>Pre-escucha:</i> ¿Preguntas, no hay preguntas? ¿Es pan comido el subjuntivo, no? Bueno, ahora vamos a escuchar un diálogo; pongan atención a los personajes, la situación, donde se desarrolla el problema o la situación.</p> <p><i>Escucha:</i> —Primero vamos escuchar y después vamos a hablar de los personajes, la situación y problema, dónde se desarrolla el problema o la situación. —Ok. Vamos a escuchar una segunda vez, y me van a decir quiénes son los personajes. Los personajes del primer diálogo y después van a continuar con el diálogo siguiente.</p> <p><i>Pos-escucha:</i> —Bueno, ¿dónde se desarrolla la situación? ¿En dónde sucede este diálogo entre el comisario y el alcalde? —El comisario recibe una llamada del alcalde. ¿Pero el comisario dónde trabaja? ¿Por lo regular dónde trabaja el comisario? —Sí, en la comisaría. Porque él recibe una llamada. Bueno, segundo diálogo.</p>
Clase 2	<p><i>Pre-escucha:</i> —Es Christophe. Está comparando su nuevo departamento. ¿Cuáles son las condiciones? Imagínense que ustedes son Christophe. ¿Cuáles son las condiciones que ustedes buscan de un departamento?</p> <p><i>Escucha:</i> —Ok, bueno. Vamos a escuchar tres veces, eh, el audio. La primera vez escuchen. La segunda vez completen el cuadro: «plus», «moins», «égale». Y la tercera vez vamos a verificar las comparaciones. ¿De acuerdo? —Segunda vez. Escuchen! —Bueno. ¿Listos? ¿Sí o no? —¿No? —“...Menos, menos costoso que el otro”. Completen el cuadro. “Es más moderno, más cómodo, más agradable. Menos, menos costoso. Podemos decir eso.</p> <p><i>Pos-escucha:</i> —Bueno, ¡hagan comparaciones, por favor! —De acuerdo a su opinión. En donde tú vives. En la ciudad. Como en el ejercicio que acabamos de escuchar, utilizando adjetivos, adverbios, verbos. Comparen el campo con la ciudad. El departamento y su casa. Comparen, por ejemplo, en el campo... ¿Qué podemos decir del campo? —Hay menos ruido. Ustedes pueden comparar de esta manera. Elijan una situación.</p>

Objetivo 4: Sensibilización para el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Al respecto, los resultados en la tabla II y figura 1 de la autoevaluación del docente (90%) contrastan, primero, con aquellos del cuestionario de los estudiantes (61%), pero principalmente con los resultados de la observación (47%). Los extractos de la tabla IV ilustran que, el docente trabaja implícitamente estrategias cognitivas tales como: la inferencia, la predicción, el uso de palabras claves, la imagen mental, y el uso de categorías, sin promover un aspecto esencial del enfoque metacognitivo: la verbalización sobre el uso e importancia de las estrategias durante la comprensión oral (Cross, 2011). Contrariamente a los resultados documentados por Goh (2008) y Vandergriff (1999, 2004), los extractos de la tabla IV muestran una ausencia de discusiones acerca de las limitaciones y fortalezas de los estudiantes con respecto al proceso de comprensión oral, al éxito o fracaso alcanzado con respecto a la comprensión oral y el tipo de estrategia empleada. En consecuencia, el estudiante no desarrolla estrategias metacognitivas que le permitan planear, monitorear, evaluar, y mejorar la comprensión oral.

Objetivo 5: Documentos sonoros empleados para favorecer las estrategias cognitivas y metacognitivas. La tabla II y la figura I muestran diferentes percepciones con respecto a los documentos sonoros en la autoevaluación (88%), los resultados del cuestionario de los estudiantes (69%) y la observación (44%). Las observaciones nos permiten explicar esta diferencia a partir de la naturaleza de los textos orales que el profesor empleó en las clases de comprensión oral observadas. En las observaciones se identificó que los textos sonoros empleados en las actividades de comprensión oral videograbadas son de tipo semiauténticos y pedagógicos; es decir, los textos empleados provienen de materiales producidos o adaptados para que los alumnos se centren en el producto de la comprensión oral o los elementos lexicales, morfológicos o sintácticos empleados en la codificación del mensaje.

Estos materiales contrastan con aquellos referidos en estudios empíricos (Vandergrift y Tafaghodtari, 2010; Cross, 2011) y teóricos (Goh, 2008) que favorecen la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas. Una característica de los documentos sonoros en los estudios de estos autores es su autenticidad, ya que en sus estudios se implementaron documentos sonoros que los estudiantes encontrarían en la vida real, en la L2. Así, los documentos sonoros en las clases observadas no permiten al estudiante familiarizarse, emplear y desarrollar estrategias para dar sentido al mensaje del texto oral como deberán hacerlo en las interacciones cotidianas de la vida real en la L2 (Goh, 2008; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010).

Objetivo 6: Variedad en los materiales y recursos didácticos adicionales durante las actividades de comprensión oral. Los resultados de la autoevaluación (80%), el cuestionario de los estudiantes (73%) y las observaciones (91%), presentados en la tabla II y la figura I, indican una tendencia favorable con respecto a la variedad de materiales y recursos adicionales en actividades de comprensión oral. En las observaciones se identificaron diversos materiales para que los estudiantes decodifiquen el sentido de los textos orales; estos materiales incluyen ejercicios de verdadero/falso, tablas para sintetizar información del texto oral, ejercicios de opción múltiple, imágenes para ilustrar la situación del texto, ejercicios de asociación, etc. No obstante, durante el uso de estos materiales no se identificó un trabajo explícito acerca de las estrategias cognitivas o metacognitivas empleadas para favorecer la comprensión oral.

IV. Discusión y Conclusión

Los fundamentos epistemológicos de la enseñanza metacognitiva y los resultados de estudios cuasi-experimentales realizados con estudiantes de L2 indican que la enseñanza de las estrategias metacognitivas favorece la comprensión oral en L2 (Vandergrift, 2007, 2004, 1999; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010; Renandya y Farell, 2010; Bozorgian, 2012). Con fundamento en tales evidencias, este estudio tuvo como objetivo examinar la práctica docente para determinar si las estrategias cognitivas y metacognitivas se enseñan de manera explícita durante el trabajo de comprensión oral.

El análisis de las prácticas docentes cotidianas con respecto a la enseñanza de comprensión oral en L2 apuntan a un trabajo enfocado en el funcionamiento de los elementos lingüísticos del discurso y el empleo asistemático e implícito de estrategias cognitivas en un modelo de pre-escucha, escucha, y pos-escucha. Si bien es cierto que la atención del estudiante en los indicios lingüísticos juega un papel importante en la decodificación del mensaje en el desarrollo de la comprensión oral (Lothe, 1995; Tagliante, 2006), no es suficiente para pasar a otro nivel en el que el profesor guíe a sus estudiantes a procesos cognitivos más avanzados para relacionar la información obtenida de tales indicios con el conocimiento general del mundo y el contexto (Nunan, 1997; Buck, 2010) y más aún, para que los estudiantes tomen consciencia del beneficio de la instrucción explícita en “aprender cómo aprender” identificando el lugar en donde se encuentran, en qué procesos encuentran dificultades, así como estar conscientes de que el

docente puede equiparlos con estrategias efectivas que les ayuden a mejorar y tener éxito en las actividades de comprensión oral.

En consecuencia, los resultados de este trabajo difieren de manera significativa con los citados anteriormente. Por un lado, la práctica docente observada sólo representa una etapa inicial en la enseñanza de la comprensión oral, que no necesariamente se lleva a cabo de manera explícita o modelada por el docente y que, por lo tanto, se aleja del enfoque metacognitivo. Este estudio revela que los estudiantes no encuentran oportunidades para desarrollar pensamiento crítico que los ayude a convertirse en estudiantes más habilidosos, capaces de tomar el control de sus propios procesos de aprendizaje y oportunidades en donde el profesor se convierta en su instructor acompañándolos en su proceso, monitoreando su progreso individual, enseñando y modelando estrategias metacognitivas que den como resultado un aprendizaje efectivo en comprensión oral (Goh, 2008; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010; Cross, 2011).

La práctica docente documentada en este estudio contrasta con los principios (Lothe, 1995; Córdoba, Coto, y Ramírez, 2005; Ducrot, 2005; Buck, 2010) y modelos pedagógicos (Vandergrift, 2004; Goh, 2008) de la enseñanza metacognitiva, y ponen de manifiesto la necesidad de considerar, cotidianamente, una enseñanza cognitiva explícita acompañada por un trabajo de metacognición sistemático y longitudinal (Cornaire, 1998; Ducrot, 2005; Renandya y Farell, 2010). En el presente escrito se hizo referencia a las propuestas didácticas de Goh (2008) y Vandergrift (1999, 2004), para ayudar a los estudiantes a autorregular su capacidad de comprensión durante las clases de L2 (ver también a Ellis, 2003). Partiendo entonces de las premisas de Vandergrift (2004), el profesor de lenguas que utiliza un enfoque metacognitivo integra estrategias de planeación, monitoreo/control, evaluación e identificación de problemas en las etapas de pre-escucha, escucha y pos-escucha. Este estudio también contrasta con el trabajo de Goh (2008), quien documentó que se pueden implementar actividades de comprensión oral centradas en la decodificación del mensaje, mismas que pueden ir acompañadas de una etapa de reflexión para permitir a los estudiantes evaluar las fortalezas y debilidades de las estrategias empleadas durante la decodificación.

Los datos obtenidos demuestran que en la práctica docente, en el contexto observado, se está consciente de las etapas que caracterizan el proceso de la escucha: pre-escucha, escucha, y pos-escucha, y que cada etapa del proceso de escucha conlleva objetivos para la construcción del sentido en la L2 (Vandergrift, 1999). No obstante, más allá de las estrategias cognitivas, que se promueven implícitamente durante la comprensión oral, hace falta en la práctica docente dar pautas para la verbalización y reflexión con respecto al procesamiento de la información en los textos sonoros, y guiar al estudiante hacia la identificación de sus fortalezas y debilidades (Lothe, 1995; Córdoba, 2005; Ducrot, 2005; Buck, 2010). Este enfoque involucra una discusión de por qué y para qué se emplean las estrategias, su efectividad, y opciones de mejora. Con base en los resultados del trabajo de Vandergrift y Tafaghodtari (2010), para lograr un impacto favorable en el éxito académico del estudiante es necesario propiciar la reflexión con respecto a la importancia que tienen las características de los documentos sonoros, los materiales y los recursos adicionales en el empleo y la efectividad de la planeación, control, monitoreo, y evaluación de las estrategias empleadas en la construcción del sentido.

Al considerar los resultados de estudios recientes, debemos preguntarnos si la ausencia de concientización en la enseñanza de la comprensión oral en las clases observadas impide a los estudiantes desarrollar habilidades de toma de decisiones con respecto a los elementos importantes e irrelevantes del mensaje (Vandergrift, 1999, 2004, 2007; Goh, 2008; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010; Renandya y Farell 2010; Bozorgian, 2012). Uno de los postulados de la enseñanza metacognitiva es ayudar al estudiante a enfocar sus recursos cognitivos y lingüísticos en aspectos relevantes a sus necesidades de escucha (Rost, 2002); principalmente, si se sensibiliza a los estudiantes sobre las estrategias que los ayudarán a lo largo de su trayectoria escolar (Coskun, 2010; Vandergrift y Tafaghodtari, 2010; Cross, 2011). Estos estudios sustentan que la

sensibilización es particularmente benéfica para los estudiantes que aún no han alcanzado suficiente competencia en la lengua meta, ya que les permite organizar sus recursos atencionales y emplear las estrategias como recursos compensatorios en la construcción del mensaje. En consecuencia, desde una postura metacognitiva, las prácticas pedagógicas documentadas quedan restringidas a sólo una etapa inicial, dejando inconcluso un ciclo que culmina tras periodos prolongados de entrenamiento para lograr resultados similares a los de los estudios mencionados a lo largo de este trabajo.

En ese sentido, podemos concluir que las tendencias curriculares y pedagógicas centradas en el alumno conciben el proceso enseñanza-aprendizaje como un esfuerzo colaborativo entre docentes y estudiantes, donde los estudiantes toman decisiones y desarrollan su capacidad de organizar, dirigir, monitorear y evaluar su aprendizaje (Nunan, 1998; Ducrot, 2005). En las actividades de aprendizaje, estas tendencias se deben reflejar no sólo en las prácticas pedagógicas sino también en los materiales didácticos utilizados por los estudiantes (Nunan, 1997; Cornaire, 1998; Ducrot, 2005). No obstante, como aquí se documenta, las prácticas pedagógicas como los documentos sonoros y materiales empleados por el docente se centran en la decodificación del mensaje y el empleo, implícito, de estrategias cognitivas, donde sólo el docente parece estar consciente de los objetivos de la secuencia pedagógica. Así, el modelo de la comprensión oral a través de la secuencia pedagógica de la pre-escucha, escucha y pos-escucha empleado, se aleja de los principios curriculares para favorecer el aprendizaje centrado en el estudiante (Nunan 1998), ya que el estudiante se convierte en un ejecutor de las actividades sin autorregular y monitorear sus procesos en la L2. Por lo tanto, la secuencia pedagógica observada puede resultar poco alentadora para permitir al estudiante desarrollar ideas claras con respecto a su aprendizaje y ser capaz de establecer metas para el aprendizaje de la L2, como lo establece el currículo centrado en el estudiante (Nunan 1998).

Estos resultados nos permiten llegar a las siguientes conclusiones: primero, en las clases de L2 es necesario considerar la inclusión sistemática de la instrucción metacognitiva en los programas de estudio y el currículo, no tan sólo en la enseñanza de la comprensión oral (Goh, 2008; Coskun, 2010) sino también en otras áreas del aprendizaje de L2; segundo, tomando en cuenta el rol que tiene el conocimiento metacognitivo en la enseñanza, es necesario considerar la preparación y actualización docente al respecto, partiendo de los principios curriculares del aprendizaje centrado en el estudiante (Nunan, 1998). Un requisito esencial para que los docentes logren la implementación de los modelos metacognitivos es la construcción de un bagaje teórico-empírico con respecto a las estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen la comprensión oral (O'Malley y Chamot, 1990) y el aprendizaje en general (Díaz Barriga, 2002). Posteriormente, se requiere un trabajo informado con respecto a las estrategias que pueden integrarse en la secuencia de la pre-escucha, escucha, y pos-escucha. Esto involucra una preparación donde el docente de lenguas deje de ver el proceso de enseñanza como una actividad principalmente práctica con modelos pedagógicos preestablecidos (Nunan, 1998, p.10). Para ello, el docente requiere de una planeación reflexiva que le permita crear secuencias didácticas fundamentadas en los procesos que caracterizan el desarrollo de una lengua adicional en contextos escolares (Nunan, 1998; Spada y Lightbown, 2013), y es esencial que la práctica docente permita al estudiante estar consciente de los objetivos y alcances de tales secuencias, favoreciendo la toma de decisiones y monitoreo de sus fortalezas y necesidades para lograr el dominio de la L2.

Referencias

- Bachman, L. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bozorgian, H. (2012). Metacognitive instruction does improve listening comprehension. *ISRN Education*, 1-6. Recuperado de <http://www.hindawi.com/isrn/education/2012/734085/cta/>

- Buck, G. (2010). *Assessing listening*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Córdoba, P., Coto K. y Ramírez M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-18. Recuperado de http://www.academia.edu/8061014/ACTUALIDADES_INVESTIGATIVAS_EN_EDUCACION
- Coskun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-ROYAL. Research on Youth and Language*, 4(1), 35-50. Recuperado de http://www.novitasroyal.org/Vol_4_1/coskun.pdf
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale. Collection didactiques des langues étrangères* [Comprensión auditiva. Colección didáctica de lenguas extranjeras]. París: CLE International.
- Cross, J. (2011). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65(4), 408-416.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Internamericana.
- Ducrot, J.M. (2005). L'enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches. *Didactique de l'oral, du discours en FLE*. Recuperado de <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Fabila, A., Minami, H. e Izquierdo, J. (2012). La escala de Likert en la evaluación docente. Acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas Docentes*, 50, 31-40.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Reino Unido: Sage
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language development: theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.
- Izquierdo, J., Aquino, S., García, V., Garza, G., Minami, H., y Adame, A. (2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 42, 1-25.
- Izquierdo, J. (2007). *Multimedia environments in foreign language classrooms: Effects on the acquisition of the French perfective and imperfective distinction*. Tesis doctoral no publicada. McGill University, Canadá.
- James, C. (1984). Are you listening: The practical components of listening comprehension. *Foreign Language Annals*, 17(4), 339-342.
- Lothe, E. (1995). *Enseigner l'oral en Interaction*. París: Hachette.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4a. ed.). Reino Unido: Oxford University Press.
- Mackey, A. y Gass, S. (2005) *Second language research. Methodology and design*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, 65, 63-72.
- Nunan, D. (1997). Listening in language learning. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Coords.) *Methodology in language teaching. An anthology of current practices* (pp. 238-241). Reino Unido: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. y Chamot A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Renandya, W. y Farrell, T. (2010). Teacher the tape is too fast. Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65(1), 52-59.
- Rost, M. (2002). Listening tasks and language acquisition. *Memorias del Congreso JALT 2002*, 18-28.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langues. Techniques et pratiques de classe. Nouvelle edition*. París: CLE International.
- Vandergrift, L. y Tafaghodtari M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen makes a difference: an empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470-497.
- Vandergrift, L. (2007). Listening: theory and practice in modern foreign language competence. *Centre for languages, Linguistics and Area Studies*. Recuperado de <http://www.llas.ac.uk/resources/qpg/67>
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 3-25.
- Vandergrift, L. (2003). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *The Canadian Modern Language Review*, 59, 425-475.
- Vandergrift, L. (2002). "It was nice to see our predictions were right": Developing metacognition in L2 listening comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 556-575.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 54, 168-176.

Anexo 1. Indicadores de las dimensiones, formulados para los estudiantes

Categoría 1: Tiempo
<ol style="list-style-type: none">1. El profesor de francés implementa clases de comprensión oral.2. Cuando el profesor implementa actividades de comprensión oral le dedicamos toda la sesión a esta habilidad.3. El tiempo dedicado a la comprensión oral en estas clases es suficiente.4. Disponemos de tiempo suficiente durante el ciclo para desarrollar la comprensión oral.5. En la clase necesitamos más tiempo para entrenarnos en la habilidad de comprensión oral.
Categoría 2: Objetivos
<ol style="list-style-type: none">6. El profesor nos indica que la actividad de comprensión oral tiene un objetivo específico.7. Al inicio de las actividades de comprensión oral se nos indica la información que debemos obtener.8. El profesor nos hace preguntas con relación al mensaje global de lo que vamos a escuchar.9. El profesor hace preguntas con relación a información específica contenida en el mensaje que vamos a escuchar.10. Cuando no comprendemos el mensaje de la grabación, el profesor explica que esto se debe a diversos factores.
Categoría 3: Método
<ol style="list-style-type: none">11. Cuando no comprendo el mensaje de la actividad de comprensión oral, mi profesor me ayuda a identificar pistas.12. El profesor nos explica que para entender lo que escuchamos podemos recrear la situación en nuestras mentes.13. Durante las actividades de comprensión oral, el profesor nos hace preguntas acerca de nuestros conocimientos previos de lo que vamos a escuchar.14. Cuando realizamos actividades de comprensión oral, el profesor nos sugiere tomar notas.15. Cuando nos bloqueamos en las actividades de comprensión oral, mi profesor de francés nos motiva a continuar.
Categoría 4: Metacognición
<ol style="list-style-type: none">16. Durante las actividades de comprensión oral, el profesor nos ayuda a identificar estrategias para comprender el mensaje.17. El profesor nos muestra de manera explícita cómo se emplean las estrategias para comprender la información de las grabaciones.18. Nuestro profesor nos da ejemplos de cómo aplicar estrategias y técnicas de escucha para lograr la comprensión oral.19. Durante las actividades de comprensión oral, el profesor nos pregunta sobre las técnicas que usamos para entender el mensaje.20. Al final de cada actividad de comprensión oral, reflexionamos sobre los procesos mentales que llevamos a cabo antes, durante y después de la actividad.21. Al terminar la actividad de comprensión oral reflexionamos sobre la manera en que llevamos a cabo el acto de escucha.
Categoría 5: Documentos
<ol style="list-style-type: none">22. Las actividades de comprensión oral que realizamos provienen del libro de texto.23. Las actividades de comprensión oral provienen de DVD's películas, series, documentales, emisiones de radio, programas de tv y del Internet.24. Los contenidos de la actividad de comprensión oral que abordamos en el aula son interesantes.25. Los contenidos de la actividad de comprensión oral son apropiados para mi nivel.
Categoría 6: Materiales
<ol style="list-style-type: none">26. Las grabaciones (audio/video) que escuchamos en clase contienen situaciones de comunicación de la vida real.27. Después de realizar la actividad de comprensión oral, reutilizamos la información en otras actividades de expresión escrita, diálogos, comprensión escrita.28. En nuestra aula disponemos de dispositivos electrónicos como grabadora, reproductor de dvd, televisión cañón, y bocinas para las actividades de comprensión oral.29. En nuestra aula disponemos de conexión a Internet alámbrico o inalámbrico para realizar alguna actividad de comprensión oral.30. El espacio de mi aula y los dispositivos empleados por el profesor afectan la acústica de las grabaciones que escuchamos durante las actividades de comprensión oral.