

Natalia Andrea Gabalo Rojas

**ENSEÑANDO ESTRATÉGICAMENTE UNA LENGUA: LA COMPRENSIÓ
AUDITIVA EN ELE**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

dirigido por el Dr. José Antonio Moreno Villanueva

Máster en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2019

Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras:
Español como Lengua Extranjera

Fecha: 14/06/2019

Trabajo de Fin de Máster

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

La alumna Natalia Andrea Gabalo Rojas con D. I. AU630784

Hace constar que es la autora del trabajo:

Enseñando estratégicamente una lengua: la comprensión auditiva en ELE

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado en español o en otro idioma con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.

Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.

Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.: Natalia Andrea Gabalo Rojas.

Agradecimientos

Al profesor José Antonio Moreno, quien me ha brindado su apoyo durante todo este proceso. Su experiencia, conocimiento y consejo me ha ayudado a tener una mejor perspectiva del proyecto y del significado de ser docente-investigador. Asimismo, estoy agradecida con cada profesor y profesora del Máster porque sus enseñanzas nos han ayudado, a mis compañeros y a mí, a moldear nuestras vidas profesionales y como seres humanos. También, me encuentro en deuda con mi familia, pues el papel que han jugado en toda esta experiencia más allá de lo plasmado en este documento ha sido esencial, en especial mi mamá y mi hermana que me han apoyado y motivado incondicionalmente para que pudiera sacar adelante este estudio y pueda alcanzar mis metas.

Índice

1. Introducción	6
1.1. Hipótesis, pregunta y objetivos de investigación	6
2. Comprensión auditiva	8
2.1. Procesos de la CA: la complejidad de escuchar y comprender	9
2.1.1. <i>Bottom-up</i> y <i>top-down</i>	10
2.2. Tipos de conocimientos involucrados en la CA	11
2.3. Factores adicionales	13
2.3.1. Factores afectivos	13
2.3.2. Factores contextuales	14
2.4. Metodologías de enseñanza-aprendizaje de la CA en el aula de lenguas	17
3. Competencia estratégica	19
3.1. La metacognición	19
3.1.1. Experiencia metacognitiva	20
3.1.2. Conocimiento metacognitivo	20
3.2. Clasificación de las estrategias	21
3.2. La CE en el currículo de ELE	24
3.2.1. La CE y el MCER	24
3.2.2. La CE y el PCIC	25
3.3. Del entrenamiento de estrategias a la instrucción estratégica de aprendizaje	26
4. Diseño de la propuesta	29
4.1. Metodología metacognitiva para la enseñanza-aprendizaje de la CA	29
4.2. Guía de recomendaciones para el profesor de ELE	32
4.2.1. Papel del profesor y del alumno	33
4.2.2. Material de muestra	33
4.3. La autoevaluación	43
4.3.1. Cuestionario metacognitivo de autoevaluación sobre la CA	44

4.3.2. Autoevaluación docente	48
5. Conclusiones	58
Bibliografía	60
Anexos.....	63

Relación de tablas

Tabla 1. Contextos de escucha	17
Tabla 2. Clasificación de las estrategias.....	23
Tabla 3. Inventario de los procedimientos de aprendizaje	26

Relación de ilustraciones

Ilustración 1. Ejercicio para la planificación de la escucha: planifica	34
Ilustración 2. Ejercicio para la planificación de la escucha: infórmate	35
Ilustración 3. Ejercicio para la planificación de la escucha: mis emociones.....	36
Ilustración 4. Ejercicios de monitorización de la comprensión: predice	37
Ilustración 5. Ejercicios de monitorización de la comprensión: controla la temperatura.....	38
Ilustración 6. Ejercicios de resolución de problemas: coopera	39
Ilustración 7. Ejercicios de resolución de problemas: sustituye.....	40
Ilustración 8. Ejercicios de evaluación: comprueba.....	41
Ilustración 9. Ejercicios de evaluación: evalúate	42
Ilustración 10. Ejercicios de evaluación: la clase.....	42
Ilustración 11. Cuestionario metacognitivo de autoevaluación sobre la comprensión auditiva.....	47
Ilustración 12. Cuestionario para el profesorado de ELE: datos identificativos	49
Ilustración 13. Cuestionario para el profesorado de ELE: prácticas de escucha.....	52
Ilustración 14. Cuestionario para el profesorado de ELE: la competencia estratégica en la escucha.....	56

1. Introducción

El propósito de este trabajo de investigación es identificar y analizar el papel que corresponde a la comprensión auditiva (CA) y la competencia estratégica (CE) en el aula de lenguas extranjeras, especialmente en el aula de español (ELE). Adicionalmente, este estudio busca incentivar la integración de la CE en clase para facilitar el desarrollo de las prácticas de audición en el aula de ELE.

La comprensión auditiva es un componente fundamental en el aprendizaje de una lengua. A través de la literatura y de las prácticas de clase observamos que la audición recibe sistemáticamente una atención reducida si se compara con otras habilidades. Esta realidad, sin embargo, contrasta con la experiencia docente pues es fácil percibir la exposición constante a la lengua meta a que se enfrentan los estudiantes a través de la audición.

Otra de las razones por las que este estudio se enmarca en la CA y la CE reside en la experiencia obtenida de una investigación en acción llevada a cabo en años anteriores, la cual fue recopilada en el artículo “Stand up to Children’s Rights: an Exercise in Listening in English as a Foreign Language” (Castillo, Gabalo y Segura, 2017). Una parte de los resultados de dicha investigación pusieron de manifiesto que los estudiantes comenzaron a utilizar algunas estrategias, como la toma de notas y la traducción, durante las tareas de escucha planteadas a lo largo de la implementación pedagógica.

A pesar de que aquella investigación no centró sus esfuerzos en promover el uso de estrategias, llama la atención que los alumnos participantes sintieran la necesidad de utilizar algunas de ellas para apoyar su proceso de aprendizaje y su rendimiento durante las actividades de escucha. Por esta razón, considero relevante para continuar la investigación dirigir los esfuerzos de este proyecto hacia la búsqueda de una mejor comprensión del funcionamiento y la combinación de la comprensión auditiva y la competencia estratégica en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

1.1. Hipótesis, pregunta y objetivos de investigación

Para lograr una adecuada integración de la comprensión auditiva y la competencia estratégica es fundamental que el docente conozca las implicaciones metacognitivas,

cognitivas y socio-afectivas de lo que significa escuchar y comprender, especialmente en el contexto de las lenguas extranjeras. De este modo, contará con una serie de pautas acerca de cómo guiar a sus estudiantes e incentivarlos a desarrollar su competencia estratégica y, así, facilitar sus procesos de comprensión auditiva en ELE.

En este sentido, la pregunta de investigación que guía este proyecto es la siguiente:

¿Qué elementos y pautas debe tener en cuenta el docente de ELE para implementar una instrucción basada en la integración y el desarrollo de la competencia estratégica a fin de facilitar el proceso de comprensión auditiva de los alumnos?

Para responder a esta pregunta, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

- Realizar un recorrido teórico a propósito de las variables comprensión auditiva y competencia estratégica.
- Identificar y analizar, a través de la bibliografía, el tratamiento metodológico dado a la comprensión auditiva y a la competencia estratégica dentro del aula de lenguas extranjeras.
- Elaborar una guía de recomendaciones dirigida al docente de ELE que pueda ser utilizada durante las prácticas de escucha en el aula integrando la competencia estratégica.

Este documento se encuentra dividido en cuatro secciones principales. La primera parte está dedicada al estudio de la comprensión auditiva; la segunda sección cubre las cuestiones relacionadas con la competencia estratégica; seguido, se hace un recuento sobre el diseño de la propuesta pedagógica derivada del recorrido realizado en secciones anteriores. Finalmente, la última sección expone las conclusiones del estudio junto con las implicaciones pedagógicas, las futuras líneas de investigación y las limitaciones del estudio.

2. Comprensión auditiva

Para el aprendizaje de una lengua, escuchar es una capacidad muy importante, pues permite al alumno recibir input lingüístico e interactuar con él y, a su vez, facilita el desarrollo de otras habilidades del lenguaje (Vandergrift y Goh, 2012: 4). Sin embargo, resulta evidente que las tareas auditivas reciben una menor atención en cuanto a su gestión de modo que los esfuerzos del profesor, e incluso del alumno, se concentran en los resultados de la escucha. A pesar de que en el aula de lengua se observa una mayor exposición a actividades de escucha, en comparación a décadas anteriores, esto no significa que sepamos qué implica enseñar y aprender a escuchar.

Para comenzar a entender lo que significa la comprensión auditiva, Vandergrift y Goh (2012) así como Rost (2011) señalan que se puede comparar con una actividad de resolución de problemas, ya que el oyente une lo que oye lo cual hace referencia al input lingüístico con su conocimiento y experiencias acerca de cómo funciona el mundo. Es decir, un aprendiz de una L2 no debe limitarse a intentar captar los sonidos que escucha, sino que también debe procesarlos a través del filtro que posee de su conocimiento previo del contexto en el que toma lugar la comunicación. Todo ello, además, debe realizarlo en un periodo de tiempo corto, casi instantáneo, ya que, en contraste con actividades como la lectura o la escritura, el texto auditivo no se encuentra bajo su control, es decir, no es algo que comúnmente se pueda revisar y analizar constantemente bien sea en una situación comunicativa natural, como una conversación, o en un video de una actividad de clase.

Lo anterior es solo una pequeña muestra de que escuchar no es una actividad pasiva (Vandergrift y Goh, 2012: 37). Por esta razón, es necesario que tanto el alumno como el profesor entiendan los procesos de escucha para que logren monitorizarlos y regularlos para su beneficio.

A continuación se realiza un recorrido por los procesos y elementos relevantes para este estudio en relación a la comprensión auditiva para realizar un acercamiento y entender la línea de investigación plasmada en este documento.

2.1. Procesos de la CA: la complejidad de escuchar y comprender

Desde el punto de vista semántico y cognitivo, comprender y escuchar guardan una estrecha relación. De acuerdo con Rost (2011), escuchar es una actividad que implica la activación y la modificación de conceptos en la mente del oyente (p. 57). A su vez, esos conceptos, que hacen referencia a cualquier tipo de conocimiento del oyente, se organizan en módulos llamados *esquemas* (*schemata*, por su nombre en inglés). La importancia de los esquemas recae en su utilidad para guiar las respuestas del oyente frente a una actividad o tarea ya que son un reflejo del entendimiento que el oyente tiene del mundo y del contexto específico al que se enfrenta.

Por lo tanto, los esquemas son construcciones mentales en las que se acumulan los conceptos que una persona va adquiriendo a medida que se relaciona con el mundo, y en este caso, a través de la escucha. Así pues, estas estructuras no resultan invariables sino que, por el contrario, se modifican constantemente.

Durante la escucha, el oyente accede a sus esquemas de forma instantánea y estos se actualizan dependiendo del grado de relación que la información escuchada guarda con los conceptos a los que el oyente haya accedido una vez iniciada la actividad. Rost (2011) indica que la accesibilidad a unos esquemas u otros durante la escucha depende principalmente de los siguientes factores:

- La influencia del sistema valorativo del oyente
- La frecuencia de uso
- El uso reciente

El primer factor hace referencia a la importancia que el oyente otorga a un esquema por su relevancia frente a otros esquemas. El segundo elemento corresponde a la frecuencia con que se accede a un esquema en particular, lo cual lo hace más activo y usual que los demás. Por último, se contempla qué tan reciente es activado un esquema, pues esto permite al concepto estar más fresco en la memoria del oyente.

Todo lo planteado anteriormente se puede relacionar con lo que implica comprender. Sanders y Gernsbacher (2004; citado en Rost 2011) postulan que el principal objetivo de la

comprensión es construir una representación mental coherente a partir de conceptos (p. 54). Para lograr este objetivo, las personas estructuran esos conceptos en una serie de mapas mentales donde se relacionan los conceptos previos con los nuevos, los cuales se adquieren al oír, leer u observar. Además, cuando el usuario de una lengua se ve expuesto a un concepto que no relaciona instantáneamente con sus esquemas se produce una actualización (o modificación en el caso de la escucha) de estos mapas mentales.

De esta manera la relación que existe entre escucha y comprensión es muy cercana. Comprender y escuchar suponen procesos, factores e intenciones en su mayoría intangibles pero que, claramente, resulta fundamental estudiar para contribuir a su desarrollo eficaz. Entonces, la comprensión auditiva implica la activación (sin esfuerzo y casi instintiva) de una serie de esquemas que el oyente considera relevantes para entender un texto oral. Pero no se limita a eso pues, además, involucra un proceso de actualización de conceptos e incorporación de otros nuevos relacionados con el conocimiento lingüístico y del mundo. Todos estos procesos, por otra parte, se ven reflejados en la respuesta del oyente al texto oral, el cual no es más que el resultado de la comprensión auditiva.

2.1.1. *Bottom-up* y *top-down*

Mediante estos dos procesos se filtran o regulan los diferentes tipos de información que ayudan al oyente a construir significado durante la comprensión auditiva. El proceso de abajo-arriba (*bottom-up*) implica la segmentación del texto oral en unidades significativas para el oyente que le permiten interpretarlo. Estas unidades de significado fragmentadas originalmente por el oyente son necesarias para, después, establecer unidades de significado más amplias que resultarán en la construcción de un texto oral significativo. Para visualizar esto, imaginemos a un alumno que escucha un texto oral en una clase de ELE y que, automáticamente, usa su conocimiento lingüístico para, por ejemplo, captar el léxico clave y la entonación para saber si lo que escucha hace referencia a afirmaciones, negaciones o preguntas. A través de la ampliación de estos elementos iniciales, el estudiante podrá comprender el audio.

Por su lado, el proceso de arriba-abajo (*top-down*) implica abordar el texto oral desde el contexto en que se desenvuelve para obtener una comprensión general. Es decir, la

interpretación del alumno juega un papel central, ya que se vale de su conocimiento previo para contextualizar la comprensión.

A pesar de ser procedimientos diferenciados con elementos casi opuestos, *bottom-up* y *top-down* no deben verse de forma independiente, ya que son de naturaleza interactiva. Tal como mencionan Vandergrift y Goh (2012), el uso en mayor o menor medida de uno u otro componente depende del propósito de escucha que tenga el alumno en función de la información que necesite o quiera verificar (p. 19). Así, tendremos que una persona cuyo interés sea obtener una idea general de lo ocurrido en una situación o evento particular hará mayor uso del componente *top-down* que una que quiera conocer uno o varios detalles específicos sobre el mismo contexto.

Es común que, en las actividades de aula, se diseñen y apliquen prácticas dirigidas a trabajar y, especialmente, evaluar más un proceso que otro pero se debe ser consciente de que uno no está completamente separado del otro, sobre todo porque son procesos mecánicos de los oyentes.

2.2. Tipos de conocimientos involucrados en la CA

Dentro del proceso de escucha se han establecido ciertos niveles que se relacionan con los conocimientos que un oyente utiliza para comprender. Una de las clasificaciones más destacadas y detalladas es la propuesta por Fowerdew y Miller (2005; citado en Martín, 2009), la cual establece cinco niveles diferentes:

- Conocimiento fonológico: este es el primero al que el oyente accede al percibir un texto oral y guarda estrecha relación con el tipo de procesamiento *bottom-up* detallado anteriormente, ya que este conocimiento suscita la fragmentación de los sonidos en unidades de significado. La importancia de este nivel dentro de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera recae, según Martín (2009), en la diferencia existente entre los sistemas fonéticos de la L1 y la LE, ya que esto puede suponer un obstáculo (p. 53). De ahí que sea necesario estudiar y tener en cuenta las características y diferencias entre sistemas, para que se puedan prevenir y no afecten la comprensión del alumno-oyente.

- Conocimiento sintáctico: hace referencia no solo al conocimiento del oyente acerca de las reglas combinatorias del componente lingüístico de la LE, sino también al establecimiento de relaciones y transformaciones entre unidades sintácticas elementales y unidades más amplias. Tal como lo explica Martín (2009), este nivel no solo implica un proceso de producción al organizar y relacionar las unidades sintácticas durante la audición; implica asimismo la apropiación de información sintáctica nueva.
- Conocimiento semántico: este nivel se relaciona de manera cercana con el descrito anteriormente, pues contribuye a que el oyente aborde la audición construyendo unidades de significado ya sea a partir de segmentos pequeños u otros más amplios con el fin de obtener la comprensión lingüística necesaria para entender el mensaje.
- Conocimiento pragmático: de acuerdo con Flowerdew y Miller (2005; citado en Martín, 2009), este nivel hace referencia a la relación que se establece entre el significado (nivel semántico) y el uso de la lengua en contextos puntuales. Es necesario tener en cuenta que el conocimiento pragmático, en especial referido al contexto, no siempre se construye a partir de las situaciones originadas alrededor de la LE, pues el oyente puede involucrar experiencias y conocimientos pragmáticos previos que hacen referencia a otras lenguas, como, por ejemplo, su lengua materna. Martín (2009) menciona que una práctica que ayuda a prevenir lo anterior y que promueve la enseñanza-aprendizaje de contenido pragmático es la presentación de actividades de pre-audición donde se establezca un contexto acerca de la audición y se discutan las características de dicho contexto (p. 57).
- Conocimiento cinestésico: este nivel se refiere al uso y significado de los elementos no verbales que aparecen en la comunicación relacionados con la posición y el movimiento del cuerpo. Estos componentes pueden apoyar u obstaculizar el proceso de comprensión, ya que son factores que no se enseñan ni se aprenden de manera frecuente y explícita en el aula.

2.3. Factores adicionales

La comprensión auditiva involucra elementos diferentes a los relacionados con la lengua que influyen asimismo en los procesos de decodificación y entendimiento de la escucha. Siguiendo lo postulado por Vandergrift y Goh (2012), existen dos tipos de factores externos e internos que pueden intervenir en la comprensión auditiva de los oyentes: factores afectivos y factores contextuales.

2.3.1. Factores afectivos

Los autores apuntan que estos elementos emocionales son tan relevantes para un aprendiz que pueden incidir en el éxito o no de la escucha. Entre estos factores se encuentran la ansiedad, la motivación y la autoeficacia como los principales elementos investigados dentro del campo del aprendizaje de segundas lenguas.

- La ansiedad: Vandergrift y Goh resaltan que la mayoría de los estudios que se han llevado a cabo en relación con la ansiedad y la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva se han desarrollado entorno a los contextos de evaluación. De ahí que los esfuerzos se concentren en la reducción de la ansiedad y la promoción de la autoconfianza en clase. Sin embargo, Horwitz (2010; citado en Vandergrift y Goh, 2012) señala que la ansiedad no siempre es perjudicial y que, por lo tanto, puede contribuir a que el alumno-oyente se concentre mucho mejor bajo estas situaciones estresantes. Así pues, es un territorio inexplorado investigar las aportaciones de la ansiedad a los procesos de comprensión auditiva, por ejemplo, utilizando estrategias que permitan tener una monitorización y regulación sobre esta.
- La motivación: a pesar de que la relación de la motivación con la comprensión auditiva no se ha explorado ampliamente, se han compartido algunas experiencias docentes en las que se evidencia esta relación. Vandergrift (2005) realizó un estudio que puso de manifiesto la conexión existente entre la motivación, el control metacognitivo de los procesos de escucha y los productos de aquella comprensión. Así, concluyó resaltando que un enfoque metacognitivo en el aula de lenguas, en

especial en las prácticas de escucha, puede contribuir a que los estudiantes sean conscientes tanto de los procesos lingüísticos y cognitivos como de los factores afectivos que influyen en dichas prácticas.

- La autoeficacia: este elemento hace referencia a las creencias de los alumnos sobre su capacidad para participar de forma efectiva y exitosa en actividades de aprendizaje (Vandergrift y Goh, 2012: 71). Al contrario de la ansiedad, niveles más altos de autoeficacia promueven en el estudiante más confianza sobre sus actuaciones y autorregulación de su proceso de aprendizaje.

A modo de reflexión, disminuir los esfuerzos de concentrar las prácticas de escucha en la evaluación de los resultados podría ser beneficioso para la visibilización y el trabajo de los factores anteriores. Habría que centrar la enseñanza-aprendizaje en la concientización de los procesos de escucha para que contribuyan a la reducción de la ansiedad negativa y generen acciones proactivas de los alumnos frente a las tareas de escucha, lo cual, en última estancia, repercutiría de manera positiva en la motivación y autoeficacia de los aprendices (Vandergrift y Goh, 2012: 73).

2.3.2. Factores contextuales

Este componente hace referencia a los diferentes contextos situacionales en que puede tomar lugar las prácticas de escucha. Rost (2011) propone seis tipos de prácticas de escucha: intensiva, selectiva, interactiva, extensiva, responsiva y autónoma.

- Escucha intensiva: corresponde a una escucha específica y precisa de las unidades sintácticas, gramaticales y pragmáticas del texto oral. Rost subraya que, a pesar de que la escucha intensiva es poco común, puede implicar un nivel alto de comprensión y escucha, pues escuchar intensivamente un elemento específico es bastante complejo e imprescindible para obtener un nivel de proficiencia (p. 184).
- Escucha selectiva: se refiere a la escucha que se realiza con un objetivo en mente, el cual puede corresponder a desarrollar una tarea o a obtener información específica. Así, tenemos que en este contexto de escucha el oyente atiende únicamente a lo que necesita escuchar dejando de lado todo lo demás (Rost, 2011: 187).

- Escucha interactiva: hace referencia a la escucha que se desarrolla en un contexto colaborativo. Es decir, el oyente no se limita a recibir y procesar la información, sino que se le invita a tener un rol aún más activo al contribuir a la conversación haciendo devoluciones y, formulando preguntas, lo cual, a su vez, contribuye a las funciones del hablante.
- Escucha extensiva: corresponde a una escucha prolongada y enfoca en la idea general de la audición. Rost menciona que la escucha intensiva se puede dar en contextos de audición académica y en la “escucha por placer”, la cual hace referencia a aquellas situaciones en que el oyente elige escuchar por gusto propio (Rost, 2011: 194).
- Escucha responsiva: la particularidad de este contexto de escucha es que se busca una respuesta por parte del oyente. Rost aclara que la respuesta no corresponde a una información acerca del contenido del texto sino que es una “respuesta afectiva” a través de la que se expresan opiniones y puntos de vista del texto (pág. 198). Este contexto de escucha es particularmente interesante de analizar desde el punto de vista de los esquemas ya que, tal como resalta el autor, la influencia que tienen los tipos de conocimientos sobre los esquemas, particularmente el pragmático, sirve como guía principal en estas situaciones, dado que contribuye a que el oyente focalice su atención en el contenido cultural que se presenta dejando de lado, por ejemplo, el contenido de carácter lingüístico.
- Escucha autónoma: corresponde a una escucha independiente o autodirigida por la que el alumno-oyente selecciona el contenido del texto oral y establece la forma en que responde a ese texto. Rost resalta que lo ideal en este tipo de contexto es que el oyente tenga como objetivo obtener retroalimentación sobre la comprensión y monitoree su proceso. Asimismo, la escucha autónoma puede incluir cualquiera de los contextos anteriormente descritos siempre y cuando el oyente esté en control de la selección del input, del desarrollo de la tarea y de la evaluación de esta.

Los seis contextos de práctica de la escucha descritos corresponden a algunos de los más trabajados en situaciones formales e informales, dentro y fuera del aula. Existen otras

categorizaciones que describen estos mismos contextos desde puntos de vista diferentes; sin embargo, para los fines de este estudio, la categorización establecida por Rost es pertinente, pues plantea una relación con otros elementos de los procesos de la escucha, igualmente relevantes y comentados en el documento. Es pertinente destacar que los contextos de escucha planteados no se presentan de manera independiente tanto dentro como fuera del aula. En la tabla 1 se exponen las características de los contextos de escucha junto con sus objetivos de aprendizaje.

Contexto de escucha	Foco de aprendizaje	Foco de la actividad
Intensivo	Fonología, sintaxis, léxico	El alumno se enfoca en atender a lo que se dice
Selectivo	Ideas principales, objetivos pre-establecidos	El estudiante se enfoca en extraer información clave para construir significados
Interactivo	Oyente activo, aclaración del significado y de la forma	El aprendiz se involucra en actividades colaborativas para obtener y dar información, y negociar
Extensivo	Gestión de grandes cantidades de input	El alumno escucha texto orales extensos para desarrollar tareas orientadas
Responsivo	Respuesta afectiva sobre el input	El estudiante expresa sus ideas y opiniones

Autónomo	Gestión del propio proceso/ progreso	El aprendiz selecciona los textos orales y las tareas a desarrollar, y monitorea y regula su proceso de escucha
-----------------	--------------------------------------	---

Tabla 1. Contextos de escucha. Adaptada de Rost (2011)

2.4. Metodologías de enseñanza-aprendizaje de la CA en el aula de lenguas

La enseñanza-aprendizaje de lenguas ha adoptado diferentes enfoques metodológicos a través de los años que determinan, mayoritariamente, los roles de los alumnos, del docente y de la lengua de diferentes formas. Entre de estos enfoques se encuentran la *instrucción orientada a la comunicación* y la *instrucción orientada al alumno*.

La primera (instrucción orientada a la comunicación), en el marco de la comprensión auditiva, supuso un cambio de rol por parte del profesor respecto a enfoques más tradicionales. En la metodología de la enseñanza comunicativa de la lengua se introducen cambios llamativos, como el hecho de que se anima al profesor a utilizar materiales auténticos para las actividades de escucha dejando un poco de lado todo aquel material que se centra en la revisión gramatical convencional a través de las lecturas de textos orales o escritos. Sin embargo, Vandergrift y Goh (2012) resaltan que, al centrar el objetivo del aprendizaje en la comunicación se le da más importancia a desarrollar y practicar habilidades como el habla, y, en relación a la escucha, se limita su enseñanza-aprendizaje a evaluar el resultado de la comprensión (p. 8). Es decir, el principal aporte de este enfoque a la comprensión auditiva ha sido enmarcarla únicamente en los procesos de evaluación de los resultados; ahora bien, tal como se ha discutido anteriormente, la práctica de esta habilidad implica mucho más que una simple comprobación de productos finales.

Por otro lado, contamos con el enfoque orientado al alumno, el cual se ha enfocado en enseñar a los estudiantes a escuchar. Aquí se pueden destacar las implementaciones de varios docentes investigadores, que han puesto de manifiesto la importancia y los resultados positivos que aporta el uso de estrategias de aprendizaje durante las prácticas de escucha, lo que ha contribuido a formar alumnos oyentes más eficientes que saben abordar una tarea de este tipo. Así, en un estudio realizado por O'Malley, Chamot y Küpper (1989;

citado en Chamot, 1998) en el que se buscaba comparar las diferencias entre los estudiantes oyentes más afectivos y los que lo eran menos, se encontró que algunos factores diferenciadores de aquellos oyentes más efectivos fueron que ellos eran capaces de monitorizar su comprensión evaluando constantemente si lo que escuchaban tenía sentido; conectaban la información nueva del audio con su conocimiento previo del tema basados en sus experiencias; y realizaban inferencias acerca del vocabulario desconocido y la información nueva (p. 5).

El hecho de que se haya evidenciado, en este y en otros estudios, la influencia positiva del uso de estrategias en clase ha generado una discusión pedagógica que tiene como foco la comprensión auditiva vista desde el uso estratégico. Así pues, tenemos que el enfoque orientado al alumno ha respondido a la necesidad del estudiante relacionada con cómo aprender a escuchar haciendo visible las prácticas ideales para ser oyentes hábiles.

A pesar de que los elementos de este enfoque parecen abordar de manera más amplia la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva, es cierto que su propósito es enfocarse únicamente en que el alumno haga (o enfoque orientado a la acción). Lo anterior deja de lado procesos igualmente fundamentales, como la concientización acerca del uso de una gran variedad de estrategias y desarrollo de hábitos, en su mayoría mentales, orientados a la autonomía y la autorregulación del aprendizaje (Vandergrift y Goh, 2012: 11).

3. Competencia estratégica

Durante muchos años, la competencia estratégica ha formado parte de la discusión pedagógica y del aula de clase. Se han estudiado los efectos que puede tener el hecho de abrirle un espacio dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en especial dentro del aula de lenguas. Para entender mejor la conceptualización de esta competencia es preciso en primer lugar, revisar su taxonomía. Por un lado, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2002) se describe el término competencia como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (p. 9). Así, en un sentido formal dentro del aula, tenemos que las competencias son aquellos recursos (cognitivos, metacognitivos y socioafectivos) que utilizamos a la hora de desarrollar una tarea y que definirían nuestra forma de aprendizaje.

Por otro lado, Nogueroles (2011) define las estrategias, en el contexto del aprendizaje de lenguas, como aquellas acciones llevadas a cabo de manera consciente por el estudiante que le permiten orientar el desarrollo de una tarea. Es decir, cada vez que un alumno se enfrenta a una actividad de uso de la lengua las estrategias le permiten afrontar su desarrollo. Teniendo esto en cuenta, podríamos definir la competencia estratégica, en el contexto del aprendizaje de una lengua, como la capacidad que tiene el alumno para relacionar sus conocimientos lingüísticos, sus habilidades y sus recursos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos con el contexto en el que se desenvuelve el aprendizaje para desarrollar una determinada tarea.

3.1. La metacognición

De acuerdo con Goh y Vandergrift (2012), la metacognición hace referencia a la habilidad para reflexionar sobre el pensamiento (cognición) propio y, por lo tanto, para reflexionar acerca del procesamiento de la información en múltiples contextos y, también, la regulación de dicho proceso (p. 84). Así, la metacognición nos permite preocuparnos por nuestro propio pensamiento y establecer una conexión, una comprensión y una actuación sobre la cognición. Dentro del campo del aprendizaje, se hace uso del término *conciencia metacognitiva*, el cual responde a un estado de conciencia sobre el pensamiento mientras se es parte de un contexto de aprendizaje (Goh y Vandergrift, 2012: 84).

En esta línea, la conciencia y el control de los procesos cognitivos del alumno son elementos fundamentales en el marco de la instrucción mediante la metacognición. Flavell (1976; citado en Goh, 2010), uno de los primeros teóricos en desarrollar un trabajo extenso sobre la metacognición, distingue dos categorías en relación con la metacognición. La primera es la experiencia metacognitiva, la cual se puede describir, a propósito de las prácticas de escucha, como una sensación de alerta momentánea que tienen los estudiantes cuando escuchan algo y no lo entienden. Por otro lado, se encuentra el conocimiento metacognitivo, que hace referencia al conocimiento y las creencias de los alumnos acerca del aprendizaje.

3.1.1. Experiencia metacognitiva

La experiencia metacognitiva se relaciona con elementos afectivos y cognitivos, ya que su principal medio de activación y de manifestación es una sensación o pensamiento. Goh y Vandergrift (2012) ejemplifican esta experiencia en la escucha en un escenario donde el alumno no es capaz de reconocer un sonido, en un primer momento, lo que lo transporta a una situación similar a la que se haya enfrentado anteriormente (p. 86). Por lo general, la experiencia metacognitiva no tiene un impacto relevante en el aprendiz si no se utiliza como un punto de partida para incentivar el uso de estrategias y solucionar el problema de comprensión, por ejemplo. Más allá, Goh y Vandergrift resaltan que la experiencia metacognitiva no solo trae beneficios para el desarrollo de una actividad de la lengua, sino que también resulta útil para que los estudiantes tengan un mejor entendimiento de sí mismos y del mundo a partir de experiencias metacognitivas en entornos de aprendizaje (p. 86).

3.1.2. Conocimiento metacognitivo

Dentro del conocimiento metacognitivo se establecen tres categorías: conocimiento de la persona, conocimiento de la tarea y conocimiento de las estrategias.

- Conocimiento de la persona: hace referencia al conocimiento que tenemos sobre nosotros mismos como aprendices, dentro del cual se contemplan la percepción de las habilidades propias y los factores individuales que influyen el aprendizaje (Flavell, 1976; citado en Goh, 2010: 5). Este conocimiento deriva en un

autoconcepto de parte del alumno y, asimismo, determina las concepciones que tiene sobre lo que significa tener éxito o fracasar en una tarea de aprendizaje.

- Conocimiento de la tarea: este conocimiento contempla todo lo que el estudiante sabe que rodea una tarea de aprendizaje (el propósito, los objetivos, las demandas y la naturaleza de la tarea, y los procesos necesarios para cumplir con lo anterior). Goh y Vandergrift mencionan que desde el punto de vista de la comprensión auditiva, este conocimiento involucra aspectos como el reconocimiento de la existencia de una variedad de textos orales, de sus estructuras particulares y los contextos donde pueden aparecer.
- Conocimiento de las estrategias: corresponde al conocimiento de estrategias, y su utilidad para desarrollar una actividad y obtener un objetivo. Es preciso destacar que la competencia estratégica no se debe confundir con el conocimiento de las estrategias, ya que esto último hace referencia únicamente a la validación del conocimiento sobre las estrategias y sus características.

Es importante mencionar que la experiencia y el conocimiento metacognitivo (y, por consiguiente, sus subelementos) no son dos categorías independientes la una de la otra. Por el contrario, son dos aspectos que se interrelacionan constantemente para que el estudiante logre desarrollar un proceso de autorregulación de su pensamiento y de su aprendizaje. A partir de esta teorización del concepto de la metacognición y de los elementos que la componen en relación con el proceso de aprendizaje, se comenzó a tener en cuenta como elemento unificador de los procesos cognitivos, sociales y afectivos inherentes al ser humano y al aprendizaje.

3.2. Clasificación de las estrategias

A través de los años se han postulado diferentes clasificaciones para las estrategias; en este trabajo tomamos como referencia la propuesta de O'Malley y Chamot (1990). Esta clasificación establece tres categorías, las cuales corresponden, respectivamente, a las estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las primeras hacen referencia a aquellas estrategias que permiten al alumno controlar, regular y valorar su proceso de aprendizaje. Las cognitivas aluden directamente al manejo de la información para el

desarrollo de la tarea a desarrollar. Por último, las socioafectivas se centran en la gestión de elementos emocionales y sociales que influyen en la implicación del alumno en las actividades de aprendizaje. La tabla 2 presenta la clasificación de las estrategias, junto con sus características relacionadas con la comprensión auditiva.

Estrategias metacognitivas		
<i>Planificación</i>	<i>Monitorización</i>	<i>Evaluación</i>
Tomar conciencia acerca de lo que es necesario para desarrollar una tarea y establecer un plan de acción adecuado al contexto de escucha. Responde a las preguntas ¿qué hacer?, ¿a qué darle atención?, ¿cómo desarrollar la tarea?	Verificar y corregir el proceso de comprensión y del desarrollo de la tarea.	Comprobar el proceso y los resultados de la comprensión, y la determinación de las prácticas favorecedoras y de las dificultades del proceso.
Estrategias cognitivas		
<i>Inferencia</i>	<i>Elaboración</i>	<i>Resumen</i>
Formular hipótesis a partir del contexto o de información relacionada con el texto oral para predecir o plantear significados	Relacionar el conocimiento previo y externo al texto oral con el conocimiento obtenido a través de ese texto	Elaborar síntesis mentales o escritas acerca del texto oral escuchado
<i>Traducción</i>	<i>Transferencia</i>	<i>Repetición</i>
Traducir a una lengua diferente de la LE actual	Hacer uso del conocimiento adquirido a través de una lengua para facilitar la	Repetir un elemento escuchado, generalmente una palabra o frase, durante

	comprensión de otra	el desarrollo de la tarea
<i>Uso de fuentes de consulta</i>	<i>Agrupación</i>	<i>Toma de notas</i>
Utilizar recursos de referencia para obtener información de apoyo a la escucha	Clasificar la información y el conocimiento de acuerdo a características comunes	Apuntar palabras, conceptos claves que contribuyan al desarrollo de la tarea auditiva
<i>Deducción/ inducción</i>	<i>Sustitución</i>	
Emplear reglas aprendidas o propias para comprender	Utilizar métodos alternativos (como rellenar vacíos) para desarrollar la tarea de comprensión	
Estrategias socio-afectivas		
<i>Petición de aclaración</i>	<i>Cooperación</i>	<i>Reducción de la ansiedad</i>
Pedir verificación, explicación o ejemplificación	Trabajar en conjunto con una o más personas para desarrollar una tarea	Emplear técnicas para tranquilizarse y sentirse más cómodo y competente con la tarea a desarrollar
<i>Darse ánimo</i>	<i>Control de la temperatura emocional</i>	
Automotivarse con mensajes positivos durante la planificación y desarrollo de una tarea	Tomar conciencia de las emociones propias y regularlas durante el desarrollo de la comprensión auditiva	

Tabla 2. Clasificación de las estrategias. Adaptado de O'Malley y Chamot (1990), Martín (2009) y Nogueroles (2011)

La relevancia de esta clasificación radica en que el hecho de que una estrategia se incluya dentro de una categoría no significa que su utilidad se vea reducida a procesos relacionados con esa categoría. No obstante, esta clasificación presenta una referencia para la aplicación didáctica, ya que contempla los diferentes procesos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de una lengua.

3.2. La CE en el currículo de ELE

El documento de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Europa es el MCER (2002), que en el ámbito de ELE se desarrolla a través *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006). Al ser los documentos más referenciados dentro de esta área, resulta interesante y pertinente examinar sus supuestos alrededor de la CE.

3.2.1. La CE y el MCER

En el MCER se evidencia de manera inmediata que la CE no ocupa un papel fundamental en su modelo de referencia. Se incluye y conceptualiza el término “estrategia” como el medio a través del cual el usuario de una lengua puede “movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer demandas de comunicación y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible” (p. 60- 61). Así pues, las estrategias se contemplan en el MCER como una herramienta que facilita el desarrollo de una tarea comunicativa; es decir, el aprendiz las utiliza para hacer algo dentro de un contexto comunicativo. Además, se plantea una visión particular de la metacognición estableciendo que los principios metacognitivos (planificación, ejecución, control y reparación) son equiparables al desarrollo de cualquier tarea comunicativa que el usuario de una lengua realiza dentro de los distintos tipos de actividades (comprensión, expresión, interacción y mediación) (p. 61).

Esta adaptación que se hace de las estrategias y de la metacognición resulta interesante de analizar y está en concordancia con su enfoque orientado a la acción. No obstante, llama la atención que, en algunos apartados en que se hace referencia a las estrategias (herramientas para que el aprendiz realice una tarea), se contemple incentivar la concientización y reflexión del alumno a partir de su experiencia previa y de su actuación comunicativa. Esto tendría que llevar a que el Marco amplíe la conceptualización que

utilizan para las estrategias, en especial sobre la metacognición, para que de esta manera se justifique esa reflexión a partir del desarrollo de las tareas comunicativas.

3.2.2. La CE y el PCIC

En cuanto al PCIC, encontramos en él un apartado de *procedimientos de aprendizaje* que contempla los elementos cognitivos y afectivos como fundamentales en el proceso de aprendizaje del alumno, y, además, tienen una gran influencia en el desarrollo de cualquier tarea comunicativa. Asimismo, se subraya el hecho de que el aprendizaje implica que el estudiante tenga la posibilidad de planear, monitorizar y evaluar su propio proceso para, de este modo, desarrollar un aprendizaje integral.

Asimismo, en la introducción del apartado de *procedimientos de aprendizaje* del PCIC (2006) se precisa que el uso de estrategias (relacionado con el concepto de procedimientos de aprendizaje) no debe confundirse con una creación sistemática para obtener una “receta de aprendizaje”, sino que, por el contrario, se debe contemplar como una propuesta para que el alumno explore su conocimiento estratégico activando aquellos elementos cognitivos y afectivos que necesite durante su proceso de aprendizaje.

Aunque en el PCIC se decide utilizar el término procedimientos de aprendizaje para contemplar de una manera más amplia el uso de estrategias, indiscutiblemente busca ampliar el enfoque del MCER describiendo la necesidad de integrar la metacognición y la afectividad en el aula de lenguas. De ahí que la organización del inventario contemple las perspectivas metacognitiva, cognitiva y socioafectiva de las estrategias, no sin antes aclarar que estos procedimientos de aprendizaje no funcionan igual para todos los alumnos y poniendo énfasis en que su adaptación y puesta en marcha dentro de un contexto de aprendizaje no es secuencial. La tabla 3 muestra la organización del inventario analizado anteriormente en la que se presentan los principales objetivos de los apartados.

Inventario de Procedimientos de aprendizaje (PCIC)	
1. Relación de procedimientos de aprendizaje	2. Uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje durante la realización de tareas

1.1. Planificación y control del propio proceso de aprendizaje: controlar conscientemente el proceso de aprendizaje y el uso de la lengua para establecer los objetivos de aprendizaje en función de sus necesidades	2.1. Planificación: reconocer los objetivos de la tarea, los recursos, y tomar establecer la toma de decisiones
1.2. Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua: organizar e integrar el input de la LE con las estructuras de conocimiento del alumno a través de la práctica, la evaluación y la reestructuración.	2.2. Realización de la tarea: movilizar los recursos en función de la planificación para ejecutar la tarea
1.3. Regulación y control de los factores afectivos: generar y motivar una autorregulación de los elementos emocionales para orientar el comportamiento durante el aprendizaje y uso de la lengua en función del rendimiento y la eficacia	2.3. Evaluación y control: analizar y valorar el desarrollo y resultado de la tarea
1.4. Regulación y control de la capacidad de cooperación: generar y propiciar la capacidad para trabajar de forma cooperativa en función de la interacción social y la gestión de conflictos	2.4. Reparación y ajustes: corregir el producto de la tarea y buscar aplicaciones a lo aprendido en otros contextos de aprendizaje y uso de la lengua

Tabla 3. Inventario de los procedimientos de aprendizaje. Adaptado del PCIC (2006)

3.3. Del entrenamiento de estrategias a la instrucción estratégica de aprendizaje

El término mayoritariamente utilizado para la aplicación de estrategias durante la enseñanza de una lengua corresponde al de *entrenamiento de estrategias*, especialmente en

las décadas de 1980 y 1990. De acuerdo con Martín (2009), los modelos de entrenamiento con estrategias respondían a actuaciones empíricas que no solo buscaban transformar hábitos en el aula, sino también establecer un sistema de ejercitación de los componentes metacognitivos, cognitivos y socio-afectivos que intervienen en el aprendizaje (p. 23).

Gracias a las aportaciones de estos modelos empíricos, y a pesar de las críticas que rodean el término *entrenamiento*, se han desarrollado una serie de modelos enfocados en la instrucción de estrategias de aprendizaje. Uno de ellos es el desarrollado por Chamot (2009, citado en Martín, 2009), conocido como *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA). A pesar de que este método se plantea alrededor del desarrollo del lenguaje y del contenido académico, su principal propósito es ayudar a los docentes de lenguas a implementar un modelo metacognitivo en el que las estrategias de aprendizaje son el punto de referencia de la instrucción; a su vez, esta última se orienta al alumno como centro del aprendizaje.

La secuencia de instrucción desarrollada para este enfoque está constituida por cinco fases, que se detallan a continuación:

- **Preparación:** los alumnos identifican las estrategias que pueden emplear y se sirven de su conciencia metacognitiva para establecer la utilidad de dichas estrategias en función de la eficacia y efectividad en relación con el aprendizaje de la lengua. El rol del profesor consiste en determinar y sugerir las estrategias, adicionales a las identificadas, que necesitan sus estudiantes. Algunas de las actividades sugeridas en esta fase corresponden a las discusiones y debates en clase acerca de la funcionalidad de las estrategias en otras tareas de aprendizaje, cuestionarios sobre las estrategias utilizadas, entrevistas grupales o individuales en relación con las estrategias, entre otras.
- **Presentación:** en esta fase se explica e ilustra una nueva estrategia de aprendizaje caracterizándola, demostrando su utilidad y explicando sus contextos de aplicación. Chamot propone como una de las mejores formas para desarrollar esta fase la ejemplificación por parte del docente en la que tenga que utilizar esta nueva

estrategia para, luego, abrir un espacio en el que los estudiantes intervengan analizando lo observado durante la ejemplificación.

- **Práctica:** la idea es que los alumnos puedan poner en práctica la nueva estrategia por medio de una tarea de aprendizaje. Se sugiere que la práctica fomente el trabajo colaborativo en el aula.
- **Autoevaluación:** los alumnos valoran el uso de la estrategia en función de su efectividad durante una tarea de aprendizaje. Algunas actividades que guardan relación con esta fase son los cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas que evalúen la utilidad de la estrategia, las discusiones o debates en grupo acerca del desarrollo y del contenido de la tarea, entre otras.
- **Expansión:** en esta fase los estudiantes toman la decisión acerca del uso de las estrategias que consideran más útiles y las usan en otros contextos de aprendizaje académico.

Chamot aclara que no es necesario que las fases descritas se trabajen de forma secuencial. Por lo tanto, se da la posibilidad de que se desarrollen en el orden que se considere pertinente de acuerdo con los procesos de aprendizaje que surjan en el aula de lengua.

4. Diseño de la propuesta

En este apartado se describe la propuesta pedagógica que se deriva del presente estudio, que consiste en la elaboración de una guía de recomendaciones dirigida al profesorado de ELE. El propósito de esta guía es que el docente de ELE cuente con un documento de referencia que pueda adaptar y seguir durante las prácticas de escucha que pone en marcha en clase y que, a su vez, integre la competencia estratégica. En esta sección se detallan los aspectos metodológicos y procedimentales que el docente debe tener en cuenta, así como una serie de instrumentos que sirven como material de apoyo para el desarrollo de las actividades de escucha. En el anexo 1 se presenta una copia completa de la guía de recomendaciones elaborada.

4.1. Metodología metacognitiva para la enseñanza-aprendizaje de la CA

La metacognición es un proceso activo a través del cual una persona revisa de manera consciente sus propios pensamientos. No obstante, siguiendo a Goh y Vandergrift (2012), dentro del proceso de aprendizaje de una lengua se debe ser capaz de hacer bastante más que pensar sobre la cognición y el aprendizaje, y conseguir actuar a partir de la reflexión (p. 92). A este fenómeno se lo denomina *metacognición en acción*, que Goh y Vandergrift caracterizan como sigue:

- Atención dirigida y consciente sobre el conocimiento, la experiencia y los comportamientos estratégicos propios
- Reflexión acerca de los pensamientos y la actuación propia. Esta reflexión se recopila o almacena para, posteriormente, compartirla, analizarla y retroalimentarla.
- Tomando en consideración esas reflexiones, planificación del aprendizaje en futuros contextos.
- Seguimiento de la propia actuación de forma inmediata o posterior.
- Aplicación de cambios sobre la forma de pensar y actuar de acuerdo con los diferentes contextos de la tarea de aprendizaje
- La planificación y el seguimiento de la actuación propia pueden involucrar a más de una persona

- El conocimiento y la experiencia no son exclusivos de una persona; se pueden construir de manera colaborativa.

Uno de los aspectos que más llama la atención de esta caracterización es el hecho de que la metacognición en acción propicia el aprendizaje colaborativo y, de esta manera, se enriquece mucho más cada uno de los conocimientos metacognitivos (conocimiento de la persona, de la tarea y de las estrategias) mencionados en apartados anteriores. Asimismo, la experiencia metacognitiva se ve igualmente implicada, ya que, como resaltan Goh y Vandergrift, es importante que se realice un seguimiento constante de esta conciencia, por su naturaleza momentánea. Así, los autores argumentan que es necesario que los alumnos reflexionen de manera profunda acerca de sus pensamientos, acciones y emociones en un contexto determinado de aprendizaje para que puedan construir un entendimiento de sí mismos como aprendices y, también, sobre las características de la tarea de aprendizaje.

Lo anterior se puede generar en el campo específico de las prácticas de escucha al plantear e implementar una metodología metacognitiva. Goh y Vandergrift (2012: 105-106) concretan el desarrollo de estas prácticas en cuatro procesos, los cuales corresponden a la planeación para la actividad, la monitorización de la comprensión, la resolución de los problemas de comprensión y la evaluación del enfoque y los resultados.

- Planeación para la actividad de escucha: en esta fase se propone que el alumno decida sus objetivos de escucha teniendo en cuenta las condiciones a las que se enfrentará durante la tarea. Es decir, el estudiante decide qué escuchar a partir de la identificación y reflexión de los factores internos y externos que rodean la actividad de aprendizaje. Goh y Vandergrift plantean algunas acciones que los aprendices pueden llevar a cabo durante esta fase, como activar, de manera consciente, sus conocimientos acerca del tema del texto oral y cualquier otra información relevante relacionada; analizar el género del texto e intentar establecer una posible estructura para este; anticipar palabras o ideas que puedan escuchar; establecer a qué parte prestar especial atención y decidir qué tantos detalles buscar relacionados con los propósitos de la tarea; predecir lo que se escuchará a partir de la información y el contexto establecido en acciones anteriores; establecer las condiciones emocionales necesarias que les permitan despejar sus mentes y enfocar su atención en la tarea.

- **Monitorización de la comprensión:** este procedimiento se inicia una vez que se da paso a la escucha del texto; en este punto, los alumnos monitorizan su comprensión basándose en sus predicciones. Algunas de las acciones de los estudiantes se relacionan con la evaluación continua de lo que entienden del texto oral; la revisión de sus predicciones relacionadas con su conocimiento del mundo y la consistencia de cómo realmente funciona (interpretación del cotexto); la verificación de las predicciones y la valoración de su nivel de comprensión; la revisión de su progreso en la comprensión de la información y los detalles del texto; y, la valoración de la utilidad del enfoque que está utilizando para comprender la audición.
- **Resolución de los problemas de comprensión:** especialmente durante el surgimiento de dificultades, los estudiantes deben ajustar el enfoque que utilizan para comprender el texto y activar otras estrategias. De esta manera, algunas de las acciones que pueden realizar, siguiendo a Goh y Vandergrift, corresponden al ajuste del enfoque a través de la activación de estrategias específicas y apropiadas para la tarea; la inferencia del significado del texto que no se comprendió a partir de los fragmentos que sí se comprendieron, y la petición de aclaraciones sobre la audición.
- **Evaluación del enfoque y los resultados:** los aprendices evalúan la efectividad del enfoque y de las decisiones tomadas en cada uno de los procedimientos anteriores. Algunas actuaciones de esta fase se relacionan con la reflexión sobre los obstáculos y los errores cometidos y la valoración del proceso de resolución de los problemas, en especial de las modificaciones que se llevaron a cabo.

Los procedimientos propuestos por Goh y Vandergrift no se corresponden con una secuencia lineal que trabajar en clase. Por el contrario, se los denomina precisamente procedimientos debido a la particularidad que poseen de dar la posibilidad tanto al alumno como al docente de visitar una fase u otra dependiendo de las dinámicas que se generen alrededor de la práctica de escucha. De esta forma, si un alumno se encuentra en la fase de monitorización tiene la posibilidad de visitar cualquiera de las otras fases dependiendo de múltiples factores como, por ejemplo, su actuación metacognitiva, las indicaciones del docente, el tipo de trabajo que se desarrolle en clase en relación con los agrupamientos, entre otros. Sin embargo, a pesar de que estos procedimientos pueden interactuar entre sí de

diferentes maneras debido a los diversos contextos de enseñanza-aprendizaje que se pueden presentar, cualquier camino que surja de esta interacción debe tener como propósito la construcción de comprensión y significado mediante los esfuerzos de los mismos estudiantes.

4.2. Guía de recomendaciones para el profesor de ELE

La guía de recomendaciones para las prácticas de escucha en ELE es un documento interactivo diseñado a través de la plataforma de Genially. Esta guía está dirigida a los profesores de ELE y su propósito es servir como referencia durante las prácticas de escucha que el docente propone en sus clases.

La guía se divide en siete secciones. En la primera parte se presentan el índice y la introducción, donde se describen los antecedentes, el propósito y la distribución de la guía para que el docente se haga una idea de lo que se encontrará en los diferentes apartados. En la segunda sección se describe la metodología sugerida para las prácticas de escucha presentada en el apartado anterior de este trabajo, y, también, se invita al docente a que realice un recorrido por los diferentes tipos de estrategias (metacognitivas, cognitivas y socioafectivas) que se pueden utilizar durante los procedimientos de escucha planteados. Seguidamente, se ofrece una breve explicación acerca de los roles del profesor y del alumno, y una pequeña presentación sobre el material de muestra de la guía. Este material se halla recopilado en la quinta sección de la guía, en la cual se muestran algunos recursos que el profesor puede adaptar en cada fase de escucha. Las siguientes dos secciones están destinadas a resaltar el papel de la autoevaluación dentro de la metodología metacognitiva en las actividades de escucha. Por último, se presenta la bibliografía utilizada para la creación y el diseño de esta guía.

La plataforma a través de la cual se realizó la guía ofrece la posibilidad de utilizar una serie de recursos interactivos que permiten que los textos, las imágenes y las tablas se desplieguen de forma no secuencial. Así, el docente puede navegar por las diferentes secciones de acuerdo a su interés. Asimismo, crear este contenido por medio de esta herramienta en línea permite que sea fácil recopilar y organizar de una forma más dinámica las recomendaciones tanto teóricas como prácticas; además, la lectura resulta mucho más placentera y amigable para el usuario. Otra de las ventajas es que el recurso se encuentra

abierto al público en línea, de modo que los profesores pueden acceder a él sin importar dónde se encuentren, lo cual va de la mano con el propósito de la guía de ser una referencia durante las prácticas de escucha en ELE.

4.2.1. Papel del profesor y del alumno

La apuesta de la metodología y de la guía es que el estudiante tenga un papel protagónico en clase, especialmente en las actividades auditivas. La idea es que el alumno se centre no solo en la acción, sino también en la reflexión sobre su actuación para que no se enfoque exclusivamente en la obtención de resultados exitosos y sea capaz de planificar, monitorizar y evaluar su desempeño, así como de resolver los obstáculos o problemas de aprendizaje que se le presenten. De esta manera, como profesores, el papel que corresponde es el de ser guías durante cada procedimiento de la actividad, para así lograr ser un apoyo en el desarrollo de la conciencia metacognitiva en acción.

Cabe resaltar que, a pesar de que la guía está dirigida al profesorado de ELE, se tiene en cuenta el papel del alumno porque, a la hora de poner en práctica lo comentado en este documento, son los alumnos los principales beneficiarios de esta propuesta. Por esta razón, es imprescindible realizar este tipo de consideraciones para que el docente tenga en cuenta la actuación esperada de los estudiantes, o al menos, lo que debe motivar en ellos.

4.2.2. Material de muestra

Los recursos presentados en la guía, en la sección de los procedimientos, son materiales de muestra que el docente puede tener como referencia para implementarlos en las actividades de escucha. Es importante que el docente de ELE tenga en cuenta que estos materiales se pueden modificar o adaptar en función de las necesidades de los estudiantes y del tipo de contexto de aprendizaje que tenga en su aula, en especial para este tipo de actividades. De esta manera, el material recopilado en la guía puede ser reproducido o adaptado para que los estudiantes puedan obtener el mayor provecho posible.

Estos recursos corresponden a pequeñas secciones de preguntas o actividades que propician la activación de la conciencia metacognitiva por medio del uso de estrategias que, a su vez, se pueden integrar con otro tipo de actividades que el docente tenga en mente,

según los propósitos de la escucha. Los materiales se han clasificado teniendo en cuenta las diferentes fases de escucha mencionadas en la metodología:

- Planificación para la actividad de escucha: en este procedimiento se exponen cuatro muestras de ejercicios que combinan varios tipos de estrategias, como la planificación, la inferencia, el uso de fuentes de consulta y la reducción de la ansiedad. En la figura 1 se presenta uno de los ejercicios de esta etapa, donde se pide al estudiante crear su plan de escucha, para lo que se le plantean unas preguntas guía y se sugieren algunas acciones.

Planifica: crea tu plan de escucha y escríbelo a continuación

¿Qué crees que vas a escuchar?	¿Qué harás cuando lo escuches?
❖ _____	_____
❖ _____	_____
❖ _____	_____
❖ _____	_____

Recuerda que puedes:

- Tomar notas
- Agrupar la información similar
- Traducir las frases y palabras a tu lengua materna

Ilustración 1. Ejercicio para la planificación de la escucha: planifica

En las actividades también se integran algunas estrategias cognitivas, como la inferencia y el uso de fuentes de consulta. En la figura 2 se observa un ejercicio en el que se le pide al alumno que se informe acerca del tema del audio o video para ampliar su conocimiento sobre la situación de la escucha. Esto, a su vez, es una invitación para que el profesor establezca un contexto de escucha con el que los alumnos puedan activar sus conocimientos previos y los relacionen con el tema del audio.

Infórmate: investiga un poco acerca del tema del audio/video y escribe la información que te parezca más importante aquí:

- ❖ _____
- ❖ _____
- ❖ _____
- ❖ _____
- ❖ _____

Ilustración 2. Ejercicio para la planificación de la escucha: infórmate

Asimismo, no se descuidan los aspectos socioafectivos de las estrategias. Tal como se muestra en la figura 3, durante la fase de planificación se integran ejercicios en los que se plantea al estudiante explorar sus emociones antes de empezar la escucha y sobre aquello que usualmente hace para sentirse cómodo/a. De esta manera, se incentiva el trabajo con cuestiones emocionales tan importantes como los aspectos formales de la lengua.

Mis emociones: usualmente, ¿qué sientes antes de realizar una actividad de escucha?

¿Qué haces para tranquilizarte y sentirte más cómoda/o?

Ilustración 3. Ejercicio para la planificación de la escucha: mis emociones

- Monitorización de la comprensión: los cuatro ejercicios de muestra planteados para esta fase corresponden a material de apoyo para el estudiante mientras escucha el audio o video. Con este material se pretende no solo que recolecte información que le sea útil para los propósitos formales de escucha, sino que le sea útil para monitorizar su comprensión. En la figura 4 se expone uno de los recursos que, a su vez, se enlaza con la fase anterior, ya que busca que estudiante compare sus predicciones (posiblemente hechas en la planificación) con lo que va escuchando.

Predice: escribe tus predicciones y compáralas con lo que escuchas

Tus predicciones	Lo que escuchas
❖ _____	_____
❖ _____	_____
❖ _____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Ilustración 4. Ejercicios de monitorización de la comprensión: predice

Igualmente, en esta fase no se deja de lado el factor afectivo, pues se incluye un ejercicio de muestra sobre el control emocional en el cual se pide al alumno medir el grado de relajación que tiene durante la escucha (figura 5). De esta manera, la actividad tiene en cuenta tanto aspectos formales de la lengua como los elementos emocionales que rodean a la escucha, la cual suele ser una tarea algo estresante para cualquier oyente.

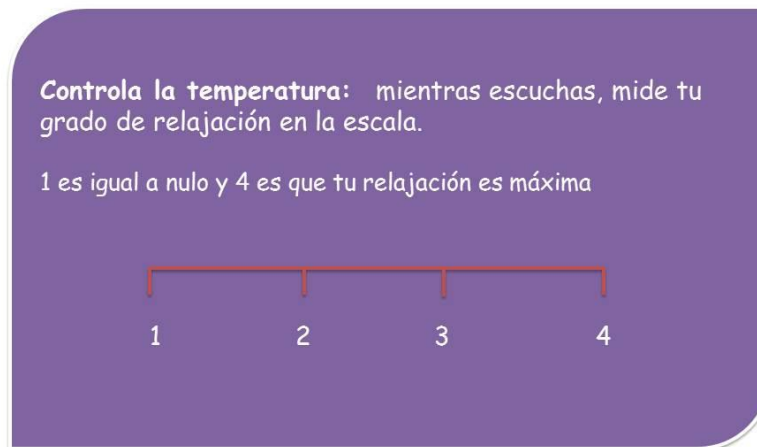


Ilustración 5. Ejercicios de monitorización de la comprensión: controla la temperatura

- Resolución de los problemas de comprensión: en esta parte se plantearon cinco muestras de ejercicios que combinan estrategias como la cooperación, la sustitución, la deducción, la petición de aclaración y darse ánimo. En la figura 6, por ejemplo, se puede observar uno de los ejercicios en los que el estudiante debe interactuar con sus compañeros para corroborar respuestas y aclarar dudas acerca de lo escuchado. Así, se combinan las estrategias de toma de notas, petición de aclaración y cooperación en un mismo instrumento.

Coopera: comparte y compara tus respuestas con tu(s) compañero(s)

Lo que escuchaste	Lo que tu compañero escuchó
❖ _____	_____
❖ _____	_____
❖ _____	_____
❖ _____	_____
_____	_____
_____	_____

Ilustración 6. Ejercicios de resolución de problemas: coopera

Uno de los ejercicios más difíciles de plantear es el que incluye la estrategia cognitiva de la sustitución, pues puede resultar poco lógico para los alumnos que se les pida escribir información que no es comprendida durante la escucha. La figura 7 presenta un ejemplo del material que incluye esta estrategia a través del cual se trata de pedir al estudiante de una forma amigable que intente predecir aquello que no comprendió a partir de sus conocimientos previos y de lo que sí fue capaz de entender.

Sustituye: relaciona lo que escuchaste con tus conocimientos sobre el tema. Intenta escribir nuevas predicciones sobre lo que no pudiste escuchar

Mis conocimientos	Nuevas predicciones
❖ _____	_____
❖ _____	_____
❖ _____	_____
❖ _____	_____
_____	_____

Ilustración 7. Ejercicios de resolución de problemas: sustituye

- Evaluación del enfoque y los resultados: para esta fase se presentan cinco ejercicios para que los estudiantes evalúen el enfoque utilizado para enfrentar las prácticas de escucha y los resultados de esta. Para la comprobación de los resultados se propuso un ejercicio en el que el alumno contrasta sus predicciones acertadas con sus compañeros; así, cuando sus compañeros participan, tiene la responsabilidad de incluir las predicciones que los otros aciertan y que él o ella no tenía (figura 8).

Comprueba: escribe las predicciones que comprobaste con el audio/video y compártelas con tus compañeros. Señala con un ✓ tus aciertos e incluye la información que no tengas

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Información nueva:

- ❖ _____
- ❖ _____
- ❖ _____

Ilustración 8. Ejercicios de evaluación: comprueba

Los ejercicios de evaluación del enfoque se dirigieron a través de preguntas que piden al estudiante que describa sus éxitos, las oportunidades de mejora y lo sorprendente de su desempeño durante la actividad de escucha (figura 9). Por último, teniendo en cuenta que los ejercicios planteados en las diferentes etapas implican diferentes agrupamientos, también se propuso un ejercicio en el que el alumno evalúa este factor para ayudarle a crear conciencia sobre las diferentes dinámicas de grupo y su utilidad para el tipo de enfoque que utiliza durante las prácticas de escucha (figura 10).

Evalúate: responde las siguientes preguntas

<p>¿En qué tuve éxito durante la actividad de escucha?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ _____ ❖ _____ ❖ _____ ❖ _____ 	<p>¿Qué tengo que mejorar para la próxima vez?</p> <ul style="list-style-type: none"> _____ _____ _____ _____ _____
<p>¿Qué me sorprendió?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ _____ ❖ _____ ❖ _____ 	

Ilustración 9. Ejercicios de evaluación: evalúate

La clase y mis emociones: ¿crees que es mejor trabajar en grupo, en parejas o individualmente en las actividades de escucha?

Utiliza la escala para medir tu nivel de comodidad durante las actividades de escucha. Recuerda que 1 es igual a totalmente incomoda/o y 4 a muy cómoda/o

- ❖ Trabajando en grupo me siento

1 2 3 4

- ❖ Trabajando en parejas me siento

1 2 3 4

- ❖ Trabajando individualmente me siento

1 2 3 4

Ilustración 10. Ejercicios de evaluación: la clase

A través de esta muestra de materiales se busca que el docente de ELE tome conciencia de que se trata de ejercicios sencillos que, a su vez, se pueden incluir en actividades más

extensas y que activan la conciencia metacognitiva. Para lograrlo, el acompañamiento debe ser constante, especialmente si los alumnos no están acostumbrados a trabajar en actividades de este tipo y, sobre todo, a tener un papel protagónico y activo en el aula. Además, es importante que se mencionen de manera explícita las diferentes estrategias que se pueden utilizar y ejemplificar su uso para que los estudiantes se familiaricen con ellas.

Asimismo, mediante este material se observa que no solamente se puede trabajar una estrategia a la vez sino que pueden interactuar entre ellas; de este modo, el desarrollo de la actividad puede resultar provechoso para el trabajo de la competencia estratégica. También, estos recursos posibilitan la integración de otras habilidades comunicativas, como la expresión oral o escrita, así como de procesos creativos como la realización de dibujos símbolos, entre otros.

4.3. La autoevaluación

En esta propuesta pedagógica se otorga un papel importante a la autoevaluación. Fernández (2011) menciona que la autoevaluación en el aula no debe verse exclusivamente como un fin sino como un proceso de aprendizaje (p. 3). En esta línea, lo que se busca a través de la autoevaluación es que el alumno tenga un papel activo motivándolo a que intervenga en los diferentes aspectos de su propio proceso de aprendizaje. Compartir la responsabilidad evaluativa con el estudiante puede traer ventajas para las dos partes; ahora bien, como docentes, debemos centrar la atención en los beneficios para los alumnos. Una de las ventajas, mencionada por Fernández, corresponde a que la puesta en marcha de procesos autoevaluativos potencia el desarrollo y la concientización acerca de las estrategias de aprendizaje. Así pues, las implicaciones positivas para integrar la autoevaluación en esta propuesta resultan prometedoras ya que fomenta el trabajo metacognitivo en clase.

En el marco de las prácticas de escucha, puede tener un papel igualmente importante. Vandergrift *et al* (2006; citado en Goh y Vandergrift, 2012) crearon el Cuestionario de conciencia metacognitiva de la escucha (MALQ, las siglas por su nombre en inglés), un instrumento autoevaluativo a través del cual los oyentes de una lengua segunda pueden evaluar su conciencia metacognitiva y el uso de estrategias. Teniendo en cuenta la gran utilidad del MALQ en el campo de la escucha y la metacognición, para los propósitos de la

guía de recomendaciones se creó el *Cuestionario metacognitivo de autoevaluación sobre la comprensión auditiva*.

4.3.1. Cuestionario metacognitivo de autoevaluación sobre la CA

Teniendo en cuenta los diferentes instrumentos de autoevaluación que se pueden utilizar en clase, se optó finalmente por el cuestionario, pues, de acuerdo con López (2017), es un método sencillo a través del cual los aprendices reflexionan acerca de aspectos previamente establecidos por el docente. Además, es un instrumento fácil de modificar, de modo que tenga en cuenta el grupo meta al que va dirigido y la situación de aprendizaje en la que se está inmerso.

El cuestionario plantea una serie de acciones que el estudiante puede llevar a cabo en cada uno de los procedimientos establecidos en la metodología; es decir, son acciones que se pueden realizar antes, durante, después de la escucha y durante la resolución de los problemas de comprensión. Adicionalmente, se incluye la fase de expansión, propuesta por Chamot (2009) en su enfoque CALLA, a través de preguntas abiertas que buscan generar una reflexión sobre la utilidad del enfoque estratégico en clase y su adaptación a otros contextos de aprendizaje.

Por último, cabe resaltar que este cuestionario no pretende medir la frecuencia con que los estudiantes realizan las acciones propuestas, sino medir el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las afirmaciones relativas a su actuación durante las actividades de escucha, a fin de generar una reflexión en torno al desempeño propio. En la figura 11 se presenta la escala de referencia, junto con las preguntas del cuestionario. El anexo 2 ofrece una copia del cuestionario, que incluye las instrucciones para los estudiantes, para su reproducción.

1	2	3	4
Estoy totalmente en desacuerdo	Estoy parcialmente en desacuerdo	Estoy parcialmente de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo

Tus acciones	1	2	3	4
<i>Antes de la escucha</i>				
Realizo un plan en que decido qué voy a escuchar y cómo voy a lograr mis objetivos durante la actividad propuesta por el/la profesor/a.				
Cuando tengo conocimientos acerca del tema o del contexto del audio/video, intento predecir lo que voy a escuchar durante la actividad.				
Cuando no tengo conocimientos acerca del tema o de la situación de audio/video, busco información en internet, en libros o diccionarios, o le pregunto a mi profesor/a y a mis compañeros.				
Decido a qué detalles del audio/video prestar atención teniendo en cuenta mis predicciones y anticipando palabras e ideas que tal vez escuche.				
Me preparo emocionalmente para evitar distracciones, para sentirme más cómodo/a utilizando diferentes técnicas de relajación.				
<i>Durante la monitorización</i>				
Evalúo constantemente si comprendo las palabras, las frases y los significados de lo que escucho.				
Comparo mis predicciones sobre la escucha con lo que realmente escucho en los audios/videos.				
Recopilo a través de resúmenes, notas, traducciones, o gráficos las ideas principales y los detalles que escucho.				

Clasifico y relaciono la información del audio/video teniendo en cuenta mis conocimientos previos y las características de la nueva información.				
Controlo y regulo mis emociones para mantener mi concentración y mi relajación durante la escucha.				
<i>Durante la resolución de problemas</i>				
Cuando tengo problemas para comprender un audio/video, cambio mi plan de escucha y opto por utilizar otro tipo de estrategias				
Cuando no entiendo lo que escucho, utilizo mis conocimientos acerca del tema para llenar los vacíos del audio/video.				
Trabajo en parejas o en grupos para comparar la información que mis compañeros y yo escuchamos.				
Le pido ayuda a mi profesor/a para verificar palabras, ideas o situaciones que no comprendo del audio/video.				
Me motivo a mí mismo cuando tengo obstáculos para comprender el audio/video utilizando mensajes positivos para tranquilizarme y sentirme cómodo/a.				
<i>Durante la evaluación</i>				
Al finalizar la actividad de escucha, evalúo en qué tuve éxito, qué tengo que mejorar y qué me sorprendió de mi desempeño.				
Reflexiono acerca de mi plan de escucha sobre lo que fue más fácil y difícil, las estrategias más útiles, y sobre cómo supero las dificultades para comprender el audio/video.				
Compruebo si los resultados de mi comprensión se relacionan con				

la tarea propuesta por el/la profesor/a.				
Determino en qué tipo de situaciones es mejor trabajar en grupo, en parejas o individual antes, durante y después de la actividad de escucha.				
Identifico y establezco las estrategias que me ayudan a darme cuenta de mis emociones en clase para poder controlarlas y sentirme cómodo/a y tranquilo/a.				
<i>Expansión</i>				
¿Qué estrategias de las trabajadas durante las actividades de escucha podría utilizar en alguna otra actividad de esta clase o de otra asignatura?				
¿Qué estrategias utilizadas en clase podría utilizar fuera del aula cuando me enfrente a una tarea de escucha en mi vida cotidiana?				

Ilustración 11. Cuestionario metacognitivo de autoevaluación sobre la comprensión auditiva

Este instrumento se diseñó para guiar el proceso autoevaluativo del docente de ELE sobre las prácticas de escucha; sin embargo, se puede utilizar como una herramienta para el análisis de necesidades, especialmente si la implementación de la metodología que se plantea en este documento se encuentra en consideración o en etapas iniciales, para que el docente comprenda mejor el tipo de aprendizaje al que están acostumbrados los alumnos en relación con sus hábitos de escucha. Igualmente, puede ser utilizado por el profesor para activar o incrementar el conocimiento metacognitivo de los estudiantes sobre posibles actuaciones durante la escucha y, así, convertirla en una herramienta de concientización sobre la instrucción metacognitiva estratégica.

4.3.2. Autoevaluación docente

Así como los estudiantes pueden tener un papel activo a través de la autoevaluación, es importante para la labor docente que se lleven a cabo procesos similares entre el profesorado cuyo propósito sea la reflexión acerca del quehacer y la generación de transformaciones pedagógicas. Por ello, durante el desarrollo de esta investigación se propuso crear y difundir una encuesta dirigida a los profesores de ELE para entender sus concepciones y actuaciones alrededor de las prácticas de escucha integrando elementos de la competencia estratégica.

Este cuestionario se dividió en tres secciones en las cuales se recopilaron, respectivamente, datos identificativos (ver figura 12), las actuaciones durante las prácticas de escucha y la frecuencia de uso de algunas estrategias en estas actividades por parte de los docentes. Las preguntas se adaptaron del *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (2007), que incluye un apartado destinado a la escucha dentro de la sección de autoevaluación; del trabajo de Goh y Vandergrift (2012), donde se presenta una actividad previa a la lectura en que se invita al profesor de lenguas a reflexionar sobre la forma en que se enseña la escucha en una L2, y de la tesis doctoral de Javaloyes (2016), donde se presenta un cuestionario relacionado con la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula.

Las prácticas de comprensión auditiva integrando la competencia estratégica en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)

El propósito de esta encuesta es recopilar información relacionada con las prácticas de comprensión auditiva en ELE a través de la integración de la competencia estratégica. Es muy importante que responda las preguntas teniendo en cuenta su experiencia y sus acciones como docente de ELE. Completar el cuestionario le tomará aproximadamente tres minutos

*Obligatorio

1. Sexo *

2. Edad *

3. Años de experiencia como profesor de ELE *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 1 año
 De 1 a 3 años
 De 4 a 7 años
 De 8 a 12 años
 Más de 12 años

4. Además del español, ¿imparte clases de algún otro idioma extranjero? *

Marca solo un óvalo.

- No
 Sí

5. En caso de que la respuesta anterior haya sido afirmativa, ¿qué otro(s) idioma(s) enseña?

6. Lugar donde imparte español como lengua extranjera *

Selecciona todos los que correspondan.

- Universidad
 Colegio o instituto
 Escuela o centro de idiomas
 Clases particulares
 Otro

Ilustración 12. Cuestionario para el profesorado de ELE: datos identificativos

La encuesta se difundió por medios electrónicos y permitió recopilar las respuestas de un total de 18 docentes de ELE (12 mujeres y 6 hombres) con edades que oscilan entre los 26 y los 64 años. Todos tienen una experiencia diversa en cuanto a los años de dedicación a la enseñanza del español, pues 3 de ellos tienen menos de un año de experiencia, 5 personas tienen entre uno y tres años, 4 entre cuatro y siete años, 2 entre ocho y doce años, y 4 más de 12 años de experiencia en el campo. Además, 5 profesores cuentan con experiencia en la enseñanza de otra lengua extranjera, como el inglés y el francés. Asimismo, la enseñanza del español se realiza en diferentes contextos de aprendizaje, ya que 3 encuestados trabajan en colegios o institutos, 4 en universidades, 8 en clases particulares, 9 en escuelas o centros de idiomas, y 1 a través de otros medios.

La segunda sección se destina a medir el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a diversas afirmaciones sobre lo que significa escuchar en el ámbito de una lengua extranjera y acerca de las prácticas docentes durante este tipo de actividad en el aula (ver la figura 13). Las primeras cinco preguntas están centradas en identificar las creencias y consideraciones acerca de lo que significa escuchar en una L2 para los docentes.

Así, tenemos que una gran mayoría de los encuestados (14) están parcialmente en desacuerdo con la creencia de que lo más importante de las actividades de escucha es obtener las respuestas correctas de los ejercicios; en cuanto al significado de escuchar relacionado con la comprensión de las palabras de un texto, 8 personas se muestran parcialmente de acuerdo y 6 parcialmente en desacuerdo con esto, dividiendo de igual forma a los 4 encuestados restantes en los dos polos de la escala (totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo).

Otra de las afirmaciones que fue igualmente interesante de analizar fue la relacionada con equiparación de la habilidad auditiva de los alumnos de su lengua materna y la lengua extranjera, a lo cual 7 participantes se mostraron en total desacuerdo, otros 7 parcialmente en desacuerdo y 4 parcialmente de acuerdo.

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Afirmaciones	1	2	3	4
Creo que lo más importante de las actividades de escucha es que los alumnos den con las respuestas correctas.				

Considero que escuchar significa entender las palabras de un texto oral.				
Pienso que es mejor utilizar videos en las actividades de escucha que únicamente audios.				
Considero que los alumnos con una buena habilidad auditiva en su lengua materna son igualmente competentes en una lengua extranjera.				
Creo que la escucha interactiva (como en una conversación) es más difícil que la escucha unidireccional (escucha de la radio o la televisión).				
Pienso que en la contextualización de la actividad de escucha se da información que el alumno debería interpretar por sí mismo.				
Aliento a los alumnos a utilizar su conocimiento del tema y sus expectativas sobre el texto para comprenderlo al escucharlo.				
Ofrezco un abanico de actividades previas a la escucha que				

ayudan al alumno a hacerse una idea del texto que va a escuchar.				
Soy capaz de elegir textos orales adecuados a las necesidades, los intereses y el nivel de lengua de los alumnos.				
Diseño y selecciono diferentes actividades para practicar y desarrollar estrategias de comprensión auditiva.				
Ayudo a los alumnos a aplicar estrategias para afrontar algunas características propias de la lengua oral (ruidos de fondo, redundancia de información, etc.).				
Ayudo a los alumnos a emplear estrategias para afrontar el vocabulario difícil o desconocido del texto oral.				
Selecciono y utilizo una variedad de tareas posteriores a la escucha para crear una conexión entre la comprensión auditiva u otras destrezas.				
Evalúo antes, durante y después las prácticas de comprensión auditiva.				

Ilustración 13. Cuestionario para el profesorado de ELE: prácticas de escucha

Por su parte, el último grupo de afirmaciones de esta primera sección, relacionada con las acciones docentes durante la puesta en marcha de las actividades de escucha, recogió consideraciones igualmente dispares. Así, la gran mayoría de los docentes afirman estar de acuerdo o parcialmente de acuerdo con ofrecer un abanico de actividades previas a la escucha para establecer un contexto; con contar con la capacidad para elegir textos orales adecuados a las necesidades, los intereses y el nivel de lengua de los aprendices; con diseñar y seleccionar actividades que integren estrategias que contribuyan a la comprensión oral, y apoyar a sus estudiantes durante el proceso de implementación de dichas estrategias. Las cuestiones en que más disparidad se presentó fue en afirmaciones como la necesidad de contextualizar la actividad de escucha, lo cual se contradice un poco con lo expuesto anteriormente; y con la evaluación continua de estas actividades (antes, durante y después de la escucha).

La última sección estuvo dedicada a medir la frecuencia de implementación, desarrollo y acompañamiento por parte del docente en relación con la competencia estratégica de los alumnos integrada en las prácticas de escucha (ver figura 14). La mayoría de los encuestados expresó realizar de forma sistemática o frecuente aquellas acciones comúnmente conocidas durante el desarrollo de ejercicios de escucha, como ayudar a los alumnos a planificar cómo abordar la actividad; fomentar la creación de ideas previas a la escucha sobre el contenido de texto oral mediante la observación de imágenes y vocabulario relacionado; motivar la relación de los conocimientos previos con el contexto de la escucha; y formular preguntas relacionadas con la audición.

No suelo hacerlo	Algunas veces lo hago	Lo hago con frecuencia	Lo hago sistemáticamente
1	2	3	4

Acciones	1	2	3	4
Ayudo a los alumnos a planificar cómo abordar una actividad de escucha.				
Antes de iniciar la sesión de clase o la actividad de escucha informo a los alumnos de las estrategias que vamos a utilizar.				
Antes de iniciar la actividad de escucha pido a los alumnos que se hagan una idea previa del contenido del texto oral observando algunas imágenes o analizando vocabulario relacionado.				
Motivo a los alumnos a relacionar sus conocimientos previos con el contexto del texto oral antes de escucharlo.				
Asesoro acerca de la selección de estrategias que se pueden utilizar durante cada actividad de escucha.				
Doy instrucciones claras para la realización de las actividades.				

Pido a los estudiantes que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-afecto o extraigan conclusiones a partir de información ofrecida antes, durante y después de la escucha.				
Animo a los estudiantes a hacer un esquema, gráfico o resumen de la información del texto oral.				
Incentivo a los alumnos a utilizar símiles, analogías y metáforas, y a parafrasear los textos orales.				
Animo a los estudiantes a que se den autoinstrucciones para desarrollar las actividades.				
Hago preguntas relacionadas con el texto oral escuchado e incentivo a mis alumnos a que formulen sus preguntas.				
Enseño a los estudiantes a identificar palabras clave durante las actividades de escucha.				
Planifico actividades para que intercambien experiencias o información relacionadas con las prácticas de escucha propuestas en clase.				

Animo a los estudiantes a utilizar estrategias diferentes para que conozcan cuáles les dan mejores resultados.				
Incentivo la reflexión acerca de los resultados obtenidos y sobre los procesos utilizados en las actividades de escucha.				
Ayudo a los alumnos a plantear alternativas si los resultados obtenidos no son los esperados.				
Enseño a mis estudiantes sistemas de autocontrol y estrategias para utilizar durante las actividades de escucha (para superar momentos de distracción, por ejemplo).				

Ilustración 14. Cuestionario para el profesorado de ELE: la competencia estratégica en la escucha

En contraste, las opiniones se vieron divididas cuando se plantearon acciones que incluían estrategias poco nombradas, como animar a los estudiantes a realizar esquemas, gráficos o resúmenes del texto oral; incentivar a los aprendices a utilizar símiles, analogías y metáforas, y a parafrasear lo escuchado; alentar a los alumnos a darse autoinstrucciones durante las actividades; animar el uso de diversas estrategias para reconocer cuáles dan mejores resultados, y enseñar sistemas de autocontrol y estrategias que sirvan a los alumnos para superar momentos de distracción, estrés y ansiedad.

Por último, se dedicó un espacio para realizar dos preguntas abiertas a través de las que se buscaba conocer alguna estrategia que utilizaran los docentes durante las actividades de escucha que no se mencionara en el cuestionario y, también, saber si la realización del cuestionario les había servido para reflexionar sobre su tarea docente. Algunas de las respuestas a la primera pregunta mencionaron la necesidad de escuchar la audición más de

una vez para que el estudiante logre familiarizarse con el audio, y generar actividades en las que el estudiante tenga la oportunidad de responder al audio, es decir, de crear una situación de interacción basada en la comprensión de la escucha.

Por su parte, la segunda pregunta generó múltiples reflexiones no solo en torno al beneficio que trae la implementación de estrategias durante las prácticas de escucha, sino también alrededor de lo que implica preparar actividades de comprensión oral y los factores que tener en cuenta para que la puesta en marcha sea adecuada para el grupo de estudiantes.

Cabe resaltar el hecho de que, a pesar de que los docentes conocen e integran las estrategias en las prácticas de comprensión oral y tienen en cuenta etapas como la contextualización de la escucha y las actividades posteriores a esta, aceptan la falta de propósito al planear y realizar las actividades. Esto demuestra la necesidad que existe en el campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE, específicamente en el de la comprensión auditiva, de una referencia para que el docente cuente con bases teóricas, metodológicas y procedimentales para desarrollar sus prácticas cotidianas.

El cuestionario se diseñó y difundió con propósitos netamente investigativos para este estudio; sin embargo, durante la recopilación y el análisis de los datos se evidencia su valor como instrumento de autoevaluación para el profesorado de ELE. A través de la retroalimentación obtenida por los participantes se observa interés (manifestado no solo a través del mismo cuestionario, sino también de mensajería directa) en generar reflexiones en torno a labor docente. Por esta razón, este instrumento de autoevaluación e investigación se pone a disposición de los docentes a través de la guía de recomendaciones de la propuesta pedagógica expuesta en este documento. Asimismo, en el anexo 3 se presenta una copia del cuestionario para su reproducción.

5. Conclusiones

La preocupación central de este estudio se enfocó en el análisis del papel que poseen la comprensión auditiva y la competencia estratégica en el aula de ELE. El proceso reveló que, para lograr una integración entre estas dos variables que, a su vez, busque facilitar el desarrollo de las prácticas de escucha, es necesario que el docente de ELE conozca y establezca una serie de pautas que guíen no solamente su quehacer, sino también los procesos de aprendizaje de sus estudiantes de una manera consciente.

La propuesta desarrollada a través de la guía de recomendaciones dirigida al profesorado de ELE cumple con su propósito de servir como material de referencia para entender e implementar prácticas de escucha que tengan como enfoque la comprensión a través de la concientización de los procesos de enseñanza-aprendizaje involucrados y la actuación adecuada a partir de la reflexión. Todo esto, suscitando la implicación de los docentes y los aprendices para que se reconozcan como agentes activos y responsables de su crecimiento y aprendizaje.

Cabe resaltar que, en un principio, el enfoque metacognitivo presentado en la guía puede resultar poco familiar para estudiantes y profesores, teniendo en cuenta que busca generar un cambio de actitudes relacionadas con los roles que entran en juego en el aula; así pues es cuestión de tiempo y de compromiso que se convierta en un proceso más natural a través de la práctica reflexiva. Asimismo, hay que resaltar el hecho de que, dentro de este enfoque, las estrategias juegan un papel fundamental y se puede implementar su uso en casi cualquier situación de aprendizaje, siempre y cuando las actividades que las incluyan respondan a las necesidades y a los objetivos de aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, se ha destacado el papel de la autoevaluación, ya que sus características procedimentales hacen que guarde estrecha relación con los propósitos metodológicos expuestos. De esta manera, los estudiantes comparten responsabilidad con los docentes sobre los procesos evaluativos, ya comunes en el aula y fuera de ella. Además, resulta igualmente provechoso invitar al docente a la reflexión de su labor por medio de la autoevaluación cuando se busca mejorar prácticas como las de la escucha que pueden pasar desapercibidas.

A modo de conclusión, el recorrido realizado en este estudio muestra las importantes aportaciones teóricas y experimentales que se han desarrollado entorno a la comprensión auditiva de la mano de la competencia estratégica. Sin embargo, la importancia de la investigación recae en la creación de una referencia teórica, metodológica y de recursos totalmente adaptable para que los profesores cuenten con una guía sobre cómo diseñar, implementar y apoyar las actividades de comprensión de escucha de sus alumnos.

El proceso de investigación y formación desarrollado como docente investigadora pone de manifiesto la necesidad que existe por dar más visibilidad a las prácticas de comprensión oral en de las clases de lengua extranjera y, si se quiere, especialmente de ELE.

La creación de la guía de recomendaciones implica la generación de una base de referencia para los docentes e investigadores dedicados a estudiar aspectos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjera como la comprensión oral. No obstante, abre la posibilidad de explorar otros campos como, por ejemplo, otros elementos relacionados con los procesos de escucha y su conexión con las otras habilidades comunicativas. Además, cabe resaltar la importancia que tomó la autoevaluación en este estudio, así como la necesidad de incentivar la investigación de este ámbito, ya que resulta interesante tener un mejor entendimiento acerca de los procesos evaluativos de este tipo que toman lugar en el aula de ELE y en los materiales que fomentan su desarrollo.

Por otro lado, durante el desarrollo de este proyecto se presentaron algunas limitaciones, en especial relacionadas con la bibliografía. El repertorio teórico trabajado en el estudio se encuentra, en su mayoría, enfocado en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Así, los trabajos enfocados en ELE se limitan a recopilaciones de experiencias empíricas realizadas por docentes investigadores, a excepción de las aportaciones realizadas por Martín (2009).

Finalmente, la implementación de la guía de recomendaciones en un entorno de aprendizaje real es una de las variables que no se puso en marcha. Sin embargo, su divulgación e implementación resultan ser un campo igualmente interesante de explorar durante futuras investigaciones.

Bibliografía

- Castillo, R., Gabalo, N. and Segura, N. (2017). Stand up to children's rights: an exercise in listening in English as a foreign language. *The International Journal of Children's Rights*, [en línea] 25(2), pág.472-499. Disponible en https://brill.com/abstract/journals/chil/25/2/article-p472_472.xml?rskey=U8lsdY&result=1
- Chamot, A. U. (2009). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, Second Edition. White Plains, NY: Pearson Education/Longman
- Chamot, A. (1998). Teaching learning strategies to language students. Departamento de Educación de los Estados Unidos- Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC). 1-27
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *MarcoELE revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 13, 1- 15. (Trabajo original publicado por la Escuela Oficial de Idiomas Jesús Maestro). Disponible en https://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (p. 5- 231). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Flowerdew, J., Miller, L. (2005). *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Goh, C., Vandergrift, L. (2012). *Teaching and learning second language listening*. Nueva York, NY: Routledge
- Goh, C. (2010). Listening as process: learning activities for self-appraisal and self-regulation. En N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (p. 179-206). Cambridge, UK: Cambridge University Press. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/284701318_Listening_as_process_Learning_activities_for_self-appraisal_and_self-regulation

- Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154-157
- Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. [Alcalá de Henares]: Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Javaloyes, M. (2016). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula: estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios. Universidad de Valladolid. Disponible en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16867>
- López, Y. (2017). La coevaluación y la autoevaluación en el aula de ELE. Actas del VII Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India del Instituto Cervantes de Nueva Delhi. Centro Virtual Cervantes, 143- 147. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/delhi_2017.htm
- Martín, S. (2009). Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera. Colección de Monografía ASELE, 12. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/competencia-estrategica-compresion-auditiva?documentId=0901e72b807f6cff>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2007). Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas. (Trabajo original publicado por el Consejo de Europa)
- Nogueroles, M. (2011). Desarrollar las estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva. XLVI Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español: La cultura española, entre la tradición y la modernidad. Nuevos retos para la enseñanza del español. Centro virtual Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_46.htm
- O'Malley, J., Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

O'Malley, J., Chamot, A., Kiipper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4): 418-437

Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. Reino Unido: Pearson

Sanders, T., Gernsbacher, M., eds. (2004) *Accessibility in text and discourse processing*. Mahwah, NJ: Erlbaum

Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones, Grupo Anaya. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. (Trabajo original publicado por el Consejo de Europa, 2001)

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, 70-89

Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ): development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462

Recursos en línea

Genially. (s.f.). Disponible en <https://www.genial.ly/es>

Gabalo, N. (2019). Guía de recomendaciones para las prácticas de escucha de ELE. Disponible en <https://view.genial.ly/5ce7ddd92763660f3075ddc3/guide-guia-de-recomendaciones>

Gabalo, N. (2019). Cuestionario de autoevaluación para el profesorado de ELE sobre las prácticas de escucha. Creado en Google Forms. Disponible en <https://forms.gle/ELDQKybGjbYWmjQH6>

Anexos

Anexo 1. Guía de recomendaciones sobre las prácticas de escucha en ELE



Las prácticas de escucha de ELE

Índice	Introducción
<ul style="list-style-type: none">• Introducción• Metodología• Papel del profesor y del estudiante• Material de seguimiento• Autoevaluación para el estudiante de ELE• Autoevaluación para el profesor de ELE• Bibliografía	<ul style="list-style-type: none">AntecedentesPropósitoApartados

Las prácticas de escucha de ELE

Índice

- Introducción
- Metodología
- Papel del profesor de ELE en el aula
- Materiales de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)
- Autoevaluación para el profesor de ELE
- Bibliografía

Introducción

Antecedentes

Durante muchos años la comprensión auditiva y el uso de estrategias se han relacionado de manera casi instantánea. A pesar del notable contenido teórico acerca de los beneficios del uso de estrategias en el aula de lenguas, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) el material de referencia para el profesor se limita a las experiencias empíricas de docentes investigadores de otras lenguas que integran estos dos elementos.

Apartados

Las prácticas de escucha de ELE

Índice	Introducción	Apartados
<ul style="list-style-type: none">• Introducción• Metodología• Papel del estudiante• Materiales• Autoevaluación• Autoevaluación• Autoevaluación• Bibliografía	<ul style="list-style-type: none">• Antecedentes	

A medida que aumenta el interés por dar un papel más relevante a la escucha, como docentes investigadores, es parte de nuestra responsabilidad crear referencias que nos sirvan (a nosotros y a nuestros colegas) acerca de las actuaciones de nuestra labor docente diaria. Por esta razón, el propósito de esta guía es presentar una serie de recomendaciones que tienen como foco el desarrollo de la comprensión auditiva integrando la competencia estratégica de los alumnos.

Las prácticas de escucha de ELE

Índice

- Introducción
- Metodología
- Papel del profesor en el aula
- Materiales
- Autoevaluación para el profesor de ELE
- Bibliografía

Introducción

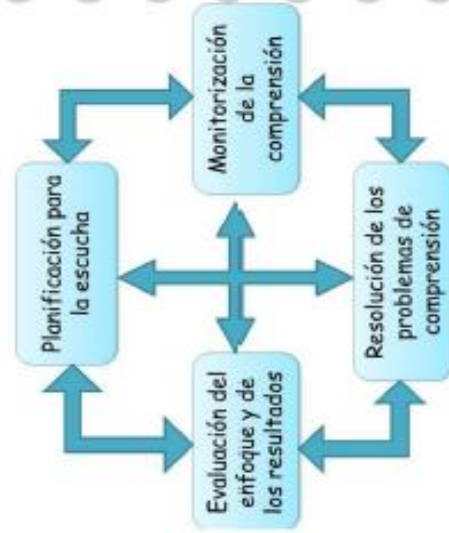
Antecedentes

La guía se divide en cuatro secciones donde se presenta la metodología sugerida, se describen los roles del profesor y del alumno, algunos recursos de muestra que los profesores pueden adaptar y utilizar y, por último, algunas consideraciones acerca del proceso (auto)evaluativo de estudiantes y profesores.

Apartados

Las prácticas de escucha de ELE

Metodología



Adaptado de Goh y Vandenbergft (2012)

Metodología metacognitiva en acción

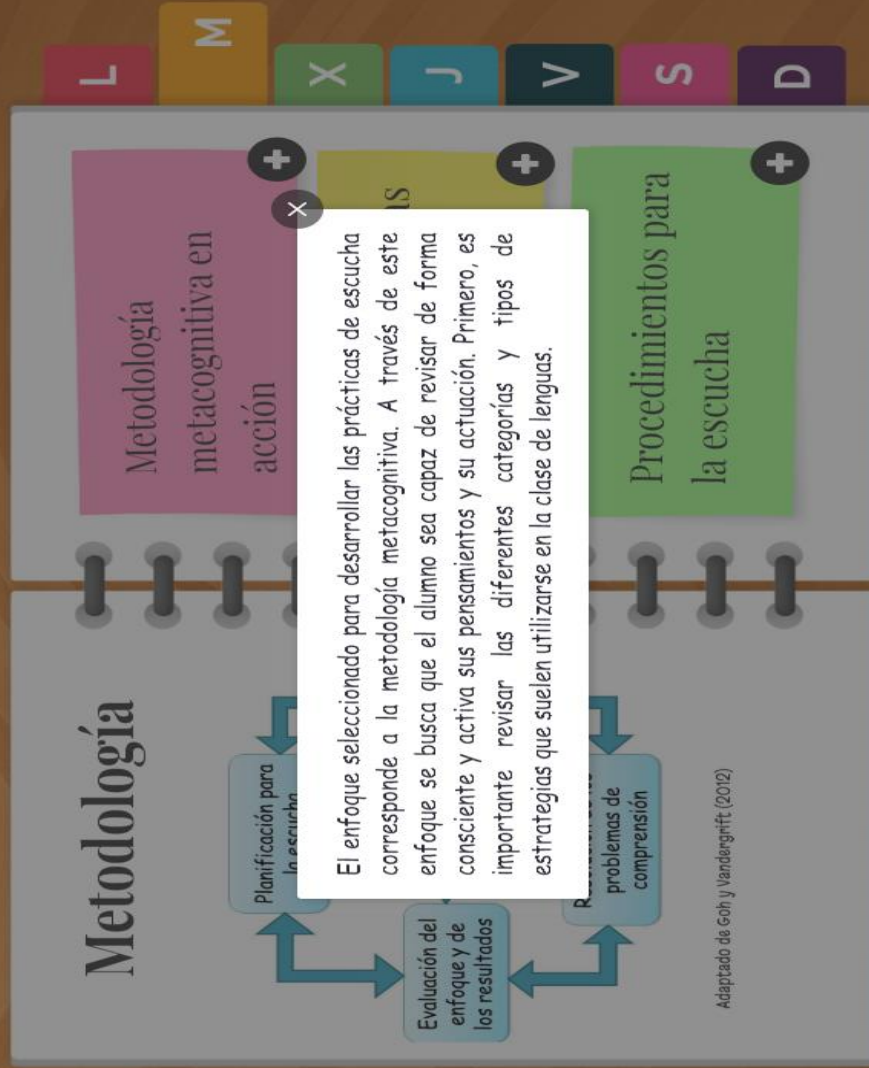
Clasificación de las estrategias

Procedimientos para la escucha

L M X J V S D



Las prácticas de escucha de ELE



Estrategias metacognitivas

<i>Planificación</i>	<i>Monitorización</i>	<i>Evaluación</i>
Tomar conciencia acerca de lo que es necesario para desarrollar una tarea y establecer un plan de acción adecuado al contexto de escucha. Responde a las preguntas ¿qué hacer?, ¿a qué darle atención?, ¿cómo desarrollar la tarea?	Verificar y corregir el proceso de comprensión y del desarrollo de la tarea.	Comprobar el proceso y los resultados de la comprensión, y la determinación de las prácticas favorecedoras y de las dificultades del proceso.

Estrategias cognitivas

<i>Inferencia</i>	<i>Elaboración</i>	<i>Resumen</i>
Formular hipótesis a partir del contexto o de información relacionada con el texto oral para predecir o plantear significados	Relacionar el conocimiento previo y externo al texto oral con el conocimiento obtenido a través de ese texto	Elaborar síntesis mentales o escritas acerca del texto oral escuchado
<i>Traducción</i>	<i>Transferencia</i>	<i>Repetición</i>
Traducir a una lengua diferente de la LE actual	Hacer uso del conocimiento adquirido a través de una lengua para facilitar la comprensión de otra	Repetir un elemento escuchado, generalmente una palabra o frase, durante el desarrollo de la tarea
<i>Uso de fuentes de consulta</i>	<i>Agrupación</i>	<i>Toma de notas</i>
Utilizar recursos de	Clasificar la información de v el conocimiento de	Apuniar palabras, comentarios claves que

• **Planificación para la actividad de escucha:** el alumno decide los objetivos de la escucha y el proceso que seguirá basándose en las condiciones del contexto de aprendizaje (por ejemplo, activar y relacionar conocimientos previos con información sobre el tema del audio o vídeo). En esta fase se pueden trabajar estrategias como la planificación, el uso de fuentes de consulta y la cooperación, entre otras.

• **Monitorización de la comprensión:** durante la escucha, los estudiantes se encargan de monitorizar su comprensión a partir de sus predicciones. Es decir, los estudiantes no solo obtienen respuestas de lo que oyen, sino que también evalúan de forma continua el proceso que ponen en marcha para relacionar la información previa y nueva para crear significado, y valorar la utilidad del proceso que están usando para comprender la audición. La monitorización, la elaboración y el control de la temperatura emocional son algunas estrategias que pueden intervenir en este procedimiento.

• **Resolución de los problemas de comprensión:** en este punto, se realiza un ajuste del enfoque utilizado por los estudiantes para solucionar los problemas de comprensión que enfrentan. Por ejemplo, el alumno que no comprende un fragmento del texto que es esencial para cumplir sus objetivos de escucha debe alterar el enfoque que venía utilizando y utilizar otras estrategias para deducir el apartado faltante a partir de la información y de los conceptos que sí comprendió. Algunas de las estrategias que intervienen en esta fase son la planificación, la sustitución y la petición de aclaración.

• **Evaluación del enfoque y de los resultados:** después de la

Las prácticas de escucha de ELE

Roles en el aula

Papel del docente
y del alumno



Material de
muestra



Las prácticas de escucha de ELE

Roles en el aula



Es imprescindible que el estudiante tome un papel protagonista en cada práctica de escucha y que, como docentes, seamos los guías durante cada fase de la tarea. El alumno debe ser capaz de obtener resultados exitosos en cada situación de escucha que se presente, pero es igualmente relevante que planifique, monitorice, resuelva sus problemas y evalúe su desempeño. Es decir, como profesores, seremos su apoyo para que no solo se enfoquen en los resultados de la escucha, sino que también desarrollen un estado de conciencia sobre su papel como aprendices a través de la reflexión sobre su actuación.

Pape
y del

muestra

Las prácticas de escucha de ELE

Roles en el aula



A continuación, se presenta una serie de recursos que podemos utilizar en cada una de las fases descritas anteriormente. Dependiendo del contexto de escucha, de los factores afectivos y del tipo de texto oral que selecciones, deberás modificar estos materiales para que se adapten de la mejor manera a la situación de aprendizaje de tus estudiantes.

Material de muestra

Las prácticas de escucha de ELE

Procedimientos

Planificación para la actividad de escucha

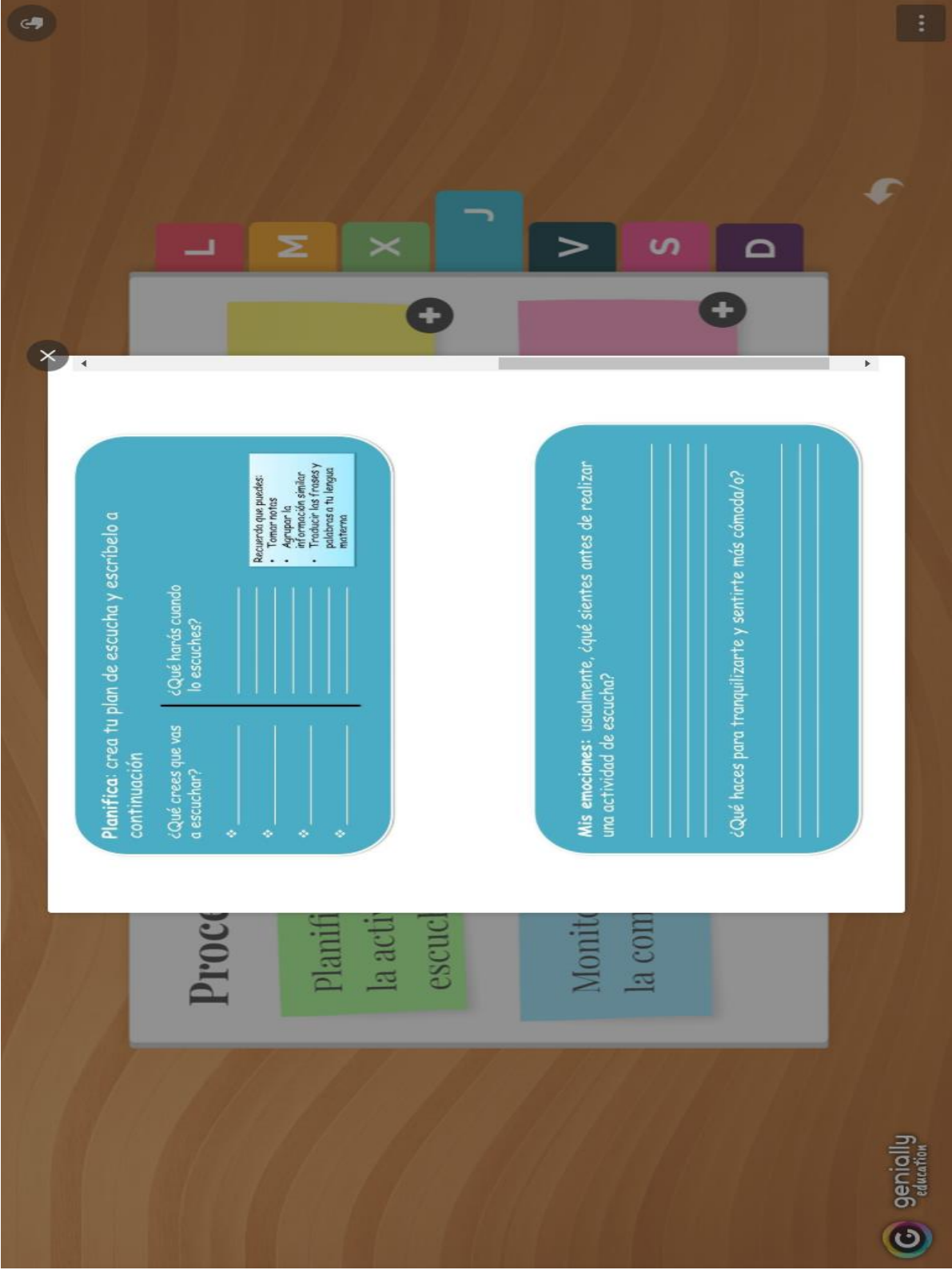
Resolución de los problemas de comprensión

Monitorización de la comprensión

Evaluación del enfoque y de los resultados

L M X J V S D





The image shows a presentation slide from Genially education. The slide is white with two purple rounded rectangular boxes containing text and writing lines. A keyboard overlay is visible at the top of the slide, with keys labeled L, M, X, J, V, S, and D. The Genially logo is in the bottom right corner.

Predice: escribe tus predicciones y compáralas con lo que escuchas

Tus predicciones

- ❖ _____
- ❖ _____
- ❖ _____

Lo que escuchas

- _____
- _____
- _____
- _____

Agrupar: mientras escuchas, intenta responder las siguientes preguntas

¿Cuáles son las ideas principales del audio/vídeo?

- ❖ _____
- ❖ _____
- ❖ _____

¿Qué detalles sobre la situación y los personajes quieres resaltar?

- ❖ _____
- ❖ _____
- ❖ _____
- ❖ _____

Procedimiento

Planificar la actividad de escucha

Monitorizar la comprensión

genially
education

The image shows a digital workspace with a wooden background. At the top, there is a virtual keyboard with keys for L, M, X, J, V, S, and D. Below the keyboard are two sticky notes: a yellow one on the left and a pink one on the right, both with a plus sign (+) in the bottom right corner. In the center, a white window is open, displaying two green sticky notes. The left sticky note is titled "Coopera: comparte y compara tus respuestas con tu(s) compañero(s)" and contains two sections of writing lines. The right sticky note is titled "Desconocidos: escribe las frases y palabras cuyo significado no comprendes bien e intenta completarlas y encontrar su significado con ayuda de tus compañeros y tu profesor/a" and contains a single section of writing lines. In the bottom right corner of the workspace, there is a logo for "genially educación" and a small menu icon (three dots).

Coopera: comparte y compara tus respuestas con tu(s) compañero(s)

Lo que escuchaste

Lo que tu compañero escuchó

Desconocidos: escribe las frases y palabras cuyo significado no comprendes bien e intenta completarlas y encontrar su significado con ayuda de tus compañeros y tu profesor/a

The image shows a digital workspace with a wooden background. At the top, there is a keyboard with keys labeled L, M, X, J, V, S, and D. Below the keyboard, there are several sticky notes. A central white window is open, displaying two orange sticky notes with writing prompts and lines for text.

Comprueba: escribe las predicciones que comprobaste con el audio/video y compártelas con tus compañeros. Señala con un ✓ tus aciertos e incluye la información que no tengas

Información nueva:

Evalúate: responde las siguientes preguntas

¿En qué tuve éxito durante la actividad de escucha?

¿Qué tengo que mejorar para la próxima vez?


¿Qué me sorprendió?

Las prácticas de escucha de ELE

Autoevaluación

para el estudiante

Consideraciones 

Cuestionario
metacognitivo de
autoevaluación sobre la
comprensión auditiva 



L

M

X

J

V

S

D



Las prácticas de escucha de ELE

Autoevaluación

para C

Cons

Cuesti
metaco
autoev
compre

Para que los procesos de autoevaluación sean adecuados, fomenten la autonomía y la toma de conciencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario que los estudiantes y los docentes generen un cambio de actitud hacia lo que significa evaluar. Por otra parte, no hay que dejar de lado la necesidad de generar prácticas y hábitos que propicien y desarrollen la capacidad autoevaluativa de profesores y alumnos.

El cuestionario metacognitivo de autoevaluación sobre la comprensión auditiva está dirigido a los estudiantes para apoyar su proceso evaluativo durante la implementación metodológica propuesta en esta guía. Sin embargo, puede ser utilizado como herramienta para el análisis de necesidades del grupo meta o como instrumento de investigación.

Cuestionario metacognitivo de autoevaluación sobre la comprensión auditiva

A continuación, se describen algunas acciones que puedes realizar en las actividades de escucha. La idea es que indiques si estás de acuerdo o no con estas afirmaciones teniendo en cuenta tu actuación en estas actividades. Recuerda que el propósito de este cuestionario es ayudarte a ti y a tu profesor(a) a entender de mejor manera cómo es tu proceso de escucha. Indica la opción que más se acerca a tu opinión teniendo en cuenta la siguiente escala:


1	2	3	4
Estoy totalmente en desacuerdo	Estoy parcialmente en desacuerdo	Estoy parcialmente de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo

Tus acciones	1	2	3	4
<i>Antes de la escucha</i>				
Realizo un plan en que decido qué voy a escuchar y cómo voy a lograr mis objetivos durante la actividad propuesta por el/la profesor/a.				
Cuando tengo conocimientos acerca del tema o del contexto del audio/video, intento predecir lo que voy a escuchar durante la actividad.				
Cuando no tengo conocimientos acerca del tema o de la situación de audio/video, busco información en internet, en libros o diccionarios, o le pregunto a mi profesor/a y a mis compañeros.				
Decido a qué detalles del audio/video prestar atención teniendo en cuenta mis predicciones y anticipando palabras				

Las prácticas de escucha de ELE

Autoevaluación para el profesor

Consideraciones 

Cuestionario de autoevaluación para el profesorado de ELE 



Las prácticas de escucha de ELE

Autoevaluación para el profesor

La autoevaluación docente es tan importante como los procesos evaluativos de los estudiantes. Por esta razón, se diseñó el Cuestionario de autoevaluación para el profesorado de ELE sobre las prácticas de escucha. Al igual que el cuestionario de autoevaluación para los estudiantes, este también puede ser utilizado como instrumento de investigación.

Cuestionario de autoevaluación para el profesorado de ELE

Las prácticas de comprensión auditiva integrando la competencia estratégica en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)

El propósito de esta encuesta es recopilar información relacionada con las prácticas de comprensión auditiva en ELE a través de la integración de la competencia estratégica. Es muy importante que responda las preguntas teniendo en cuenta su experiencia y sus acciones como docente de ELE. Completar el cuestionario le tomará aproximadamente tres minutos.

***Obligatorio**

1. Sexo *

2. Edad *

3. Años de experiencia como profesor de ELE *
Marca solo un óvalo.

Menos de 1 año
 De 1 a 3 años
 De 4 a 7 años
 De 8 a 12 años
 Más de 12 años

4. Además del español, ¿imparte clases de algún otro idioma extranjero? *
Marca solo un óvalo.

No
 Sí

5. En caso de que la respuesta anterior haya sido afirmativa, ¿qué otro(s) idioma(s) enseña?

6. Lugar donde imparte español como lengua extranjera *
Selecciona todos los que correspondan.

Universidad
 Colegio o instituto

Autoevaluación del profesor
Consolidación del aprendizaje
Cuestionario de autoevaluación del profesor

genially education

Las prácticas de escucha de ELE

Bibliografía

- Chamot, A. U. (2009). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, Second Edition. White Plains, NY: Pearson Education/Longman
- Goh, C., Vandergrift, L. (2012). *Teaching and learning second language listening*. Nueva York, NY: Routledge
- Martín, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Colección de Monografía ASELE, 12. Madrid: Ministerio de Educación.

- Nogueroles, M. (2011). *Desarrollar las estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva*. XLVI Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español: La cultura española, entre la tradición y la modernidad. Nuevos retos para la enseñanza del español. Centro virtual Cervantes.
- O'Malley, J., Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

L

M

X

J

V

S

D



Anexo2. Cuestionario metacognitivo de autoevaluación sobre la CA

Cuestionario metacognitivo de autoevaluación sobre la comprensión auditiva

A continuación, se describen algunas acciones que puedes realizar en las actividades de escucha. La idea es que indiques si estás de acuerdo o no con estas afirmaciones teniendo en cuenta tu actuación en estas actividades. Recuerda que el propósito de este cuestionario es ayudarte a ti y a tu profesor(a) a entender de mejor manera cómo es tu proceso de escucha. Indica la opción que más se acerca a tu opinión teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	2	3	4
Estoy totalmente en desacuerdo	Estoy parcialmente en desacuerdo	Estoy parcialmente de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo

Tus acciones	1	2	3	4
<i>Antes de la escucha</i>				
Realizo un plan en que decido qué voy a escuchar y cómo voy a lograr mis objetivos durante la actividad propuesta por el/la profesor/a.				
Cuando tengo conocimientos acerca del tema o del contexto del audio/video, intento predecir lo que voy a escuchar durante la actividad.				
Cuando no tengo conocimientos acerca del tema o de la situación de audio/video, busco información en internet, en libros o diccionarios, o le pregunto a mi profesor/a y a mis compañeros.				
Decido a qué detalles del audio/video prestar atención teniendo en cuenta mis predicciones y anticipando palabras e ideas que tal vez escuche.				
Me preparo emocionalmente para evitar distracciones, para sentirme más cómodo/a utilizando diferentes técnicas de relajación.				
<i>Durante la monitorización</i>				
Evalúo constantemente si comprendo las palabras, las frases y los significados de lo que escucho.				
Comparo mis predicciones sobre la escucha con lo que realmente escucho en los audios/videos.				
Recopilo a través de resúmenes, notas, traducciones, o gráficos las ideas principales y los detalles que escucho.				
Clasifico y relaciono la información del audio/video teniendo en				

cuenta mis conocimientos previos y las características de la nueva información.				
Controlo y regulo mis emociones para mantener mi concentración y mi relajación durante la escucha.				
<i>Durante la resolución de problemas</i>				
Cuando tengo problemas para comprender un audio/video, cambio mi plan de escucha y opto por utilizar otro tipo de estrategias				
Cuando no entiendo lo que escucho, utilizo mis conocimientos acerca del tema para llenar los vacíos del audio/video.				
Trabajo en parejas o en grupos para comparar la información que mis compañeros y yo escuchamos.				
Le pido ayuda a mi profesor/a para verificar palabras, ideas o situaciones que no comprendo del audio/video.				
Me motivo a mí mismo cuando tengo obstáculos para comprender el audio/video utilizando mensajes positivos para tranquilizarme y sentirme cómodo/a.				
<i>Durante la evaluación</i>				
Al finalizar la actividad de escucha, evalúo en qué tuve éxito, qué tengo que mejorar y qué me sorprendió de mi desempeño.				
Reflexiono acerca de mi plan de escucha sobre lo que fue más fácil y difícil, las estrategias más útiles, y sobre cómo supero las dificultades para comprender el audio/video.				
Compruebo si los resultados de mi comprensión se relacionan con la tarea propuesta por el/la profesor/a.				
Determino en qué tipo de situaciones es mejor trabajar en grupo, en parejas o individual antes, durante y después de la actividad de escucha.				
Identifico y establezco las estrategias que me ayudan a darme cuenta de mis emociones en clase para poder controlarlas y sentirme cómodo/a y tranquilo/a.				
<i>Expansión</i>				
¿Qué estrategias de las trabajadas durante las actividades de escucha podría utilizar en alguna otra actividad de esta clase o de otra asignatura?				
¿Qué estrategias utilizadas en clase podría utilizar fuera del aula cuando me enfrente a una tarea de escucha en mi vida cotidiana?				

Anexo 3. Cuestionario de autoevaluación para el profesorado de ELE

Las prácticas de comprensión auditiva integrando la competencia estratégica en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)

El propósito de esta encuesta es recopilar información relacionada con las prácticas de comprensión auditiva en ELE a través de la integración de la competencia estratégica. Es muy importante que responda las preguntas teniendo en cuenta su experiencia y sus acciones como docente de ELE. Completar el cuestionario le tomará aproximadamente tres minutos

*Obligatorio

1. Sexo *

2. Edad *

3. Años de experiencia como profesor de ELE *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 1 año
- De 1 a 3 años
- De 4 a 7 años
- De 8 a 12 años
- Más de 12 años

4. Además del español, ¿Imparte clases de algún otro idioma extranjero? *

Marca solo un óvalo.

- No
- Sí

5. En caso de que la respuesta anterior haya sido afirmativa, ¿qué otro(s) idioma(s) enseña?

6. Lugar donde imparte español como lengua extranjera *

Selecciona todos los que correspondan.

- Universidad
- Colegio o Instituto
- Escuela o centro de Idiomas
- Clases particulares
- Otro

Prácticas de comprensión auditiva

A continuación, se plantean algunas afirmaciones relacionadas con las prácticas de escucha en el aula de ELE. Seleccione la opción con la que esté de acuerdo según su experiencia, utilizando la siguiente escala en la que 1 es igual a estar totalmente en desacuerdo, 2 parcialmente en desacuerdo, 3 parcialmente de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

7. **Creo que lo más importante de las actividades de escucha es que los alumnos den con las respuestas correctas ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

8. **Considero que escuchar significa entender las palabras de un texto oral ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

9. **Pienso que es mejor utilizar videos en las actividades de escucha que únicamente audios ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

10. **Considero que los alumnos con una buena habilidad auditiva en su lengua materna son igualmente competentes en una lengua extranjera ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

11. **Creo que la escucha interactiva (como en una conversación) es más difícil que la escucha unidireccional (escucha de la radio o la televisión) ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

12. **Pienso que en la contextualización de la actividad de escucha se da información que el alumno debería interpretar por sí mismo ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

13. **Aliento a los alumnos a utilizar su conocimiento del tema y sus expectativas sobre el texto para comprenderlo al escucharlo ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

14. **Ofrezco un abanico de actividades previas a la escucha que ayudan al alumno a hacerse una idea del texto que va a escuchar ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

15. **Soy capaz de elegir textos orales adecuados a las necesidades, intereses y nivel de lengua de los alumnos ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

16. **Diseño y selecciono diferentes actividades para practicar y desarrollar estrategias de comprensión auditiva ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

17. **Ayudo a que los alumnos apliquen estrategias para afrontar algunas características propias de la lengua oral (ruidos de fondo, redundancia de información, etc.) ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

18. **Ayudo a los alumnos a emplear estrategias para afrontar el vocabulario difícil o desconocido del texto oral ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

19. **Selecciono y utilizo una variedad de tareas posteriores a la escucha para crear una conexión entre la comprensión auditiva y otras destrezas ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

20. **Evalúo antes, durante y después las prácticas de comprensión auditiva ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

La competencia estratégica en las prácticas de escucha

A continuación se detallan algunas acciones que se pueden llevar a cabo en el aula relacionadas con el uso de estrategias durante las prácticas de escucha. La escala mide la frecuencia de uso de cada estrategia.

Señale la frecuencia que se ajusta más a lo que usted hace en el aula. Tenga en cuenta que la selección de 1 corresponde a aquello que no suele hacer, 2 a aquellas acciones que realiza algunas veces, 3 a lo que hace con frecuencia y 4 a lo que hace sistemáticamente.

21. **Antes de iniciar la sesión de clase o la actividad de escucha les informo de las estrategias que vamos a utilizar ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

22. **Ayudo a los alumnos a planificar cómo abordar una actividad de escucha ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

23. **Antes de iniciar la actividad de escucha pido a los alumnos que se hagan una idea previa del contenido del texto oral observando algunas imágenes o analizando vocabulario relacionado ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

24. **Motivo a los alumnos a relacionar sus conocimientos previos con el contexto del texto oral antes de escucharlo ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

25. **Asesoro acerca de la selección de estrategias que utilizan los estudiantes durante cada actividad de escucha ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

26. **Doy instrucciones claras para la realización de las actividades ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

27. **Pido a los estudiantes que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-afecto o saquen conclusiones a partir de información ofrecida antes, durante y después de la escucha ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

28. **Animo a los estudiantes a hacer un esquema, gráfico o resumen de la información del texto oral ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

29. **Incentivo a los alumnos a utilizar símiles, analogías y metáforas, y a parafrasear los textos orales ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

30. **Animo a los estudiantes a que se den auto-instrucciones para desarrollar las actividades ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

31. **Hago preguntas relacionadas con el texto oral escuchado e incentivo a mis alumnos a que formulen sus preguntas ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

32. **Enseño a los estudiantes a identificar palabras clave durante las actividades de escucha ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

33. **Planifico actividades para que intercambien experiencias o información relacionadas con las prácticas de escucha propuestas en clase ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

34. **Animo a los estudiantes a utilizar estrategias diferentes para que conozcan cuáles les dan mejores resultados ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

35. **Incentivo la reflexión acerca de los resultados obtenidos y sobre los procesos utilizados en las actividades de escucha ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

36. Ayudo a los alumnos a plantear alternativas si los resultados obtenidos no son los esperados *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

37. Enseño a mis estudiantes sistemas de autocontrol y estrategias para utilizar durante las actividades de escucha (para superar momentos de distracción, por ejemplo) *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
No suelo hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lo hago sistemáticamente

38. ¿Utiliza alguna estrategia durante las prácticas de escucha que no esté presente en esta encuesta? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

39. En caso de que la pregunta anterior sea afirmativa, ¿cuáles son esas estrategias que utiliza en las prácticas de escucha que no se encuentran en esta encuesta?

40. ¿Realizar este cuestionario le ha servido para reflexionar sobre su tarea docente? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

41. Si la respuesta anterior es positiva, ¿de qué forma le ha servido este cuestionario para reflexionar sobre su tarea como docente de lenguas extranjeras?
