

IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA HABILIDAD DE ESCUCHA EN LOS ESTUDIANTES
DE INGLÉS DEL GRUPO 1F DE LOS CURSOS DE EXTENSIÓN DE LA
UNIVERSIDAD LIBRE

JOHN ALEXÁNDER ÁVILA
ANGY JINETH PALMA ROJO

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
BOGOTÁ D.C.

2017

IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA HABILIDAD DE ESCUCHA EN LOS ESTUDIANTES
DE INGLÉS DEL GRUPO 1F DE LOS CURSOS DE EXTENSIÓN DE LA
UNIVERSIDAD LIBRE

JOHN ALEXÁNDER ÁVILA
ANGY JINETH PALMA ROJO

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en educación básica con
Énfasis en Humanidades e Idiomas

Asesora
Claudia Patricia Franco

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
BOGOTÁ D.C.

2017

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de grado a mi madre Adriana Ávila, por sus consejos y su amor incondicional. Gracias infinitas a mi abuela María Enith Rodríguez, por dedicar gran parte de su vida a la mía y formarme como la persona que soy. Sin la presencia de estas grandes mujeres este logro no habría sido posible.

John Alexander Ávila

A mi padre... pilar de todos mis logros. Al esfuerzo que hizo día a día para conseguir que yo esté culminando esta etapa de mi vida; al amor y apoyo que me han sido brindados sin miramientos.

A mi madre... quien estaría feliz por la obtención de este logro.

Angy Palma

Hacemos una especial dedicatoria a la gran maestra Luz Marina Acosta Herrera quien nos enseñó que los niños y las niñas son nuestra razón de ser y que el colegio es un lugar al que se va a ser feliz.

AGRADECIMIENTOS

Queremos extender nuestros agradecimientos a una gran maestra, nuestra asesora Claudia Franco, por su paciencia y entrega para con nuestro proyecto de investigación y para con nosotros. Asimismo, agradecemos al profesor Augusto Carrillo quien nos mostró la importancia de nuestra labor en la sociedad, también a los amigos que encontramos en este camino quienes nos brindaron su apoyo y alegría incondicional. Finalmente agradecemos a nuestras familias por acompañarnos en el trayecto desde que decidimos formarnos como maestros.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLÉMICA	9
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	11
1.3. OBJETIVOS	11
1.3.1. Objetivo general	11
1.3.2. Objetivos específicos.....	11
1.4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.4.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES	12
1.4.2. ANTECEDENTES NACIONALES	15
1.4.3. ANTECEDENTES LOCALES.....	17
1.5. JUSTIFICACIÓN	20
2. MARCO TEÓRICO	21
2.1. HABILIDAD DE ESCUCHA	22
2.1.1. OÍR Y ESCUCHAR.....	23
2.1.2. DIFICULTADES PARA ESCUCHAR EN INGLÉS	23
2.1.3. HIPÓTESIS DEL <i>INPUT</i>	25
2.2. APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA EN ADOLESCENTES.....	28
2.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	32
2.3.1. CONCEPTO	33
2.3.2. CLASIFICACIÓN	35
2.3.2.1. Estrategias cognitivas.....	35
2.3.2.2. Estrategias socio-afectivas.....	35
2.3.2.3. Estrategias metacognitivas.....	36
2.3.3. METACOGNICIÓN.....	41
3. MARCO LEGAL	43
3.1. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA	43
3.2. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN	43
3.3. EDUCACIÓN NO FORMAL	44
3.4. EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO	44
3.5. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA	45

4. MARCO METODOLÓGICO	45
4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO	46
4.2. MODELO DE INVESTIGACIÓN	46
4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	51
4.3.1. EL DIARIO DE CAMPO	51
4.3.2. PRUEBA DIAGNÓSTICA (PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA)	51
4.3.3. ENCUESTAS	52
4.3.4. FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN	53
4.4. POBLACIÓN Y CONTEXTO	53
5. PROPUESTA	54
5.1. OBJETIVO DE LA PROPUESTA	55
5.1.1. OBJETIVO GENERAL	55
5.2. METODOLOGÍA	56
5.2.1. ETAPAS PARA REALIZAR UN EJERCICIO DE ESCUCHA	56
6. ANÁLISIS DE DATOS	58
6.1. MUESTREO TEÓRICO	59
6.2. CODIFICACIÓN	60
6.2.1. CÓDIGO ABIERTO	61
6.2.2. CÓDIGO AXIAL	63
6.2.3. CÓDIGO SELECTIVO	69
6.3. COMPARACIÓN PRUEBA DE ENTRADA Y PRUEBA DE SALIDA	72
7. CONCLUSIONES	75
BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	77
ANEXOS	83
ANEXO 1: DIARIO DE CAMPO	83
ANEXO 2: PRUEBA DIAGNÓSTICA	85
ANEXO 3: ENCUESTA 1	87
ANEXO 4: ENCUESTA 2	90
ANEXO 5: ENCUESTA 3	93
ANEXO 6: ENCUESTA POBLACIÓN	98
ANEXO 7: FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN	99
ANEXO 8: ENCUESTA FINAL	100
ANEXO 9: DIARIO DE CAMPO 6	102
ANEXO 10: GUÍAS DE TRABAJO	104

INTRODUCCIÓN

La escucha es una de las habilidades que más influye en la vida social y académica de los individuos, ya que a través de ésta pueden plantear su concepción del mundo y situaciones que los rodean. El bajo nivel de comprensión en esta habilidad limita los procesos de aprendizaje y el desarrollo interpretativo, crítico, argumentativo y la aprehensión de nuevos conocimientos.

La presente investigación surgió de la existencia de una dificultad en la comprensión de escucha en el idioma inglés. Al realizar las pruebas diagnósticas e indagaciones teóricas pertinentes se optó por fortalecer la habilidad de escucha a través de la implementación de estrategias metacognitivas con el fin de concienciar a los estudiantes del uso de estrategias de aprendizaje para la consolidación de las diferentes habilidades en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Se considera importante mencionar que para lograr lo anterior, los investigadores crearon diferentes guías de trabajo teniendo en cuenta las tres etapas de un ejercicio de escucha (antes, durante y después de la escucha) utilizando una estrategia metacognitiva diferente en cada etapa para una mejor comprensión.

Para realizar esta investigación se utilizaron instrumentos tales como encuestas, una prueba diagnóstica de entrada, la aplicación de las guías de trabajo y una prueba de salida. Todo ello a la luz de un enfoque mixto y la teoría fundamentada para el análisis de resultados. Los resultados encontrados ratificaron la importancia que tienen las estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la escucha en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en los estudiantes de inglés de los cursos de extensión de la Universidad Libre.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este apartado se encontrará la descripción del problema hallado en los estudiantes de inglés de los cursos de extensión de la Universidad Libre, lugar en el que se llevó a cabo la investigación.

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLÉMICA

La situación problemática objeto del presente trabajo de investigación surge en el marco de la realización de la Práctica Pedagógica e Investigativa en los cursos de extensión de la Universidad Libre en donde los investigadores tienen a cargo el grupo 1F, integrado por estudiantes de edades que oscilan entre los 14 y 20 años con nivel de competencia en inglés A1.

Con base en las observaciones de clase, las cuales están registradas en los diarios de campo (anexo 1) se evidenció que una de las principales problemáticas en el aprendizaje de la lengua extranjera es la habilidad de escucha, ya que al momento de desarrollar un ejercicio que involucre esta habilidad o simplemente el tratar de entender a su profesora cuando ella habla durante la clase en la lengua extranjera, se muestran confundidos y se debe repetir la instrucción o audio varias veces. Según el Marco Común Europeo de Referencia¹ (MCER) el estudiante con nivel A1 debe comprender discursos que sean lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado. Sin embargo, se observó que a los estudiantes se les dificulta comprender cuando su profesora

¹ Marco común Europeo de Referencia.[citado el 8 de noviembre de 2017] [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf >P.69

habla en la lengua extranjera, así les hable de manera pausada y utilizando lenguaje no verbal.

Para corroborar lo anterior se aplicó una prueba diagnóstica cuyo objetivo era determinar el nivel de escucha de los estudiantes (ver anexo 2). El análisis de los resultados demuestra que los estudiantes presentan dificultades para comprender audios cortos y con clara pronunciación. Es necesario repetir los audios más de tres veces para que los estudiantes obtengan una buena cantidad de aciertos sin embargo los resultados obtenidos no fueron los esperados según el nivel en el que se encuentran.

Finalmente se realizó una encuesta para confirmar la problemática y cuyo objetivo era determinar si los estudiantes eran conscientes de sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (ver anexo 3). Los resultados de dicha encuesta ratifican la problemática identificada con los instrumentos anteriores haciendo evidente que la habilidad de escucha de los estudiantes es baja ya que más de la mitad de la población comprende poco cuando escucha un hablante de la lengua inglesa, el restante indica entender casi todo.

Los instrumentos utilizados demuestran que efectivamente la habilidad de escucha es una de las más débiles en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de los cursos de extensión de la Universidad Libre corroborando el problema que se plantea en el presente proyecto de investigación.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

Teniendo en cuenta la descripción previa y los elementos que dan a conocer el contexto específico en el que nos desenvolvemos, surge el siguiente interrogante problémico:

¿Cómo la implementación de estrategias metacognitivas fortalece la habilidad de escucha de los estudiantes de inglés del grupo 1F de los cursos de extensión de la Universidad Libre?

1.3. OBJETIVOS

La pregunta anterior orienta entonces los objetivos de la presente investigación que se determinan así:

1.3.1. Objetivo general: Implementar las estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la habilidad de escucha de los estudiantes de inglés del grupo 1F de los cursos de extensión de la Universidad Libre

1.3.2. Objetivos específicos:

- Identificar el nivel de escucha de los estudiantes de inglés del grupo 1F de los cursos de extensión de la Universidad Libre.
- Construir el marco teórico que sustenta la propuesta didáctica.
- Diseñar e implementar una propuesta didáctica enfocada a mejorar la habilidad de escucha a través de las estrategias metacognitivas.
- Evaluar y analizar los resultados obtenidos a través de diferentes instrumentos de investigación.

1.4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

El tema de comprensión oral, y la mejora de la misma es una cuestión de interés global en el campo de la investigación, así entonces en la búsqueda de antecedentes equiparables a nuestro trabajo de grado se encontraron investigaciones afines a nivel internacional, nacional y por su puesto local, a saber:

1.4.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES

Fueron consultados diferentes trabajos en el ámbito internacional de los cuales se destacan algunos a continuación.

La primera investigación tiene como título *Metacognitive Listening Strategies: Exploring the effects of implicit metacognitive instruction on intermediate second/foreign English language learners* de la Universidad de Chile, por Gonzalo Aguilera, Constanza Illesca, Camila Montecinos, Valentina Sandoval, Constanza Navarro, Katherine Whipple de la Facultad de Filosofía y Humanidades². Éste es un trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas del Departamento de Lingüística del año 2016. El objetivo de este trabajo es identificar los efectos de la intervención de las estrategias metacognitivas en las habilidades de comprensión de escucha y en el uso consciente de las estrategias metacognitivas aplicadas a la escucha en los estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua ESL.

² AGUILERA, Gonzalo, et al. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet:<<http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/normas-icontec-version-2.pdf> >

Este trabajo tiene como base teórica los postulados de metacognición y estrategias de aprendizaje, ya que haciendo uso de diferentes estrategias y siendo conscientes del proceso de aprendizaje propio, se logra el desarrollo de las diferentes habilidades eficazmente. La metodología implementada en la investigación es cuantitativa cuasi-experimental la cual intenta determinar los efectos de la intervención de las estrategias metacognitivas en la escucha implícitamente.

Como conclusiones, se evidencia que la utilización de las estrategias metacognitivas fue efectiva, puesto que aplicando estas estrategias a un grupo experimental se vio un avance en su comprensión de escucha comparado con los resultados obtenidos por el grupo control. Estos resultados arrojan que el grupo experimental tuvo un mejoramiento de 1.43 mientras que el grupo control tuvo una disminución de 2.2.

El aporte del trabajo de grado a este proyecto de investigación se basa en la efectividad de las estrategias metacognitivas en la muestra. Esto se ve reflejado en las conclusiones del trabajo, donde se evidencia una leve mejora en la población estudiada tanto en su escucha como en la concientización del uso de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Lo anterior radica en los objetivos trazados por los investigadores así como en tres preguntas base que guiaban su trabajo investigativo.

El segundo trabajo de grado titulado *Use of Metacognitive Strategies in Listening Comprehension by Iranian University Students Majoring in English: A Comparison between High and Low Proficient Listeners* de la Universidad de Isfahan en Irán

por Zahra Ratebi, 2012 ³. El objetivo principal de éste es investigar las estrategias metacognitivas utilizadas por 60 estudiantes de la facultad de lenguas extranjeras, cuya lengua materna es el persa, en la Universidad de Isfahan, Irán y las diferencias en el uso de las mismas para mejorar la habilidad de escucha. La investigación está fundamentada en los estudios realizados por Vandergrift (1996) sobre diferentes poblaciones.

En esta investigación se concluye que los estudiantes que utilizan las estrategias metacognitivas para el desarrollo de su habilidad de escucha mejoran notablemente su desempeño en esta habilidad, ya que se evidenció un alto nivel del uso de la metacognición para la solución de problemas. También se concluye que los estudiantes más eficientes utilizaron las estrategias metacognitivas mientras que los menos eficientes las utilizaban con menor frecuencia.

El anterior trabajo aporta a esta investigación en el uso de una encuesta denominada *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ) que le permite al investigador conocer el nivel de metacognición que tiene la población objeto de estudio sobre la escucha. Es por esto que en el presente proyecto investigativo se plantean encuestas en las que se evidencia qué tan conscientes son los estudiantes de inglés de la Universidad Libre al momento de enfrentarse a un ejercicio de comprensión oral.

³ RATEBI, Zahra. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet: <<http://macrothink.org/journal/index.php/jse/article/download/2969/2591>>

1.4.2. ANTECEDENTES NACIONALES

También se consultaron diferentes trabajos en el plano nacional de los cuales se resaltan los siguientes.

El primero de ellos tiene como título Desarrollo de la escucha comprensiva en una L2 mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas y la utilización de podcasts y reproductores portátiles realizada por Juan Rodrigo Bedoya González de la Universidad de Antioquia en el año 2012 para obtener el título de Doctor en Educación: Línea en Enseñanza de la Lectoescritura Apoyada en Tic⁴. Este trabajo tiene como objetivo lograr que los estudiantes de una lengua extranjera desarrollen una mayor conciencia en sus procesos de escucha, para que así puedan regular y controlar su aprendizaje.

Esta investigación utiliza como metodología un enfoque mixto ya que hace uso de los paradigmas cualitativo y cuantitativo indiscriminadamente para la recolección y análisis de datos. La investigación concluye que el grupo experimental logra mejorar notoriamente en su conciencia metacognitiva y de escucha comprensiva. De la investigación también se concluye que el grupo control mejoró su actitud hacia el uso de materiales auténticos y de dispositivos de reproducción portátil en su proceso de aprendizaje.

Los datos claros y detallados que en la anterior investigación se presentan son de gran aporte al presente trabajo puesto que el enfoque metodológico utilizado en el mismo es mixto, lo cual quiere decir que se utilizan dos enfoques como lo son el cuantitativo y el cualitativo con el propósito de tener un análisis más fiable.

⁴ BEDOYA GONZÁLEZ. Juan Rodrigo. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/7465/1/JuanBedoya_2012_estrategiasmetacognitivas.pdf >

También fue encontrado un trabajo de grado llamado Instrucción en estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva en nivel universitario realizada por Marilyn Molano de de la Roche de la Universidad del Valle en el año 2016 aspirando al título de Magíster en Lingüística y Español⁵. Este trabajo de grado tiene como objetivo explicar los efectos del uso de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva en un grupo de estudiantes de inglés de la Licenciatura en lenguas nivel A1 de una universidad privada de la ciudad de Cali.

La metodología utilizada en esta investigación fue un enfoque mixto. Se tomaron aspectos cualitativos y cuantitativos, en tanto que se incluyen descripciones detalladas de situaciones, eventos, y comportamientos a través de la observación y también se usaron técnicas e instrumentos para expresar información de manera cuantitativa. En el trabajo de grado se concluye que el entrenamiento en estrategias metacognitivas, dirigido a la comprensión auditiva, fue positivo porque los estudiantes desarrollaron conciencia sobre los procesos que ponían en práctica para resolver las actividades de comprensión, los niveles de procesamiento y las estrategias pertinentes dando paso a un aumento en su motivación y su compromiso. Lo anterior se evidenció en los trabajos realizados en pares y grupales, en los cuales los estudiantes mostraban una actitud de seguridad elevando así su nivel de desempeño en esta habilidad.

Este trabajo investigativo es de gran relevancia, ya que brinda un enfoque diferente en la función de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de una lengua extranjera. En sus conclusiones resaltan la concientización y el interés de

⁵ DE DE LA ROCHE MOLANO, Marilyn. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet: < <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9575/1/CB-0539504.pdf>>

los estudiantes frente al uso de dichas estrategias en diferentes habilidades comunicativas, tales como escritura o comprensión de lectura. Lo anterior aporta a la presente investigación, ya que uno de los objetivos planteados es concientizar a los estudiantes frente a la importancia del uso de las estrategias metacognitivas en proceso de aprendizaje de cualquier lengua extranjera.

1.4.3. ANTECEDENTES LOCALES

En el ámbito local se encontraron diferentes propuestas ligadas a nuestra investigación. A continuación, exponemos los trabajos encontrados en este campo:

El primer trabajo consultado lleva como nombre Las estrategias metacognitivas y la comprensión oral en el nivel intermedio alto de francés de la licenciatura en lenguas modernas de la PUJ realizada por Tatiana Alejandra Fonseca Bulla y Victoria Eugenia Díaz Codina de la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2015 para obtener el título de licenciadas en lenguas modernas⁶. El trabajo aquí citado tiene como objetivo determinar la efectividad de las estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión oral en los estudiantes de nivel intermedio alto de francés de la Licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

Este trabajo de grado tiene como marco teórico las estrategias y en especial las estrategias metacognitivas. Las estrategias se definen como procesos de aprendizaje utilizados por los seres humanos con el fin de aumentar la efectividad

⁶ DÍAZ CODINA, Victoria Eugenia. FONSECA BULLA, Tatiana Alejandra. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet: <<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18914/FonsecaBullaTatianaAlejandra2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

y el mejoramiento de sus procesos de aprendizaje, mientras que las estrategias metacognitivas supervisan, regulan y dirigen el proceso de aprendizaje. Lo anterior es relevante ya que a través de estas estrategias se puede conocer de mejor manera el proceso de aprendizaje del estudiante y de esta forma es posible mejorar diferentes aspectos de las habilidades que el estudiante necesita para aprender una lengua.

La metodología usada en el trabajo es la descriptiva, con esto se busca especificar las estrategias usadas por los estudiantes al momento de realizar un ejercicio de comprensión oral. Con este método también se busca saber cuáles son las estrategias con mayor y menor uso en este tipo de actividades. Como conclusiones se puede afirmar que, las estrategias metacognitivas son fundamentales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y especialmente en la aplicación de las mismas en ejercicios de comprensión oral. Lo anterior se evidencia en que los estudiantes que utilizaron las estrategias metacognitivas tuvieron un mejor desempeño, ya que eran capaces de establecer metas específicas de escucha, las cuales los ayudaban a ser más efectivos al momento de decodificar y utilizar la información recibida.

El aporte de este trabajo de grado se toma desde su marco teórico puesto que desarrolla aspectos importantes como la descripción de estrategias de aprendizaje y su utilidad en el proceso de reconocimiento del estudiante frente a la lengua que quieren aprender, así como el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la aplicación de las mismas.

El segundo trabajo concerniente a nuestra investigación tiene como título *Applying a metacognitive model of strategic learning for listening comprehension, by means*

*of online-based activities in a college course*⁷ desarrollado por Sandra Patricia Barbosa Hernández de la universidad de la Sabana en el año 2012 para obtener el título de *Master in English language teaching-autonomous learning environments*. Este trabajo tiene como objetivo entender la perspectiva de los estudiantes en cuanto al uso de estrategias metacognitivas a través de actividades de escucha realizadas por internet.

La metodología que se usa es la de investigación acción ya que ésta busca examinar los problemas que se puedan generar en el proceso de aprendizaje con el fin de entender el contexto de la investigación de forma cualitativa, y a su vez busca la participación activa y constante del investigador como ente generador de cambio en los procesos de aprendizaje. Las conclusiones a las que se llegaron en este trabajo fueron las de la efectividad del uso de las estrategias metacognitivas en la comprensión selectiva en ejercicios de escucha a través de una plataforma virtual.

El aporte de esta investigación se toma desde las diferentes actividades que se proponen para desarrollar cada una de las fases de las estrategias metacognitivas lo que nos brinda una guía para la aplicación de la propuesta planteada en el presente trabajo.

⁷ BARBOSA HERNANDEZ, Sandra Patricia. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet:
<<http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3931/Sandra%20Patricia%20Barbosa%20Hern%C3%A1ndez.pdf?sequence=1>>

1.5. JUSTIFICACIÓN

El propósito fundamental de esta investigación es fortalecer la habilidad de escucha de los estudiantes de inglés de los cursos de extensión de la Universidad Libre, grupo 1F y que a su vez sean conscientes de su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, para lo cual se implementó una propuesta enfocada hacia las estrategias metacognitivas.

Según Richards⁸ la habilidad de escucha es un aspecto fundamental en la competencia comunicativa, pues por medio de ésta se logra una comunicación asertiva permitiendo al hablante interactuar en el contexto en el que se encuentra, comprender o decodificar los mensajes que recibe; dándole la oportunidad de transmitir su punto de vista, aceptar o discernir una idea. La escucha es una de las habilidades más importantes puesto que a través de ésta el ser humano aprende vocabulario y la construcción de frases en su lengua materna en su etapa de desarrollo del lenguaje, lo que también se da al adquirir una lengua extranjera dado que la mayor parte de la información que recibe el ser humano es de manera oral. Lo anterior causa que el aprendiz dirija su atención a la comprensión de la información a través de la escucha, generando a su vez, el desarrollo de las demás habilidades lingüísticas como lo son: la lectura, la escritura y el habla.

A través de diferentes investigaciones se ha demostrado la eficacia de las estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Es por ello que este trabajo de investigación tiene como herramienta pedagógica

⁸ RICHARDS, Jack. *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet: <[http://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/\(Applied_Linguistics_in_Action\)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_\(2011\).pdf](http://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/(Applied_Linguistics_in_Action)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_(2011).pdf) > P. 3

estas estrategias para la solución del problema encontrado en la población, con el fin de que los estudiantes logren trazarse tareas y objetivos claros, además de hacer un seguimiento a su propio proceso de aprendizaje siendo conscientes de las dificultades y por qué se generan, para de esta forma poderlas corregir, así mismo, los estudiantes estarán en capacidad de evaluar su desempeño en la lengua extranjera de manera autónoma.

La presente investigación tiene como finalidad que los estudiantes mejoren progresivamente en su habilidad de escucha haciendo uso de las estrategias metacognitivas y a través de éstas, hacerlos conscientes de la necesidad de implementar unas estrategias para mejorar su desempeño en el aprendizaje del idioma inglés. Lo anterior, a largo plazo, generará que el estudiante pueda aprender otra lengua con mayor facilidad teniendo en cuenta que existen estrategias que le permitirán autoevaluar su propio proceso de aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se desarrollarán los constructos que fundamentan esta investigación los cuales son: la habilidad de escucha, aprendizaje de una lengua extranjera en adolescentes, dificultades para escuchar en inglés, hipótesis del Input, la metacognición y estrategias metacognitivas como propuesta de esta investigación.

2.1. HABILIDAD DE ESCUCHA

La escucha desarrollada como habilidad, es una de las más importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo tanto, es necesario aclarar su significado, teniendo en cuenta que no existe una sola acepción. Joseph Wipf⁹ se refiere a ella como un proceso mental invisible, ya que deben tenerse en cuenta diferentes aspectos al momento de escuchar como: vocabulario, estructuras gramaticales, intenciones, acentos, sonidos y contexto. Por otro lado, Michael Rost¹⁰ indica que existen cuatro procesos para definir la comprensión oral, el primero de ellos es el proceso de orientación receptiva, el cual quiere decir que el receptor sólo decodifica lo que el emisor le quiere transmitir; el segundo, orientación receptiva, que hace referencia al significado construido por el oyente; la tercera orientación es la colaborativa que indica la negociación del significado entre el emisor y el receptor; por último se encuentra la orientación transformativa que atribuye la creación del significado a través de la imaginación y la empatía.

En cuanto a la importancia de la habilidad de escucha cabe resaltar que si el aprendiz desea hablar y expresar sus ideas de manera coherente, debe en primera medida, aprender a entender lo que se dice en la lengua extranjera teniendo en cuenta el contexto y la cultura del hablante. Según Rost¹¹ se le atribuye a la habilidad de escucha un alto grado de importancia ya que le brinda al aprendiz un contexto para desarrollar su conocimiento en torno al lenguaje.

⁹ WIPF, J. *Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension*. *Foreign Language Annals*, Citado por VANDERGRIFT, Larry . *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*. [Citado el 17 de Mayo de 2017] Disponible en internet: <<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>>

¹⁰ ROST, M. *Introducing Listening*, Citado por AHMADI, Seyedeh Masoumeh. *The Importance of Listening Comprehension in Language Learning* [Citado el 17 de Mayo de 2017] Disponible en internet: <<http://ijreeonline.com/article-1-22-en.pdf>> P.7

¹¹ Ibid

2.1.1. OÍR Y ESCUCHAR

El ser humano tiene la capacidad de percibir y convertir ondas de sonidos a través de su oído. Según Rost¹² estas ondas se entienden como pulsos de presión que entran por el oído externo que es la parte del oído que puede ser vista; después pasan al oído medio donde se transforman las ondas sonoras en pulsos eléctricos para llegar al oído interno y finalmente, a la corteza auditiva del cerebro. En algunos casos esta percepción es sin intención o sin un objetivo en específico y en otros casos la percepción se lleva a cabo para entender lo que el sonido transmite y llegar a conclusiones del mismo. Aquí es donde radica la diferencia entre oír y escuchar que se resume a un acuerdo de intención, entendiéndose oír como el hecho de percibir un sonido a través del oído sin necesariamente entender lo que se oye, y escuchar que refleja lo opuesto, prestar atención, decodificar de manera más profunda un mensaje.

2.1.2. DIFICULTADES PARA ESCUCHAR EN INGLÉS

La persona que aprende una lengua extranjera se puede encontrar con diferentes dificultades en su proceso. Estas dificultades según Jeremy Harmer¹³ son las siguientes:

- El estudiante trata de entender cada palabra que escucha, el problema que se genera en este escenario es que la concentración del estudiante se

¹² ROST, Michael. *Teaching and Researching Listening*. [Citado el 17 de Mayo de 2017] Disponible en internet: <[http://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/\(Applied_Linguistics_in_Action\)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_\(2011\).pdf](http://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/(Applied_Linguistics_in_Action)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_(2011).pdf) > P.11 - 13

¹³ HARMER, Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. [Citado el 18 de mayo de 2017] Disponible en internet: <<https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53c8bdf6d4c1185f198b45b9&assetKey=AS%3A273601113067522%401442242996719> > P.15,16.

enfoca en cada una de las palabras que escucha, por consiguiente, cuando éste no logra entender cada una de ellas, su nexos con la actividad se desconecta por completo puesto que las siguientes palabras carecen de sentido para él.

- El estudiante trata de entender literalmente lo que significa la palabra previamente escuchada, lo que genera en varias ocasiones una errónea interpretación del mensaje.
- El estudiante no comprende las palabras más importantes de la conversación o audio lo cual se presta para que al momento de resolver un examen, el estudiante no pueda comprender la instrucción ni las preguntas que tienen que ser respondidas. Lo anterior lo deja sin ninguna guía de lo que debe hacer para resolver los cuestionamientos que en el examen se plantean o sin la oportunidad de responder en caso de que sea una conversación, ya que el estudiante queda expuesto a un contexto en el cual está oyendo, pero no escuchando, es decir, no está interpretando el mensaje al no comprender las palabras más importantes que lo componen lo que causa que su atención se distorsione.
- Al estudiante se le dificulta comprender diferentes acentos, si una de las palabras que conoce es pronunciada de una manera diferente, él no tiene la capacidad de identificarla. Como consecuencia de lo anterior el uso de diferentes acentos en los textos auditivos usados en una clase puede generar en el estudiante cansancio, distracción o bloqueo.
- Otro problema en el ejercicio de la escucha es el de la relación imagen-sonido, una relación que ayuda bastante cuando hablamos de la contextualización y comprensión de un texto auditivo. A pesar de sus ventajas, esta manera de comprender un audio crea ciertas limitaciones, la más importante de ellas es la distorsión del mensaje sin ayuda visual.

Otras dificultades presentes en al momento de escuchar en inglés, según Douglas Brown¹⁴ son:

- El lenguaje coloquial, entendido como las expresiones informales que utilizan los hablantes dentro de un acto comunicativo según un contexto o cultura. Dado esto, el estudiante encuentra complicado la comprensión del mensaje ya que estas expresiones son ajenas a su entorno.
- El estudiante presenta dificultades al comprender un texto auditivo natural dadas las circunstancias del mismo, puesto que en éste se habla rápidamente, con la utilización de contracciones, un ritmo y entonación desconocidos para él y en ocasiones con ruidos o sonidos al fondo de la conversación lo que causa distracción en el estudiante.
- Otra dificultad es la falta de interacción que se genera cuando el estudiante escucha audios como emisiones de radio, programas de televisión, noticias o música sin llegar a crear un producto de ello, este fenómeno convierte el acto de escucha en un acto sin un propósito concreto.

2.1.3. HIPÓTESIS DEL *INPUT*

La hipótesis del input planteada por Stephen Krashen¹⁵ indica que la única manera de aprender una lengua es comprendiendo los mensajes que a través de ella se transmiten, de acuerdo con la hipótesis estos mensajes deben ser claros para quien escucha. Otro de los principios de los que habla este autor es el de “i+1” en el que “i” es el nivel de lengua que posee el estudiante e “i+1” es el reto que

¹⁴ BROWN Douglas, *Teaching by principles, An interactive approach to language pedagogy*.3 ed. New York.: Pearson Education, Inc. 2007. P.306

¹⁵ KRASHEN, Stephen. *The input hypothesis. Issues and implications* [Citado el 18 de mayo de 2017] Disponible en internet:

<<http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>>P. 80

plantea el docente a su estudiante, éste debe ser capaz de comprender el mensaje con el nivel de competencia con el que ya cuenta y a su vez logrará adquirir nuevo conocimiento.

Krashen¹⁶ también afirma que somos capaces de entender el lenguaje desconocido así como estructuras gramaticales no adquiridas a través del contexto, el cual contiene información extra-lingüística, nuestro conocimiento del mundo y una competencia lingüística adquirida previamente. Teniendo en cuenta lo anterior, la contextualización de un input acertado brinda la posibilidad de aprender gramática sin recurrir a las reglas prescriptivas. Además, el profesor debe apoyarse en ayudas visuales y elegir un tema cuyo contenido sea familiar para los estudiantes.

Asimismo, otra de las evidencias de la teoría del input que Krashen¹⁷ resalta es, que quien adquiere la lengua a través del input, lo hace gracias al significado de las palabras que encuentra. Como resultado, el estudiante adquiere la estructura gracias a esa etapa de reconocimiento de significado de las palabras. Por lo anterior, Krashen asegura que la hipótesis del input se relaciona más con la adquisición y no con el aprendizaje. Esto quiere decir que la función esencial de la teoría es la de adquirir entendimiento a través de un mensaje que el estudiante pueda entender, pero que a su vez lo rete a adquirir nuevos conocimientos de la lengua que aprende.

¹⁶ KRASHEN, Stephen. *The input hypothesis. Issues and implications* [Citado el 18 de mayo de 2017] Disponible en internet:

<<http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>>P. 80

¹⁷ KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. [Citado el 14 de Octubre de 2017] Disponible en internet <

http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf >P.21.

Krashen hace referencia a tres tipos de input que se pueden utilizar con el aprendiz. Antes de describir los tres tipos de input que plantea Krashen, es importante decir que estos inputs son por lo general para estudiantes de niveles básicos y además son modificados de acuerdo con las necesidades del aprendiz, así entonces, sabemos de primera mano que lo producido en un input no es, en muchos casos, una reproducción fiel de la realidad. En primer lugar, Krashen¹⁸ explica que la producción oral de un extranjero resulta de las modificaciones que los hablantes nativos hacen cuando se comunican con hablantes que no están completamente familiarizados con la lengua y a su vez no son del todo competentes para producirla o entenderla a un ritmo. Un claro ejemplo de lo anterior se encuentra en los libros de texto de aprendizaje de una lengua, donde encontramos diferentes diálogos interpretados por hablantes nativos, pero que al escucharlos se evidencia una falta de naturalidad en ellos. Otro ejemplo se encuentra cuando un estudiante de niveles básicos se comunica con un extranjero, lo que normalmente hace el extranjero es hablar a un ritmo más pausado, lento y con un vocabulario general y comprensible para el aprendiz.

Como segundo tipo de input planteado por Krashen es el emitido directamente por el profesor, este input se caracteriza por estar constantemente en el proceso de aprendizaje a través de comandos básicos, explicaciones cortas y concisas, modulación y pronunciación pausada y en ocasiones exagerada, todo con el fin que el estudiante decodifique los mensajes emitidos por el maestro de forma correcta. Por último y no menos importante, se encuentra el tercer tipo de input que es producido por otros estudiantes de la lengua, así es, los estudiantes en su

¹⁸ KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. [Citado el 14 de Octubre de 2017] Disponible en internet < http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf >. P. 24

proceso de aprendizaje se comunican entre sí y esto hace que adquieran nueva información por medio de su interacción.

De acuerdo con lo anterior, se utilizará la hipótesis del input planteada por Krashen, con el fin de lograr un avance progresivo del nivel en la habilidad de escucha actual de los estudiantes por medio de audios que no sean ni muy sencillos ni muy complejos para ellos, por el contrario, deben ser audios que reten al estudiante a comprender ideas, nuevo vocabulario, a reconocer diferentes acentos, entonaciones y ritmos en el discurso por medio de un método de inferencia y repetición.

La hipótesis del input es utilizada en cada clase como un método de introducción para el tema a tratar, lo anterior se desarrolla a través de videos, lecturas, diálogos y textos auditivos que proporciona vocabulario a los estudiantes y al mismo tiempo les permite establecer reglas gramaticales que son transmitidas de forma no convencional. Los estudiantes toman como base el input utilizado en cada clase para desarrollar su conocimiento frente a un tema específico, además ponen en práctica el vocabulario y la gramática aprendidos indirectamente por medio de herramientas audiovisuales.

2.2. APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA EN ADOLESCENTES

El aprendizaje y enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos es muy importante en la adquisición de una lengua extranjera, esto puede cambiar considerablemente dependiendo de la edad de la población con la que se trabaja. Lesiak¹⁹ afirma que los adolescentes estudian de manera diferente a otras

¹⁹ LESIAK, Karolina. *Teaching English to adolescents*. [Citado el 19 de mayo de 2017] Disponible en internet: < <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/06/WSN-7-2015-246-260.pdf>> P 246

poblaciones debido a su comportamiento y a la falta de interés que ellos tienen por aprender, lo anterior radica en el cambio fisiológico y físico que experimenta el ser humano en su paso de la niñez a la adolescencia. La adolescencia es una etapa importante del ser humano, esta va de los 13 a los 19 años y durante este periodo el ser humano experimenta diferentes cambios que van desde lo físico a lo emocional, además de su desarrollo moral y toma de conciencia frente a las responsabilidades que empiezan a asumir en su transición a la vida adulta.

Como se menciona anteriormente, los cambios físicos representan uno de los aspectos fundamentales en la adolescencia, el crecimiento repentino del sistema óseo junto con el desarrollo cerebral y muscular además de la madurez hormonal y sexual, consolidan los rasgos más relevantes en la adolescencia. Por lo anterior, el docente debe tener un amplio conocimiento de la población adolescente con la cual trabaja, para de esta forma utilizar diferentes metodologías en sus clases con el fin de incrementar la comprensión del estudiante.²⁰

Según Karolina Lesiak²¹, otra característica que merece la pena mencionar es la socialización. Los adolescentes comienzan su proceso de socialización con sus compañeros más que con su familia, sin embargo, eso no quiere decir que la familia sea menos importante para ellos. Además, los adolescentes son conscientes de los prejuicios que pueden establecer a través de su conducta y apariencia, por lo tanto, ellos le dan gran importancia a su forma de vestir y actuar sólo para encajar en su círculo social.

²⁰ LESIAK, Karolina. *Teaching English to adolescents*. [Citado el 19 de mayo de 2017] Disponible en internet: < <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/06/WSN-7-2015-246-260.pdf>>P 252

²¹ Ibid. P 252

Por otra parte, de acuerdo con Karolina Lesiak²² no se puede omitir el proceso cognitivo en las características de los adolescentes, puesto que aquí se presentan cambios significativos en la comunicación de esta población, ellos comienzan a entender mensajes abstractos, desarrollan una habilidad lingüística más sofisticada, lo que los lleva a entablar conversaciones más extensas y complejas. Al mismo tiempo, su pensamiento abstracto del mundo conlleva a que los adolescentes sean capaces de establecer un juicio moral de las decisiones que toman.

Además, esta autora afirma que la adolescencia es un periodo en el que los adolescentes experimentan diferentes cambios emocionales, por lo tanto, es normal ver problemas de agresividad, disciplina y conducta en el ámbito académico y personal. Los adolescentes se tornan rebeldes y empiezan a experimentar con sustancias prohibidas como el alcohol y el cigarrillo, lo que lleva a diferentes problemáticas de esta etapa de la vida, tales como depresión, embarazos no deseados e incluso delincuencia. Es de vital importancia actuar en el momento preciso en el que estas características aparecen para evitar una fase crítica en el comportamiento de los adolescentes.

Según Penny Ur²³ los adolescentes tienen la reputación de ser la población más difícil de educar y a pesar de su alto potencial, su falta de motivación hace que su proceso de aprendizaje no sea fácil de manejar. Los adolescentes no tienen como prioridad el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que sus intereses están enfocados en otras actividades, lo que los convierte en una población difícil de

²² LESIAK, Karolina. *Teaching English to adolescents*. [Citado el 19 de mayo de 2017] Disponible en internet: < <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/06/WSN-7-2015-246-260.pdf>>P. 252

²³ UR, Penny. *A Course in Language Teaching – practice and theory*, Citado por LESIAK, Karolina. *Teaching English to adolescents*. [Citado el 19 de mayo de 2017] Disponible en internet: < <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/06/WSN-7-2015-246-260.pdf>> P. 253

complacer y tratar; por lo tanto, el docente debe crear actividades originales que capturen y mantengan la atención del estudiante y a su vez pueda ganar su confianza y respeto.

Por otro lado, Piaget²⁴ asegura que el conocimiento se desarrolla y categoriza en diferentes etapas dependiendo la edad, la primera de ellas se denomina sensoriomotora la cual se establece desde el nacimiento hasta los dos años del individuo, la segunda se trata de la etapa pre operacional que comprende las edades de los 2 a los 7 años, la tercera es conocida como operaciones concretas con edades que oscilan entre los 7 a los 11 años . En el caso de los adolescentes de los 11 a 12 años y en adelante se desarrolla la etapa de operaciones formales donde, según Piaget²⁵, el individuo se convierte en un ser reflexivo, el cual genera un raciocinio lógico que le permite construir un pensamiento abstracto sobre su realidad, además en este estadio, los adolescentes tienen la capacidad de crear hipótesis, argumentar y analizar conceptos de un tema concreto.

En cuanto al aprendizaje del inglés en adolescentes es posible ver diferentes perspectivas teniendo en cuenta su crecimiento intelectual. Lucinda Wilson y Hadley Wilson Horch²⁶ afirman que el crecimiento del cerebro de un adolescente incrementa considerablemente de manera repentina antes de la pubertad, sin embargo, no es hasta los 18 años que el cerebro termina de madurar y de alcanzar su máximo potencial. Dicho incremento se desarrolla en la parte prefrontal de la corteza la cual controla la síntesis, planeación, memoria,

²⁴ PIAGET, Jean. Citado por LINARES, Auréila. *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vigotsky*. [Citado el 17 de noviembre de 2017] Disponible en internet: <http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf > P. 3

²⁵ Ibid. P. 17

²⁶ WILSON, Lucinda y WILSON, Horch, Hadley. *Implications of Brain Research for Teaching Young Adolescents*. Citado por SALYERS, Fran and MCKEE, Carol. *The Young Adolescent Learner* [Citado el 18 de noviembre de 2017] Disponible en internet: <<https://www.learner.org/workshops/middlewriting/images/pdf/W1ReadAdLearn.pdf> > P.1

organización y la modulación del temperamento. Para Wilson y Horch²⁷ todo profesor debe tener conocimiento sobre los cambios neuronales que experimentan los estudiantes en la adolescencia, para de esta forma crear clases que mantengan la atención de los estudiantes, por medio de actividades relacionadas con la parte senso-motora, las cuales incluyen música, olfato, tacto y emociones.

De acuerdo a Horwitz y Cope²⁸ la educación de una lengua extranjera es en efecto un proceso complejo, el cual involucra la auto-percepción, las creencias y los comportamientos en el ambiente del aprendizaje. También, es importante aclarar que el estado emocional de esta población juega un papel crucial en el aprendizaje del inglés. MacIntyre²⁹ sostiene que los adolescentes generan ansiedad al momento de aprender una lengua extranjera la cual el autor denomina situación específica de ansiedad, lo anterior se observa cuando el estudiante tiene que hacer uso de la lengua o de cualquier habilidad de comprensión o producción.

2.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En el siguiente apartado se encontrará el concepto de Estrategias de aprendizaje tomado desde diferentes autores, así como su clasificación y características, las

²⁷ WILSON, Lucinda y WILSON, Horch, Hadley. *Implications of Brain Research for Teaching Young Adolescents*. Citado por SALYERS, Fran and MCKEE, Carol. *The Young Adolescent Learner* [Citado el 18 de noviembre de 2017] Disponible en internet:

<<https://www.learner.org/workshops/middlewriting/images/pdf/W1ReadAdLearn.pdf> > P.2

²⁸ HORWITZ, E y COPE. Citado por ARATIRMALAR, Uluslararasi. *Young Adolescent Students' Foreign Language Anxiety in Relation to Language Skills at Different Levels*. [Citado el 18 de noviembre de 2017] Disponible en internet:

<http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/ay_sila.pdf > P.1

²⁹ MACINTYRE, P. Citado por ARATIRMALAR, Uluslararasi. *Young Adolescent Students' Foreign Language Anxiety in Relation to Language Skills at Different Levels*. [Citado el 18 de noviembre de 2017] Disponible en internet:

<http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/ay_sila.pdf > P.1

cuales pueden ser utilizadas por el estudiante según sus necesidades y las de su proceso de aprendizaje.

2.3.1. CONCEPTO

Las estrategias de aprendizajes son aquellas encargadas en identificar estilos o comportamientos que los estudiantes usan para aprender o mejorar su proceso de adquisición de un área o lengua específica. Según Oxford la estrategia es un plan de acción diseñado para lograr un objetivo a largo plazo o un objetivo general.

Según Weinstein y Mayer³⁰ las estrategias de aprendizaje, pueden definirse como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”. Por otro lado, autores como Calleja y Santuiste³¹ las definen como operaciones mentales que son utilizadas para facilitar el conocimiento. Ellos indican que las estrategias tienen dos características: son directa o indirectamente manipulables y tienen un carácter intencional o propositivo. Monereo³² también define las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones, conscientes e intencionales, en las que el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita para cumplir una meta u objetivo. Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, puede afirmarse que las estrategias de aprendizaje son acciones que parten de la iniciativa del estudiante, que están constituidas por una secuencia de actividades y que son controladas y planificadas por el propio aprendiz.

³⁰ WEINSTEIN, Claire E.; MAYER, Richard E. *The teaching of learning strategies*. [Citado el 12 de marzo de 2017]. Disponible en internet: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237180.pdf>> P.1

³¹ [Citado el 15 de noviembre de 2017] Disponible en internet: <<https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/07/estrategias.pdf>> P. 1

³² Ibid.

Según Oxford³³ El contexto juega un papel importante en la elección de la estrategia, ya que ésta no puede ser juzgada como efectiva o no efectiva hasta que se tenga en cuenta el contexto en el que va a ser utilizada. Para que una estrategia sea considerada como exitosa debe contar con los siguientes aspectos: el primero, trata sobre la relación que debe existir entre la estrategia y la tarea del idioma que se quiere aprender, si existe una relación será más fácil su aprendizaje; el segundo aspecto está ligado a la empatía entre lo que el estudiante quiere aprender y las preferencias que él mismo tiene en su proceso de aprendizaje. El hacer el aprendizaje más fácil, rápido, autónomo, efectivo frente a nuevas situaciones permite que el estudiante vincule y utilice la estrategia de manera acertada. Estas estrategias de aprendizaje enriquecen el aprendizaje del estudiante, ya que ayudan a crear un aprendiz autónomo en su proceso y que adquiere nuevas capacidades para desenvolverse de mejor manera en el aspecto académico.

Oxford³⁴ establece que algunos estudiantes desconocen las ventajas que las estrategias les pueden brindar para tener un aprendizaje más efectivo y rápido. Por ello, es deber de los maestros motivar a sus estudiantes al uso de estrategias de aprendizaje que faciliten su proceso educativo.

³³ OXFORD, Rebecca. *Language learning styles and strategies: an overview*. [Citado el 12 de marzo de 2017]. Disponible en internet: <<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>> P.8

³⁴ Ibid. P.9

2.3.2. CLASIFICACIÓN

O'Malley³⁵ clasifica las estrategias de aprendizaje en tres categorías: Estrategias cognitivas, socio-afectivas y metacognitivas. Ésta última será la utilizada en nuestro proyecto de investigación.

2.3.2.1. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Las estrategias cognitivas son estrategias que permiten al estudiante manipular el material de clase con el que cuenta de una manera directa para su proceso de aprendizaje planteándose tareas específicas tales como traducción, toma de notas, razonamiento, resumen y análisis de textos.

2.3.2.2. ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS

Las estrategias socio-afectivas son aquellas que contienen diversos recursos con los cuales cuenta el estudiante para lograr un objetivo en el aprendizaje de una lengua extranjera, estos recursos se relacionan con la motivación que el estudiante tiene por aprender y su actitud en cuanto a lo emocional y afectivo. Adicionalmente, estas estrategias se relacionan con el entorno social del estudiante a partir del trabajo colaborativo.

³⁵ O'MALLEY Michael J. CHAMOT Uhl Anna. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York.: Cambridge University Press, 1990. P. 44.

2.3.2.3. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Las estrategias metacognitivas son aquellas estrategias que permiten al estudiante apropiarse de su proceso de aprendizaje haciéndolo consciente del objetivo que quiere alcanzar, el proceso que tiene que seguir para lograrlo y finalmente evaluar el mismo. Estas estrategias, según O'Malley³⁶, pretenden ser utilizadas en diferentes campos o tareas designadas para facilitar y mejorar procesos de aprendizaje. Las estrategias metacognitivas involucran el pensamiento y cómo éste funciona en el proceso de aprendizaje, además de, planear para aprender, monitorear la tarea aprendida y evaluar la calidad de aprendizaje de cada uno

Normalmente, los alumnos se ven confundidos por la gran cantidad de información nueva que reciben, como expresiones, nuevo vocabulario, reglas gramaticales para memorizar, nuevas culturas a las que adecuarse, entre otros, que hacen parte de su proceso de aprendizaje. O'Malley³⁷ afirma que muchos estudiantes pierden el interés en aprender una lengua extranjera, lo que los motiva a buscar estrategias para el mejoramiento de sus habilidades que les brinden la oportunidad de conocer su intelecto de forma tal que ellos mismos puedan plantearse objetivos claros, hacer seguimiento de su proceso y evaluación del mismo. Para ello, la metacognición cuenta con tres procesos fundamentales:

³⁶ O'MALLEY Michael J. CHAMOT Uhl Anna. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York.: Cambridge University Press, 1990. P. 137.

³⁷ Ibid. .P. 136

Planeación: Es un aspecto de las estrategias metacognitivas que tiene como fin organizar las tareas del estudiante a través de metas. Los estudiantes utilizan sus conocimientos previos para plantear sus objetivos teniendo en cuenta que estos puedan ser asequibles para trazarse unos nuevos que le permitan exigirse más. La planeación cuenta con unas sub-estrategias que son utilizadas por el aprendiz para llevar a cabo satisfactoriamente este proceso metacognitivo.

a) Organización previa: Según O'Malley³⁸ la estrategia consiste en tener en cuenta el conocimiento previo que se tiene sobre un tema y además tratar de desarrollar el vocabulario que se espera escuchar en la actividad. En la presente investigación se hace uso de esta estrategia en tanto que los estudiantes utilizan la información que ya conocen sobre un tema determinado para establecer de qué se va a tratar el ejercicio de escucha. Esta estrategia también le brinda al estudiante la posibilidad de pensar o escribir algunas palabras que creen harán parte del audio con el fin de tener una idea general del mismo antes de escuchar.

b) Predecir: Esta estrategia consiste en usar la información disponible para adivinar significados, predecir resultados o completar la información en un ejercicio de escucha. El estudiante usa esta estrategia con el fin de pronosticar lo que está a punto de escuchar. En esta investigación se utiliza esta estrategia con el fin de que los estudiantes puedan predecir a partir del nombre del audio o video, imágenes relacionadas al ejercicio de escucha, preguntas que obliguen al estudiante a reflexionar sobre el ejercicio, palabras clave en la instrucción, entre otras.

³⁸ O'MALLEY Michael J. CHAMOT Uhl Anna. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York.: Cambridge University Press, 1990. P. 136

Monitoreo: Se define como la capacidad que desarrolla el estudiante para hacer un seguimiento a su propio proceso de aprendizaje, siendo consciente de cómo realiza las actividades pertinentes. El estudiante debe hacer un análisis de la información que encuentra a su alrededor y las demandas específicas que tiene su objetivo o tarea. Otro de los objetivos del monitoreo es que el estudiante tenga la capacidad de reconocer los errores que comete en su proceso de aprendizaje y pueda corregirlos, siempre con el fin de cumplir la tarea u objetivo trazado.

Así como la planeación, el monitoreo cuenta con unas estrategias útiles para poder llevar a cabo este proceso de manera efectiva.

a) Atención selectiva: Consiste en prestar atención a aspectos específicos de un ejercicio de escucha. Durante el desarrollo de esta investigación se utilizó esta estrategia logrando que el estudiante resaltaré las palabras o frases que para él fueran más relevantes en el ejercicio. Generalmente estas palabras resaltadas están en las preguntas que el estudiante debe resolver, las identificaciones de las mismas facilitan la comprensión del audio. Además, el estudiante se enfoca en aspectos específicos que van a estar presentes en la pregunta, como, por ejemplo, tiempo, lugar, persona, entre otros. Una vez seleccionada la característica de la pregunta el estudiante estará más seguro de la información que debe buscar en el ejercicio de escucha, por lo tanto, dicho ejercicio será más fácil de desarrollar.

b) Monitoreo visual: Consiste en usar el ojo para determinar cómo luce algo y con base en esto, tomar decisiones. En el proceso de la presente investigación se utiliza el sentido de la vista con el fin de que los estudiantes puedan tener mayor efectividad al momento de desarrollar un

ejercicio de escucha. Lo anterior se da porque, la coordinación de los sentidos del oído y la vista les brinda una mayor seguridad al momento de tomar decisiones. Todo lo anterior se puede desarrollar por medio de videos e imágenes que estén relacionadas con el audio a trabajar.

- c) Monitoreo auditivo:** Consiste en usar el oído para determinar cómo suena algo y con base en esto, tomar decisiones. Ésta estrategia es similar a la estrategia de monitoreo visual, la diferencia radica en que la vista ya no es el sentido primordial, sino que, se utiliza el sentido del oído con el fin de obtener mayor eficacia en un ejercicio de escucha. El estudiante puede diferenciar palabras que son homófonas gracias a este sentido y al contexto de la conversación desarrollada en el audio. Además, el oído en este caso, ayuda al estudiante a identificar la pronunciación, modulación o entonación de una palabra y de esta forma brinda al estudiante evidencias auditivas para tomar una decisión acertada.

Evaluación: La evaluación tiene como fin brindar a los estudiantes los resultados de su desempeño en la lengua durante el proceso de aprendizaje. Para llevar a cabo esta evaluación Rebecca Oxford propone dos sub-estrategias:

- **Auto-monitoreo:** Consiste en identificar los errores y las falencias que se pueden generar al momento de practicar la comprensión y producción en una lengua extranjera. El auto-monitoreo busca hacer un seguimiento a estos errores para encontrar por qué se generan y tratar de eliminarlos.
- a) Monitoreo de la comprensión:** Verificar o corregir lo que se comprende del ejercicio de escucha. Cuando se hace uso del monitoreo de la comprensión se busca rectificar o corregir lo que se entendió del ejercicio

de escucha. De esta forma, el estudiante es consciente del ejercicio que acaba de desarrollar, y cómo ese ejercicio le aporta a su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, el estudiante reconoce sus fortalezas y debilidades en escucha a través de dicha estrategia.

- **Autoevaluación:** De acuerdo con Rebecca Oxford³⁹ la autoevaluación busca evaluar el proceso de aprendizaje de manera autónoma y los avances y retrocesos que se pueden llegar a presentar en el aprendizaje de la lengua extranjera.

La autoevaluación también propone unas estrategias para que el estudiante valore su propio proceso de aprendizaje.

- a) Evaluación productiva:** Consiste en verificar y calificar de forma general, la propia realización de la tarea. Gracias a esta estrategia, el estudiante es capaz de reflexionar sobre su rendimiento durante un ejercicio de escucha y decidir si éste fue bueno, regular o malo. Las preguntas realizadas en esta estrategia son fundamentales para que el estudiante evalúe su rendimiento en la prueba, estas preguntas ayudan a guiar al estudiante sobre el ejercicio en general y cómo él pudo desarrollar el mismo.
- b) Evaluación del desempeño:** Juzgar su propio desempeño después de la ejecución o realización de una actividad de escucha. La evaluación de desempeño consiste en ayudar al estudiante a valorar, como su nombre lo indica, su desempeño durante la prueba. Asimismo, el estudiante es capaz de valorar si su rendimiento fue el esperado o no, y cómo él puede mejorar los aspectos negativos encontrados en el ejercicio.

³⁹OXFORD Rebecca. *Language learning strategies. What every teacher should know.* Boston.: Heinle Cengage Learning, 1990, P, 140.

- c) Evaluación de la estrategia:** Auto-apreciación de la estrategia utilizada una vez la actividad sea completada. Al usar esta estrategia el estudiante tiene la oportunidad de dar su opinión sobre la estrategia utilizada. Igualmente, el estudiante puede comentar que tan cómodo y seguro se sintió utilizando la estrategia, que tan eficaz fue la misma y cómo ésta le ayudó a desarrollar el ejercicio de escucha.
- d) Glosario:** Determinar cuánto se sabe sobre la lengua extranjera en cuanto a vocabulario, frases, oraciones o nivel de significado. Cuando el estudiante decide evaluar su vocabulario puede decretar qué tanto conocimiento tiene de la lengua que está aprendiendo, así como, que tanto tiene que aprender para lograr el nivel deseado.

2.3.3. METACOGNICIÓN

La metacognición es un concepto utilizado para referirse al proceso cognitivo que requiere, por parte del individuo, un trabajo más autónomo ya que es quien debe controlar sus procesos de aprendizaje. Para Flavell⁴⁰ la metacognición es el reconocimiento de los procesos cognitivos propios y el producto de los mismos, proceso en el cual están involucradas las emociones del estudiante. Según Moore⁴¹ la metacognición es un conocimiento individual o de uno mismo teniendo en cuenta diferentes aspectos del pensamiento. Este concepto también se define como las habilidades que usa cada persona para ajustar o regular sus procesos cognitivos con el objetivo de lograr una comprensión más efectiva.

⁴⁰ FLAVELL, John, Citado por PAPALEONTIOU-LOUCA, *Metacognition and Theory of Mind*. [Citado el 19 de marzo de 2017] Disponible en internet:

<<http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59586>> P. 9

⁴¹ MOORE, Citado por PAPALEONTIOU-LOUCA, *Metacognition and Theory of Mind*. [Citado el 19 de marzo de 2017] Disponible en internet:

<<http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59586>> P. 16

Con base en estas definiciones se puede deducir que la metacognición no tiene en cuenta solamente la forma en que el individuo adquiere los conocimientos y hace uso de los mismos (cognición) sino que está relacionado con los sentimientos y emociones como participantes en un proceso de aprendizaje. Como lo indica Flavell⁴² este concepto incluye un aspecto psicológico que va más allá de lo cognitivo, teniendo en cuenta que si el individuo tiene conocimiento sobre sus emociones y motivaciones y sabe cómo manejarlas para su beneficio cognitivo y resolución de problemas, está haciendo uso de su metacognición.

La metacognición ha sido dividida por Brown⁴³ en dos categorías: El conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición, refiriéndose la primera a las acciones de aprendizaje que implican reflexiones concisas sobre las habilidades y actividades cognitivas usadas para tal fin; mientras que la regulación de la cognición se refiere a las acciones de aprendizaje que requieren de la autorregulación durante el proceso de aprendizaje o la resolución de problemas, estas dos categorías de metacognición están estrechamente ligadas y se complementan entre sí.

⁴² FLAVELL. Op. cit., P.16

⁴³ [Citado el 19 de marzo de 2017] Disponible en internet:
<http://homes.dcc.ufba.br/~claudiag/thesis/Chapter2_Gama.pdf> P.6.

3. MARCO LEGAL

En el siguiente marco legal se hará referencia a las normas que rigen a los Cursos de Extensión de la Universidad Libre, como entidad prestadora de servicio de la educación no formal, como lo son la norma máxima del país, la Constitución Política de Colombia de 1991, la ley 115 de 1994 y diferentes decretos que hablan acerca la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

3.1. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA

En la Constitución Política de Colombia⁴⁴ de 1991 se define la educación como derecho fundamental de todos los colombianos sin excepción, ya que a través de ella se busca que el pueblo colombiano tenga un acercamiento al conocimiento, a la ciencia y diferentes aspectos culturales y sociales como lo son los valores, la democracia, los derechos humanos, la recreación, la tecnología y el cuidado del medio ambiente; con estos diferentes saberes el colombiano logrará un mejoramiento de su cultura y su sociedad. Los entes encargados de la educación serán el Estado, la familia y la sociedad y esta será obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad.

3.2. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

La ley general de educación, ley 115 de febrero 8 de 1994, señala las normas generales de la educación y regula el servicio público que presta la misma a la

⁴⁴ Constitución política de Colombia. Artículo 44. 1991. [Citado el 20 de marzo de 2017] Disponible en internet: <<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>> P. 19.

sociedad de acuerdo con las necesidades que ésta tiene, la ley se basa en la Constitución Política de 1991 y en el derecho a la educación que tiene todo colombiano.

3.3. EDUCACIÓN NO FORMAL

La ley general de educación en su capítulo segundo,⁴⁵ se refiere a la educación no formal que tiene como objetivo complementar los conocimientos académicos o laborales de una persona y a su vez promover la formación de un ser humano integral tanto en conocimiento como en valores. La educación no formal está destinada a toda la población, es decir, que niños, jóvenes y adultos pueden acceder a ella complementando sus conocimientos y aptitudes.

3.4. EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO

También llamada educación para el trabajo y el desarrollo humano, este tipo de educación puede contener programas de formación laboral y formación académica; los programas de formación académica tendrán como objetivo principal la adquisición de conocimientos y habilidades en diferentes temas como las matemáticas, la ciencia, el arte, la recreación, el deporte o los idiomas⁴⁶. Todas las instituciones que presten un servicio de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el ámbito de los idiomas, deberán entregar un certificado de estudios a quienes hayan culminado un programa de formación en el área de idiomas y deberán utilizar el marco común europeo de referencia, como el sistema

⁴⁵ Ley general de educación. Capítulo II, artículo 36 y 37, ley 115 de febrero 8 de 1994. [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf > [citado el 20 de octubre de 2016]

⁴⁶ Ministerio de Educación Nacional. Decreto N° 2888 de 2007. Capítulo 3 [citado el 21 de octubre de 2016] [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-130244_archivo_pdf.pdf > P.3

para referenciar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación⁴⁷ . Estas instituciones también deberán tener un plan de estudios determinado para cada programa el cual debe tener clara la duración del curso, la jornada, la distribución del tiempo (160 horas como mínimo), una estrategia metodológica, los contenidos básicos de formación, criterios básicos de evaluación, etc.

3.5. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

Se debe buscar una forma de estandarizar el uso de la lengua, para ello existe el Marco común europeo de referencia⁴⁸, que es creado para proporcionar criterios para la evaluación de las diferentes habilidades de la lengua. El Marco Común Europeo de Referencia ubica a los estudiantes dentro de seis niveles de competencia, en cada uno de estos niveles se buscan características o tareas específicas que el estudiante debe manejar de acuerdo a la fase del aprendizaje en la cual se encuentra. El Marco Común Europeo de Referencia es utilizado internacionalmente por las diferentes entidades para determinar el nivel de lengua que posee un hablante.

4. MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente capítulo daremos a conocer la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación. Se retomará el enfoque metodológico, el modelo de investigación, los diferentes instrumentos utilizados para la obtención de

⁴⁷ Ministerio de Educación Nacional. Decreto N° 3870 de 2006. Artículo 9. [citado el 21 de octubre de 2016] [en línea] < <http://www.colomboworld.com/academico/resoluciones/Decreto-3870-de-2006.pdf> >P.3

⁴⁸ Marco común Europeo de Referencia. [citado el 18 de octubre de 2016] [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf >P.16

información y datos y se dará a conocer más específicamente la población sobre la que se trabaja en la Práctica Pedagógica Investigativa.

4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Para este trabajo investigativo se utilizará un enfoque mixto, es decir, tendrá elementos cualitativos y cuantitativos para el análisis de los resultados que se obtengan a través de los diferentes instrumentos. Según Creswell⁴⁹ la implementación de los dos métodos permite un mejor entendimiento del problema de investigación y brinda la oportunidad de analizar los resultados más eficazmente, puesto que el enfoque cuantitativo arroja cifras exactas de la población investigada y el cualitativo aporta diferentes perspectivas del objeto de estudio situándola en un contexto claro.

4.2. MODELO DE INVESTIGACIÓN

El modelo de investigación adoptado por el presente proyecto es la investigación acción propuesta por el psicólogo Kurt Lewin⁵⁰ en 1946 como un modelo de acercamiento a la investigación de manera cíclica. Se toma el mencionado modelo de investigación ya que en éste se le da gran importancia al rol que desempeña el docente investigador para modificar diferentes aspectos sociales y cognitivos en el aula de clase y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, planteando

⁴⁹ CRESWELL, John W. *Educational Research. Planning, conducting and evaluating Quantitative and qualitative research*. I. 2012.[Citado el 20 de marzo de 2017] Disponible en internet:<<http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>> P. 535.

⁵⁰ LEWIN, Kurt. 'Action research and minority problems', *Journal of Social Issues* Citado por ROSE, Susan. SPINKS Nigel. CANHOTO, Ana Isabel [Citado el 20 de marzo de 2017] Disponible en internet:<http://documents.routledge-interactive.s3.amazonaws.com/9780415628129/Chapter%206%20-%20Action%20research%20final_edited.pdf> P.1.

posibles soluciones a las diferentes problemáticas que se generen en una población determinada.

La investigación-acción es un estudio de una condición social con el fin de mejorarla. Es reflexionar sobre las acciones humanas y las situaciones vividas tanto por la sociedad objeto de estudio como por el docente investigador con el fin de mejorar las mismas logrando un cambio social positivo. Kemmis y McTaggart⁵¹ afirman que la investigación acción es un enfoque que mejora la educación a través del cambio, por lo tanto, las consecuencias que éste genera son motivo de aprendizaje. Lo anterior sugiere que a través de la investigación acción se debe buscar el mejoramiento de la educación transformándola y aprendiendo de las consecuencias de estos cambios.

La investigación acción propone investigar siguiendo el ciclo que se compone de cuatro etapas: planear, actuar, observar y reflexionar. Según los resultados obtenidos en los análisis se determina si es necesario poner en práctica nuevamente el ciclo poniendo en práctica sus cuatro etapas.⁵²

⁵¹ KEMMIS, S, MCTAGGART, R. *The Action Research Planner* Citado por COHEN Louis, MANION Lawrence, MORRISON Keith. *Research methods in education*. cap. action research. Disponible en internet: <<https://dspace.utamu.ac.ug/bitstream/123456789/182/1/Research-Methods-in-Education-sixth-edition.pdf>> P. 298

⁵² ROSE, Susan, SPINKS Nigel, CANHOTO, Ana Isabel [Citado el 20 de marzo de 2017] [Citado el 20 de marzo de 2017] Disponible en internet: <http://documents.routledge-interactive.s3.amazonaws.com/9780415628129/Chapter%206%20-%20Action%20research%20final_edited.pdf> P.2.

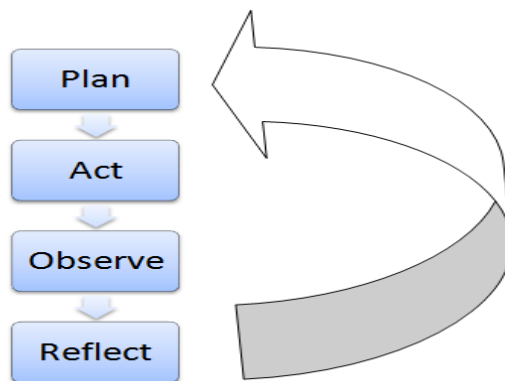


Figura 1: *Etapas del modelo investigación acción*

- **Planear:** Durante la etapa de planeación se debe desarrollar un plan de acción que consiga alcanzar algunos logros específicos. Kemmis y McTaggart⁵³ sugieren que el plan de acción puede abarcar los siguientes tres aspectos:
 - Utilización de la lengua en determinada situación
 - Actividades empleadas
 - Estructura de relaciones y organizaciones sociales
- **Actuar:** En esta etapa se implementan las actividades y estrategias que se determinaron en la planeación. Se debe tener en cuenta que si las acciones propuestas no se pueden implementar es necesario volver a la etapa de planeación.
- **Observar:** Mientras se están implementando las diferentes acciones propuestas se deben observar o monitorear los resultados o cambios que

⁵³ KEMMIS, S, MCTAGGART, R. *The Action Research Planner* Citado por ROSE, Susan, SPINKS Nigel, CANHOTO, Ana Isabel [Citado el 20 de marzo de 2017] [Citado el 20 de marzo de 2017] Disponible en internet: <http://documents.routledge-interactive.s3.amazonaws.com/9780415628129/Chapter%206%20-%20Action%20research%20final_edited.pdf> P.4.

se generen en la población objeto de estudio. Esta etapa es muy importante, ya que según los cambios que se planteen a través de las observaciones se da la base de la etapa de reflexión. Este monitoreo se puede plasmar en diferentes instrumentos de recolección de información como diarios de campo, entrevistas, encuestas, etc.

- **Reflexionar:** Kemmis y McTaggart⁵⁴ aseguran que la reflexión es la última etapa del ciclo en la que el investigador analiza, sintetiza, interpreta, explica y dibuja conclusiones sobre los objetivos que se han alcanzado e identifica diferentes maneras de seguir avanzando en la investigación.

A continuación se dará a conocer cómo se desarrolló cada una de las etapas del modelo en la presente investigación:

- **Planear**

En esta etapa de la investigación se utilizaron dos instrumentos de investigación para confirmar la problemática que se había identificado a través de la observación de clase. Una encuesta que tenía como propósito determinar si los estudiantes eran conscientes de sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y una prueba diagnóstica (anexo 2). También se aplicaron dos encuestas enfocadas a estrategias de aprendizaje, la primera tenía el propósito de reconocer si los estudiantes de inglés hacían uso de estrategias de aprendizaje al momento de enfrentarse a un ejercicio de escucha

⁵⁴ KEMMIS, S, MCTAGGART, R. The Action Research Planner Citado por ROSE, Susan, SPINKS Nigel, CANHOTO, Ana Isabel [Citado el 20 de marzo de 2017] [Citado el 20 de marzo de 2017] Disponible en internet: <http://documents.routledge-interactive.s3.amazonaws.com/9780415628129/Chapter%206%20-%20Action%20research%20final_edited.pdf> P.5.

(Anexo 4). La segunda tenía como objetivo identificar si los estudiantes conocían las estrategias metacognitivas y hacían uso de las mismas (Anexo 5). Después de esta primera fase, se diseñó una propuesta didáctica con el objetivo de fortalecer la habilidad de escucha a través de las estrategias metacognitivas.

- **Actuar**

En esta etapa de la investigación se diseñó una propuesta didáctica enfocada en las estrategias metacognitivas con el fin de fortalecer la habilidad de escucha en inglés como lengua extranjera en los estudiantes de inglés de los cursos de extensión de la Universidad Libre.

- **Observar**

En esta etapa se utilizaron cinco instrumentos de investigación: diarios de campo (Anexos 1 y 9), un formato de autoevaluación (Anexo 7); los cuales se llevaban a cabo en el desarrollo de cada sesión y una encuesta que tenía como objetivo comprobar la efectividad de la utilización de las estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Anexo 8), una prueba diagnóstica o prueba de entrada y una prueba de salida (Anexo 2). Los anteriores instrumentos permitieron hacer el seguimiento de la aplicación de las estrategias metacognitivas y el uso de las mismas por parte de los estudiantes al momento de enfrentarse a un ejercicio de escucha en inglés.

- **Reflexionar**

En esta etapa de la investigación se realizó el análisis de los datos que se obtuvieron a través de los diferentes instrumentos de investigación utilizando la teoría fundamentada. El análisis se realizó teniendo en cuenta los cuatro pasos que propone la teoría: muestreo teórico, codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En el desarrollo de esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de información:

4.3.1. EL DIARIO DE CAMPO

Un diario de campo es un instrumento de investigación que es construido por el investigador gracias a la toma de notas, las cuales se desarrollan en una libreta o cuaderno, estas notas deben ser objetivas, describir el entorno en el cual se encuentra el problema a investigar, así como las experiencias y situaciones observadas. (Anexos 1 y 9)

4.3.2. PRUEBA DIAGNÓSTICA (PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA)

La prueba diagnóstica es un instrumento que permite identificar los diferentes niveles de desempeño que poseen los estudiantes y generar una hipótesis sobre las dificultades de comprensión de los mismos. En esta investigación se realizó

una prueba diagnóstica al inicio, la que nos permitió reconocer que la habilidad de escucha en los estudiantes de inglés era una dificultad. Esta misma prueba se realizó finalizando la investigación con el fin de comparar los resultados obtenidos y reconocer el uso de las estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes al momento de enfrentarse a un ejercicio de escucha. (Anexo 2).

4.3.3. ENCUESTAS

Según Cerda⁵⁵ una encuesta es un instrumento de investigación que tiene como fin recolectar datos de una población mediante diferentes tipos de preguntas, usualmente la encuesta se utiliza de manera masiva para obtener como resultado un pensamiento colectivo.

Las encuestas aplicadas en esta investigación fueron cinco. La primera tenía como objetivo describir la población objeto de investigación (Anexo 6). La segunda por su parte, pretendía determinar si los estudiantes eran conscientes de sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Anexo 3), la tercera tenía como propósito principal identificar si los estudiantes hacían uso de estrategias de aprendizaje al momento de enfrentarse a un ejercicio de escucha (Anexo 4). A través de la cuarta encuesta se deseaba saber si los estudiantes conocían las estrategias metacognitivas y hacían uso de las mismas (Anexo 5) y finalmente con la encuesta número cinco se quería comprobar la efectividad del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Anexo 8).

⁵⁵CERDA, H. *Los elementos de la investigación*. 1991. Disponible en internet: <<http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf> >P. 277.

4.3.4. FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación es el proceso por el cual el estudiante puede evaluarse a sí mismo teniendo en cuenta su propio proceso de aprendizaje y sus conocimientos. En esta investigación los estudiantes llevaron a cabo la autoevaluación a través de un formato creado por los investigadores teniendo en cuenta los diferentes aspectos que propone la autoevaluación en las estrategias metacognitivas (evaluación productiva, evaluación del desempeño, evaluación de la estrategia, glosario) haciendo de cada uno, un criterio para la autoevaluación. Este formato de autoevaluación era diligenciado todas las clases al finalizar la actividad de escucha logrando que cada estudiante diligenciara cinco formatos para autoevaluar su proceso de aprendizaje (Anexo 7).

4.4 POBLACIÓN Y CONTEXTO

La Universidad Libre, ofrece cursos de extensión de inglés y francés el día sábado en la jornada de la tarde en el horario de 1:00 p.m. a 3:00 p.m. y de 3:30 p.m. a 5:30 p.m. Estos cursos fueron creados por Héctor Manuel Beltrán en el año 2004 bajo la dirección de Jhonathan Cuesta y Heidi León Ruge con el fin de dar un espacio a los estudiantes de licenciatura en idiomas de la Universidad Libre para que ellos realicen sus prácticas. Por otro lado, es importante mencionar que los cursos de extensión se encuentran dentro de la categoría de educación para el trabajo y el desarrollo humano, la cual tiene como fin brindar un servicio de capacitación en una lengua extranjera a la comunidad.

Esta investigación se llevó a cabo con 8 estudiantes inscritos en el horario de 1:00 p.m. a 3 p.m. de los cuales 2 son hombres y 6 mujeres y cuyas edades oscilan entre los 13 y 20 años. La mayoría de estudiantes pertenece al estrato socio-

económico 2 y 3 y está matriculada en una institución de educación formal, para ser más exactos dos estudiantes están inscritos en la universidad y el restante se encuentra cursando su educación media.

Según la encuesta aplicada (Anexo 7) el 78.6% de la población encuestada tiene en cuenta el aspecto laboral, académico, personal y turismo como motivante para aprender inglés. El 14.3% se motiva solamente por el aspecto personal, mientras que el 7.1% tiene en cuenta sólo el aspecto académico como motivación para aprender inglés. El grupo de estudiantes afirma que han estudiado inglés en un promedio de 5 a 10 años y que las clases de inglés que reciben o recibían en su colegio son o eran impartidas casi siempre en su totalidad en la lengua extranjera.

5. PROPUESTA

Teniendo en cuenta el resultado de la prueba diagnóstica y las observaciones realizadas en clase, donde se evidenció una necesidad en la habilidad de escucha, se diseñó una propuesta didáctica basada en las estrategias metacognitivas a través de la cual se busca lograr que los estudiantes sean conscientes de la importancia de implementar estrategias de aprendizaje en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y a su vez mejoren progresivamente su habilidad de escucha.

La propuesta consistió, en el desarrollo de cinco guías de trabajo (Anexo 10) luego de una prueba de entrada o prueba diagnóstica, dirigidas solamente a la habilidad de escucha teniendo en cuenta sus tres etapas (*pre-listening*, *while-listening* y *post-listening*). Los audios utilizados para la realización de las guías fueron

conversaciones auténticas y de los temas de interés de los estudiantes solicitados anteriormente a través de una encuesta (Anexo 4).

La estructura de las guías es la misma en todos los casos: un ejercicio de pre-escucha en el cual llevaban a cabo actividades de diálogo o escritura aplicando una estrategia metacognitiva en su etapa de planeación. Luego, una actividad durante la escucha en la cual ponían en práctica las estrategias en su etapa de monitoreo, donde desarrollaban actividades en las que debían prestar atención sólo a algunas palabras del audio, observación de imágenes y diligenciamiento de un cuadro con la información escuchada, entre otras. En cuanto a la actividad de post-escucha los estudiantes llevaban a cabo estrategias que les permitieran autoevaluar su desempeño durante la actividad, revisando los aciertos y desaciertos obtenidos en el ejercicio y corrección de los errores. Al terminar cada ejercicio de escucha, el estudiante diligenciaba un formato de autoevaluación que se encuentra final de cada una de las guías de trabajo (Anexo 7). Finalmente se realizó una prueba de salida para la comparación de resultados obtenidos por los estudiantes aplicando las estrategias metacognitivas. A continuación, se establecen los objetivos de la propuesta y la metodología utilizada en el desarrollo de la misma.

5.1. OBJETIVO DE LA PROPUESTA

El objetivo general de la propuesta didáctica es el siguiente:

5.1.1. Objetivo general

Concienciar a los estudiantes de inglés de los cursos de extensión de la Universidad Libre sobre la necesidad de implementar las estrategias

metacognitivas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera mediante el uso de guías de trabajo, que les permitan a su vez, mejorar progresivamente su habilidad de escucha.

5.2. METODOLOGÍA

La metodología para la aplicación de esta propuesta se basó en las tres etapas que se deben tener en cuenta al realizar un ejercicio de escucha: antes, durante y después de la escucha. En cada una de estas etapas se utilizaban estrategias metacognitivas correspondientes a planeación, monitoreo y evaluación respectivamente.

5.2.1. ETAPAS PARA REALIZAR UN EJERCICIO DE ESCUCHA

Las siguientes son las tres etapas que debe seguir el docente para llevar a cabo un ejercicio de escucha, esto con el fin de lograr que el estudiante tenga un mayor entendimiento del audio que se va a trabajar. A continuación, se presenta la estructura de cada una de las guías de trabajo.

- **PRE - LISTENING**

En esta etapa se prepara y motiva a los estudiantes para escuchar el audio y se contextualiza sobre el tema a tratar con el objetivo de facilitar la comprensión. En los diferentes ejercicios de escucha realizados durante las clases, en esta etapa se trabajaron las estrategias metacognitivas en su fase de planeación, estrategias tales como organización previa y predicción que permiten al estudiante activar su

conocimiento previo y aprender o recordar vocabulario sobre el tema a trabajar, lo que le da una idea general sobre lo que puede decir el audio, por ende, tendrá una mejor comprensión del mismo.

- **WHILE - LISTENING**

En esta etapa de la escucha el docente ayuda a los estudiantes a entender el contenido del audio a través de diferentes actividades. En las actividades de escucha aplicadas con los estudiantes de los cursos de extensión, en esta etapa del ejercicio, se utilizaron las estrategias metacognitivas en su fase de monitoreo como las siguientes: atención selectiva, monitoreo visual y monitoreo auditivo. Las anteriores estrategias le permiten al estudiante comprender el sentido del audio mientras lo escucha, prestando atención a algunas palabras clave, apoyándose en imágenes o la pronunciación de palabras en específico.

- **POST - LISTENING**

En esta etapa de la escucha se verifica la comprensión de los estudiantes sobre el audio trabajado a través de actividades que incluyen también las habilidades de escritura, lectura o habla. Con los ejercicios desarrollados en clase, se aplicaban las estrategias metacognitivas en su fase de evaluación, refiriéndose a una autoevaluación y automonitoreo de la tarea realizada. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de autoevaluar su desempeño, los errores y aciertos obtenidos en el ejercicio y reflexionar sobre el porqué de esos resultados haciendo la corrección de los mismos. Autoevaluaron también la efectividad de las estrategias que utilizaron en las dos etapas anteriores de la actividad de escucha y el glosario que lograron adquirir durante la misma.

6. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos es el proceso en el cual se toman todos los datos recolectados durante la investigación y se estudian con el fin de verificar los mismos de manera objetiva, dándoles al tiempo un orden y un análisis lógico. El propósito del análisis es obtener información útil y aplicable. Este análisis puede arrojar diferentes resultados que servirán para responder a la pregunta de investigación, dichos datos pueden ser cuantitativos o cualitativos o una mezcla de ambos. Al analizar los datos se puede describir y resumir la información, además, es posible identificar relaciones entre variables, asimismo se pueden comparar dichas variables e identificar sus diferencias, para así predecir resultados.

Para el análisis de datos del presente trabajo se utilizó la teoría fundamentada planteada inicialmente por Barney Glaser y Anselm Strauss en 1967. Según Glaser⁵⁶ la teoría fundamentada es una metodología de análisis, que busca recolectar datos para así utilizar un conjunto de métodos aplicados sistemáticamente con el fin de generar una teoría inductiva sobre un área específica. Glaser también afirma que “El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área substantiva que es objeto de estudio.”⁵⁷

⁵⁶ GLASER, Barney and STRAUSS, Anselm. Citado por MURILLO, Javier. *Teoría Fundamentada o Grounded Theory* [Citado el 3 de octubre de 2017] Disponible en internet: <<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>> P. 4.

⁵⁷ Ibid., P. 4.

Además, para la implementación de la teoría fundamentada es importante tener dos conceptos claros, la codificación y la categorización y cómo éstas influyen en dicha teoría. La codificación y categorización, según Murillo⁵⁸ son procesos en los cuales se identifica y clasifica un conjunto de datos. Así mismo él afirma que “Se examinan las unidades, es decir, los datos con el fin último de identificar distintos ejes temáticos que nos ayudan a clasificar el contenido de dichas unidades de análisis.”⁵⁹ Por lo anterior podemos establecer que la categorización clasifica conceptualmente los hechos que son aplicables a una temática en común. Murillo afirma que “Una Categoría contiene un significado o múltiples tipos de significados que permiten que puedan referirse a situaciones o contextos, actividades o acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos.”⁶⁰

6.1. MUESTREO TEÓRICO

Según Strauss y Corbin⁶¹ el muestreo teórico consiste en la recolección de datos clasificados por temas derivados de un modelo teórico que se pretende desarrollar, basado en el análisis comparativo y sistemático de los datos que se encuentran en el transcurso de la investigación. Según estos autores “el investigador requiere acudir a lo largo del proceso investigativo a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de obtener

⁵⁸ MURILLO, Javier. *Teoría Fundamentada o Grounded Theory* [Citado el 3 de octubre de 2017] Disponible en internet: <<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>>P. 20

⁵⁹ Ibid P. 20

⁶⁰ Ibid.,P. 20

⁶¹ STRAUSS,Anselm & CORBIN, Juliet , Citado por ARRAIZ Martínez Guillermo Antonio. 2014. *Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática.* [Citado el 3 de octubre de 2017]P. 26

categorías densas y saturadas en términos de sus propiedades y dimensiones. Razón por la cual, la validación de una teoría fundamentada en los datos estará inmersa en cada paso del muestreo teórico.”⁶²

La recolección de los datos para esta investigación se realizó a través de cinco instrumentos: diarios de campo, formato de autoevaluación, encuesta, diagnóstico (prueba de entrada) y prueba de salida. Los diarios de campo fueron siete en total y se escribieron en cada una de las sesiones de aplicación de las estrategias metacognitivas, así como en la sesión en la que se llevó a cabo la prueba de entrada (prueba diagnóstica) y la prueba de salida. El formato de autoevaluación se diligenciaba al finalizar la actividad de escucha como parte de la autoevaluación, cada estudiante diligenció cinco formatos para autoevaluar su proceso de aprendizaje. La encuesta, por su parte, se llevó a cabo una vez al finalizar las intervenciones con las estrategias metacognitivas con el fin de verificar la efectividad de las mismas en el fortalecimiento de la habilidad de escucha en inglés.

6.2. CODIFICACIÓN

El doctor Javier Murillo define la codificación como “la operación concreta por la que se asigna a cada unidad, un código propio de la categoría en consideramos

⁶² STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet , Citado por ARRAIZ Martínez Guillermo Antonio. 2014. *Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática*. [Citado el 3 de octubre de 2017] P. 26

está incluida.”⁶³ Según la propuesta de Strauss y Corbin, la teoría fundamentada contiene tres tipos de codificación a saber: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

6.2.1. CÓDIGO ABIERTO

Para Strauss y Corbin la decodificación abierta es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones.”⁶⁴ Así entonces se puede afirmar que la codificación abierta busca descomponer los datos de una investigación en categorías que son examinadas minuciosamente para buscar similitudes y diferencias. Es por esto que todo lo que sea similar en naturaleza o significado se agrupa, ya sea un suceso, objeto, acción o interacción.

En este estudio las categorías se eligieron a partir del análisis de la pregunta de investigación, cuyas temáticas centrales son la habilidad de escucha y las estrategias metacognitivas. Las subcategorías se determinaron a partir de la información que arrojaron los diferentes instrumentos de evaluación. En el siguiente cuadro se presentan las correspondientes categorías y subcategorías.

⁶³ MURILLO, Javier. *Teoría Fundamentada o Grounded Theory* [Citado el 3 de octubre de 2017] Disponible en internet: <<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>> P.20

⁶⁴ STRAUSS, A.,CORBIN.J. Citado por ARRAIZ Martínez Guillermo Antonio. 2014. *Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática*.P. 23

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	- CATEGORÍA PRINCIPAL	INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS
Implementación de las estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la habilidad de escucha en inglés..	Aplicación de estrategias metacognitivas	Contribución a mejorar la competencia lexical	Estrategias meta-cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo Formato de autoevaluación • Encuesta final • Prueba diagnóstica (prueba de entrada) • Prueba de salida
		Fomento de la autonomía en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera		
		Activación del conocimiento previo		
	Mejora de la habilidad de escucha en inglés	Fortalecimiento de la escucha en inglés		
		Sentimientos de los estudiantes		
		Participación activa		

6.2.2. CÓDIGO AXIAL

La codificación axial para Strauss y Corbin es el “proceso de relacionar las categorías a las subcategorías.”⁶⁵ En la codificación axial, se busca relacionar las categorías producto de la codificación abierta con las subcategorías que surgen en el transcurso de la codificación axial. La división o agrupación se hace por medio de colores y estos a su vez corresponden a una categoría, de esta forma se da más orden y coherencia al análisis.

Las subcategorías que surgieron de las dos categorías elegidas en el código abierto se muestran a continuación, dichas subcategorías contienen opiniones de los estudiantes plasmadas en los formatos de autoevaluación y encuesta final y comentarios tomados de los diarios de campo escritos por los investigadores:

CATEGORÍA: Estrategias metacognitivas

Esta categoría surge en tanto es el medio que se utilizó para el fortalecimiento de la habilidad de escucha. El uso de las estrategias metacognitivas en sus tres etapas (planeación, monitoreo y evaluación) y la efectividad de las mismas se

⁶⁵ STRAUSS, A.,CORBIN.J. Citado por ARRAIZ Martínez Guillermo Antonio. 2014. *Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática*. P. 24

puede observar en el desarrollo de los diferentes ejercicios de escucha planteados por los investigadores y plasmados en diarios de campo, formatos de autoevaluación y la encuesta final.

SUBCATEGORÍAS:

- **Contribuye a mejorar la competencia lexical**

Esta subcategoría se evidenció después de llevar a cabo el código abierto por medio del análisis de línea por línea y el código de color en las cuales se evidenció la recurrencia de esta. Los estudiantes consideran que a través de las estrategias que se utilizaron en los diferentes ejercicios de escucha, especialmente en el pre-listening, aumentaron y pusieron en práctica su vocabulario en inglés. A continuación, se muestran las opiniones de los estudiantes e investigadores sobre esta sub-categoría.

E4: “Nos ayuda a mejorar nuestro vocabulario”

E8: “Aprendí más vocabulario del que conocía”

E5: “Aprendí muchas palabras”

E5: “Aprendí nuevas prendas que utilizo siempre y no sabía”

E6: “El vocabulario aprendido me facilitó el proceso”

E4 “porque me ha ayudado a conocer palabras nuevas”

DC6: “ Los estudiantes afirmaron que las estrategias metacognitivas les ayudan a conocer nuevo vocabulario y a su vez entendieron más que en otras oportunidades.”

- **Promueve la autonomía en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera**

Esta subcategoría se presentó al hacer uso del código abierto por medio del análisis de línea por línea determinando así un patrón repetitivo vinculado con la

autonomía, lo cual convierte dicho término en subcategoría. Las estrategias metacognitivas brindan diferentes recursos para que el estudiante pueda, entre otras, controlar y evaluar su proceso de aprendizaje, lo anterior fomenta la autonomía en el aprendiz y esto se ve reflejado en su actuar y en las opiniones consignadas por los investigadores en los diarios de campo llevados a cabo en cada clase. A continuación, citaremos los criterios de los investigadores sobre la autonomía.

DC7: “ La estrategia de comprehension monitoring les ayudó a ser más autónomos y a ser conscientes tanto de sus fortalezas como de sus debilidades”

DC9: “ Aparte de eso, algunos estudiantes hacen uso de estrategias aprendidas anteriormente sin que dichas estrategias sean impartidas en la instrucción”

DC10: “Uno de los estudiantes reconoce palabras como trip, y luggage, las cuales aprendió al realizar ejercicios en casa.”

DC11: “En esta última parte de la actividad los estudiantes verifican que hayan realizado todos sus ejercicios, lo que demuestra autonomía en su actuar ya que ningún momento la profesora dio esta instrucción.”

- **Activa el conocimiento previo**

El uso del código abierto y el código axial fueron primordiales para la escogencia de esta subcategoría. El estudiante suele utilizar lo que ya conoce o es familiar para él, es decir su conocimiento previo, esto incrementa considerablemente su comprensión frente a un ejercicio de escucha. Lo anterior fue evidenciado a través de las opiniones de estudiantes e investigadores que a continuación se citarán.

E4: “Nos ayuda a tener una idea antes de empezar y saber de qué se trata”

E1: “Es bueno ya que tengo algo de conocimiento acerca del tema, ya conocía el vocabulario”

E7: “Esto genera como un refresco de los pequeños conocimientos que tienes”

E2: “Era un tema que ya conocía”

E7: “el tener conocimientos o tips previos al audio genera mayor entendimiento”

DC6: “Todas las palabras escritas por los estudiantes describen de alguna manera el contenido de la canción. Lo que permite a los estudiantes utilizar su conocimiento previo para hacer predicciones”

DC9: “ Esto se desarrolla con el conocimiento previo que poseen los estudiantes sobre problemas ambientales y la predicción para escribir las palabras”

DC10: “ Esta parte de la actividad se desarrolla con el conocimiento previo que poseen los estudiantes sobre moda y la predicción para escribir las palabras”

CATEGORÍA: Escucha en inglés

Esta categoría se presenta ya que es la habilidad que se quiere fortalecer a través de la implementación de las estrategias metacognitivas. La habilidad de escucha, como las otras habilidades, es de vital importancia para el aprendizaje de una lengua extranjera, sin embargo, dicha habilidad aparece como una debilidad en los estudiantes del grupo 1F de los cursos de extensión de la Universidad Libre. Aquí se observan las dificultades que los estudiantes tienen en esta habilidad, así como su fortalecimiento paulatino en la misma.

SUBCATEGORÍAS:

- **Fortalecimiento de la escucha en inglés**

De nuevo el código abierto y el código axial son usados para determinar esta subcategoría. En el transcurso del semestre y de las aplicaciones de las estrategias metacognitivas realizadas, los estudiantes expresaron sus opiniones ante la utilización de las mismas y cómo estas les ayudaban a mejorar y fortalecer su habilidad de escucha. Así mismo, los investigadores consignaron sus observaciones sobre este fortalecimiento en diarios de campo. A continuación daremos a conocer las opiniones del fortalecimiento de escucha desde ambas perspectivas.

E6: “Las estrategias utilizadas te dan una forma de comprender más fácil”

E7: “Entendí mucho más de lo que usualmente entiendo”

E2: “Pude desarrollar el listening sin problema, logré entender todo”

E4: “Ayuda a entender y comprender de una mejor manera”

E8: “me han ayudado a mejorar en cierta parte la escucha y he aprendido diversas técnicas que me han ayudado a mejorar y desarrollar mi escucha”

E4: “ Las estrategias metacognitivas han mejorado mi escucha, aprendí a escuchar”

DC6: “ Cuatro estudiantes afirman que las estrategias utilizadas en las diferentes etapas del ejercicio de escucha les ayudaron a comprender mejor el audio y les dio una idea general sobre el contenido de la canción al hacer el análisis del título de la misma.”

DC6: “ Según los estudiantes las estrategias metacognitivas les ayudan a mejorar la escucha ya que entendieron más que en otras oportunidades y les brinda una mejor forma de aprender.”

DC11: “Los estudiantes muestran un gran avance en la mejora de escucha ya que dicen no necesitar una segunda escucha para el ejercicio”

Para evidenciar el fortalecimiento de la habilidad de escucha en inglés, también se llevó a cabo una prueba de entrada en la que se determina esta habilidad como dificultad en los estudiantes y una prueba de salida implementando las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la misma. en la que se hace evidente la mejora de la habilidad de escucha ya que las respuestas en su mayoría fueron correctas a pesar de que el audio se reprodujo una menor cantidad de veces que en la prueba de entrada. Lo anterior se podrá corroborar en el apartado: Comparación prueba de entrada y prueba de salida, en donde se hace un análisis cuantitativo y cualitativo de las mismas.

- **Sentimientos de los estudiantes**

La gran cantidad de palabras ligadas con los sentimientos registradas en los diarios de campo y en las auto-evaluaciones fueron determinantes para que se considerara una subcategoría bajo el mismo concepto. Los estudiantes fueron constantes a la hora de expresar cómo se sentían en los ejercicios de escucha

que realizaban utilizando las estrategias metacognitivas. No se puede hacer referencia sólo a una clase de sentimientos, ya que esto sería errado. Por esta razón, en esta investigación los sentimientos se clasifican en positivos y negativos. En relación con los primeros se establece que a través de las estrategias metacognitivas los estudiantes lograron reducir niveles de ansiedad, confusión, frustración y desmotivación.

E2: “Me sentí bien, no me sentí mal ni frustrado”

E2: “Me sentí seguro”

DC6: “Los estudiantes indican que no conocían estas estrategias (estrategias metacognitivas) y se muestran motivados a usarlas.”

DC7: “ Los estudiantes muestran su motivación e interés en el ejercicio”

DC8: “ La gran mayoría de los estudiantes se muestran satisfechos con el ejercicio y con sus respuestas.”

DC11: “Al terminar el audio todos se muestran tranquilos y confiados con sus respuestas”

En relación con los sentimientos negativos se determina que se producen a causa de la imposibilidad de entender un hablante de la lengua inglesa.

E3: “Me sentí confundida con otras palabras”

E5: “Me sentí ansiosa porque quería saber el resultado”

E3: “No confié en mí”

E8: “Me sentí muy confundida”

DC4: “Los estudiantes se muestran tímidos al hablar”

- **Participación activa**

Debido al incremento de la participación de los estudiantes en las clases, se decidió subcategorizar este concepto. Tanto los estudiantes como los investigadores observaron una mayor participación en las clases. Lo anterior se puede ver reflejado en el juicio de los estudiantes expresado en las autoevaluaciones y en los diarios de campo desarrollados por los investigadores. Seguidamente se podrá evidenciar dichas opiniones.

E4: “porque en lo personal no participaba tanto por miedo a equivocarme, pero ahora ya participo más con este tipo de estrategias”

DC4: “Los estudiantes están en grupos de 4 personas y entre todos deben describir frases completas para develar el significado de la canción”

DC7: “Los estudiantes participan activamente en la actividad”

DC8: “Los estudiantes participan activamente y demuestran su conocimiento en la estrategia usada.”

DC10: “Los estudiantes socializan la primera parte de la prueba con sus compañeros, esta consiste en responder a cinco preguntas relacionadas con moda y con sus preferencias en la misma”

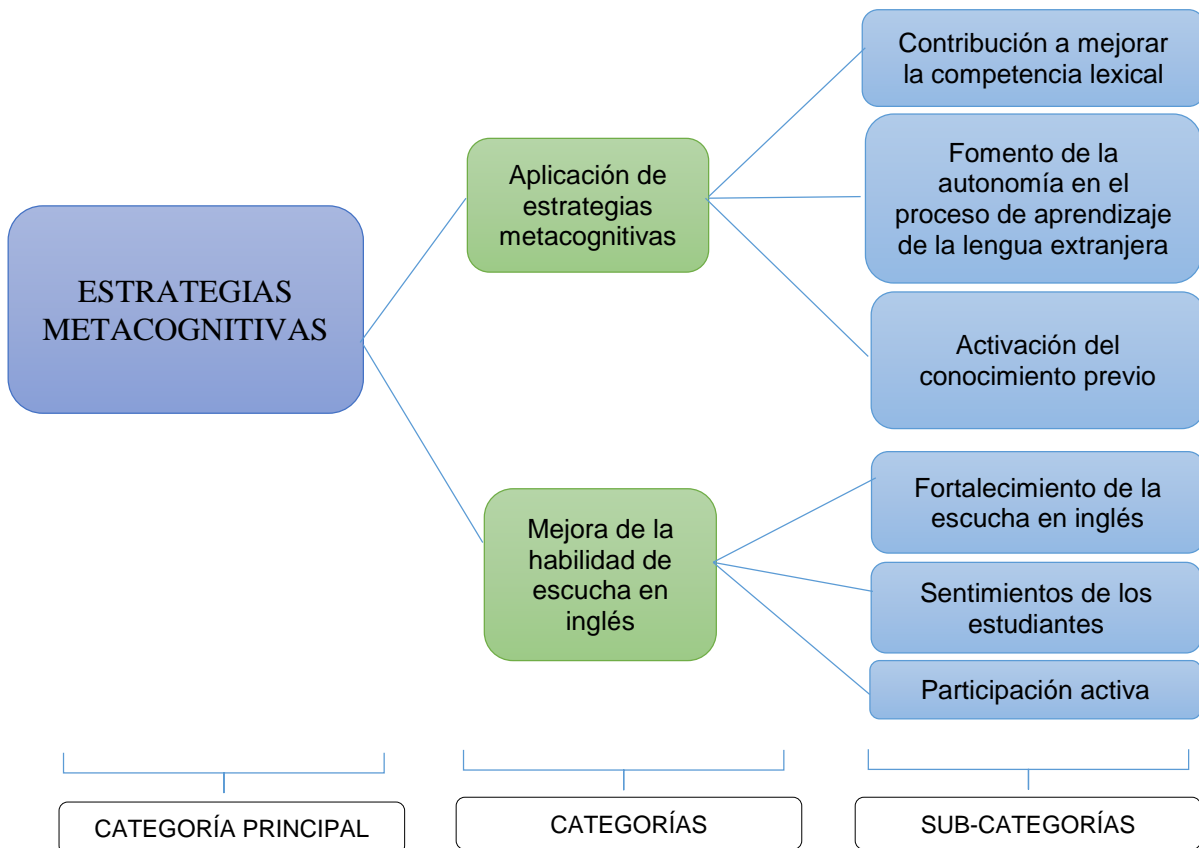
DC10: “Después de escuchar los estudiantes ya saben de qué se trata la conversación y empiezan a decir que se trata de una conversación entre dos personas, y uno de ellos está preparando un viaje.”

6.2.3. CÓDIGO SELECTIVO

Para Strauss y Corbin⁶⁶, la codificación selectiva consiste en la construcción de significados con base en la relación de las opiniones recogidas por los informantes y otros datos; los cuales constituyen, a criterio de estos autores, un modelo teórico explicativo que sirve para explicar e interpretar un fenómeno determinado.

A partir del análisis realizado con la codificación abierta y la codificación axial surgen algunos conceptos importantes para la investigación, como son la autonomía, la competencia lexical, activación del conocimiento previo, fortalecimiento de la habilidad de escucha, los sentimientos de los estudiantes y la participación activa en clase. Las relaciones de las anteriores subcategorías se determinan en torno a las estrategias metacognitivas tomada como la categoría central.

⁶⁶ STRAUSS, A.,CORBIN.J. Citado por ARRAIZ Martínez Guillermo Antonio. 2014. *Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática..P.* 25



La implementación de las estrategias metacognitivas en la clase de inglés permite que los estudiantes mejoren su competencia lexical, en tanto adquieren vocabulario sobre los temas de su interés, mientras llevaban a cabo estrategias de planeación para la escucha. De acuerdo con Vandergrift⁶⁷ el uso de las estrategias

⁶⁷ VANDERGRIFT, Larry. Listening to learn or learning to listen [Citado el 19 de noviembre de 2017] Disponible en internet: <<http://www.unc.edu/courses/2007fall/germ/700/001/downloads/Vandergrift.pdf> > P.9

metacognitivas no se dirige únicamente a la escucha en una segunda lengua, los estudiantes de lengua extranjera también automatizan habilidades de reconocimiento de palabras.

Asimismo, se logró generar la autonomía en los estudiantes a partir de estrategias de monitoreo y evaluación, con las que eran capaces de identificar los errores cometidos y trabajar en la mejora y corrección de los mismos, además de reconocer su nivel en el proceso de aprendizaje determinando si era necesario realizar otro plan para el cumplimiento de la tarea, de la misma forma, que Vandergrift⁶⁸ logró, en una de sus investigaciones, que los estudiantes completaran ejercicios de escucha empleando predicción, monitoreo y evaluación, los componentes más importantes de las estrategias metacognitivas.

Por otro lado, se logró la activación del conocimiento previo utilizando las estrategias de planeación que posibilitan una mejor comprensión ya que se tienen en cuenta las ideas de los estudiantes sobre diferentes temas y el contexto en el que se desenvuelven, tal como lo corrobora Tina Webb⁶⁹ en su investigación; cuando se utiliza el conocimiento previo, los estudiantes pueden usar información almacenada en su memoria de largo plazo para entender lo que escuchan.

⁶⁸ VANDERGRIFT, Larry. *Listening to learn or learning to listen* [Citado el 19 de noviembre de 2017] Disponible en internet:

<<http://www.unc.edu/courses/2007fall/germ/700/001/downloads/Vandergrift.pdf> > P.9

⁶⁹ WEBB, Tina. *Effects of a Metacognitive Approach to Teaching L2 Listening*. [Citado el 19 de noviembre de 2017] Disponible en internet:

<<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/22381/Masteruppsats%20-%20F%C3%B6r%20publicering.pdf?sequence=2&isAllowed=y> > P.17

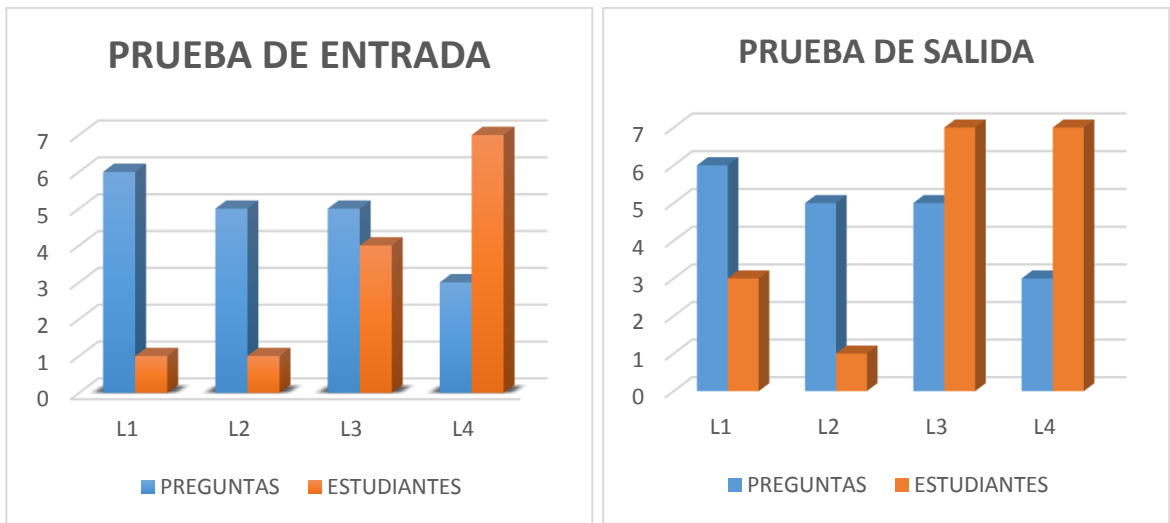
Con respecto al fortalecimiento de la habilidad de escucha, las estrategias metacognitivas aportan en sus fases de planeación, monitoreo y evaluación teniendo en cuenta que se realiza el plan antes de escuchar, el monitoreo del desempeño durante la actividad y la autoevaluación desde criterios planteados previamente.

El hecho de no comprender un audio provoca en los estudiantes sentimientos de frustración, ansiedad y confusión; sin embargo, fue evidente que a través de las estrategias estos sentimientos eran menos frecuentes ya que si los estudiantes comprenden mejor pueden experimentar sentimientos de seguridad, confianza en sí mismo y satisfacción por el cumplimiento de la tarea, lo que deja como consecuencia la participación activa en clase preguntando sin temor y expresando sus ideas sin miedo a equivocarse. Lo anterior se sustenta en Vandergrift⁷⁰ quien afirma que el fortalecimiento de la confianza en los estudiantes les permite mejorar sus habilidades para comprender textos orales.

6.3. COMPARACIÓN PRUEBA DE ENTRADA Y PRUEBA DE SALIDA

A continuación, se verán los resultados de la prueba diagnóstica de entrada realizada a los estudiantes del grupo 1F de los cursos de extensión de la universidad Libre. Dicha prueba tenía como fin conocer el nivel de comprensión de oral que tenían los estudiantes al momento de iniciar el curso. En paralelo, se verán los resultados de la prueba de salida después de haber utilizado las estrategias metacognitivas durante el semestre.

⁷⁰ VANDERGRIFT, Larry. *Listening to learn or learning to listen* [Citado el 19 de noviembre de 2017] Disponible en internet: <<http://www.unc.edu/courses/2007fall/germ/700/001/downloads/Vandergrift.pdf> > P.9



Los gráficos ilustran la cantidad de ejercicios de escucha que contenía la prueba, además de detallar el número de preguntas que cada ejercicio contenía. El gráfico correspondiente a la prueba de entrada muestra que solamente un estudiante logró obtener los 6 aciertos en el primer ejercicio de escucha (L1), el mismo número de estudiantes obtuvo 5 aciertos correspondientes al ejercicio de escucha dos (L2), mientras que en el ejercicio tres (L3) se puede observar que cuatro estudiantes obtuvieron los cinco aciertos que contenía la prueba. Por último, en la cuarta actividad de escucha se observa que siete estudiantes obtuvieron los tres aciertos que demandaba dicho ejercicio. Cabe aclarar que para que los estudiantes obtuvieran estos resultados fue necesario reproducir los audios más de tres veces.

Por su parte, el gráfico que corresponde a la prueba de salida muestra que tres estudiantes obtuvieron 6 aciertos en el primer ejercicio de escucha (L1), solamente un estudiante obtuvo 5 aciertos en el ejercicio de escucha dos (L2), mientras que en el ejercicio tres (L3) siete estudiantes lograron obtener todos los aciertos de ala

prueba. Finalmente, el ejercicio número cuatro (L4) se mantuvo estable en comparación con la prueba de entrada.

A partir de la realización de la prueba de entrada y de salida y los resultados cuantitativos que arrojan las tablas, se puede afirmar que en los estudiantes se mostraron más seguros y tranquilos en la prueba de salida que en la de entrada. También es de resaltar la madurez con la que afrontaron los ejercicios en la prueba de salida, siempre leyendo atentamente las instrucciones y opciones cuando se trataba de preguntas de opción múltiple y verificando sus respuestas. La mayoría de ellos utilizó algunas de las estrategias metacognitivas compartidas durante el semestre, tales como, *visual monitoring*, *selective attention*, *comprehension monitoring*, entre otras. La actitud de los estudiantes también cambió, la prueba de escucha que en un principio les causaba temor, estrés y ansiedad, ahora les resultaba más amena y fácil de desarrollar puesto que contaban con herramientas y estrategias que los hacían sentir más seguros de sus decisiones y de los ejercicios de escucha como tal.

Los resultados en cuanto a su comprensión oral son los esperados, a diferencia de los obtenidos en la prueba de entrada en la cual se observaron más respuestas erradas que correctas, en la prueba de salida los estudiantes logran comprender el mensaje que el audio contenía ya que las respuestas son correctas en su mayoría. También se logra evidenciar que los estudiantes son conscientes de que deben leer las instrucciones de los ejercicios, así como las opciones que en ellos se encuentran. También se puede constatar que ellos necesitan de menos repeticiones que antes para entender los mensajes transmitidos, sean estos simples o un poco más complejos. A su vez, los estudiantes muestran una leve

mejora en la capacidad de diferenciar palabras por su pronunciación y el acento del emisor, algo que antes se les dificultaba mucho realizar.

7. CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación llevada a cabo con los estudiantes de inglés del grupo 1F de los cursos de extensión de la Universidad Libre, jornada tarde. Inicialmente se toma en consideración las estrategias metacognitivas como medio para el fortalecimiento de la habilidad de escucha en la población anteriormente mencionada. Seguidamente, se determina la manera como los estudiantes se apropiaron de las estrategias metacognitivas y la manera cómo éstas influyeron en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, fortaleciendo paulatinamente la habilidad de escucha; después se confirma la efectividad de la propuesta.

Las estrategias metacognitivas fueron presentadas a los estudiantes a través de ejercicios de escucha que trataban sobre sus temas de interés. En cada ejercicio de escucha los estudiantes estuvieron siempre dispuestos a realizarlo y a utilizar de manera adecuada las estrategias metacognitivas en sus etapas de planeación, monitoreo y evaluación, tales como la predicción, organización previa, atención selectiva, monitoreo visual y auditivo, autoevaluación, entre otras.

A través de la investigación se evidenció que los estudiantes se mostraron más participativos en clase, se interesaban por conocer qué estrategia se iba a utilizar en cada etapa del ejercicio, de comprenderla y aplicarla. En la etapa de pre-listening se trabajó el conocimiento previo y la predicción, lo que les permitía expresar sus ideas sobre los diferentes temas. En esta etapa también se

reconocía el vocabulario relacionado con el tema, lo que contribuyó a la mejora de su competencia lexical y crear el contexto del texto auditivo antes de escuchar.

Durante la escucha de los audios la estrategia más efectiva fue la atención selectiva ya que antes de comenzar a escuchar determinaban las palabras a las que debían prestar especial atención en el texto auditivo y de esta manera se obtenían mejores resultados. Cabe aclarar que esta estrategia no fue fácil de comprender al inicio ya que prestaban atención solo a algunas palabras y no comprendían la idea general, luego los estudiantes se dieron cuenta de que el objetivo es identificar palabras clave para determinar la idea general y a partir de las mismas, comprender ideas específicas.

La autoevaluación de los estudiantes llevada a cabo en cada clase los llevó a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje, lograron ser conscientes de sus errores durante el desarrollo de la tarea y llevar a cabo la corrección de los mismos, también pudieron autoevaluar su nivel de lengua y si la estrategia utilizada era efectiva para el fin que se proponía. Por esta razón, los estudiantes se sintieron más seguros y motivados al enfrentarse a un ejercicio de escucha.

Adicionalmente, se resalta el nivel de autonomía que alcanzaron los estudiantes haciendo uso de las estrategias metacognitivas, evidenciado en el uso de las mismas sin ser esto una instrucción dada por el profesor. Además, se quiere destacar que los estudiantes ahora son conscientes de la importancia del uso de estrategias metacognitivas para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, siendo éstas facilitadoras del aprendizaje con las cuales ellos pueden planear para aprender, monitorear la tarea mientras la realizan y autoevaluar su proceso corrigiendo errores de ser necesario.

Todo lo descrito anteriormente facilitó el fortalecimiento de la habilidad de escucha en inglés pues logran entender ideas generales y específicas de material auténtico siempre y cuando éstos sean articulados cuidadosamente por parte del hablante y con suficientes pausas para asimilar el significado.

Se sugiere que para una mayor mejoría en la habilidad de escucha a través de las estrategias metacognitivas es necesario contar con más tiempo y un trabajo más constante por parte del estudiante para con las estrategias.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

AGUILERA, Gonzalo, et al. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet: <<http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/normas-icontec-version-2.pdf> >

ARRAIZ Martínez Guillermo Antonio. 2014. *Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática*. P. 26

BARBOSA HERNANDEZ, Sandra Patricia. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet: <<http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3931/Sandra%20Patricia%20Barbosa%20Hern%C3%A1ndez.pdf?sequence=1>>

BEDOYA GONZÁLEZ. Juan Rodrigo. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/7465/1/JuanBedoya_2012_estrategiasmetacognitivas.pdf >

BROWN Douglas, *Teaching by principles, An interactive approach to language pedagogy*. 3 ed. New York.: Pearson Education, Inc. 2007. P.306

CERDA, H. *Los elementos de la investigación*. 1991. Disponible en internet: <<http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>> P. 277.

COHEN Louis, MANION Lawrence, MORRISON Keith. *Research methods in education*. cap. action research. Disponible en internet: <<https://dspace.utamu.ac.ug/bitstream/123456789/182/1/Research-Methods-in-Education-sixth-edition.pdf>> P. 297

Constitución política de Colombia. Artículo 44. 1991. [Citado el 20 de marzo de 2017] Disponible en internet: <<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>> P. 19.

CRESWELL, John W. *Educational Research. Planning, conducting and evaluating Quantitative and qualitative research*. I. 2012. [Citado el 20 de marzo de 2017] Disponible en internet: <<http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>> P. 535.

DE LA ROCHE MOLANO, Marilyn. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet: <<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9575/1/CB-0539504.pdf>>

DÍAZ CODINA, Victoria Eugenia. FONSECA BULLA, Tatiana Alejandra. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet: <<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18914/FonsecaBullaTatianaAlejandra2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

FLAVELL, John, Citado por PAPALEONTIOU-LOUCA, *Metacognition and Theory of Mind*. [Citado el 19 de marzo de 2017] Disponible en internet: <<http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59586>> P. 9

GLASER, Barney and STRAUSS, Anselm. Citado por MURILLO, Javier. *Teoría Fundamental o Grounded Theory* [Citado el 3 de octubre de 2017] Disponible en internet: <<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>> P. 4.

HARMER, Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. [Citado el 18 de mayo de 2017] Disponible en internet:

<https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53c8bdf6d4c1185f198b45b9&assetKey=AS%3A273601113067522%401442242996719> > P.15,16.

HORWITZ, E y COPE. Citado por ARATIRMALAR, Uluslararası. *Young Adolescent Students' Foreign Language Anxiety in Relation to Language Skills at Different*

Levels. [Citado el 18 de noviembre de 2017] Disponible en internet: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/ay_sila.pdf > P.1

KEMMIS, S, MCTAGGART, R. *The Action Research Planner* Citado por COHEN Louis, MANION Lawrence, MORRISON Keith. *Research methods in education*. cap. action research. Disponible en internet: <https://dspace.utamu.ac.ug/bitstream/123456789/182/1/Research-Methods-in-Education-sixth-edition.pdf> > P. 298

KEMMIS, S, MCTAGGART, R. *The Action Research Planner* Citado por ROSE, Susan, SPINKS Nigel, CANHOTO, Ana Isabel [Citado el 20 de marzo de 2017] [Citado el 20 de marzo de 2017] Disponible en internet: http://documents.routledge-interactive.s3.amazonaws.com/9780415628129/Chapter%206%20-%20Action%20research%20final_edited.pdf > P.4.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. [Citado el 14 de Octubre de 2017] Disponible en internet < http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf > P.21.

KRASHEN, Stephen. *The input hypothesis. Issues and implications* [Citado el 18 de mayo de 2017] Disponible en internet: <http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf> > P. 80

LESIAK, Karolina. *Teaching English to adolescents*. [Citado el 19 de mayo de 2017] Disponible en internet: < <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/06/WSN-7-2015-246-260.pdf> > P 246

LEWIN, Kurt. 'Action research and minority problems', *Journal of Social Issues* Citado por ROSE, Susan. SPINKS Nigel. CANHOTO, Ana Isabel [Citado el 20 de marzo de 2017] Disponible en internet:<http://documents.routledge-interactive.s3.amazonaws.com/9780415628129/Chapter%206%20-%20Action%20research%20final_edited.pdf> P.1.

Ley general de educación. Capítulo II, artículo 36 y 37, ley 115 de febrero 8 de 1994. [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf> [citado el 20 de octubre de 2016]

MACINTYRE, P. Citado por ARATIRMALAR, Uluslararasi. *Young Adolescent Students' Foreign Language Anxiety in Relation to Language Skills at Different Levels*. [Citado el 18 de noviembre de 2017] Disponible en internet: <http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/ay_sila.pdf > P.1

Marco común Europeo de Referencia.[citado el 18 de octubre de 2016] [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf >P.16

Ministerio de Educación Nacional. Decreto N° 2888 de 2007.Capítulo 3[citado el 21 de octubre de 2016] [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-130244_archivo_pdf.pdf > P.3

Ministerio de Educación Nacional. Decreto N° 3870 de 2006. Artículo 9. [citado el 21 de octubre de 2016] [en línea] <<http://www.colomboworld.com/academico/resoluciones/Decreto-3870-de-2006.pdf> >P.3

MOORE, Citado por PAPALEONTIOU-LOUCA, *Metacognition and Theory of Mind*. [Citado el 19 de marzo de 2017] Disponible en internet: <<http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59586>> P. 16

MURILLO, Javier. *Teoría Fundamentada o Grounded Theory* [Citado el 3 de octubre de 2017] Disponible en internet:<<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>> P. 4.

O'MALLEY Michael J. CHAMOT Uhl Anna. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York.: Cambridge University Press, 1990. P. 44.

OXFORD Rebecca. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston.: Heinle Cengage Learning, 1990, P, 140.

OXFORD, Rebecca. *Language learning styles and strategies: an overview*. [Citado el 12 de marzo de 2017]. Disponible en internet: <<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>> P.9.

PAPALEONTIOU-LOUCA, *Metacognition and Theory of Mind*. [Citado el 19 de marzo de 2017] Disponible en internet: <<http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59586>> P. 9.

PIAGET, Jean. Citado por LINARES, Aurélie. *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vigotsky*. [Citado el 17 de noviembre de 2017] Disponible en internet: <http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf > P. 3

RATEBI, Zahra. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet: <<http://macrothink.org/journal/index.php/jse/article/download/2969/2591>>

RICHARDS, Jack. *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. [Citado el 8 de Noviembre de 2017] Disponible en internet: <[http://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/\(Applied_Linguistics_in_Action\)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_\(2011\).pdf](http://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/(Applied_Linguistics_in_Action)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_(2011).pdf) > P. 3

ROSE, Susan, SPINKS Nigel, CANHOTO, Ana Isabel [Citado el 20 de marzo de 2017] Disponible en internet: <http://documents.routledge-interactive.s3.amazonaws.com/9780415628129/Chapter%206%20-%20Action%20research%20final_edited.pdf> P.1.

ROST, M. *Introducing Listening*, Citado por AHMADI, Seyedeh Masoumeh. *The Importance of Listening Comprehension in Language Learning* [Citado el 17 de Mayo de 2017] Disponible en internet: <<http://ijreeonline.com/article-1-22-en.pdf> > P.7

ROST , Michael. *Teaching and Researching Listening*. [Citado el 17 de Mayo de 2017] Disponible en internet: <[http://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/\(Applied_Linguistics_in_Action\)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_\(2011\).pdf](http://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/(Applied_Linguistics_in_Action)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_(2011).pdf)> P.11 – 13

STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet , Citado por ARRAIZ Martínez Guillermo Antonio. 2014. *Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática*. [Citado el 3 de octubre de 2017] P. 26

UR, Penny. *A Course in Language Teaching – practice and theory*, Citado por LESIAK, Karolina. *Teaching English to adolescents*. [Citado el 19 de mayo de 2017] Disponible en internet: < <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/06/WSN-7-2015-246-260.pdf>> P. 253

VANDERGRIFT, Larry. Listening to learn or learning to listen [Citado el 19 de noviembre de 2017] Disponible en internet: <<http://www.unc.edu/courses/2007fall/germ/700/001/downloads/Vandergrift.pdf>> P.9

WEBB, Tina. *Effects of a Metacognitive Approach to Teaching L2 Listening*. [Citado el 19 de noviembre de 2017] Disponible en internet: <<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/22381/Masteruppsats%20-%20F%C3%B6r%20publicering.pdf?sequence=2&isAllowed=y>> P.17

WEINSTEIN, Claire E.; MAYER, Richard E. The teaching of learning strategies. [Citado el 12 de marzo de 2017]. Disponible en internet: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237180.pdf>> P.1

WILSON, Lucinda y WILSON, Horch, Hadley. *Implications of Brain Research for Teaching Young Adolescents*. Citado por SALYERS, Fran and MCKEE, Carol. *The Young Adolescent Learner* [Citado el 18 de noviembre de 2017] Disponible en internet: <<https://www.learner.org/workshops/middlewriting/images/pdf/W1ReadAdLearn.pdf>> P.1

WIPF, J. *Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension. Foreign Language Annals*, Citado por VANDERGRIFT, Larry . *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*. [Citado el 17 de Mayo de 2017] Disponible en internet: <<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>>

ANEXOS

ANEXO 1: DIARIO DE CAMPO

UNIVERSIDAD LIBRE FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS DIARIO DE CAMPO No 1	
Docente en Formación: Angy Jineth Palma Rojo y John Alexander Avila Fecha: 13 de mayo de 2017 Tiempo de la clase: 120 minutos No de estudiantes: 8 Curso: 1E Área: Inglés Tema: Will / listening skill Objetivo de la Observación: Confirmar la existencia de la problemática en la habilidad de escucha en los estudiantes del grupo, específicamente en la comprensión de contracciones y palabras ya conocidas por ellos. ¿Cómo se relaciona esta clase con su proyecto de investigación?: Esta clase se relaciona con nuestro proyecto de investigación en la medida en que a través del ejercicio de escucha que se realiza en ésta, confirmamos que el grupo presenta una debilidad en la habilidad de escucha, lo cual sustenta nuestro proyecto de investigación.	
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Siendo las 1:00 pm se encuentran en el salón cinco personas. A la 1:15 pm la profesora saluda a los estudiantes, les pregunta en inglés como estuvo su semana pero los estudiantes no entienden bien la pregunta, cuando la profesora pregunta la segunda vez, dos personas responden en inglés y las demás, al escuchar las respuestas de sus compañeros, también responden pero en español Siendo la 1:35 pm la profesora propone un ejercicio de escucha (canción <i>All my loving</i> de The Beatles), les pregunta a los estudiantes si conocen a la banda de rock The Beatles, si tienen alguna información sobre ellos o han escuchado alguna de sus canciones, los estudiantes responden en inglés que no la conocen, otros dan alguna información sobre la banda y otros solo nombran algunas de sus canciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes no comprenden cuando su profesora habla totalmente en inglés, se debe repetir la instrucción o pregunta y sin embargo no todos los estudiantes logran entender el mensaje. En esta oportunidad la pregunta se plantea dos veces usando también lenguaje no verbal. Los estudiantes comprenden la pregunta y dan la información que conocen de la banda en español.

- Se da a conocer el nombre de la canción y se les pregunta de qué creen que trata la misma a lo que los estudiantes contestan en español “despecho”. La primera indicación es escuchar y disfrutar la canción.
- La profesora reproduce la canción “All my loving” de The Beatles, se hace la primera escucha y se les pregunta qué piensan de la misma a lo que ellos responden que les gustó el ritmo y que la pronunciación de la mayoría de las palabras es clara. Se indica a los estudiantes que tomen apuntes sobre palabras o frases que comprendan de la segunda escucha, solamente 4 estudiantes dicen haber entendido “Close your eyes” “Tomorrow I miss you” “my dreams will come true” “To you”. Las frases son consignadas en el tablero y se escucha la canción por tercera vez. Esta vez los estudiantes comprenden frases y palabras nuevas como “I kiss you” “everyday” “all my love to you”.
- Teniendo las frases anteriores en el tablero, la indicación es escribir la letra de la canción, ésta se reproduce por cuarta vez pero haciendo pausas cada cuatro versos. Los estudiantes escriben palabras y frases en sus cuadernos y cada vez que se pausa la el audio, las socializan y se va escribiendo la letra de la canción en el tablero. Se hace énfasis en la contracción del verbo auxiliar *Will*, sin embargo, no identifican el verbo en la canción.
- Siendo las 2:20 pm se termina de escribir la letra de la canción y se reproduce una quinta vez con el fin de verificar, sólo un estudiante reconoce la frase “Tomorrow I’ll miss you” y “I’ll kiss you”. Se hacen las correcciones pertinentes y se escucha por sexta vez la canción pero esta vez los estudiantes pueden ver la letra de la proyectada en el tablero. Se corrigen la mayoría de frases ya que comprendían palabras que sonaban parecido pero no eran las correctas, también se agregan los “Will” a las frases que expresan futuro y no fueron identificadas.
- Finalmente se pone la canción una séptima vez, sin la letra, para que los estudiantes la canten, 9 estudiantes intentan hacerlo y los demás buscan la letra en su celular. Se pregunta a los estudiantes de qué creen que se trata la canción después de haber analizado la letra y responden en inglés “he is in love with her” “it is a song about love” “he is far away and he miss her”. Los estudiantes expresan que les gustó mucho la canción y siguen cantándola. Siendo las 3:00 se da por finalizado el curso.
- En este momento se les insiste en que traten de comunicarse en la lengua extranjera y repiten sus ideas en inglés. Se observa que no se comunican en inglés por miedo a cometer errores, pero al intentarlo, ellos mismos son conscientes de que los pueden corregir y mejorar su habilidad de habla
- A pesar de que los estudiantes inicialmente dijeron que la pronunciación en la canción era clara, cuando se les pide que tomen apuntes de palabras o frases que comprendan, solo cuatro estudiantes escriben algunas ideas, ideas que no son todas correctas. En la tercera escucha se comprenden frases diferentes, pero participan los mismos estudiantes que participaron en la segunda escucha.
- Al escribir la letra de la canción en el tablero, se consignan las frases que los estudiantes comprenden, sean correctas o no. Se hace énfasis en frases como *I’ll* ya que ellos comprenden sólo *I*.
- En la quinta escucha se rectifica que la letra que entre todos comprendieron coincida con la letra de la canción. Se corrigen los errores cometidos y se observa que solamente un estudiante logra comprender la contracción del verbo auxiliar *will* sin necesidad de ver la letra de la canción. También se evidencia que algunas palabras ya conocidas por ellos, no son comprendidas por la pronunciación del cantante.
- La canción tuvo buena acogida por los estudiantes lo que los motiva a querer identificar lo que dice la misma. Se evidencia que después de escuchar la canción siete veces, aún se les dificulta identificar algunas frases, en su mayoría contracciones del

ANEXO 2: PRUEBA DIAGNÓSTICA



**LIBRE UNIVERSITY
SCIENCE EDUCATION FACULTY
ENGLISH EXTENSION PROGRAM
LISTENING ACTIVITY
2017
LEVEL 1F**

Student's name: _____ Score: _____ / 50
Date: _____

Coming up next you will listen to 4 different listening exercises. Each exercise will be played just twice. Follow the instructions of each exercise carefully.

1. **Listening number 1.** You are going to listen to a man giving the description of a person.
 - a. Listen and draw the description given by the man as similar as possible.

- b. Write the reason why the man is describing another person.

2. **Listening number 2.** You are going to listen to a woman talking about her preferences in movies.

- a. What kind of movies does the woman like or dislike? Put an X on the next chart.

MOVIES	LIKE	DISLIKE
--------	------	---------

HORROR		
FOREIGN		
LOVE STORIES		
COMEDY		
ACTION		

3. **Listening number 3.** You are going to listen to Elvis Presley's favorite sandwich.



a. Listen the steps of the recipe, number the pictures from 1 to 5.



4. **Listening number 4.** Listen to Judy, Paul and Brenda describe their summer plans. What is each person going to do? Choose the correct option.

1. Judy:

- She is going to go bowling and dancing.
- She is going to relax on the beach and drink coconut juice.
- She is going to go white-water rafting and mountain climbing.

2. Paul:

- He is going to lie on the beach.
- He is going to get a job to save money.
- He is going to go camping.

3. Brenda:

- She is going to stay at home.

- b. She is going to go to Mexico.
- c. She is going to visit her best friend.

ANEXO 3: ENCUESTA 1

1. ¿En cuál/es habilidad/es considera que tiene mayor facilidad para aprender inglés? Puede escoger máximo dos opciones

- a) Lectura
- b) Escucha
- c) Habla
- d) Escritura

2. Cuando escucha un hablante de lengua inglesa ¿Qué tanto logra entender?

- a) Todo
- b) Casi todo
- c) Poco
- d) Nada

3. ¿Qué tan a menudo practica inglés de manera autónoma? (escuchando música en inglés, viendo películas en inglés, otras)

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Pocas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

DESDE SU EXPERIENCIA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

4. Las clases eran/son totalmente en inglés

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Pocas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

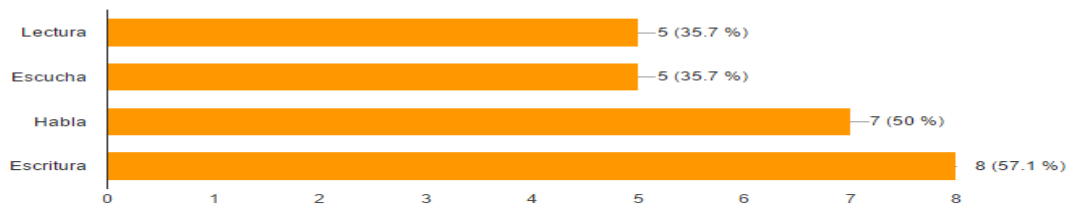
5. En la clase de inglés se utilizaban/utilizan grabaciones con situaciones auténticas para escuchar?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Pocas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

ANÁLISIS ENCUESTA 1

Pregunta 1

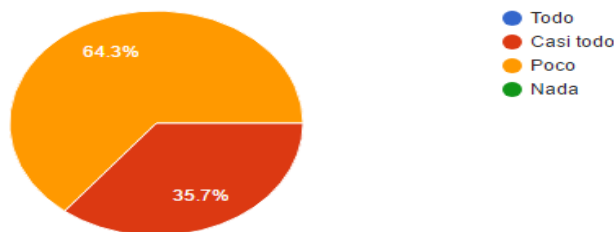
¿En cuál/es habilidad/es considera que tiene mayor facilidad para aprender inglés? Puede escoger máximo dos opciones. *
(14 respuestas)



La lectura del gráfico indica que los estudiantes poseen dificultades en las habilidades de lectura y escucha, mientras que el habla y la escritura hacen parte de sus fortalezas. Lo anterior quiere decir que los estudiantes presentan debilidades en su campo receptivo, pero no en su campo productivo.

Pregunta 2

¿Cuándo escucha un hablante de la lengua inglesa qué tanto logra entender?
(14 respuestas)

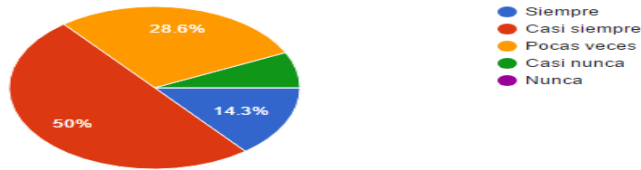


Teniendo en cuenta la gráfica es evidente que la habilidad de escucha de los estudiantes es baja ya que más de la mitad de la población comprende poco cuando escucha un hablante de la lengua inglesa, el restante indica entender casi todo. Este resultado

confirma que la habilidad de escucha es una de las más débiles en su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Pregunta 3

¿Qué tan a menudo practica Inglés de manera autónoma? (escuchando música en inglés, viendo películas en inglés, otras)
(14 respuestas)

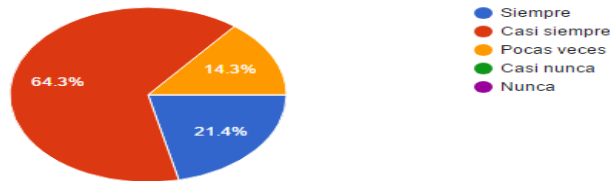


Según el gráfico, los estudiantes indican estudiar siempre de manera autónoma y el 7.1% contesta que casi nunca desarrolla este proceso. Con estos resultados se puede concluir que a pesar de que la mitad de la población estudia inglés autónomamente, el mejoramiento en sus habilidades lingüísticas no es notorio, teniendo aún problemas de comprensión y producción en su proceso de aprendizaje.

Pregunta 4

Desde su experiencia de aprendizaje del Inglés en la educación básica y media responda las siguientes preguntas.

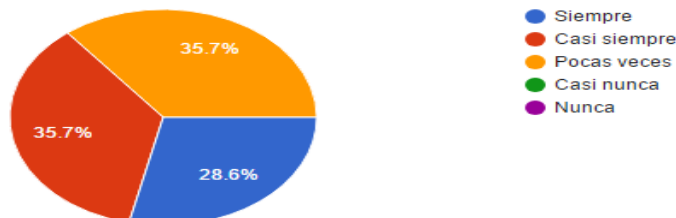
Las clases eran/son totalmente en Inglés (14 respuestas)



El gráfico demuestra que el 21.4% de los estudiantes reciben/recibían su clase en el colegio siempre en inglés, sin embargo, el 64.3% de la población indica que dichas clases eran casi siempre impartidas en inglés, a diferencia del 14.3% que afirma que sus clases fueron pocas veces dadas en inglés. Teniendo en cuenta estos resultados se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes casi siempre reciben/recibían sus clases en inglés, lo que quiere decir que tienen/tenían la oportunidad de fortalecer la habilidad de escucha constantemente, sin embargo, los estudiantes tienen dificultades de comprensión oral notorias al momento de interpretar lo que dice su profesor y/o al escuchar una grabación en inglés.

Pregunta 5

En la clase de Inglés se utilizaban/utilizan grabaciones con situaciones auténticas para escuchar
(14 respuestas)



De acuerdo a la imagen se constata que las grabaciones utilizadas en las clases del colegio son / eran siempre auténticas según el 28.6% de la población encuestada, es decir, tienen un contenido original con acentos y sonidos naturales. Por otra parte, el 35.7% de los estudiantes indica que estas grabaciones se utilizan / utilizaban casi siempre mientras que un porcentaje de igual cantidad al anterior señaló que dichas grabaciones se utilizaban pocas veces. Si bien el 64.3% de la población escucha / escuchaba audios auténticos frecuentemente en clase, se puede inferir que no se utiliza / utilizaba este material adecuadamente, ya que ellos siguen presentando grandes debilidades al momento de escuchar un audio auténtico siendo casi imposible comprender lo que en este se dice. Por otra parte, se ve como algo positivo la utilización de este material en las clases de inglés puesto que es importante que los estudiantes se adapten a diferentes acentos, siendo conscientes de la multiculturalidad que se puede encontrar gracias a la lengua inglesa.

ANEXO 4: ENCUESTA 2

1. ¿Se ha sentido frustrado(a) al no entender cuando escucha en inglés?

Si _____ No _____

2. ¿Qué hace cuando se siente frustrado escuchando en inglés?

3. ¿Qué dificultades tiene cuando escucha en inglés?

4. ¿Qué actividades ha realizado para superar estas dificultades?

5. ¿Qué estrategias utiliza para escuchar en inglés?

- a. Tomar notas
- b. Predecir
- c. Trazarse un objetivo específico

Otro: _____ ¿Cuál? _____

6. ¿Cuáles de las siguientes temáticas le gustaría trabajar en la clase de inglés?

- a. Música
- b. Cine

- c. Deportes
- d. Comida
- e. Ecología
- f. Tecnología
- g. Moda
- h. Cultura

Otro: _____ ¿Cuál? _____

7. ¿Cuál de las siguientes actividades realiza para practicar la habilidad de escucha en inglés?

- a. Escuchar música
- b. Ver películas con subtítulos
- c. Ver televisión
- d. Ver videos en la internet
- e. Escuchar podcasts.

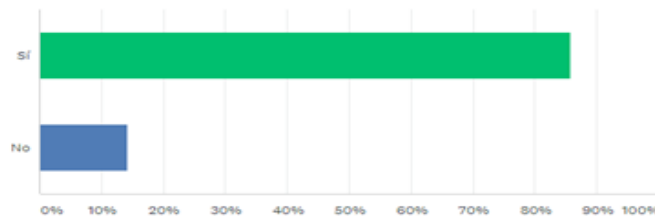
Otra _____ ¿Cuál? _____

ANÁLISIS ENCUESTA 2

Pregunta 1

¿Se ha sentido frustrado(a) al no entender cuando escuchas en inglés?

Respondido: 7 Omitido: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	CANTIDAD
▼ Sí	85,71%	6
▼ No	14,29%	1
TOTAL		7

En el gráfico anterior se evidencia que el 85.71% de la población se ha sentido frustrado cuando se enfrenta a un ejercicio de escucha mientras que solamente el 14.29% indica no haber experimentado frustración al momento de escuchar en inglés. La mayoría de la población no se siente cómoda al enfrentarse a un ejercicio de escucha ya que el hecho de no comprender todas las palabras o la idea general que allí se expresa, les causa desmotivación, lo que les impulsa en algunos casos a no prestar la debida atención al ejercicio.

Pregunta 2 (Pregunta abierta)

¿Qué dificultades tiene cuando escucha inglés?

Los estudiantes indican que la dificultad que más se les presenta cuando escuchan en la lengua extranjera es la falta de vocabulario ya que si no conocen una palabra dentro del ejercicio de escucha no pueden continuar con el mismo. La segunda dificultad más recurrente es la pronunciación de los hablantes, puesto que así las palabras sean conocidas por ellos, no las comprenden si éstas son pronunciadas de una manera diferente a la convencional (inglés estándar). Otras de las dificultades nombradas por los encuestados fueron la velocidad del discurso y las contracciones que se realizan en algunos enunciados, las cuales no son identificadas por ellos fácilmente.

Pregunta 3 (Pregunta abierta)

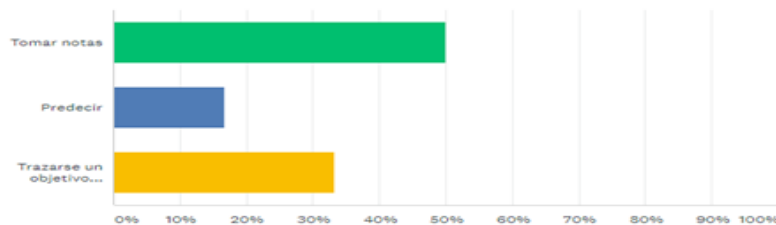
¿Qué actividades ha realizado para superar estas dificultades?

Ante las dificultades anteriormente nombradas por los estudiantes han sido realizadas diferentes actividades por ellos mismos, entre ellas el uso de aplicaciones para aprender vocabulario, ver videos en inglés, utilizar la última página de su cuaderno para consignar las palabras nuevas, hablar con alguien más en la lengua extranjera, leer textos cortos en inglés, ver películas en el idioma que aprenden y escuchar música en inglés. Las dos últimas actividades nombradas resultan ser las más utilizadas por los estudiantes para adquirir vocabulario y fortalecer su habilidad de escucha.

Pregunta 4

¿Qué estrategias utiliza para escuchar en inglés?

Respondido: 6 Omitido: 1



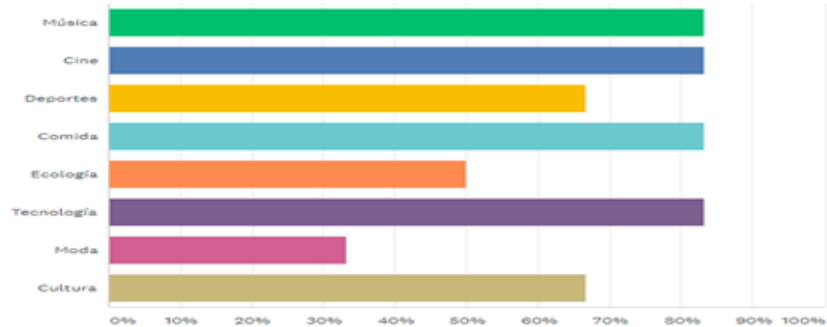
OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
Tomar notas	50,00% 3
Predecir	16,67% 1
Trazarse un objetivo específico	33,33% 2
TOTAL	6

El gráfico anterior muestra que el 50% de la población toma notas cuando se enfrenta a un ejercicio de escucha mientras que el 16.67% de ellos prefiere usar la predicción como estrategia de escucha. El 33.33% de los encuestados se traza una meta específica antes de iniciar el ejercicio de escucha, meta que debe ser lograda al finalizar la actividad. La toma de notas es la estrategia más utilizada por los estudiantes ya que al consignar las palabras o frases que se comprenden los estudiantes logran retener más información del ejercicio de escucha y a su vez crean un contexto sólido del mismo. Los estudiantes también utilizan otras estrategias tales como repetición y memorización de palabras o preguntarle al profesor si no se comprende el mensaje del texto auditivo.

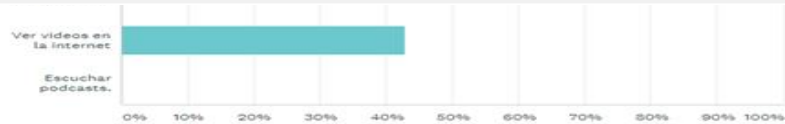
Pregunta 5

¿Cuáles de las siguiente temáticas le gustaría trabajar en la clase de inglés? Seleccione máximo dos.

Respondido: 6 Omitido: 1



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Música	83,33%	5
▼ Cine	83,33%	5
▼ Deportes	66,67%	4
▼ Comida	83,33%	5
▼ Ecología	50,00%	3
▼ Tecnología	83,33%	5
▼ Moda	33,33%	2
▼ Cultura	66,67%	4
Total de encuestados: 6		



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Escuchar música	57,14%	4
▼ Ver películas con subtítulos	0,00%	0
▼ Ver televisión	0,00%	0
▼ Ver videos en la Internet	42,86%	3
▼ Escuchar podcasts.	0,00%	0
TOTAL		7

El 57.14% de la población optan por escuchar música para practicar la habilidad de escucha en inglés mientras que el 42.86% ve videos en internet con el mismo fin. Los encuestados no toman como opción ver películas con subtítulos, ver televisión ni escuchar podcasts en inglés. Los estudiantes prefieren escuchar música como actividad para fortalecer su habilidad de escucha ya que tienen mayor y más fácil acceso a música en el idioma inglés por medio de diferentes plataformas tales como youtube, spotify e incluso emisoras a nivel nacional las cuales pueden utilizar en cualquier momento y lugar.

ANEXO 5: ENCUESTA 3

1. ¿Con qué frecuencia planea con el fin de entender apropiadamente lo que va a escuchar?
 - a. Siempre
 - b. Algunas veces
 - c. Nunca

2. ¿Considera relevante realizar un plan antes de escuchar?

- a. Si
- b. No

¿Por qué? _____

3. Cuando tiene dificultades para entender lo que escucha, ya sea porque hablan muy rápido, porque desconoce el tema o porque no entiende, ¿cuál de las siguientes actividades realiza?

- a. Trato de adivinar lo que estoy escuchando
- b. Escucho nuevamente
- c. Le pregunto a un compañero de clase
- d. Ignoro dichas dificultades y continúo escuchando
- e. Me desmotivo y no continúo desarrollando el ejercicio de escucha

4. Después de que escucho, reflexiono acerca de lo que he aprendido?

- a. Si
- b. No

¿Por qué? _____

5. ¿Considera importante evaluar después de realizar una actividad de escucha?

- a. Sí
- b. No

¿Por qué? _____

6. Si su respuesta fue afirmativa, elija la frecuencia con que evalúa

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. Algunas veces
- d. Casi nunca
- e. Nunca

7. ¿Después de que escuchó, reflexionó acerca de las dificultades que encontró mientras escuchaba?

- a. Si
- b. No

¿Por qué? _____

8. Cuando se enfrenta a un ejercicio de escucha, ¿cómo se prepara para éste?

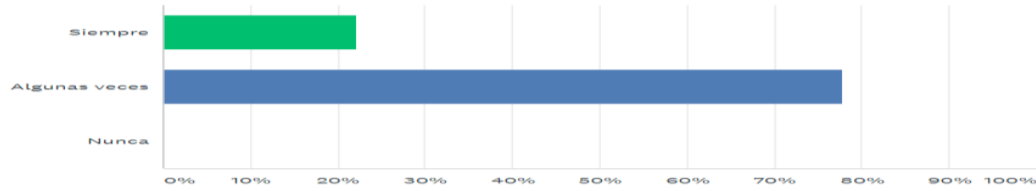
- a. Sigo las instrucciones del profesor.
- b. Leo las preguntas que se proponen en la actividad de escucha.
- c. Subrayo las palabras clave de cada pregunta.
- d. Busco en el diccionario las palabras desconocidas.

ANÁLISIS ENCUESTA 3

Pregunta 1

¿Con qué frecuencia planea con el fin de entender apropiadamente lo que va a escuchar?

Respondido: 9 Omitido: 0



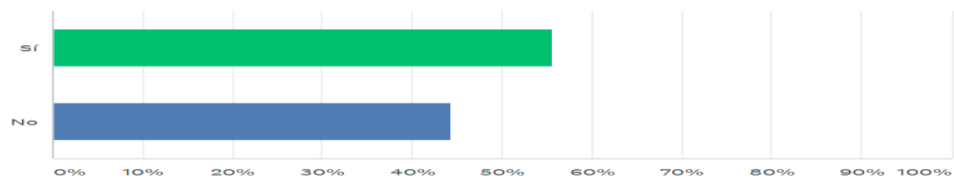
OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
Siempre	22,22% 2
Algunas veces	77,78% 7
Nunca	0,00% 0
TOTAL	9

El gráfico anterior muestra que el 77.78% de los estudiantes encuestados planean algunas veces con el fin de comprender lo que van a escuchar en un ejercicio de escucha, por el contrario, el 22.22% de la población asegura que siempre lleva a cabo una planeación. Según lo que se observa en clase, se puede afirmar que lo anterior no concuerda con su desempeño en ejercicios de escucha, ya que los estudiantes no hacen una planeación en la etapa anterior a la escucha.

Pregunta 2

¿Considera relevante realizar un plan antes de escuchar?

Respondido: 9 Omitido: 0



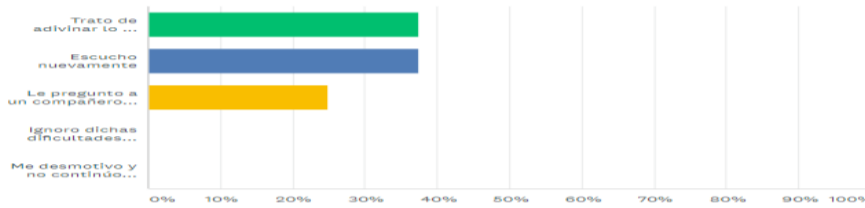
OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
Sí	55,56% 5
No	44,44% 4
TOTAL	9

De acuerdo con la información presentada en el gráfico, el 55,56% de los estudiantes encuestados afirma que considera relevante realizar un plan antes de escuchar. Por otra parte, el 44,44% de los estudiantes no está de acuerdo con la pregunta planteada. Si bien los estudiantes son conscientes de la importancia de realizar un plan antes de un ejercicio de escucha, no lo ponen en práctica. Esta afirmación se hace con base a las observaciones realizadas en clase

Pregunta 3

Cuando tiene dificultades para entender lo que escucha, ya sea porque hablan muy rápido, porque desconoce el tema o porque no entiende, ¿cuál de las siguientes actividades realiza?.

Respondido: 8 Omitido: 1



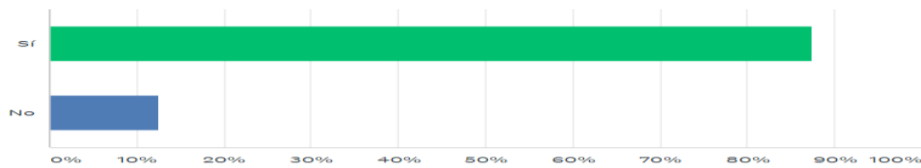
OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
Trato de adivinar lo que estoy escuchando	37,50% 3
Escucho nuevamente	37,50% 3
Le pregunto a un compañero de clase	25,00% 2
Ignoro dichas dificultades y continúo escuchando	0,00% 0
Me desmotivo y no continúo desarrollando el ejercicio de escucha	0,00% 0
TOTAL	8

Según el gráfico se puede afirmar que, cuando los estudiantes tienen dificultades para entender lo que escuchan el 37,50% trata de adivinar lo que están escuchando, el mismo porcentaje afirma que escucha nuevamente y el 25% le pregunta a un compañero de clase. Lo anterior se puede verificar a través de las observaciones hechas en clase, en donde los estudiantes se comunican con sus compañeros y profesor continuamente con el fin de entender la actividad de escucha realizada.

Pregunta 4

Después de que escucho reflexiono acerca de lo que he aprendido?

Respondido: 8 Omitido: 1



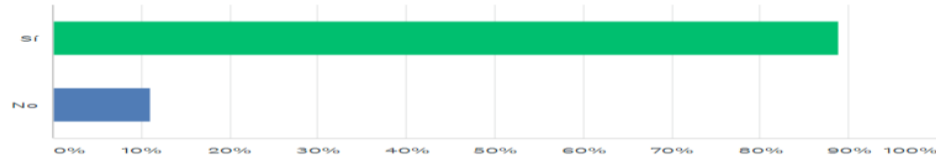
OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
Sí	87,50% 7
No	12,50% 1
TOTAL	8

El gráfico anterior muestra que el 87,50% de la población encuestada reflexiona, después de un ejercicio de escucha, sobre lo que aprendió del mismo, mientras que el 12,50% de los estudiantes indican no llevar a cabo este proceso de reflexión. Tras los datos anteriores se puede afirmar que los estudiantes toman vocabulario y frases del audio para su uso cotidiano, que se interesan por razonar sobre lo que no sabían y lo que aprendieron después de la actividad. Sin embargo, en las observaciones realizadas en clase, no se evidencia el gran dominio de vocabulario ni frases que sean útiles en sus actos de habla.

Pregunta 5

¿Considera importante evaluar después de realizar una actividad de escucha?

Respondido: 9 Omitido: 0



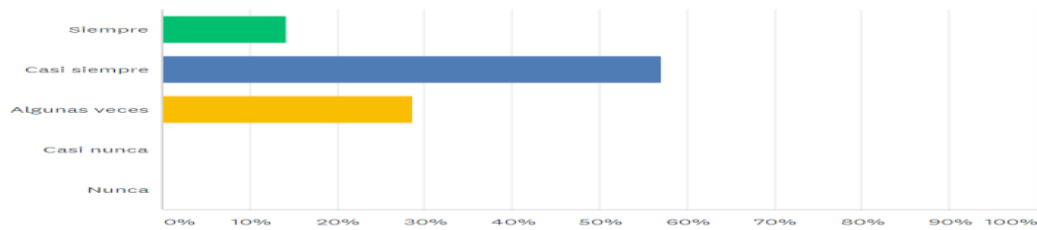
OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Sí	88,89%	8
▼ No	11,11%	1
TOTAL		9

De acuerdo a la información recogida en la encuesta se puede evidenciar que, el 88,89% de la población encuestada sí considera importante evaluar después de realizar una actividad de escucha, por el contrario, el 11,11% de los encuestados no lo considera importante. Aunque los estudiantes consideran el ejercicio de evaluación como algo importante en una actividad de escucha, éstos no ponen en práctica dicha estrategia para la mejora de su habilidad.

Pregunta 6

Si su respuesta fue afirmativa seleccione la frecuencia con que evalúa

Respondido: 7 Omitido: 2



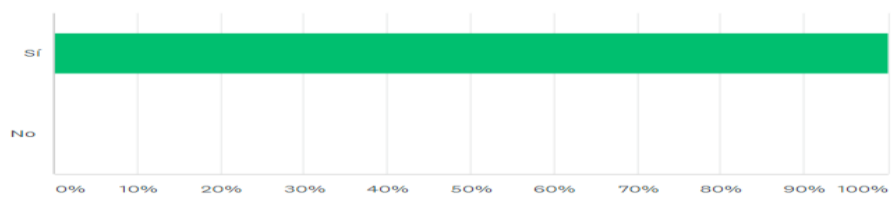
OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Siempre	14,29%	1
▼ Casi siempre	57,14%	4
▼ Algunas veces	28,57%	2
▼ Casi nunca	0,00%	0
▼ Nunca	0,00%	0
TOTAL		7

El 57.14% de la población afirma que se evalúa casi siempre después de un ejercicio de escucha. El 28.57% indica que solo se evalúa algunas veces, mientras que el 14.29% manifiesta evaluarse siempre. Lo anterior confirma que los estudiantes no llevan a cabo con regularidad, un proceso evaluativo de sus conocimientos previos, conocimientos adquiridos o si cumplió el objetivo trazado al inicio del ejercicio de escucha, es por esto que en ocasiones, no llega a comprenderse el mensaje que el audio quiere transmitir o su vocabulario.

Pregunta #7

¿Después de que escuchó, reflexionó acerca de las dificultades que encontró mientras escuchaba?

Respondido: 9 Omitido: 0



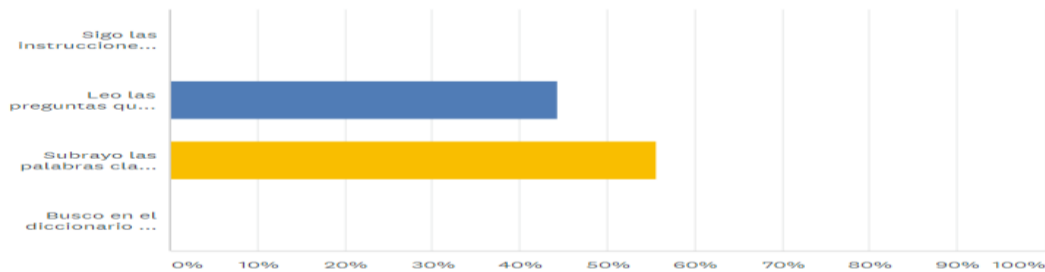
OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Sí	100,00% 9
▼ No	0,00% 0
TOTAL	9

El 100% de la población declara reflexionar acerca de las dificultades que se presentaron durante la escucha del audio. Después de terminar un ejercicio de escucha, los estudiantes razonan el por qué no comprendieron algunas palabras o el significado mismo del audio. También si hubo algún distractor que pudiese influir en su comprensión.

Pregunta #8

Cuando se enfrenta a un ejercicio de escucha, ¿cómo se prepara para éste?

Respondido: 9 Omitido: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Sigo las instrucciones del profesor.	0,00% 0
▼ Leo las preguntas que se proponen en la actividad de escucha.	44,44% 4
▼ Subrayo las palabras clave de cada pregunta.	55,56% 5
▼ Busco en el diccionario las palabras desconocidas.	0,00% 0
TOTAL	9

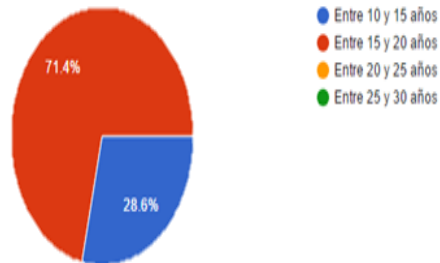
A esta pregunta el 55,56% de los estudiantes respondió que se prepara subrayando las palabras clave de cada pregunta, mientras que el 44,44% prefiere leer las preguntas que se ponen en la actividad de escucha. Los resultados de esta pregunta son contradictorios con respecto al desempeño de los estudiantes en un ejercicio de escucha, ya que la mayoría de las veces no

subrayan las palabras clave que se encuentran en cada pregunta, en cambio, ellos sólo leen las preguntas y en ocasiones pasan por alto la lectura de las mismas.

ANEXO 6: ENCUESTA POBLACIÓN

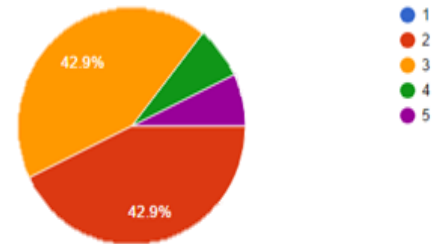
Pregunta 1

Edad



Pregunta 2

A qué estrato socio-económico pertenece



Pregunta 3

Nivel de estudios que cursa actualmente



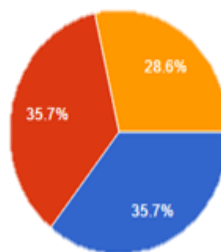
Pregunta 4

Motivo por el cual estudia inglés



Pregunta 5

¿Hace cuánto tiempo estudia Inglés?

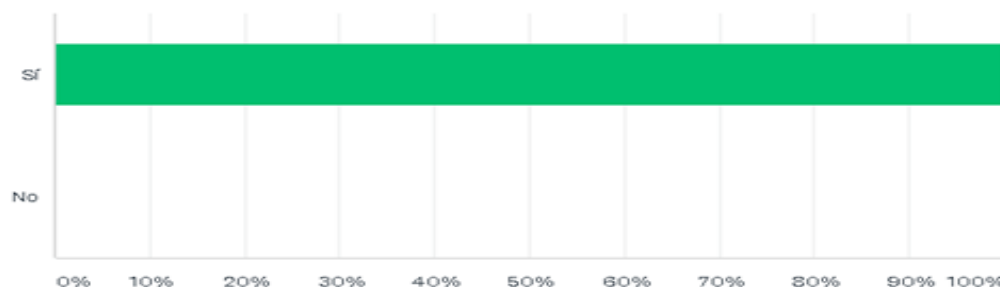


ANEXO 7: FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN

EVALUATING MY PROCESS
1- De acuerdo con sus aciertos en el ejercicio anterior, ¿cómo califica su desempeño en cuanto al conocimiento del vocabulario? ¿Por qué? _____
¿Las estrategias utilizadas en los diferentes momentos de la actividad de escucha me ayudaron a tener una mejor comprensión? ¿Por qué? _____
¿Logré entender el mensaje que transmite el audio? ¿Por qué? _____
¿Cómo me sentí realizando esta actividad? ¿Por qué? _____

ANEXO 8: ENCUESTA FINAL

1. ¿Notó una mejoría en su habilidad de escucha al utilizar las estrategias metacognitivas?

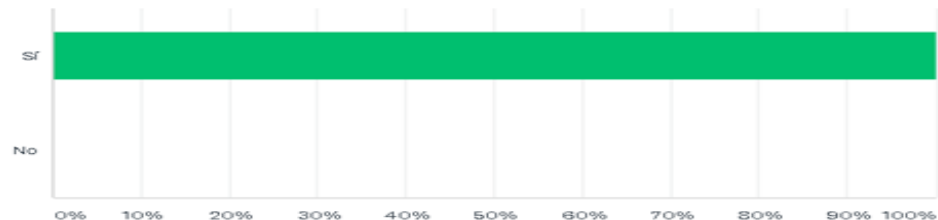


OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Sí	100,00% 8
▼ No	0,00% 0
TOTAL	8

El gráfico demuestra que el 100% de la población encuestada notó una mejoría en su habilidad de escucha al hacer uso de las estrategias metacognitivas. Los resultados obtenidos permiten afirmar que los estudiantes tuvieron una mejor comprensión al escuchar un hablante de la lengua inglesa haciendo uso de las diferentes estrategias metacognitivas ya que éstas les daban la posibilidad de

utilizar su conocimiento previo para contextualizar el audio en los ejercicios de escucha, también les permitió conocer y hacer uso de nuevo vocabulario posibilitando una mayor participación en clase.

2. ¿Considera útil el uso de estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Sí	100,00% 8
▼ No	0,00% 0
TOTAL	8

El 100% de la población considera que sí es importante el uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera lo que confirma la efectividad de la propuesta didáctica en tanto que los estudiantes del grupo 1F de los cursos de extensión de la universidad Libre lograron concienciarse sobre la relevancia de utilizar dichas estrategias en la planeación, monitoreo y evaluación de una tarea para facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Los estudiantes indican que consideran útil el uso de las estrategias metacognitivas en su proceso de aprendizaje ya que a través de las mismas son conscientes del desarrollo de sus habilidades. Además destacan que las estrategias son útiles para la contextualización de los ejercicios antes de escuchar. Por último, los estudiantes adquirieron una mayor confianza y a su vez se hicieron partícipes de su propio proceso de aprendizaje.

3. ¿Qué aprendió durante el proceso utilizando las estrategias metacognitivas?

Los estudiante aprendieron a utilizar las estrategias metacognitivas en sus etapas de planeación, monitoreo y evaluación, teniendo en cuenta cada una de estas estrategias para lograr una mejor escucha desde el pre-listening hasta el post-listening. Ellos también indican que son capaces de auto-evaluarse siendo

conscientes del error cometido para corregirlo. Resaltan también la importancia del uso de estas estrategias para aprender una lengua y mejorar las diferentes habilidades.

ANEXO 9: DIARIO DE CAMPO 6

UNIVERSIDAD LIBRE FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS DIARIO DE CAMPO No 6	
Docente en Formación: John Alexander Ávila y Angy Palma Fecha: sábado 9 de Septiembre del 2017___Tiempo de la clase: Una hora y cuarenta y cinco minutos No de estudiantes: 8 Curso: 1F___ Área: Inglés_____ Tema: Music (música) Objetivo de la Observación: La observación tiene como objetivo poner en práctica algunas de las estrategias metacognitivas tales como: predicción, atención selectiva y autoevaluación. Además, se busca saber si estas estrategias son efectivas en el fortalecimiento de la escucha en los estudiantes del grupo 1F de los cursos de extensión. ¿Cómo se relaciona esta clase con su proyecto de investigación? La clase se relaciona a nuestro proyecto de investigación gracias a la implementación de las estrategias metacognitivas mencionadas anteriormente.	
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> El día sábado 9 de Septiembre de 2017 se pone en práctica la aplicación número 1, la cual fue elaborada teniendo en cuenta las preferencias de los estudiantes frente algunos temas. En esta ocasión se trata el tema de música y el audio a tratar será una canción llamada <i>So happy together</i>. Se les comenta que existen estrategias de aprendizaje que nos permiten la mejora de las diferentes habilidades al momento de aprender una lengua extranjera. En este caso nos enfocaremos en la mejora de la habilidad de escucha y el uso de las estrategias metacognitivas. La docente Angy Palma comienza por distribuir el material con el cual se va a trabajar en esa sesión. Luego, la docente pregunta a los estudiantes si reconocen las tres partes esenciales en un ejercicio de escucha. Los estudiantes indican que nos las conocen por lo que, con ayuda del 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes indican que no conocían estas estrategias y se muestran motivados a usarlas para el mejoramiento de la habilidad de escucha, ya que como ellos afirman, es la habilidad que más se les dificulta desarrollar en el proceso de aprendizaje del inglés. Aunque los estudiantes han trabajado innumerables ejercicios de escucha, no reconocen las etapas del mismo ni qué quiere lograr cada uno. Al explicarles, parecen reconocerlos en ejercicios que han realizado antes y ellos mismos hacen aportes sobre la función de cada etapa en el ejercicio de escucha. 7 personas indicaron que la canción se trataría de amor, 6 personas escribieron felicidad, dos personas escribieron que sería sobre una pareja y

material entregado, se explican cuales son y la función de cada una.

- Se retoma el ejercicio de escucha iniciando por la etapa de *pre- listening* y se lee la estrategia que se utilizará en esta etapa. Luego los estudiantes leen la instrucción de la actividad y no expresan tener dudas de ningún tipo. En esta parte de la actividad se les indica que deben hacer uso de la estrategia metacognitiva “predicción” La actividad de tratar de develar el sentido de la canción a partir del nombre de la misma, lo que permite a los estudiantes utilizar su conocimiento previo para hacer predicciones. Las predicciones se socializan y se reproduce la canción.
- En la segunda parte de la actividad, se trabaja la etapa de *while- listening*. Así como en el ejercicio anterior, se explica la estrategia a utilizar para esta etapa la cual es la atención selectiva que le indica a los estudiantes prestar especial atención a ciertas palabras del audio para entender su mensaje. Para esta actividad se les entrega la letra de la canción con palabras que no corresponden pero son parecidas en su pronunciación a las palabras correctas. La actividad consiste en encerrar las palabras que no corresponden y reemplazarla por la correcta. Para el desarrollo de ésta la canción se reproduce 2 veces.
- Se muestra a los estudiantes la letra de la canción correcta y se hace la corrección del ejercicio. Las palabras que no encerraron y van a corregir, las encierran con un color diferente al usado inicialmente, si encerraron la palabra pero la reemplazaron por una incorrecta se escribe la correcta con diferente color.
- En la última etapa de la escucha, el *post- listening*, se explica la estrategia a utilizar, autoevaluación, que consiste en evaluar el conocimiento adquirido, la cantidad de aciertos que obtuvieron y las estrategias utilizadas. Durante este ejercicio los

dos escribieron la palabra *forever*. Todas las palabras escritas por los estudiantes describen de alguna manera el contenido de la canción. Lo anterior permite a los estudiantes tener una idea general antes de la reproducción del audio.

- Se evidencia que a los estudiantes se les dificulta reconocer entre una palabra y otra que se pronuncian parecido. La mayoría de estudiantes no encerró la palabra *should* (*could*) o reconocían que la palabra que escuchaban no correspondía pero la falta de vocabulario no les permitía escribir la palabra correcta. Durante el ejercicio los estudiantes estuvieron concentrados y dispuestos a realizar la actividad.
- El uso de la estrategia fue acertado ya que al fijar su atención en la pronunciación de palabras claves develarían más fácilmente el significado de la canción.
- Durante la corrección los estudiantes comprenden el significado de la canción y llegan a la conclusión de que se les dificulta reconocer una palabra de otra. La mayoría de los estudiantes cometió errores y encerró palabras que no debía encerrar o reemplazó por palabras incorrectas.
- En esta etapa del ejercicio de escucha, los estudiantes son conscientes de que cometen varios errores y el motivo por el que esto sucede. Indican que sus dificultades en reconocer una palabra de otra son a causa de la pronunciación de las mismas. También, cuatro estudiantes afirman que las estrategias utilizadas en las diferentes etapas del ejercicio de escucha les ayudaron a comprender mejor el audio y les dio una idea general sobre el contenido de la canción haciendo el análisis del título de la misma. Dos estudiantes indican que

estudiantes verifican si las predicciones que hicieron en la primera actividad fueron acertados y cuentan cuántos aciertos obtuvieron en la segunda actividad. En este punto, llenan un cuadro que les pregunta por a información anterior, y también sobre el uso de la estrategia y cómo se sintieron realizando las actividades de las diferentes etapas del ejercicio de escucha.

la estrategia de autoevaluación les permite identificar en qué se equivocaron y reflexionar el por qué. También expresaron que el ejercicio de escucha tenía una mejor organización haciendo uso de las estrategias.

- Finalmente los estudiantes expresaron que se sintieron bien realizando las actividades ya que las estrategias les ayudan a mejorar la escucha, a conocer nuevo vocabulario, entendieron más que en otras oportunidades y porque es una mejor forma de aprender.

ANEXO 10: GUÍAS DE TRABAJO

GUÍA 1



UNIVERSIDAD LIBRE
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 ENGLISH EXTENSION PROGRAM
 LISTENING ACTIVITY 1
 2017

LEVEL 1F

Student's name: _____ Date: _____

Listen to a song, enjoy it and follow the instructions given below.

PRE-LISTENING
Learning strategy:



PREDICTING

Is to make guesses and anticipate information of the listening.

Before listening to the song, read the title of it. Then try to predict what the song is about (love, hate, happiness, sadness, etc.). Complete the following spider web with your ideas.

SO HAPPY TOGETHER

WHILE-LISTENING

Learning strategy:



SELECTIVE ATTENTION

Is to pay attention to specific aspects of the listening activity.

Listen to the song carefully and circle the words that don't match with the original song and correct them above.

Imagine me and you, I do
I think about you day and **tight**, it's only right
To think about the girl you know and hold her
tight
So happy together
If I should call you up, invest a dime

When you're with me, baby the **sides** will be
green
For all my time

Me and you and you and me
No matter how they toss the **mice**, it had to
be
The only one for me is you, and you for him
So happy together
I can't see me lovin' nobody but you
For all my time
When you're with me, baby the **sides** will be
green
For all my **time**

Me and you and you and me

And you say you belong to me and ease my
fine
Imagine how the world could be, so very **mine**
So happy together

I can't see me lovin' nobody but you
For all my time
No matter how they toss the **mice**, it had to
be

The only one for me is you, and you for him
So happy together

Me and you and you and me
No matter how they toss the **mice**, it had to
be
The only one for me is you, and you for him
So happy together

So happy together
How is the **sweater**
So happy together
Happy together
So happy together

POST-LISTENING

Learning strategy:



SELF - EVALUATION

Is to check the outcome of one's own language comprehension.

EVALUATING MY PROCESS

1- ¿Mis predicciones coincidieron con lo que realmente significa la canción? ¿Por qué?

2- ¿Cuántos aciertos obtuve en las actividades planteadas? ¿Por qué cree que las demás respuestas fueron erróneas?

¿Las estrategias utilizadas en los diferentes momentos de la actividad de escucha me ayudaron a tener una mejor comprensión? ¿Por qué?

¿Logré entender el mensaje que transmite la canción?

¿Cómo me sentí realizando esta actividad?

GUÍA 2



UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ENGLISH EXTENSION PROGRAM
LISTENING ACTIVITY 3
2017

LEVEL 1F

Student's name: _____ Date: _____

Listen to the man's story carefully. Then, follow the instructions given below.

PRE-LISTENING



Learning strategy:

ADVANCE ORGANIZATION

Making a general review of your knowledge of the topic and then generating some of the language you expect to hear in the listening passage

HOMEMADE FOOD



Discuss with your teacher and partners about your favorite food and how you prepare it. Now, write down some words you think you are going to listen taking into account the title of the listening passage.

WHILE-LISTENING

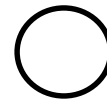
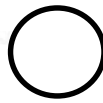
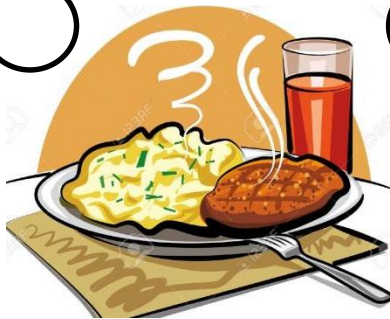
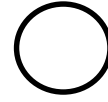
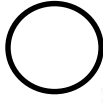
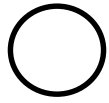
Learning strategy:



VISUAL MONITORING

Using one's "eye" for the language (how something looks) to make decisions.

Look at the pictures and give them an order writing the number from 1 to 6 according to the information you listen. Then write the words that best describe each picture.



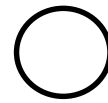
POST-LISTENING

Learning strategy:

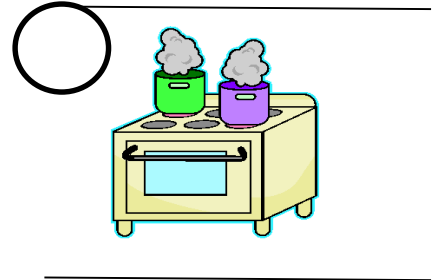
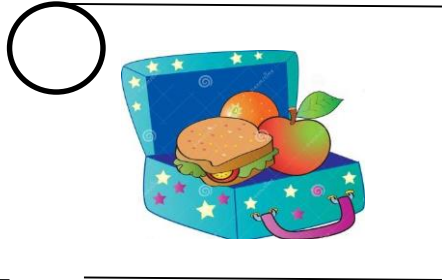
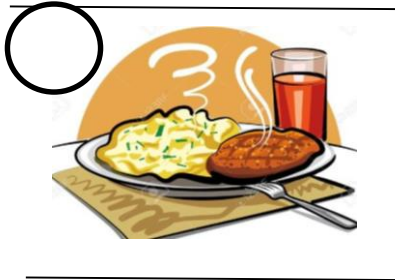


COMPREHENSION MONITORING
Checking, verifying or correcting one's understanding.

- a) Verify if the words you wrote in the first point were given in the listening passage. How many did you get right? _____
- b) Take a look at the second point. Is everything correct? If not, correct it in the pictures below.



- d)
- e)



EVALUATING MY PROCESS

1- De acuerdo con sus aciertos en el ejercicio anterior, ¿cómo califica su desempeño en cuanto al conocimiento del vocabulario?

¿Las estrategias utilizadas en los diferentes momentos de la actividad de escucha me ayudaron a tener una mejor comprensión? ¿Por qué?

¿Logré entender el mensaje que transmite el audio?

¿Cómo me sentí realizando esta actividad?

GUÍA 3



UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ENGLISH EXTENSION PROGRAM
LISTENING ACTIVITY 4
2017
LEVEL 1F

Student's name: _____ Date: _____

Listen to some children talk about sports. Then follow the instructions given below.

PRE-LISTENING

Learning strategy:



PRIOR KNOWLEDGE
 Use what I already know to help me understand something new.

WHAT IS YOUR FAVOURITE SPORT?

What is your favorite sport? Why?

Do you play your favorite sport? If so, when did you start playing it?

WHILE-LISTENING

Learning strategy:



SELECTIVE ATTENTION
Is to pay attention to specific aspects of the listening activity.

Watch the video, pay attention to each student's response and answer the following questions only if the information is given.

	Favorite sport	Reasons	When s/he started playing it
Macyn Jolly			
Sally Kwon			
Ms. Scala			
Sarah Kim			
KD Kim			
Bonne Cortez			

POST- LISTENING

Learning strategy:



SELF - EVALUATION
Is to check the outcome of one's own language comprehension.

EVALUATING MY PROCESS

1- De acuerdo con sus aciertos en el ejercicio anterior, ¿cómo califica su desempeño? ¿Por qué?

¿Las estrategias utilizadas en los diferentes momentos de la actividad de escucha me ayudaron a tener una mejor comprensión? ¿Por qué?

¿Logré entender el mensaje que transmite el video? ¿Por qué?

¿Cómo me sentí realizando esta actividad? ¿Por qué?

GUÍA 4



UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ENGLISH EXTENSION PROGRAM
LISTENING ACTIVITY 4
2017
LEVEL 1F

Student's name: _____ Date: _____

Listen to the woman and man talking about environmental issues. Then, follow the instructions given below.

PRE-LISTENING

Learning strategy:



ENVIRONMENTAL PROBLEMS



Answer the following questions about environmental problems.

- Do you know any environmental problem? Write its name.
- What causes the environmental problem you wrote?
- What can we do to prevent it?

ADVANCE ORGANIZATION

Making a general review of your knowledge about the topic

Thinking about some of the words you expect to hear in the listening passage

Now, write down some words you think you are going to listen taking into account the title of the listening passage.

WHILE-LISTENING



VISUAL MONITORING

Using the sense of sight to identify a word taking into account some images.

Making decisions to develop the listening exercise based on the word you understood

a) Look at the images and write their corresponding names using the word bank.

GREENHOUSE EFFECT

- DEFORESTATION

- CLIMATE CHANGE



POST- LISTENING
Learning strategy:



**COMPREHENSION
MONITORING**

Checking, verifying or correcting one's understanding.

- a) Verify if the words you wrote in the first point were given in the listening passage. How many did you get right? _____
- b) Were any of the problems that you predicted mentioned on the video? Yes no. Which one?

- c) Were any of the solutions that you gave mentioned on the video? Yes no. Which one?

EVALUATING MY PROCESS

1- De acuerdo con sus aciertos en el ejercicio anterior, ¿cómo califica su desempeño en cuanto al conocimiento del vocabulario? ¿Por qué?

¿Las estrategias utilizadas en los diferentes momentos de la actividad de escucha me ayudaron a tener una mejor comprensión? ¿Por qué?

¿Logré entender el mensaje que transmite el audio? ¿Por qué?

¿Cómo me sentí realizando esta actividad? ¿Por qué?

GUÍA 5



UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ENGLISH EXTENSION PROGRAM
LISTENING ACTIVITY 5
2017
LEVEL 1F

Student's name: _____ **Date:** _____

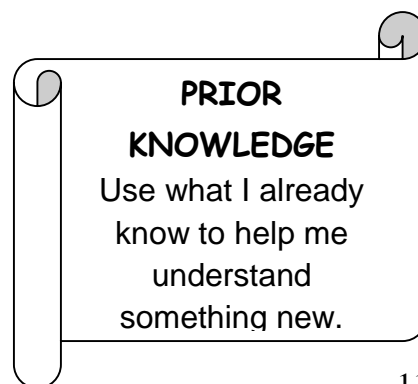
Listen to the man and the woman talking about the clothes people use according to the season of the year. Then follow the instructions given below.

PRE-LISTENING

Learning strategy:



CLOTHING STYLES



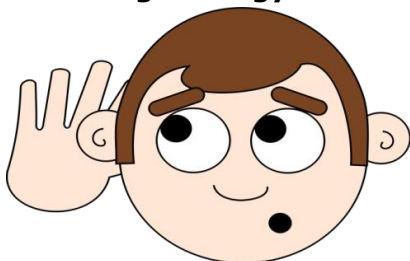


In groups, discuss with your partners about clothing styles:

- When you have an important event what types of clothes do you wear?
- When you go on vacations what types of clothes do you wear?
- In casual occasions what types of clothes do you wear?
- When the day is too cold what types of clothes do you wear?

WHILE-LISTENING

Learning strategy:



AUDITORY MONITORING

Using the sense of hearing to identify a word taking into account how it sounds.

Making decisions to develop the listening exercise based on the word you understood.

Listen carefully to the audio. Color only the word that you listen in each point.

1.	GLOVES	CLOTHES
2.	SHORTS	SHIRTS
3.	JEANS	JACKET
4.	CAP	HAT
5.	RAINCOAT	COAT
6. POST-L	TURTLENECK	TUXEDO

Learning strategy:



PROBLEM IDENTIFICATION

Identify the central problem to develop the task

Identify an aspect of the task

Answer the questions taking into account your answers in the second point.

Did you have any problem solving the second activity? Which one?

Why do you think you had this problem?

EVALUATING MY PROCESS

De acuerdo con sus aciertos en el segundo ejercicio, ¿cómo califica su desempeño en cuanto al conocimiento del vocabulario? ¿Por qué?

¿Las estrategias utilizadas en los diferentes momentos de la actividad de escucha me ayudaron a tener una mejor comprensión? ¿Por qué?

¿Logré entender el mensaje que transmite el audio? ¿Por qué?

¿Cómo me sentí realizando esta actividad? ¿Por qué?