

Document downloaded from the institutional repository of the University of Alcalá: <http://ebuah.uah.es/dspace/>

This is a postprint version of the following published document:

Marta Noguerolés López & Ana Blanco Canales (2017) Un modelo de instrucción en estrategias: efectos sobre la competencia en comprensión auditiva, *Journal of Spanish Language Teaching*, 4:1, 75-89, DOI: 10.1080/23247797.2017.1315268

Available at <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1315268>

© 2017 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

(Article begins on next page)



This work is licensed under a

Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

Un modelo de instrucción en estrategias: efectos sobre la competencia en comprensión auditiva

Marta Nogueroles López

School of Modern Languages and Cultures, The University of Hong Kong, Hong Kong, China
/ Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet, København, Denmark

Ana Blanco Canales

Departamento de Filología, Comunicación y Documentación, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Spain

Resumen

El presente estudio se centra en investigar los efectos de la instrucción en estrategias sobre la competencia en comprensión auditiva de estudiantes hongkoneses de español. Los participantes en el estudio estaban organizados en dos grupos —el experimental y el de control— con idénticas características, necesidades, materiales y oportunidades de escucha. En el primero, se implementó un programa de instrucción centrado en el desarrollo de estrategias de aprendizaje para la comprensión auditiva. En el segundo, la comprensión auditiva se trabajó mediante audiciones y actividades de comprensión. En ambos casos, la competencia en comprensión auditiva se midió a través de cuatro pruebas de aprovechamiento. Los resultados sugieren que la instrucción en estrategias repercute positivamente en la competencia en comprensión auditiva de los estudiantes.

Palabras clave: comprensión auditiva, instrucción, estrategias de aprendizaje, español como L2

Abstract

The present study focuses on investigating the impact of strategy instruction on listening comprehension competency of Hong Kong students of Spanish. Participants in the study were arranged in two groups—the experimental and the control group—with identical characteristics, needs, listening materials, and opportunities for listening. Students in the first group were trained in learning strategies through a program of instruction based on the development of listening strategies. In the second group, listening comprehension was taught by playing audio recordings and presenting listening activities. Listening comprehension proficiency of students in both groups was tested by means of four achievement tests. Results suggest that strategy instruction improves students' listening competence.

Keywords: listening comprehension, instruction, learning strategies, L2 Spanish

1. Introducción

Comprender e interpretar mensajes transmitidos oralmente no es algo que suceda automáticamente por el simple hecho de percibir los enunciados que emite un hablante. Se trata de un proceso receptivo, constructivo, colaborativo y transformativo (Rost 2011) en el que el oyente relaciona la información del texto oral con su conocimiento previo y sus experiencias del mundo con el fin de construir significado (Vandergridt y Goh 2012). Como actividad compleja, involucra numerosas operaciones mentales: decodificar los sonidos emitidos por el hablante, reconocer lo que se oye, inferir aspectos que se han considerado conocidos y no se han mencionado e interpretar lo que se ha querido decir (Lynch 1996, 12).

Para desarrollar la comprensión auditiva en la enseñanza de segundas lenguas, así como para medir el éxito alcanzado en dicha destreza, es indispensable entender cómo comprendemos los mensajes orales y qué operaciones o procesos están implicados en dicha actividad. En este sentido, un conocimiento profundo de cómo aprenden los alumnos y de qué estrategias ponen en juego es, sin duda, el camino más certero para una adecuada didáctica de la comprensión auditiva.

Los datos de un test que realizamos a 120 alumnos de la Universidad de Hong Kong para analizar sus percepciones y creencias con respecto a las diferentes destrezas (preferencias, dominio y grado de dificultad) revelaron que la comprensión auditiva es la destreza que mayores dificultades presenta y en la que se sienten menos competentes. Sin embargo, esta destreza recibe el mismo tiempo de dedicación que las demás, por lo que el escaso avance de los aprendientes no se puede achacar a la desatención o falta de exposición a la lengua. Esto nos llevó a considerar que la complejidad de los procesos de comprensión requería de una instrucción más estratégica, que implicara verdaderamente a los alumnos en el aprendizaje y que les proporcionara un conocimiento explícito de procedimientos orientados a mejorar esta habilidad lingüística.

La investigación que describimos a continuación ha consistido en medir el impacto de un programa de instrucción en estrategias de aprendizaje sobre la destreza de la comprensión auditiva, para lo que hemos partido de dos premisas fundamentales: en primer lugar, las estrategias pueden enseñarse y, como resultado, los aprendientes pueden desarrollar un comportamiento estratégico más efectivo (Oxford 1990) y, en segundo lugar, la instrucción explícita en estrategias de aprendizaje redundante positivamente en la competencia en comprensión auditiva de los aprendientes (Graham y Macaro 2008; Vandergrift y Tafaghodtari 2010; Yeldman 2015; Lotfia, Maftoon, y Birjand 2016).

2. La instrucción en estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son acciones deliberadas que los aprendientes seleccionan y ponen en práctica con el fin de aprender una lengua (Oxford 2011, 295). Por su parte, la instrucción en estrategias de aprendizaje hace referencia a la enseñanza de estrategias a aprendientes con el objetivo de que estos mejoren su aprendizaje (Oxford 2011, 298). La instrucción en estrategias parte, evidentemente, de que estas pueden enseñarse e implica el aprendizaje activo y el crecimiento individual de los estudiantes. Su objetivo es ayudar a los estudiantes a ser más autónomos y más efectivos mediante el uso mejorado de estrategias de aprendizaje, lo que puede lograrse de varias maneras: a) identificando y mejorando las estrategias que utiliza cada uno; b) reconociendo las estrategias que no utilizan (pero que les podrían ser útiles en una tarea determinada) y enseñándoselas; c) ilustrando cómo transferir estrategias de una tarea a otra o incluso de un tema a otro; d) ayudando a los alumnos a evaluar el éxito del uso de estrategias en tareas concretas; e) promoviendo la flexibilidad de estilos de aprendizaje y haciéndoles ver que alumnos con otros estilos de aprendizaje utilizan ciertas estrategias de manera instintiva (Oxford y Leaver 1996, 227).

Estudios recientes apuntan que, en la comprensión auditiva, influyen tanto variables metacognitivas como cognitivas y socioafectivas. Asimismo, señalan que a mayor conciencia metacognitiva (Vandergrift 2003; Goh y Hu 2014), mayor capacidad de memoria de trabajo (Brunfaut y Révész 2015), mayor grado de motivación (Vandergrift 2005), y que a menor nivel de ansiedad (Elkhafaifi 2005), mayor y mejor es la comprensión de textos orales en lengua

meta. Además de estos factores individuales, la comprensión auditiva efectiva también depende de las características del input y de la tarea, tales como la complejidad lingüística, la explicitud, la velocidad del habla, el tipo de respuestas exigidas sobre la comprensión auditiva (Brunfaut y Révész 2015), la frecuencia léxica, la duración y la autenticidad del texto (Bloomfield *et al.* 2010). El desarrollo individual tras una instrucción en estrategias de aprendizaje implica una compleja interrelación entre todos estos factores y varía de alumno a alumno (Yeldham y Gruba 2016), por lo que, antes de encontrar las estrategias de aprendizaje más apropiadas, el estudiante tiene que probar y descubrir cuáles son las más efectivas para él, al no existir ninguna combinación que sirva de igual modo a todos. La instrucción en estrategias es, por tanto, un proceso altamente creativo que pretende enseñar a los alumnos cómo optimizar y adaptar las estrategias según sus rasgos individuales.

En las últimas décadas, han proliferado los trabajos orientados a comprobar la manera en que la instrucción en estrategias influye en la comprensión auditiva en lengua extranjera o segunda con algunas variaciones. Graham y Macaro (2008), por ejemplo, midieron el impacto de la instrucción sobre la comprensión auditiva y también sobre la creencia o percepción de los participantes sobre su propia habilidad o autoeficacia (*self-efficacy*) para comprender mensajes orales en español. Asimismo, estos autores intentaron clarificar la cantidad y la calidad del andamiaje proporcionado en la instrucción, pues ellos consideran que el andamiaje puede promover la sensación de control sobre el material por parte de los estudiantes y, así, incrementar la confianza sobre la propia capacidad. Vandergrift y Tafaghodatari (2010), por su parte, subclasificaron a todos los participantes, tanto del grupo experimental como del grupo de control, en oyentes más y menos competentes de acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba inicial de comprensión auditiva con el fin de comprobar si los oyentes menos competentes obtenían mayores beneficios de la instrucción que los oyentes más competentes. Yeldham (2016) comparó dos enfoques de enseñanza de la comprensión auditiva, uno centrado en el desarrollo de estrategias y otro de carácter interactivo que combinaba el uso de estrategias y de destrezas sintéticas o de abajo-arriba, con el fin de valorar sus efectos sobre la comprensión auditiva, el uso de estrategias, las destrezas sintéticas y algunos aspectos afectivos tales como la motivación y la confianza en la propia habilidad. Yeldham y Gruba (2016) se centraron en los efectos de la instrucción en estrategias sobre el desarrollo idiosincrásico de cuatro aprendientes taiwaneses de inglés a través de varios estudios de caso de corte longitudinal. Lotfia, Maftoon, y Birjand (2016) entrevistaron a algunos estudiantes del grupo experimental antes de la instrucción para obtener información sobre dificultades y estrategias de comprensión auditiva y, después de la instrucción, para conocer las percepciones de los participantes con respecto a la eficacia de la misma.

Los estudios de Vandergrift y Tafaghodatari (2010) y Lotfia, Maftoon, y Birjand (2016), así como los de Thompson y Rubin (1996) y Chen (2009) han diseñado modelos de instrucción centrados principalmente en las estrategias cognitivas y metacognitivas. Sin embargo, no son muchos los trabajos que, como el nuestro, han desarrollado las tres dimensiones —cognitiva, metacognitiva y socioafectiva— en sus modelos de instrucción de estrategias para la comprensión oral.

3. El presente estudio

El estudio de corte experimental que describimos en estas páginas se enmarca en una investigación más amplia dirigida a diseñar e implementar un programa de instrucción en estrategias de aprendizaje y valorar sus efectos en el desarrollo de la comprensión auditiva de

los estudiantes. En él han participado dos grupos de estudiantes: el experimental (GE), que recibió instrucción en estrategias, y el de control (GC), que siguió el programa habitual, sin formación estratégica. Para medir y valorar el efecto de la instrucción, realizamos a ambos grupos cuatro pruebas de aprovechamiento, una al principio, otra a la mitad, otra al final y la última, cuatro meses después de la instrucción. Los datos fueron analizados estadísticamente.

Partimos de la hipótesis de que una instrucción continuada, sistemática e integrada en el programa académico regular contribuye a mejorar las habilidades de comprensión auditiva de los alumnos y nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿mejoran las notas en comprensión auditiva de cada grupo con el paso del tiempo?, ¿existen diferencias entre las notas obtenidas por el grupo experimental y por el grupo de control en las pruebas de comprensión auditiva? De este modo, la competencia en comprensión auditiva constituye la variable dependiente, mientras que la instrucción en estrategias representa la variable independiente.

La investigación marco contó, además, con otros tantos instrumentos de recogida de datos. Uno de los más importantes lo constituyeron los documentos de trabajo que elaboramos para cada una de las cuatro unidades que constituían el programa del curso. Cada documento presentaba la teoría sobre las estrategias, un dibujo ejemplificativo para evocar el uso de las mismas, un ejemplo de situación de uso, las tareas para el uso de estrategias que complementaban el material de comprensión auditiva proporcionado por el manual, las transcripciones del material oral y las actividades de autoevaluación. Este material se entregaba al principio de cada unidad y se recogía al final de la misma, una vez completado por los estudiantes. En total, dispusimos de 76 documentos de trabajo gracias a los cuales pudimos analizar los procesos de desarrollo, de reflexión y de autoevaluación experimentados por los aprendientes del grupo experimental en cada una de las tareas propuestas. Utilizamos, además, cuestionarios, entrevistas y diarios de aprendizaje, lo que nos permitió obtener un conocimiento detallado y exhaustivo del uso de estrategias y de su manera de ejecución, del que se ha beneficiado el estudio que ahora presentamos.

3.1. Contexto y participantes

La presente investigación se llevó a cabo en el curso *SPAN2001 Spanish II.1*, que forma parte del programa de *BA major* o licenciatura en español de la Universidad de Hong Kong. Se trata de un curso general de español de nivel B1 dirigido a fomentar el desarrollo de todas las destrezas y conocimientos de la lengua y no solo de la comprensión auditiva. El curso ofrecía 65 horas de clases presenciales en todo el semestre, cinco horas semanales durante un total de 13 semanas.

Participaron 38 estudiantes de la licenciatura de español, 25 mujeres y 13 hombres, que hablaban cantonés como lengua materna, inglés como segunda lengua y chino mandarín como tercera. Todos ellos son estudiantes de formación superior entre 17 y 22 años, que han alcanzado un nivel A2 de competencia en español según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Los estudiantes quedaron organizados en dos grupos: el grupo experimental (N=19) y el grupo de control (N=19). El primero fue instruido por la profesora-investigadora en estrategias de comprensión auditiva, mientras que del segundo se ocupó otra docente del departamento que siguió el programa normal. Los grupos se correspondían con clases intactas, de manera que la pertenencia a uno u otro dependió de la clase en la que se matricularon, lo cual solía estar motivado por la conveniencia horaria. Tanto el material de escucha como el número y experiencias de audición fueron los mismos para ambos grupos, pero, en cada caso,

se trabajó de distinta manera: mientras en el grupo experimental cada tarea de comprensión iba acompañada de actividades de estrategias de aprendizaje, en el grupo de control se siguió el planteamiento habitual de escuchas y ejercicios diversos de comprensión del libro de texto (Martín Peris y Sans Baulenas 2004).

3.2. Modelo y características de la instrucción

Existen diferentes maneras de llevar las estrategias de aprendizaje al aula de lenguas extranjeras. El grado de integración de las estrategias en el programa regular de lengua, el nivel de información y de conciencia sobre las estrategias y la persona a cargo de dirigir la instrucción constituyen los tres factores que determinan el tipo de instrucción. El que seleccionamos para nuestro estudio es el de instrucción directa o informada e integrada en el currículo de L2 por el profesor, pues se trata de uno de los de mayor eficacia e impacto sobre el aprendizaje (Chamot 2004; Grenfell y Harris 2004). Este tipo de instrucción implica un enfoque de enseñanza centrado en el alumno, que incorpora las estrategias en el contenido del curso tanto de manera explícita como implícita. En nuestro caso, ha sido instrucción integrada porque las estrategias de aprendizaje se enseñaban al mismo tiempo que se llevaban a cabo tareas de comprensión auditiva que formaban parte del programa del curso. Puesto que la instrucción se integró en el desarrollo habitual del curso, la enseñanza de estrategias se utilizó también para respaldar el aprendizaje de la lengua y del contenido, así como para alcanzar los objetivos del currículo. Era directa en tanto promovía informar a los alumnos del nombre, del funcionamiento, del valor y del propósito de cada estrategia. Así, desde el principio, se explicó a los alumnos el valor y el objetivo de la instrucción, ya que, como bien apunta Wenden (1987), si los estudiantes no son conscientes de las estrategias que están usando, no desarrollarán estrategias de aprendizaje de manera independiente y, por tanto, es probable que nunca se conviertan en aprendientes autónomos. Finalmente, era dirigida por la profesora porque fue ella la encargada de concienciar, presentar, modelar y facilitar la práctica, la evaluación y la transferencia de estrategias.

3.3. Estrategias de aprendizaje seleccionadas para la instrucción

Para la selección de las estrategias de aprendizaje que se habrían de trabajar, elaboramos previamente una clasificación basada en la propuesta tripartita de O'Malley y Chamot (1990, 44-45) y seguida por otros muchos en el campo de la comprensión auditiva (véase Flowerdew y Miller 2005; Martín Leralta 2007; Lynch 2009). A los participantes en el estudio se les proporcionó un documento con las estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas propuestas por los autores. En él, se detallaba el nombre, la descripción y las tácticas o acciones conducentes al uso de cada estrategia. Sin embargo, no todas las estrategias fueron explícitamente enseñadas en nuestro programa. La selección se realizó de acuerdo con las tres recomendaciones propuestas por Chamot y O'Malley (1994, 64-66):

- a) Estrategias requeridas por las tareas, la lengua y el contenido. Coincidimos con Chamot *et al.* (1999, 99) en que casi siempre es mejor seleccionar una estrategia que se adecue a una tarea dada que inventar una tarea para enseñar una estrategia particular.
- b) Estrategias aplicables a otras tareas de comprensión auditiva, a otras destrezas de la lengua y a múltiples situaciones de la vida real.
- c) Estrategias respaldadas empíricamente, como son las estrategias metacognitivas de planificación, de monitorización y de evaluación (Vandergrift y Goh 2012); las

estrategias cognitivas de elaboración y de inferencia (White 2008), y las estrategias socioafectivas de petición de aclaración y de cooperación (Pica 1991).

La clasificación de las estrategias de aprendizaje y las que fueron seleccionadas para nuestro estudio pueden verse en la Tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de estrategias de aprendizaje para la comprensión auditiva (adaptado de O'Malley y Chamot, 1990) y estrategias seleccionadas (*).

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS		
Planificación* Planear qué hacer, a qué prestar atención, cómo hacer la tarea.	Monitorización* Comprobar la propia comprensión.	Evaluación* Valorar tanto el proceso como el producto de la tarea.
ESTRATEGIAS COGNITIVAS		
Inferencia* Adivinar, predecir a partir de las pistas disponibles.	Elaboración* Hacer uso del conocimiento previo y de las experiencias para mejorar la comprensión.	Resumen Pensar, decir o escribir la idea principal de un texto.
Traducción Traducir de la lengua materna a la lengua meta o viceversa.	Repetición Repetir las palabras escuchadas.	Uso de fuentes de consulta Utilizar materiales como referencia o consulta.
Toma de apuntes Tomar notas de lo decodificado.	Deducción Usar una regla aprendida o inventada para mejorar la comprensión.	Agrupación Clasificar palabras en función de sus atributos comunes.
Substitución Proponer alternativas para compensar dificultades de comprensión.		
ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS		
Petición de aclaración* Preguntar.	Reducción de la ansiedad Intentar relajarse.	Control de la temperatura emocional Ser consciente del propio estado emocional.
Cooperación* Trabajar de forma colaborativa con los compañeros.	Autoánimo Mantener una actitud positiva.	

3.4. Estructura de la instrucción

En general, los diferentes modelos de instrucción propuestos (véanse Chamot y O'Malley 1994; Chamot *et al.* 1999; Macaro 2001; Oxford 2011; Cohen 2011) contemplan una fase de concienciación, modelado y práctica y otra final de evaluación. Inspirado por estas experiencias previas, nuestro programa de instrucción se desarrolló en seis fases: 1) concienciación; 2) presentación y modelado; 3) planificación, práctica, monitorización y autoevaluación I; 4) planificación, práctica, monitorización y autoevaluación II; 5) planificación, práctica, monitorización y autoevaluación III y 6) expansión.

La fase de concienciación supuso, por un lado, promover el aprendizaje centrado en el alumno y, por otro lado, concienciar a los estudiantes de las estrategias que ellos ya utilizaban, de las técnicas que los ayudaban a aprender y de sus creencias en torno a la importancia de las estrategias. Gracias a ello, como demostraron los datos recogidos a lo largo de la implementación, nuestros aprendientes se percataron de la utilidad de las estrategias, así como de la frecuencia con la que utilizaban muchas de ellas en su día a día.

La presentación y el modelado de las estrategias nos llevó a explicar el nombre, las razones para usarlas, el tipo de tarea con las que se pueden emplear, los procesos mentales asociados a ellas y su efectividad, pues diferentes estudios sugieren que la presentación resulta más eficaz cuanto más explícita sea (véase Chamot y O'Malley 1994). La explicación fue tanto teórica como práctica, ya que los estudiantes necesitan ver claramente cómo desarrollar cada una de las estrategias en contextos específicos (Macaro 2001, 187). La profesora actuaba como modelo para ejemplificar el uso de cada estrategia y describía a los estudiantes los procesos cognitivos y físicos que ella experimentaba en distintas situaciones.

Las tres fases de prácticas se integraron en el trabajo cotidiano del curso de manera que los estudiantes hicieran uso de las estrategias mientras realizaban tareas de lengua significativas y razonablemente exigentes. Se plantearon tres fases de prácticas, en lugar de una sola, con el fin de incrementar las oportunidades de práctica andamiada y autoevaluada y, con ello, facilitar la comprensión del procedimiento y de la utilidad de las estrategias meta, así como su pleno desarrollo. Para aumentar su efectividad y la de la instrucción en general, cada tarea de práctica se acompañó siempre de su respectiva actividad de autoevaluación, dirigida a que los estudiantes averiguaran qué estrategias les funcionaban mejor y cuáles peor en función del tipo de tarea y, así, crearan su propio repertorio de estrategias de aprendizaje.

En la primera fase de práctica, las instrucciones explícitas y las listas de comprobación de uso de estrategias guiaban y andamiaban el desarrollo de las estrategias meta. En la segunda fase, el andamiaje se iba reduciendo y, en la tercera, las instrucciones dejaban libertad al estudiante para que eligieran las estrategias que creyeran convenientes considerando la situación y el objetivo. Además, en esta tercera fase de práctica, la autoevaluación se promovía a través de instrumentos más abiertos como los diarios de aprendizaje.

La fase de expansión, por último, estuvo encaminada a que los estudiantes transfirieran el uso de las estrategias aprendidas a otras actividades de la lengua, a otras tareas o a otros contextos de aprendizaje.

La lengua de comunicación de la instrucción fue la lengua meta, es decir, el español. No obstante, la profesora recurrió al inglés en algunos momentos, especialmente en la fase de presentación y modelado, para aclarar dudas terminológicas o procedimentales sobre las estrategias. Además, en las actividades de autoevaluación, los estudiantes tuvieron la libertad de utilizar el español o el inglés con el fin de centrar su atención en la reflexión y la valoración sobre el propio uso y efectividad estratégica y no en la producción en español.

3.5. Recogida de datos

La recogida de datos se llevó a cabo a través de cuatro pruebas diferentes de comprensión auditiva diseñadas para nuestra investigación. Salvo la prueba 0, las otras tres constituyeron, además, exámenes de la asignatura —por lo tanto, calificables—, por lo que se ajustaron a las tareas de audición y a los contenidos practicados en las clases, tal y como establece el currículo de español de la Universidad de Hong Kong.

La prueba 0 o inicial tuvo lugar al comienzo del semestre con el fin de medir la competencia en comprensión auditiva al principio del curso y, por tanto, antes de la instrucción en estrategias. La prueba 1, realizada a mediados del semestre y de la instrucción, estaba destinada a comprobar la evolución de los candidatos en materia de comprensión auditiva. La prueba 2

se planteó al final de la instrucción con el objetivo de valorar los efectos de la instrucción sobre la competencia en comprensión auditiva de los estudiantes. La prueba 3 se llevó a cabo cuatro meses después del final de la instrucción con el fin de comprobar la duración de sus efectos. En ese momento, los estudiantes seguían asistiendo a clases de español en la Universidad de Hong Kong, pero en estas clases (impartidas por otros profesores), la comprensión auditiva se trabajaba mediante la escucha y la realización de actividades de comprensión desprovistas del componente estratégico. En las cuatro pruebas (véase la Tabla 2) y siguiendo a Buck (2001, 114), se midió la capacidad del candidato para procesar muestras prolongadas de lengua hablada natural (de manera automática y en tiempo real), entender información lingüística claramente expresada e inferir información inequívocamente implicada.

Tabla 2. Especificaciones sobre las pruebas de comprensión auditiva.

Prueba	Nº de tareas	Nº de ítems	Tipos de texto orales	Temas	Tipos de escucha
0	4	25	Conversaciones cara a cara y conversaciones telefónicas.	Ocio y tiempo libre.	Entender información específica, inferir información a partir de lo entendido y captar las ideas principales.
1	3	22	Exposición (unidireccional), entrevista y conversaciones.	Aprendizaje de lenguas y relaciones personales.	Entender y seleccionar información relevante, captar las ideas principales e inferir y clasificar el sentido de varias opiniones.
2	3	20	Conversaciones cortas, intercambios médico-paciente y conversación prolongada.	Cultura contemporánea, salud, ocio y tiempo libre.	Captar las ideas principales, entender información específica, seleccionar información relevante y descartar información mencionada.
3	4	24	Frases cortas, conversación telefónica, conversación prolongada y narraciones (unidireccionales).	Viajes, experiencias y anécdotas.	Entender información específica, entender información relevante y captar las ideas principales.

Con objeto de controlar la competencia gramatical y léxica, complementamos nuestro estudio con otras tres pruebas más (pruebas GL), centradas, en este caso, en evaluar el uso de los conocimientos gramaticales y léxicos de los alumnos al principio (GL0), a la mitad (GL1) y al final (GL2) de la instrucción (véase la Tabla 3).

Tabla 3. Especificaciones sobre las pruebas de gramática y léxico.

Prueba	Nº de tareas	Nº de ítems	Contenidos gramaticales	Temas y vocabulario
0	2	30	Pretérito indefinido de indicativo Verbos reflexivos para expresar opinión Verbos como <i>gustar</i>	Biografías Aprendizaje de idiomas Experiencias
1	2	30	Imperativo	Salud y bienestar Enfermedades Programas televisivos

2	3	40	Pretérito indefinido / pretérito imperfecto Indicativo / subjuntivo	Objetos Partes y componentes de objetos Historias
---	---	----	--	---

Al igual que las pruebas de comprensión auditiva, las pruebas de gramática y léxico se elaboraron específicamente para la investigación y fueron, asimismo, pruebas evaluables de la asignatura dirigidas a proporcionar información sobre el progreso de los estudiantes. El formato de las pruebas y el procedimiento de administración de las mismas se corresponden con los exigidos en los cursos que componen la licenciatura de español de la Universidad de Hong Kong. Atendiendo los procedimientos curriculares, estas pruebas no fueron pilotadas. El proceso de validación fue el habitual en los cursos que componen la licenciatura de español de la Universidad de Hong Kong y consistió en el análisis y aprobación de las pruebas por parte del equipo de profesores de la sección de español.

4. Resultados del estudio

Todos los datos recogidos a través de las siete pruebas (las tres de gramática y léxico y las cuatro de comprensión auditiva) fueron trasladados a la aplicación informática SPSS para su análisis estadístico. Además de información puramente descriptiva, obtuvimos otra de carácter inferencial que nos proporcionó el tamaño del efecto y la significación de las diferencias entre los resultados de una prueba y otra o de un grupo y otro. Para ello, utilizamos la prueba-T para muestras relacionadas y el análisis de varianza ANOVA de un factor. En el primer caso, la prueba-T nos proporcionó el índice de significación entre los resultados obtenidos por cada grupo en las diferentes pruebas; por su parte, el ANOVA permitió comparar las medias de los dos grupos y averiguar si las diferencias observadas entre un grupo y otro en cuanto a la comprensión auditiva final eran significativas y valorar, a partir de ahí, el impacto de la instrucción.

4.1. Resultados de las pruebas de gramática y léxico (GL)

La nota media obtenida por los estudiantes en las tres pruebas oscila entre el 65 y 74 (calificación sobre 100). Como podemos ver en la Tabla 4, no se aprecian diferencias importantes entre ambos grupos.

Tabla 4. Estadístico de las pruebas de gramática y léxico.

Grupo experimental				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
GL0	19	71.21	16.28	3.73
GL1	19	65.31	16.23	3.72
GL2	19	71.96	15.96	3.66
Grupo de control				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
GL0	19	71.48	11.99	2.75
GL1	19	73.24	14.38	3.299
GL2	19	70.86	9.87	2.26

Por otro lado, los valores resultantes de la aplicación del test Shapiro-Wilk muestran que la distribución de los datos es normal (véase la Tabla 5).

Tabla 5. Test de normalidad Shapiro-Wilk para las pruebas de gramática y léxico.

Grupo experimental			
	Estadístico	gl	Sig.
GL0	0.968	19	0.733
GL1	0.940	19	0.267
GL2	0.934	19	0.203
Grupo de control			
	Estadístico	gl	Sig.
GL0	0.888	19	0.030
GL1	0.944	19	0.306
GL2	0.904	19	0.057

A pesar de que las diferencias en los resultados de las pruebas no son muy abultadas, las cifras obtenidas a partir de la aplicación de la prueba-T de muestras relacionadas, reflejadas en la Tabla 6, demuestran que, en el caso del grupo experimental, la diferencia obtenida entre la prueba GL0 y la prueba GL1 es significativa (0.012), siendo el tamaño del efecto medio (0.64). No obstante, las diferencias son negativas, pues el promedio de nota en la prueba GL1 disminuye con respecto al anterior (promedio en la prueba GL0). En el caso del grupo de control, esta diferencia no es significativa y el tamaño del efecto es insignificante (0.09), lo cual queda patente al contrastar las notas medias obtenidas en la prueba GL0 y en la prueba GL1. En este sentido, podemos tener la certeza de que el progreso en comprensión auditiva del grupo experimental no se deberá a la mejora de la competencia gramatical y léxica, ya que esta no progresa con el paso de la instrucción.

Por lo que se refiere a las diferencias entre la prueba GL1 y la prueba GL2 (véase la Tabla 6), es, otra vez, el grupo experimental el que presenta diferencias significativas (0.006) y un efecto de tamaño medio-alto (0.71), si bien, en esta ocasión, la diferencia es fruto de un incremento en las notas (es positiva). No obstante, si comparamos la nota inicial (GL0) del grupo experimental con su nota final (GL2), nos percatamos de que, tras remontar los puntos perdidos, al final, están en el mismo punto que al comienzo.

Tabla 6. Prueba-T de muestras relacionadas para las pruebas de gramática y léxico.

Grupo experimental									
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)	d-Cohen
				Inferior	Superior				
GL0 - GL1	5.89	9.14	2.10	1.49	10.30	2.81	18	0.012	0.64
GL1 - GL2	-6.64	9.40	2.15	-11.17	-2.12	-3.08	18	0.006	0.71
GL0 - GL2	-.75	10.02	2.30	-5.58	4.08	-0.32	18	0.749	0.07
Grupo de control									

	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)	d-Cohen
				Superior	Superior				
GL0 - GL1	-1.79	9.65	2.21	-6.44	2.85	-0.810	18	0.429	0.18
GL1 - GL2	2.38	9.99	2.29	-2.43	7.19	1.039	18	0.313	0.24
GL0 - GL2	.59	5.99	1.37	-2.30	3.48	.428	18	0.674	0.09

El análisis estadístico ANOVA que se muestra en la Tabla 7 revela que no existen diferencias significativas entre los dos grupos en cuanto a la competencia gramatical y léxica.

Tabla 7. Análisis ANOVA para las pruebas de gramática y léxico. Comparación entre grupo experimental y control.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	d-Cohen
GL0	Intra-grupos	10932.98	36	303.69			
	Total	11175.48	37				
	Inter-grupos	.533	1	0.533	0.003	0.960	0.02
GL1	Intra-grupos	7359.105	36	204.42			
	Total	7359.64	37				
	Inter-grupos	596.38	1	596.38	2.537	0.120	0.55
GL2	Intra-grupos	8464.19	36	235.17			
	Total	9060.56	37				
	Inter-grupos	11.52	1	11.517	0.065	0.800	0.11

En resumen, los datos ponen de manifiesto que la competencia gramatical y léxica de los estudiantes de ambos grupos apenas mejora a lo largo del semestre de instrucción. Estos resultados respaldan y dan sentido al estudio realizado, ya que, para comprobar los efectos de la instrucción en estrategias de aprendizaje sobre la competencia en comprensión auditiva de los estudiantes, era necesario que ambos grupos presentaran al principio de la instrucción unas características semejantes y homogéneas. Asimismo, resultaba conveniente que el avance en sus conocimientos gramaticales y léxicos no fuera muy dispar, pues el verdadero impacto de la formación en estrategias de aprendizaje habría quedado supeditado a esos resultados. Así, si el grupo experimental hubiera mostrado en las diferentes pruebas un avance notable, su mejora en los resultados de la comprensión auditiva podría interpretarse como un efecto de este avance y no de su mejor manejo de estrategias de aprendizaje. Si, por el contrario, el resultado hubiera ido claramente en descenso, cabría pensarse que, frente a lo que dicen los expertos, este tipo de instrucción perjudica o entorpece el aprendizaje.

4.2. Resultados de las pruebas de comprensión auditiva (CA)

Las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en las diferentes pruebas se hallan entre 66,16 y 79,21 (más de 13 puntos de diferencia), mientras que el grupo de control se sitúa entre 69,03 y 70,71 (escasamente 1,5 puntos de distancia), lo que puede verse en la Tabla 8. Estos primeros datos ya describen una evolución diferente de las habilidades de comprensión auditiva en cada grupo.

Tabla 8. Estadístico de las pruebas de comprensión auditiva.

Grupo experimental				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
CA0	19	66.18	14.67	3.37
CA1	19	71.47	12.61	2.89
CA2	19	79.21	13.15	3.02
CA3	19	73.05	18.82	4.32
Grupo de control				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
CA0	19	69.26	14.17	3.25
CA1	19	68.79	11.85	2.72
CA2	19	72.63	13.16	3.02
CA3	19	68.00	15.91	3.65

El test Shapiro-Wilk (véase la Tabla 9) evidencia la normalidad de la distribución de los datos.

Tabla 9. Test de normalidad Shapiro-Wilk para las pruebas comprensión auditiva.

Grupo experimental			
	Estadístico	gl	Sig.
CA0	0.924	19	0.132
CA1	0.969	19	0.762
CA2	0.944	19	0.315
CA3	0.943	19	0.296
Test de normalidad Shapiro-Wilk. Grupo de control			
	Estadístico	gl	Sig.
CA0	0.958	19	0.535
CA1	0.961	19	0.588
CA2	0.945	19	0.329
CA3	0.931	19	0.182

Si comparamos las notas medias obtenidas al principio y al final de la instrucción a través de la aplicación de la prueba-T de muestras relacionadas (véase la Tabla 10), nos percatamos de que el grupo experimental presenta diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en la prueba de CA0 y CA2 (0.00). Estos resultados quedan respaldados, además, por los obtenidos tras la prueba d-Cohen, que indican un tamaño de efecto grande (1,07). Por lo que respecta al grupo de control, la diferencia de notas entre la prueba de CA0 y CA2 no alcanza una diferencia significativa.

En la prueba CA3, realizada cuatro meses después de la instrucción, las calificaciones medias de los dos grupos disminuyen con respecto a la prueba CA2, aunque esta disminución no es significativa en ninguno de los casos, como se ve en la Tabla 10. Los resultados apuntan, pues, que los efectos positivos de la instrucción no se mantienen, lo que nos hace pensar que, para

perdurar, se requiere de una instrucción extensiva y más prolongada en el tiempo. Puede ser también que los efectos de la instrucción no se aprecien a medio plazo y que, para percibir las diferencias y valorar los resultados, sea necesario llevar a cabo un estudio longitudinal.

Tabla 10. Prueba-T de muestras relacionadas para las pruebas de comprensión auditiva.

Grupo experimental									
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)	d-Cohen
				Inferior	Superior				
CA0 - CA1	-5.31	11.41	2.62	-10.81	0.18	-2.03	18	0.05	0.47
CA0 - CA2	-13.05	12.14	2.78	-18.90	-7.19	-4.68	18	0.00	1.07
CA2 - CA3	6.16	13.43	3.08	-0.32	12.63	1.99	18	0.06	0.46
CA0 - CA3	-6.89	14.74	3.38	-14.00	0.21	-2.03	18	0.05	0.47
Grupo de control									
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)	d-Cohen
				Inferior	Superior				
CA0 - CA1	0.474	11.09	2.54	-4.87	5.82	186	18	0.85	0.04
CA0 - CA2	-3.37	13.04	2.99	-9.65	2.92	-1.12	18	0.27	0.26
CA2 - CA3	4.63	15.01	3.44	-2.60	11.86	1.34	18	0.19	0.31
CA0 - CA3	1.26	16.51	3.79	-6.69	9.22	.333	18	0.74	0.08

Finalmente, aplicamos la técnica ANOVA con objeto de analizar si las diferencias observadas entre el grupo experimental y el grupo de control son suficientemente relevantes. Como muestran los resultados de la Tabla 11, tales diferencias no pueden considerarse significativas. El tamaño del efecto es bajo, excepto en la prueba 2, realizada al finalizar la instrucción, en que el tamaño del efecto es medio.

Tabla 11. Análisis ANOVA para pruebas de comprensión auditiva. Comparación entre grupo experimental y control.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	d-Cohen
CA0	Inter-grupos	91.60	1	91.60	0.440	0.511	0.22
	Intra-grupos	7494.21	36	208.17			
	Total	7585.82	37				
CA1	Inter-grupos	68.45	1	68.45	0.457	0.50	0.23
	Intra-grupos	5391.89	36	149.77			

	Total	5460.34	37				
CA2	Inter-grupos	411.18	1	411.18	2.375	0.13	0.50
	Intra-grupos	6231.58	36	173.10			
	Total	6642.76	37				
CA3	Inter-grupos	242.53	1	242.53	0.799	0.38	0.32
	Intra-grupos	10932.95	36	303.69			
	Total	11175.47	37				

5. Discusión

Los datos muestran que, al principio de la instrucción, la nota media en comprensión auditiva del grupo de control era más alta que la del grupo experimental. Sin embargo, en las tres pruebas posteriores, las notas medias del grupo experimental superan a las del grupo de control. Estos datos descriptivos ya vislumbran los efectos positivos de la instrucción en estrategias implementada.

La confirmación de estos primeros indicios nos la proporciona la comparación intragrupal de medias a través de la aplicación de la prueba-T de muestras relacionadas (véase la Tabla 10). Tales resultados ponen de manifiesto que, al final de la instrucción, la nota en comprensión auditiva del grupo experimental ha mejorado de manera significativa con respecto a la conseguida al principio de la misma. Los resultados de la prueba d-Cohen certifican estos datos, pues demuestran que el tamaño del efecto es grande. Las cifras de la Tabla 10 también ponen en evidencia que el grupo de control no experimenta tal mejora, ya que la nota media apenas experimenta un aumento de 3 puntos. Estos resultados concuerdan con los alcanzados por Yeldham (2016) quien, tras aplicar la prueba ANOVA de medidas repetidas, obtuvo evidencias significativas de la mejora en comprensión auditiva del grupo que recibió instrucción en estrategias. Los resultados parecen confirmar, por tanto, nuestra hipótesis inicial de que la instrucción en estrategias repercute de manera positiva en la comprensión auditiva (Graham y Macaro 2008; Vandergrift y Tafaghodtari 2010; Lotfia, Maftoon y Birjand 2016).

El hecho de que, en solamente tres meses de instrucción, se perciban indicios de progreso en la competencia en comprensión auditiva de los estudiantes del grupo experimental es muy relevante. Tal progreso resulta doblemente significativo al comparar el tiempo que los participantes llevan estudiando lenguas extranjeras y segundas (más de 15 años) y el que han destinado a familiarizarse y a trabajar estrategias de aprendizaje (poco más de tres meses). Los resultados evidencian los beneficios de poner a disposición de los estudiantes de manera explícita y sistemática una variada gama de estrategias para que ellos mismos las apliquen, valoren hasta qué punto su uso les resulta eficaz y creen su propio repertorio de estrategias.

A pesar de que estos datos parecen concluyentes, si comparamos las medias obtenidas en cada una de las pruebas de comprensión auditiva entre los dos grupos, observamos (véase la Tabla 11) que no existen diferencias significativas a nivel intergrupalo en ninguna de las pruebas de comprensión auditiva.

Estos resultados pueden equipararse a los obtenidos por Cross (2009) aunque, a diferencia de nuestro estudio, en el suyo, la nota media en comprensión auditiva del grupo de control también mejoró tras la instrucción, pues así lo demuestran las diferencias significativas obtenidas tras la prueba-T de muestras relacionadas. Esta diferencia con el estudio de Cross (2009) pone de manifiesto los beneficios de nuestra instrucción en estrategias, pues solamente es el grupo

instruido en estrategias el que mejora en comprensión auditiva. Nuestros resultados también se asemejan a los conseguidos por Vandergrift y Tafaghodtari (2010) con los oyentes del grupo experimental más competentes en contraposición a los oyentes menos competentes que sí presentaron diferencias significativas con respecto al grupo de control en la prueba de comprensión auditiva planteada al final de la instrucción. A pesar de las similitudes mencionadas, nuestros resultados coinciden especialmente con los obtenidos por Yeldham (2016) en tanto la comparación entre grupos no muestra diferencias significativas mientras que la comparación longitudinal interna (intragrupal) sí pone en evidencia que el grupo experimental obtiene una mejora significativa en su comprensión auditiva tras la instrucción recibida.

Según Cross (2009), la falta de significación en la prueba ANOVA de un factor podría deberse al reducido número de participantes y a la consecuente mayor influencia de las variables individuales. De hecho, las pruebas de significación dependen del poder del test y, por ello, en mayor medida, del tamaño del grupo. Puesto que el tamaño del efecto no cambia en función del número de participantes (Maxwell y Delaney 2004, 100), calculamos la medida estandarizada *d*-Cohen, la cual evidencia un tamaño de efecto medio en la prueba CA2 (0.50). Estos datos, aunque no lleguen a ser significativos, ponen de manifiesto que existen diferencias entre la nota media conseguida por cada grupo al final de la instrucción y, asimismo, evidencian con ello que la nota media del grupo experimental es mejor que la del grupo de control, y ello a pesar de que los primeros empezaron el curso con una nota media menor que los segundos.

Cuando nos fijamos en los resultados de la prueba CA3, realizada cuatro meses después del final de la instrucción, nos damos cuenta de que las notas medias de ambos grupos disminuyen con respecto a las obtenidas al final de la instrucción (en la prueba CA2). En esta ocasión, los datos contrastan con los obtenidos por Graham y Macaro (2008), quienes administraron una prueba de comprensión auditiva 12 meses después del final de la instrucción y observaron que las notas no mejoraron con respecto a las obtenidas justo al final de la instrucción, pero tampoco empeoraron, es decir, que se mantuvieron constantes.

A nuestro parecer, los resultados obtenidos en la prueba CA3 se deben, además de a variables individuales, a la brevedad de la instrucción implementada. En este sentido, coincidimos con Cross (2009), quien concluye que sus 12 horas de instrucción impartidas a lo largo de un curso de 10 semanas parecen ser insuficientes para que el grupo experimental asimile, practique y combine de manera efectiva el repertorio de estrategias presentado. Cabe señalar que, a diferencia nuestra, Cross (2009) no midió la comprensión auditiva de los estudiantes tiempo después de terminada la instrucción.

A la luz de los resultados, es preciso considerar, además, las trayectorias de aprendizaje seguidas por los estudiantes. La mayoría de los que participaron en nuestra investigación contaba con larga experiencia en el aprendizaje formal de lenguas segundas o extranjeras, pues muchos de ellos empezaron a estudiar inglés/L2 cuando apenas tenían tres años (como es sabido, la lengua de instrucción para muchos centros educativos hongkoneses es el inglés). En este sentido, nuestros estudiantes están ampliamente acostumbrados a escuchar en inglés como L2, lengua de la que, en general, poseen una competencia que les permite entender mensajes orales sin problemas. Sin embargo, a pesar de la vasta experiencia en comprensión auditiva en L2, muchos de ellos han conseguido la competencia que poseen a través de la escucha extensiva y de la repetición fonética, por lo que no están familiarizados con las estrategias de aprendizaje. Algunos estudiantes explicaron durante las entrevistas que, en sus estudios escolares, las tareas

de comprensión auditiva (tanto en inglés como en mandarín) que realizaban eran extremadamente fáciles, pues consistían únicamente en identificar palabras previamente enseñadas en esa unidad. De este modo, se les entrenaba para reconocer unidades léxicas y no para verdaderamente entender e interpretar textos orales en L2, de ahí sus carencias en estrategias relacionadas con la construcción del significado. Parece, pues, sensato afirmar que es probable que tres meses de entrenamiento en estrategias no sean suficientes para modificar, añadir y sustituir procesos mentales relacionados con formas y estilos de aprendizaje fuertemente interiorizados y arraigados a lo largo de más de 15 años de experiencia como aprendientes de L2, por lo que es posible que se precise de una instrucción más larga.

6. Conclusiones

Con el fin de comprobar los efectos de un programa de instrucción en estrategias sobre la competencia en comprensión auditiva de los estudiantes hongkoneses, aplicamos cuatro pruebas de habilidad a los dos grupos de estudiantes con los que trabajamos (el grupo de control y el grupo experimental), lo que nos ha permitido comparar las notas obtenidas al comienzo y al final del curso y el impacto de la instrucción. Para controlar la variable relativa a la competencia gramatical y léxica de los participantes, planteamos tres pruebas de conocimientos y habilidades gramaticales y léxicos, y realizamos un análisis ANOVA para cada una de ellas. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto la inexistencia de diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las pruebas y, en consecuencia, la relativa igualdad de condiciones con respecto a los conocimientos morfosintácticos y léxicos en que se encontraban ambos grupos tanto al principio como al final del estudio.

Por lo que se refiere a la competencia en comprensión auditiva de cada grupo, observamos que el grupo experimental sí mejoró a lo largo del curso. Los resultados de la prueba-T de muestras relacionadas revelan diferencias significativas y un tamaño de efecto grande entre la prueba CA0 y CA2. Puesto que este incremento significativo en la nota de comprensión no va acompañado de una mejora en la nota de gramática y léxico, parece indicar que el progreso en la comprensión auditiva es fruto de la instrucción en estrategias de aprendizaje, especialmente si tenemos en cuenta que, según los resultados de la prueba de muestras relacionadas, el grupo de control apenas manifestó ningún avance. No obstante, pese a que cuatro meses después los resultados de ambos grupos empeoraron ligeramente, los efectos de la instrucción en estrategias sobre su competencia auditiva resultaron satisfactorios.

Bibliografía

- Bloomfield, A., S. C. Wayland, E. Rhoades, A. Blodgett, J. Linck y S. Ross. 2010. *What Makes Listening Difficult? Factors Affecting Second Language Listening Comprehension*. Report of University of Maryland Center for Advanced Study of Language. https://www.dliflc.edu/wp-content/uploads/2014/04/CASL_study_FINAL_Lit_Rev.pdf
- Brunfaut, T. y A. Révész. 2015. "The Role of Task and Listener Characteristics in Second Language Listening". *TESOL Quarterly* 49 (1): 141-168.
- Buck, G. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A. U. 2004. "Issues in Language Learning Research and Teaching". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1 (1): 14-26.
- Chamot, A. U., S. Barnhardt, P. B. El-Dinary y J. Robbins. 1999. *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

- Chamot, A. U. y J. M. O'Malley. 1994. *The Calla Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chen, A. H. 2009. "Listening Strategy Instruction: Exploring Taiwanese College Students' Strategy Development". *Asian EFL Journal* 11: 54–85.
- Cohen, A. D. 2011. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Pearson/Longman.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Cross, J. 2009. "Effects of Listening Strategy Instruction on News Videotext Comprehension". *Language Teaching Research* 13 (2): 151–176.
- Elkhafaifi, H. 2005. "Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom". *Modern Language Journal* 89: 206–219.
- Flowerdew, J. y L. Miller. 2005. *Second Language Listening: Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Goh, C. C. M. y G. Hu. 2014. "Exploring the Relationship between Metacognitive Awareness and Listening Performance with Questionnaire Data". *Language Awareness* 23 (3): 255–274.
- Graham, S. y E. Macaro. 2008. "Strategy Instruction in Listening for Lower-Intermediate Learners of French". *Language Learning* 58 (4): 747-783.
- Grenfell, M. y V. Harris. 2004. "Language-Learning Strategies: A Case for Cross-Curricular Collaboration". *Language Awareness* 13 (2): 116-130.
- Lotfia, G., P. Maftoon y P. Birjand. 2016. "Learning to Listen: Does Intervention Make a Difference?" *The Language Learning Journal* 44 (1): 107–123.
- Lynch, T. 1996. *Communication in the Language Classroom*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Lynch, T. 2009. *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Macaro, E. 2001. *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classroom*. London: Continuum.
- Martín Leralta, S. 2007. "El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español". Tesis doctoral, Universität Bielefeld.
- Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas. 2004. *Gente, Nueva Edición, Libro del alumno 2*. Barcelona: Difusión.
- Maxwell, S. E. y H. D. Delaney. 2004. *Designing Experiments and Analyzing Data: A Model Comparison Perspective*. Mahwah, NJ: LEA.
- O'Malley, J. M. y A. U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
- Oxford, R. L. 2011. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Oxford, R. L. y B. L. Leaver. 1996. "A Synthesis of Strategy Instruction for Language Learners". En *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*, ed. R. L. Oxford, 227-246. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Pica, T. 1991. "Classroom Interaction, Negotiation, and Comprehension: Redefining Relationships". *System* 19: 437-452.
- Rost, M. 2011. *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.

- Siegel, J. 2011. "Readers Respond. Thoughts on L2 Listening Pedagogy". *ELT Journal* 65 (3) 318-321.
- Thompson, I. y J. Rubin. 1996. "Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension?" *Foreign Language Annals* 29 (3): 331-342.
- Vandergrift, L. 2003. "Orchestrating Strategy Use: Towards a Model of the Skilled L2 Listener". *Language Learning* 53 (3): 461-494.
- Vandergrift, L. 2005. "Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening". *Applied Linguistics* 26 (1): 70-89.
- Vandergrift, L. y C. C. M. Goh. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L. y M. H. Tafaghodtari. 2010. "Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study". *Language Learning* 60 (2): 470-497.
- Wenden, A. 1987. "Incorporating Learner Training in the Classroom". En *Learner Strategies in Language Learning*, eds. A. Wenden y J. Rubin, 159-168. London: Prentice Hall.
- White, G. 2008. "Listening and Good Language Learners". En *Lessons from Good Language Learners*, ed. C. Griffiths, 208-217. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yeldham, M. 2016. "Second Language Listening Instruction: Comparing a Strategies-Based Approach With an Interactive, Strategies/Bottom-Up Skills Approach". *TESOL Quarterly* 50 (2): 394-420.
- Yeldham, P. y P. Gruba. 2016. "The Development of Individual Learners in an L2 Listening Strategies Course". *Language Teaching Research* 20 (1): 9-34.