

**Alfabetización metacognitiva para el desarrollo de la comprensión
auditiva en segundas lenguas: Fundamentos para la didáctica de
ELE**

*Metacognitive literacy for L2 listening comprehension - Pedagogical
underpinnings for Spanish as a Foreign Language (ELE)*

LILIAN DEL CARMEN GÓMEZ ÁLVAREZ
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN (CHILE)
ligomez@udec.cl

MARÍA SOLEDAD SANDOVAL ZÚÑIGA
UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA (CHILE)
UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE (CHILE)
maria.sandoval@upv.cl

Resumen

La metacognición deviene un término complejo, multidisciplinario, anclado en el aula a la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento crítico. A partir de una revisión de modelos y componentes del constructo, se deslinda la metacognición de otros términos afines como: cognición, autorregulación, autoconciencia y autonomía, para así examinar la manera en que se comprende, evalúa y fomenta el pensamiento estratégico metacognitivo en la escucha en L2, a partir de aportes de la psicología, las ciencias cognitivas y del aprendizaje, y la neurociencia educativa. Finalmente se ofrecen sugerencias metodológicas conducentes a la alfabetización metacognitiva para la comprensión auditiva en ELE.

Palabras clave: metacognición, escucha, comprensión auditiva, ELE, instrucción

Abstract

Metacognition has evolved into a complex, multidisciplinary concept linked in instructed learning to problem solving, decision making and critical thinking. In analyzing the construct's models and components, it is possible to tell metacognition apart from other closely related constructs such as cognition, self-regulation, self-awareness and autonomy/self-

efficacy as we seek to understand how metacognitive strategies are viewed, assessed and enhanced to develop L2 listening. For such an endeavor, we review literature in psychology, cognitive sciences, learning sciences as well as educational neuroscience. Finally, we offer methodological suggestions for metacognitive literacy in listening for Spanish as a foreign language –ELE.

Keywords: metacognition, listening, listening comprehension, Spanish as a FL, ELE, instruction

1. Introducción

Aunque su denominación clásica en psicología y educación es más bien reciente (Flavell, 1976, 1979), la metacognición es el alma de la filosofía confuciana (el hombre nada puede aprender sino en virtud de lo que sabe) y aristotélica (conocer lo que conoces y lo que no conoces, eso es el verdadero conocimiento), y ya es esbozada como *feeling of knowing* (algo así como conciencia, percepción, impresión) por el conductista Joseph Hart (1965), cuando recoge datos en primera persona sobre su objeto de estudio, algo revolucionario en su época y central en la investigación actual sobre metacognición, en donde los sujetos son, en esencia, el mecanismo de medición de sus propios procesos cognitivos (Nelson y Narens, 1980).

Interesa estudiarla, no por innovadora, sino porque las habilidades para aprender a aprender y para acceder a la base de conocimiento y experiencia en el corazón de la metacognición son más relevantes para los estudiantes que el currículo escolar, que eventualmente queda obsoleto o pierde utilidad fuera de la escuela, mientras que la metacognición es de utilidad de por vida (Sternberg, 2009). De hecho, existe nutrida evidencia de los efectos positivos en el aprendizaje cuando se enseñan explícitamente habilidades metacognitivas, si bien hay escasa evidencia de que se promuevan en el aula (Perry et al., 2018). Consideramos que, siendo ampliamente aceptado que aspectos de la metacognición están asociados al éxito académico y la docencia de calidad, sería sensato integrar aspectos de alfabetización metacognitiva en el currículo escolar y en la formación inicial docente si es de interés educativo lograr que los sujetos aprendan a aprender, entendiendo la alfabetización metacognitiva como adquisición de conciencia, conocimiento y experiencia práctica acerca de una serie de habilidades cognitivas, metacognitivas y autorregulatorias fundamentales en la resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento crítico. Este trabajo monográfico aspira a ser un aporte en esa dirección.

Llevado al plano de la adquisición y del aprendizaje de una segunda lengua (L2), el conocimiento metacognitivo tiene un rol fundamental, en especial cuando se suma a la centralidad ya axiomática de la escucha en el aprendizaje, en general, y en la adquisición de una L2, en particular, por varias razones: en la comunicación, 45% del tiempo se utiliza en escuchar, 9% en escribir, 16% en leer, y entre 25% y 30% en hablar (Hedge, 2000; Mendelsohn, 1994); además, al ser la primera en desarrollarse, facilita la adquisición de otras habilidades lingüísticas (Oxford, 1990). Parece relevante, entonces, potenciar el uso de estrategias metacognitivas, no solo para mejorar los procesos de aprendizaje de una L2, sino para fomentar también la autonomía del aprendiente y mejorar el desempeño en tareas de comprensión auditiva. En relación a la interacción entre conocimiento metacognitivo y uso de estrategias, Wenden (1991) sostiene que es vital para la autorregulación ayudar a los

aprendientes a convertirse en participantes activos de su aprendizaje y una de las implicancias prácticas es que los docentes propicien una aproximación más reflexiva y autodirigida hacia la L2. En este sentido, las estrategias metacognitivas son importantes, pues supervisan, regulan y dirigen el proceso de adquisición. Si el aprendiente tiene oportunidades sistemáticas para la reflexión sobre los procesos de aprendizaje, tendrá mayores posibilidades de usar la L2 en la sala de clases, conectar mejor la L2 y el contenido, desarrollar habilidades para identificar lo que quiere aprender y la manera de lograrlo (Nunan, 1996). En suma, por la abundante evidencia empírica que la relaciona con mejor aprendizaje y mayor desarrollo de la comprensión auditiva, y por su potencial para desarrollar estrategias de autorregulación, establecimiento de metas y mentalidad para el éxito académico, parece razonable que, paralela a la instrucción en L2, se enseñe explícitamente a utilizar de manera óptima el sistema cognitivo para reflexionar críticamente sobre procesos y experiencias de aprendizaje, y planificar el futuro progreso.

2. El concepto de metacognición

Las disciplinas dedicadas al estudio de la mente y del cerebro, como la psicología cognitiva y la neurociencia cognitiva (Dunlosky y Bjork, 2008; Flavell, 1979; Fleming y Frith, 2014; Nelson y Narens, 1990), se han abocado por más de un siglo a desvelar la cognición humana en toda su complejidad, dentro de las limitaciones propias de los métodos de investigación. Hoy en día, se cuenta con herramientas complementarias a los autoinformes (e.g. escáneres cerebrales, tecnología de seguimiento ocular), que se suman a los aportes de la metacognición como área de investigación robusta, con métodos propios, deslindados del conductismo desde donde emergió.

En las ciencias del aprendizaje, el concepto de metacognición en el aula se refiere a la habilidad de pensar acerca del propio pensamiento con el fin de procesar información de manera eficiente y efectiva y llegar a concretar una meta de aprendizaje. Es una noción compleja que implica hacerse cargo del propio aprendizaje y dirigirlo, e incide en la motivación y en el desarrollo de la autonomía (Cross y Vandergrift, 2018). Esta definición, en cierto modo, es muy cercana a la aproximación seminal de Flavell (1976) en psicología: “Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective.” (p. 232). En términos resumidos, para Flavell (1976, 1979), la metacognición se refiere al conocimiento acerca de los procesos cognitivos y la experiencia metacognitiva.

Según Flavell (1985) y Garner (1987), se pueden distinguir tres tipos de conocimiento metacognitivo: acerca de uno mismo como ser cognoscente (sujeto); acerca de la tarea de aprendizaje (tarea), y acerca de las estrategias

utilizadas en dicha tarea (estrategias). Tanto el conocimiento como la experiencia metacognitiva están regulados por los procesos cognitivos de planificación, monitoreo y regulación, y evaluación (Brown, 1987; Garner, 1987; Ozturk, 2016; Schraw, 1998), encargados de decidir acerca de la naturaleza del problema de aprendizaje, los componentes necesarios para resolver la tarea, el seguimiento del desempeño en la tarea y la verificación del cumplimiento de esta. Planificar implica establecer metas para guiar la cognición de manera general, y hacer seguimiento para guiar la cognición de manera específica (Pintrich, Wolters y Baxter, 2000). Conceptualmente se pueden distinguir el monitoreo de la regulación durante una tarea en que el monitoreo involucra la evaluación del aprendizaje y del desempeño en tiempo real, mientras que la regulación implica adaptar la cognición y el comportamiento para que coincidan con las metas personales y las demandas de la tarea (Pintrich et al., 2000). Finalmente, la evaluación implica evaluar el producto y la eficiencia del aprendizaje mientras se verifica el cumplimiento de la meta (Schraw, 1998). La distinción entre el conocimiento acerca de la cognición y su regulación es solo conceptual, ya que en la práctica están relacionados y son de naturaleza interactiva (Veenman, Van Hout-Wolters y Afflerbach, 2006; Ozturk, 2017).

Por otra parte, existen distintos niveles de conciencia del conocimiento metacognitivo (Flavell, 1985; Garner, 1987). El conocimiento declarativo es el conocimiento fáctico que el sujeto posee acerca de su propio conocimiento (Flavell, 1985); es consciente y verbalizable, observable y medible, y corresponde a la conciencia de lo que influye en la cognición, incluyendo variables sobre el sujeto, la tarea y las estrategias (Veenman et al., 2006). El conocimiento procedural involucra una gran variedad de estrategias o habilidades (Pintrich *et al.*, 2000; Pressley, Borkowski y Schneider, 1987; Veenman *et al.*, 2006) y corresponde a una apreciación de cómo operan los propios procesos cognitivos o habilidades, es decir, cómo se aplican (Cross y Paris, 1988), y no necesariamente es consciente ni verbalizable. Para algunos autores (e.g. Flavell, 1985; Jacob y Paris, 1987), solo el conocimiento declarativo es metacognitivo, por su naturaleza consciente, mientras que otros autores también consideran al conocimiento procedural como parte de la metacognición (Wellman, 1985). Finalmente, el conocimiento condicional consiste en saber cuándo o por qué usar conocimiento declarativo o procedimental (Garner, 1990).

Con respecto al desarrollo cerebral y los procesos cognitivos, Flavell (1985) y Garner (1987) plantean que la metacognición solo es posible a partir de la preadolescencia, ya que antes de esa etapa el cerebro no estaría preparado para efectuar la regulación de la actividad cognitiva necesaria en ella. Sin embargo, publicaciones recientes (e.g. Bernard, Proust y Clement, 2015; Ferreira y Gómez, 2019; Whitebread y Coltman, 2010) nos llevan a descartar esta idea, ya que incluso desde los tres años de edad se evidencian

comportamientos metacognitivos y autorregulatorios, como autoimposición de metas y revisión de la comprensión (Quigley, Muijs y Stringer, 2019).

En cuanto a las corrientes de estudio,¹ en psicología la metacognición surge de la necesidad de disociar entre el conocimiento y la acción de conocer, mientras que en educación el constructo involucra pensar acerca de los propios procesos mentales, lo que Weinert (1987) denomina cognición acerca de la cognición, o con la habilidad humana de ser consciente de ellos (Vandergrift, Goh, Mareschal y Tafaghodtari, 2006). Según Crespo (2000), los aportes de la psicología cognitiva, por un lado, y de las teorías de procesamiento de la información, por otro, redundan en conceptos en común, con distinto énfasis, que dan origen a cuatro líneas teóricas sobre metacognición: (1) la teoría de la mente estudia los conocimientos que los niños poseen sobre la mente humana y sobre su funcionamiento (Flavell, 1993b; Perner, 1994; Rivière, 1991; Wellman, 1985); (2) según la psicología evolutiva, la metacognición surge en la adolescencia, permitiendo la generación de conocimientos y autorregulación propios del quehacer cognitivo (Flavell, 1979, 1985, 1993^a, 1993b); (3) la investigación sobre memoria identifica a la metacognición como *feeling of knowing* (Hart, 1965), y (4) los estudios sobre comprensión lectora utilizan a la metacognición para distinguir entre conocimiento y regulación o control (Crespo, 2000).

Como tema de investigación independiente, la metacognición nace con el concepto “*feeling of knowing*” o consciencia (Hart, 1965). Aunque en su trabajo no menciona la conciencia (*consciousness, awareness*), sí pavimenta el camino a su discípulo Flavell (1976) para acuñar el término metacognición. Recientemente, Hertzog y Dixon (1994) proponen concebir el término como un grupo de constructos interrelacionados que conforman una noción central llamada cognición acerca de la cognición. Los autores señalan dos maneras de precisar el término: considerar cuál es el dominio cognitivo atendido (memoria, resolución de problemas, atención, comprensión) y observar los múltiples tipos de cognición que se dan dentro de cada dominio (representaciones, creencias, experiencias). Lo cierto es que no existe una única definición, ya que en distintos dominios se ha conceptualizado y clasificado de diversas maneras de acuerdo a sus objetivos de investigación (Sandoval et al., 2010). Con todo, en lo referente a la escucha, aún es válida la observación de Flavell (1979) sobre la importancia de la metacognición en las habilidades lingüísticas de comprensión y producción discursivas gracias al monitoreo de procesos cognitivos asociados al conocimiento, las experiencias, las metas o tareas y las acciones o estrategias metacognitivas.

Con respecto a la autorregulación, conceptualmente puede considerarse como un componente de la metacognición; sin embargo, desde la psicología cognitiva y para efectos pedagógicos, cobra forma en tres expresiones

¹ Para una revisión conceptual de los antecedentes de la metacognición, ver Crespo (2000).

interrelacionadas: (1) las estrategias cognitivas, cruciales para adquirir conocimiento y completar una tarea (como técnicas de memorización o estrategias específicas para abordar el contenido disciplinar); (2) la metacognición, evidente en estrategias de monitoreo o seguimiento y dirección estratégica del aprendizaje (e.g., si una técnica de memorización es efectiva o si la estrategia para una tarea es adecuada); y (3) la motivación, expresada en la voluntad para hacer uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el propio aprendizaje (como autoconvencerse de estudiar hoy para un buen desempeño en un examen mañana). En otras palabras, si bien la metacognición es en sí elemental en el aprendizaje, al desarrollarla como parte de un modelo triangular junto a las estrategias cognitivas y la motivación, tiene el potencial de exacerbar su efecto positivo en el desarrollo de la autonomía para un mejor aprendizaje (Quigley et al, 2019).

3. Las estrategias metacognitivas para la escucha en L2

En términos generales, se han identificado dos tipos de estrategias de aprendizaje (Nyikos y Oxford, 1993): (1) las estrategias cognitivas, que son más bien automáticas e inconscientes; y (2) las estrategias metacognitivas, que dejan la conciencia, la regulación y el control en manos del aprendiente (McLaughlin, Rossman, y McLeod, 1983). Específicamente, Oxford (1990) clasificó las estrategias de aprendizaje de una L2 en directas (relacionadas con la lengua meta) e indirectas (asociadas al aprendizaje en general). Entre las estrategias directas se encuentra las de memorización (recuerdo y recuperación de información aprendida), las cognitivas (utilizadas para entender, manejar y producir la L2) y las de compensación (útiles para cuando existen vacíos lingüísticos). Las estrategias indirectas incluyen las metacognitivas (que regular el proceso y aprendizaje), las afectivas (que controlan las emociones) y las sociales (encargadas de la cooperación y la interacción). Estudios recientes revelan que los estudiantes utilizan con frecuencia moderada tanto estrategias de aprendizaje directas como indirectas (Feng e Iriarte, 2018; Al-Khasawneh, 2012; Najafi, Sadighi, Bagheri y Yarmohammadi, 2017; Srisupha, 2013; Zareva y Fomina, 2013), mientras que las más frecuentes son las sociales (Khazaie y Mesbah, 2014; Sanhueza y Fernández, 2012; Tandoc y Tandoc-Juan, 2014), y las de menor frecuencia de uso son las de memorización (Al-Khasawneh, 2012; García y Jiménez, 2014; Mei, 2014).

Las estrategias metacognitivashan sido ampliamente estudiadas (Chamot, 2005; Goh 1997; Gómez, Sandoval y Sáez, 2012; Nunan 1996; O'malley y Chamot, 1990; Oxford, 2003; Rost, 2002, 2005; Sandoval, Gómez y Sáez, 2010; Schraw, Crippen y Hartley, 2006; Vandergrift 2002,1999; Wenden 1991, entre otros). Por ejemplo, O'malley y Chamot (1990) identifican tres tipos de estrategias: planificación (que organizan acciones para el desarrollo de una tarea); monitoreo (que permiten tener conciencia de lo que se está haciendo en

una tarea) y evaluación (que permiten juzgar lo realizado). A estas, Cross y Vandergrift (2018) agregan las estrategias metacognitivas para la resolución de problemas, que identifican y enfrentan problemas de comprensión con el fin de darle sentido a lo que se escucha.

Específicamente para la audición, Vandergrift y Goh (2012) presentan un modelo de estrategias metacognitivas que incorpora tres elementos fundamentales: experiencia, conocimiento y estrategias. Postulan que, al intentar comprender una emisión oral, ocurre una experiencia metacognitiva toda vez que el aprendiente piensa o siente algo acerca de la tarea, experiencia que puede activar conocimiento metacognitivo en la memoria de largo plazo e implica conocimiento acerca de estrategias útiles para comprender la emisión, detonándose así su selección o activación para propiciar la comprensión (Cross y Vandergrift, 2018). Dentro de este marco, los aprendientes utilizan estrategias metacognitivas para manejar, regular y evaluar su comprensión mientras están concentrados en los procesos metacognitivos interconectados de planificar, monitorear, resolver problemas y evaluar, y a su vez incorporan estrategias cognitivas y conocimiento sobre sí mismos, las estrategias y la tarea (Cross y Vandergrift, 2018). El proceso metacognitivo de planificación implica considerar cómo completar la tarea de la mejor forma, preparando un plan de acción y pensando en potenciales problemas que puedan perjudicar el logro de la tarea y las soluciones; entre las estrategias metacognitivas que pueden apoyar este proceso se encuentran la organización previa (predeterminar uso de estrategias) y la atención selectiva (decidir focalizarse en detalles específicos). El proceso metacognitivo de monitoreo implica examinar, confirmar y revisar información relacionada con el logro de la tarea auditiva; las estrategias metacognitivas para apoyar este proceso son el monitoreo de la comprensión (chequear la comprensión a nivel local) y la revisión del monitoreo (chequear la comprensión a lo largo de toda la tarea). La resolución de problemas implica tanto la identificación de problemas de comprensión como la solución de estos para entender lo que se está escuchando, e incluye estrategias metacognitivas como la identificación de un problema (determinar fallas en la comprensión y su causa) y la resolución del problema (determinar y llevar a cabo formas de resolver las fallas). En último término, la evaluación es un proceso que implica la revisión de las propias fortalezas y debilidades, el enfoque que se tiene de la audición y el logro de la tarea, e implican estrategias como evaluación de la comprensión (apreciar el grado de comprensión) y evaluación del desempeño (considerar el éxito o fracaso en la tarea de audición).

En numerosas investigaciones (e.g. Vandergrift, 2003), se ha estudiado el uso de estrategias metacognitivas durante la audición en L2 en diferentes niveles de habilidad y se ha descubierto que, aunque todos utilizan un rango similar de estrategias, quienes demuestran mayor habilidad en la escucha las utilizan en mayor número y con mayor flexibilidad para manejar y regular su comprensión, lo que indica un mayor grado de interacción activa con el texto

oral, fundamental en el desempeño (Vandergrift, 2003). En cuanto a estudios empíricos sobre la enseñanza de estrategias para mejorar la comprensión auditiva, estos generalmente incluyen estrategias cognitivas o socioafectivas en el mismo diseño instruccional. Por ejemplo, Graham y Macaro (2008) investigaron la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para predicción y monitoreo, en conjunto con estrategias cognitivas, y su efecto en la comprensión auditiva. Los resultados indican que quienes recibieron instrucción superaron largamente a su contraparte. Además, se observó que el apoyo (andamiaje) también es un factor importante para una mejor comprensión.

A pesar de la abundante literatura que valida el uso y la promoción de estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva de una L2, en el ámbito de ELE esta información es más bien escasa. Entre los estudios más recientes destacan Neo (2017), Perea y Andres (2017), Acosta Moré (2010) y Olivares-Cuhat (2002), quienes investigan el uso de las estrategias de aprendizaje en distintas habilidades lingüísticas.

4. Evaluar la metacognición en la escucha en L2

Según Perry et al. (2018), uno de los mayores desafíos de los estudios sobre metacognición es cómo medirla.² De hecho, aunque existen diversos instrumentos, incluyendo sistemas computacionales (Nunes, Nunes y David, 2003), cuestionarios (Dignath, Buettner y Langfeldt, 2008; Vandergrift et al., 2006) pruebas (DeLuca y Lari, 2013; Ozturk, 2017; Schraw y Dennison, 1994), y los clásicos protocolos de pensamiento manifiesto o *think-alouds* (Ericsson y Simon, 1980, 1987), cada uno tiene sus limitaciones, como la dependencia en las respuestas de los propios participantes, lo que puede poner en entredicho su validez. Por tal razón, se ha llegado a postular que es imposible establecer relaciones de causalidad entre intervenciones conducentes a cambios en el conocimiento metacognitivo o en el uso de estrategias metacognitivas y los resultados de aprendizaje en un dominio dado (Muijs, Kyriakides, Van der Werf, Creemers, Timperley y Earl, 2014; Perry et al., 2018).

A pesar de estas aprehensiones, en el área de adquisición de segundas lenguas, donde se iniciaron los estudios sobre metacognición y su relación con la escucha (Goh, 2018), el creciente interés por investigar el rol de las estrategias en la adquisición de una L2 ha desvelado que influye positivamente en el aprendizaje no solo el uso de las estrategias metacognitivas sino el tener conciencia de ellas y de otras variables involucradas en el aprendizaje (Cohen y Macaro, 2007; 2010; Wenden, 1998). Los estudios se han ido focalizando más y más en informes proporcionados por los propios aprendientes sobre su comprensión y su conciencia acerca de los procesos de comprensión auditiva

² Para una revisión más amplia sobre evaluación de la metacognición, ver Ozturk (2017) y Rhodes (2019).

(Goh, 1997; Mendelsohn y Rubin, 1995). Así, se han desarrollado diversos cuestionarios con el fin de elicitar tales autoinformes sobre la escucha en L2 (ver Chamot, Barnhardt, El Dinary y Robbins, 1999; Goh, 2002; Hasan, 2000; Vandergrift, 2005; Vogely, 1995).

Para evaluar el uso de estrategias utilizadas por aprendientes de L2, se cuenta con el cuestionario creado por Oxford (1990) *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL, por sus siglas en inglés), uno de los instrumentos más utilizados, y acreditado internacionalmente (Oxford y Burry-Stock, 1995) para su aplicación en distintos contextos educativos y culturales (García, 2010). En tanto, para la evaluación y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión oral de una L2, se ha utilizado más recientemente el Cuestionario sobre Consciencia Metacognitiva en la Escucha³, desarrollado por Vandergrift et al. (2006) o *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ, por sus siglas en inglés)⁴. Según Goh (2018) este ha sido citado más de 250 veces y utilizado en distintos niveles de investigación, incluyendo tesis doctorales. Con un tiempo de aplicación de 15 a 20 minutos y a través de 21 ítems en una escala Likert de seis puntos, el cuestionario MALQ elicitó respuestas, inmediatamente después de realizada una tarea de audición sobre la autopercepción de la metacognición, representada en cinco factores: planificación y evaluación (preparación para la escucha y evaluación de los resultados de los esfuerzos para escuchar); resolución de problemas (realización y monitoreo de inferencias); atención dirigida (concentrarse en la tarea y mantener la atención en ella); conocimiento personal (percepciones acerca de los desafíos, la ansiedad, y la autoeficacia); y traducción mental (encontrar equivalentes en la lengua materna). El objetivo del instrumento es elicitar tanto las estrategias de audición utilizadas durante la escucha, como también el conocimiento metacognitivo que los aprendientes tienen sobre sí mismos como oyentes de una L2, sobre la naturaleza de la escucha, y sobre las estrategias para realizar la tarea de audición (Goh, 1997; Vandergrift y Goh, 2012). De acuerdo con Goh (2018), el cuestionario MALQ fue diseñado con tres utilidades en mente: evaluar la conciencia metacognitiva de los aprendientes de una L2 en cualquier momento de su desarrollo lingüístico, llevar un registro del desarrollo metacognitivo acerca de la escucha en L2 durante el proceso de aprendizaje de la L2, y guiar a los aprendientes a reflexionar acerca de sus propias estrategias y del conocimiento de sí mismos. En investigación, se puede usar para identificar relaciones entre la conciencia metacognitiva de los aprendientes y su desempeño en comprensión auditiva en diversos idiomas (mandarín, persa, turco), además del inglés (Goh, 2018).

Los resultados de las investigaciones en las que se ha utilizado el cuestionario MALQ indican que existe una estrecha relación entre

³ Nuestra traducción

⁴ Para mayores detalles sobre el cuestionario MALQ, incluyendo una versión disponible para investigación, ver Goh (2018).

metacognición y la escucha. Por ejemplo, Vandergrift *et al.* (2006) reportan una relación significativa ($r = 0,36$) entre conciencia cognitiva acerca de los procesos de escucha y la habilidad de comprensión. Por su parte, Al-Alwan, Asassfeh y Al-Shboul (2013) informan que tres de las dimensiones del cuestionario MALQ, a saber: resolución de problemas (24%), planificación y evaluación (17%), y atención dirigida (15%), dan cuenta de 56% de la varianza total del desempeño de los aprendientes en una prueba de comprensión auditiva desarrollada por los autores (con un alfa de Cronbach de 0,77 para la prueba de comprensión). Varios estudios han realizado análisis de regresión, confirmando a la metacognición como predictor del desempeño en tareas de escucha: Vandergrift *et al.*, 2006: 13% de la varianza; Zeng, 2012: 15%; Goh y Hu, 2014: 22%. El estudio de Goh y Hu (2014) fue el primero en examinar la variación intrapersonal de aspectos de la conciencia metacognitiva. Por otra parte, este instrumento se ha utilizado como pre y post test para comparar el desarrollo de la conciencia metacognitiva en intervenciones metodológicas en aula. En el estudio de Vandergrift y Tafaghodtari (2010), los aprendientes de L2 mejoraron tanto su desempeño en tareas de audición como su conocimiento metacognitivo al enseñárseles estrategias de comprensión auditiva. Por su parte, O'Bryan y Hegelheimer (2009) indican que mejoró el desempeño en algunos de los factores medidos por el cuestionario MALQ, mientras que Mareschal (2007) y Zeng (2012) informan de aún mejores resultados, atribuibles a que la intervención fue más prolongada. Goh y Hu (2013) establecieron una relación entre conciencia metacognitiva y escucha: los aprendientes con mayor dominio mostraron mayor seguridad en las respuestas del cuestionario MALQ relacionadas con el uso de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación. Otros estudios han observado el efecto de la instrucción explícita en el uso de estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Entre ellos destaca la investigación de Graham y Macaro (2008), con mejores resultados para quienes recibieron instrucción sobre el uso de estrategias contenidas en el MALQ. Por su parte, Vandergrift y Tafaghodtari (2010) y Cross (2011) desarrollaron un tipo de instrucción metacognitiva en la cual los aprendientes son guiados a través de una serie de pasos que sistemáticamente los ayudan a tomar conciencia de los procesos metacognitivos; los autores sugieren que esta metodología es particularmente efectiva para mejorar las habilidades de los aprendientes con menor destreza en la escucha (Cross y Vandergrift, 2018). En su revisión del cuestionario MALQ, Goh (2018) sugiere que se utilice este cuestionario para estudiar las diferencias intrapersonales en la percepción del uso de estrategias y del conocimiento personal, en distintas tareas de audición. Además, como una de las investigadoras que participó su elaboración, Goh (2018) reconoce que, a pesar de sus rigurosos procedimientos de validación para asegurar propiedades psicométricas robustas, este instrumento puede no abarcar todas las estrategias sugeridas en la literatura sobre comprensión auditiva en L2, por lo

que es aconsejable agregar más ítems para los factores que tienen menos, en particular porque la decisión de incluir ítems y factores en el proceso de elaboración se basó en cuestiones estadísticas más que teóricas, por lo que en cada estudio los resultados deben someterse a análisis factorial para determinar si existe algún factor latente de segundo orden que explique las relaciones entre los constructos de primer orden ya descritos (Goh, 2018).

5. El desarrollo de las estrategias metacognitivas en la escucha en L2

La forma más evidente de fomentar el uso de estrategias metacognitivas es a través de la instrucción explícita. Al respecto, existen cuatro posturas excluyentes identificadas por VanPatten y Benati (2010): (1) la instrucción no es necesaria para la adquisición (Truscott, 2004; Krashen, 1982; Cook, 1991); (2) depende de la etapa de adquisición (Pienemann, 1998); (3) la favorece (Long, 1983; Norris y Ortega, 2000; Schmidt, 1990); y (4) es imprescindible (Higgs y Clifford, 1982).

Junto a VanPatten y Benati (2010), adscribimos a la postura (3): si bien la instrucción no puede alterar los estadios de adquisición, sí podría facilitar dichos procesos y ayudar a los aprendientes a desarrollar su competencia en la L2 más allá de lo que lo harían sin instrucción explícita. Como ya lo hemos mencionado, existe nutrida evidencia empírica en favor de integrar estrategias metacognitivas en tareas de escucha en el aula para facilitar la adquisición de una L2 (Goh 1997; Goh y Hu, 2014; Gómez et al., 2012; Nunan, 1996; O'Malley y Chamot, 1990; Rost 2002, 2005; Sandoval et al., 2010; Vandergrift 1999, 2002; Vandergrift et al., 2006; Wenden 1991; Zeng, 2012).

Si bien para Emerick (2019) la instrucción explícita de la escucha es esencial para desarrollar la competencia en inglés o español como L2, advierte que los docentes estudiados no distinguen entre instrucción directa sobre estrategias, práctica y evaluación de la escucha, ni implementan metodologías sobre el uso de estrategias metacognitivas en sus clases, por lo que sugiere prestar más atención a la práctica pedagógica para la escucha en L2 en contexto de aula, y a la formación inicial docente en este respecto.

Un avance en ese sentido es la aproximación pedagógica propuesta por Rost (2005) para el desarrollo y uso de estrategias metacognitivas en la audición. Según esta, se utilizan estrategias de organización anticipada, atención dirigida, atención selectiva y autodirección para fomentar la planificación; para el monitoreo, se sugieren estrategias de supervisión de la escucha, de la comprensión y de la tarea; y para fomentar la evaluación de la escucha, se proponen estrategias para la evaluación de la ejecución de la tarea y para la identificación de problemas. Por otra parte, la investigación de Cross (2011), Vandergrift y Goh (2012), y Vandergrift y Tafaghodtari (2010) sugiere cómo enseñar conocimiento sobre estrategias cognitivas y metacognitivas, conocimiento sobre sí mismo y sobre la tarea de audición, además de la

aplicación de tal conocimiento a través de instrucción metacognitiva como parte de una secuencia pedagógica en la que se guía a los aprendientes a través de pasos que sistemáticamente los sensibilizan acerca de procesos cognitivos subyacentes a la escucha y estimulan el uso de estrategias, incluyendo las metacognitivas. Aunque dichos autores no investigan en qué medida aumenta el uso y conocimiento de las estrategias metacognitivas, ni qué efecto puede tener en la comprensión auditiva cualquier mejora en el uso de las estrategias metacognitivas, sus resultados demuestran que tal secuencia es particularmente efectiva en aprendientes con habilidades menos desarrolladas (Cross y Vandergrift, 2018). Al igual que Rost (2005), Cross y Vandergrift (2018) sostienen que para la promoción y evaluación de estrategias metacognitivas se deben considerar las etapas ampliamente conocidas como “antes”, “durante” y “después” de la audición, en las que los docentes deben explicar o presentar cada estrategia explícitamente para promover la autorregulación y autogestión del desempeño, ya que la consolidación de la comprensión auditiva requiere de oportunidades para practicar y experimentar con tales estrategias, recibiendo apoyo y retroalimentación (Cross y Vandergrift, 2018). A medida que van utilizando cada vez más las estrategias, es recomendable ir reduciendo el apoyo, los estímulos, la retroalimentación y la supervisión, con el fin de fomentar la autonomía en el uso y evaluación de las estrategias. Una secuencia pedagógica que considere el procesamiento metacognitivo, para Cross y Vandergrift (2018), debería incluir cinco etapas en las tareas de escucha: antes de la audición, debiesen generarse tareas que activen estrategias metacognitivas de planificación; las tres etapas siguientes de la escucha debería fomentar el uso de estrategias metacognitivas que combinen la planificación, el monitoreo y la resolución de problemas; en la evaluación, que es la última etapa, se podrían potenciar estrategias de planificación y evaluación. Además, las lecciones deberían planificarse de acuerdo al dominio de los estudiantes en la L2: si el texto o la tarea son muy fáciles, no se justifica el uso de las estrategias, mientras que si son muy difíciles, los estudiantes no tendrán la capacidad para utilizarlas.

Por otro lado, Vandergrift y Baker (2015) estudian las variables que influyen en la audición y el grado en el que estas pueden predecir el éxito o el fracaso en la tarea, a saber: habilidad auditiva en la lengua materna, conocimiento de vocabulario en la lengua materna y en la segunda lengua, habilidad en la discriminación auditiva, conciencia metacognitiva de la audición y capacidad de la memoria de trabajo. Los autores proponen un modelo provisional que permite observar cómo las variables pueden interactuar en la comprensión de una L2. De similar manera, Morley and Lawrence (1971), entregan ciertos principios para optimizar la escucha: tener propósitos claramente definidos en las lecciones, elaborar y planificar cuidadosamente las actividades, exigir la participación activa de los estudiantes en la estructura de la tarea, integrar una necesidad comunicativa que propicie la concentración, enfatizar la memorización consciente, y focalizarse en el proceso más que en el

producto, integrando retroalimentación y no solo evaluación o medición de la escucha. Del mismo modo, es importante tomar en cuenta las dificultades que debe enfrentar el aprendiz en la escucha para un mejor diseño instruccional. Numerosas investigaciones (e.g. Bingol, Celik, Yildiz y Mart, 2014) han puesto en evidencia algunos de estos factores, que pueden darse antes o durante la escucha, como la calidad del sistema de audio, información cultural desconocida, acento del hablante, vocabulario desconocido, duración y velocidad del audio, infraestructura de la sala, falta de concentración asociada a la motivación de los estudiantes, entre otros. Con el fin de superar estas dificultades, Bingol et al. (2014) ofrecen las siguientes sugerencias: proporcionar material auditivo auténtico de hablantes nativos; planificar tareas con temáticas de interés para los estudiantes y apoyo en el desarrollo de las habilidades y estrategias de escucha; utilizar distinto tipo de material; familiarizar al estudiantes con las reglas de pronunciación; ayudarles a reconocer diversos acentos; desarrollar actividades de acuerdo al nivel de competencia; proporcionar información contextual y lingüística; retroalimentar al estudiante en cuanto a su desempeño; ayudar a desarrollar las habilidades necesarias para la escucha; utilizar lenguaje corporal y expresiones faciales para apoyar el mensaje del texto oral; ofrecer oportunidades para desarrollar habilidades *bottom-up* y *top-down*; motivar al estudiante en su desarrollo de estrategias de escucha; demostrar destrezas en el manejo de discurso oral; e incentivar la escucha de material auténtico con participación de hablantes nativos (canciones, documentales, noticias, videos). Si bien estos principios y sugerencias no mencionan aspectos metacognitivos directamente, estos están involucrados tácitamente en el conocimiento de la tarea, puesto que la metacognición es imposible sin cognición⁵. Para Goh (2018), la escucha ocurre principalmente en la mente de un individuo, por lo que no es visible para los docentes ni para los propios aprendices, de modo que sugiere considerar los siguientes principios en la aplicación de una aproximación metacognitiva en tareas de audición: (1) utilizar los tres componentes de la metacognición: conocimiento, estrategia y experiencia, incorporando actividades antes o después de la audición, incluyendo pausas para la reflexión y el análisis acerca del conocimiento metacognitivo (sujeto, tarea y estrategia), considerando una o más estrategias de planificación, monitoreo y evaluación, y guiando a los aprendices a detectar errores en la comprensión; (2) diseñar tareas que promuevan los procesos metacognitivos; (3) ampliar el alcance de la audición con actividades metacognitivas que incluyan guías de audición autodirigida y una lista de autoreporte.

Además de lo anterior, existen técnicas y métodos clásicos que proponemos adaptar al diseño instruccional para el fomento de estrategias metacognitivas en aula, a saber: el modelamiento experto (Min, 2016), en el

⁵ Para sugerencias metodológicas acerca de cómo enseñar la escucha de manera explícita, ver Wilson (2008).

que el docente verbalizaría la estrategia de comprensión auditiva como modelo para que los aprendientes la emularan posteriormente, con su apoyo o andamiaje (*scaffolding*); la verbalización del pensamiento, que consistiría en una adaptación del protocolo de pensamiento manifiesto (Ericsson y Simon, 1980, 1987); y el seguimiento o *shadowing* (Hamada, 2018; Kadota, 2019), antiguo método japonés para la enseñanza de L2, orientado al desarrollo de la comprensión auditiva (*input*), subvocalización para la adquisición de fonemas, vocabulario y elementos gramaticales (práctica), simulación de las etapas de la producción oral (*output*), y desarrollo del monitoreo y control metacognitivo a través del entrenamiento de la memoria de trabajo (monitoreo).

6. Recomendaciones pedagógicas para el aula de ELE

Existe abundante evidencia, tanto de investigación básica como aplicada, para aseverar que el conocimiento metacognitivo unido a la habilidad para utilizar estrategias metacognitivas constituyen un potente predictor de aprendizaje efectivo (Chou, 2016; Ellis, Bond y Denton, 2012; Lai, 2011; Perry et al., 2018; Quigley et al., 2019; Stel y Veenman, 2008; Zumbunn, Tadlock y Roberts, 2011) y que la metacognición es clave para mejorar tales resultados de aprendizaje en cualquier edad, dominio disciplinar y cultura (Baas et al., 2015; Dignath et al., 2008; Donker et al., 2014; Hattie, 2016; Perry, Albeg y Tung, 2012; Perry et al., 2018; Quigley et al., 2019; Stel y Veenman, 2008, 2010; Veenman y Beishuizen, 2004; Veenman, Wilhelm y Beishuizen, 2004; Veenman y Spaans, 2005; Veenman, Hout-Wolters y Afflerbach, 2006). Por otra parte, Marcel Veenman, uno de los autores más prolíficos en el área, puntualiza que para maximizar el impacto de la enseñanza se deben cumplir varias condiciones: la metacognición debe ser parte integral del currículo y no enseñarse en unidades discretas o lecciones aisladas; el propósito de la enseñanza, incluyendo los elementos metacognitivos, debe explicarse claramente a los estudiantes, y el aprendizaje debe darse por un periodo prolongado (Veenman y Beishuizen, 2004: 635).

Más allá de lo conceptual y de los resultados de investigaciones, en la sala de clases la metacognición adoptaría la forma de habilidades enseñables orientadas a establecer metas de aprendizaje concretas, monitorear, dirigir y revisar el progreso académico para cumplirlas, reflexionando explícitamente acerca de este y adecuando la ruta a medida que sea necesario durante el avance (Quigley et al., 2019). En un informe para *Education Endowment Foundation*, Quigley, Muijs y Stringer (2019) decantan siete principios clave, basados en evidencia y en una revisión bibliográfica exhaustiva, para el desarrollo de la metacognición en todos los niveles educativos y en todos los dominios del saber, que bien pueden ponerse en práctica en la clase de ELE: (1) los docentes deben adquirir una comprensión profesional de la metacognición y destrezas para desarrollarla en sus estudiantes; (2) enseñar explícitamente estrategias cognitivas y metacognitivas utilizando andamiaje (práctica guiada

que poco a poco se va retirando hasta lograr proficiencia) como parte de las tareas específicas adecuadas al contenido; (3) verbalizar el propio pensamiento para modelar frente a los estudiantes cómo desarrollar sus habilidades cognitivas y metacognitivas dentro del andamiaje; (4) establecer desafíos de autorregulación y metacognición posibles que alcancen que mantengan la motivación y eviten la sobrecarga, en especial al introducir una nueva estrategia o nuevo contenido disciplinar; (5) promover y desarrollar metalenguaje sobre metacognición en el trabajo regular de clase, revisando regularmente conceptos ya adquiridos; (6) enseñar explícitamente a los estudiantes a organizar y gestionar efectivamente su aprendizaje autónomo, a través de andamiaje, que incluye retroalimentación oportuna, promoción de la motivación y de la autovaloración de su progreso; (7) apoyar a los docentes desde las instituciones educativas en el desarrollo de estos enfoques como parte integral de su quehacer, y asegurar una adecuada implementación, entregando recursos y desarrollo profesional de calidad sobre metacognición y autorregulación. Se sabrá que un estudiante ha alcanzado la meta cuando manifieste proactividad en sus esfuerzos por aprender, demuestre conciencia de sus fortalezas y oportunidades, establezca metas personales y estrategias específicas para cada tarea, y monitoree su comportamiento de acuerdo a dichas metas, reflexionando acerca de su efectividad, todo lo cual redundará en satisfacción consigo mismo y motivación para continuar perfeccionando sus métodos de aprendizaje, en una suerte de círculo virtuoso observable, siempre mejorable (Quigley et al., 2019).

Tales principios generales deben aplicarse en el contexto de adquisición de la L2, dentro de la clase regular de ELE, utilizando material auténtico en las distintas variedades de español. Si bien junto a Cross y Vandergrift (2018) consideramos importante realizar talleres o cursos sobre estrategias metacognitivas de aprendizaje para desarrollar la escucha, la evidencia revela que es más efectivo que dicho entrenamiento sea parte integral de la clase de L2 (Quigley et al., 2019). Para ello, es recomendable identificar las creencias de los aprendientes sobre las estrategias metacognitivas que utilizan e identificar vacíos en su conocimiento utilizando el cuestionario MALQ, listas de cotejo de estrategias, entrevistas, reflexiones post audición, etc..

Por otra parte, es innegable el rol central del docente en la adquisición de una L2 y de las habilidades de escucha, en especial entre aprendientes con bajos niveles de desempeño (e.g. Gilakjani^[1] y Sabouri, 2016). Aquí, además de la práctica intensiva, las acciones docentes son cruciales, como la selección o diseño de materiales y tareas de aprendizaje apropiadas. A estas acciones, Harmer (1991) y Macháčková (2009) agregan las de organizar, controlar, evaluar, proporcionar recursos, actuar como tutor y ser conscientes de las acciones de los aprendices con el fin de entregar recomendaciones y motivarlos en su aprendizaje. De acuerdo a Rost (2001) y Kurita (2012), la mayor ventaja de los aprendientes exitosos de una L2 es la habilidad de utilizar la escucha

como un instrumento de aprendizaje, y debido a que las estrategias metacognitivas involucran un alto grado de procesamiento cognitivo para comprender la lengua meta y desarrollar las tareas (Chou, 2016), la adecuada guía docente es esencial. Considerando que los estudiantes toman plena consciencia de su desempeño académico cuando se les enseña a desarrollar sus habilidades metacognitivas (Hattie, 2013; Perry et al., 2018), es importante que el docente modele las estrategias metacognitivas para un mayor impacto en el aprendizaje (Wall y Hall, 2016), haciendo eco de la larga tradición del andamiaje (Holton y Clarke, 2006) de la escuela sociocognitiva (Bruner, 1990).

Este énfasis en la labor docente es evidente en un cambio de agenda en investigación, de estudios centrados en la búsqueda de la mejor estrategia para optimizar la comprensión auditiva (Goh, 1998; Jurkovič, 2010; O'Malley et al., 1989; Osada, 2001; Vandergrift, 1997), a un interés por la instrucción basada en estrategias en la ejecución de tareas de escucha en el aula (Gómez et al., 2012; Graham y Macaro, 2007; Imhof, 2001; Rahimirad y Shams, 2014; Sandoval et al., 2010; Seo, 2005). Según Field (2008), el entrenamiento para el desarrollo de estrategias se puede realizar a través de dos enfoques: (1) generar consciencia a través de la instrucción directa y demostración (modelamiento), por parte del docente, de una selección de estrategias para una serie de audios cortos auténticos; (2) introducir y practicar las estrategias como parte de la tarea de escucha, tal como lo plantean O'Malley y Chamot (1990) en su modelo de instrucción integrada (*embedded*). En ella, se propicia el desarrollo personal de las estrategias metacognitivas como parte de la clase de lengua para la escucha siguiendo el modelo de aprendizaje por tareas (TBL, por sus siglas en inglés), a través de una secuencia de implementación de la tarea que incluye predicción de los temas, planificación estratégica, procesamiento cognitivo del material lingüístico del audio, uso y monitoreo de las estrategias, y retroalimentación y evaluación del propio aprendizaje, secuencia que se condice plenamente con el procesamiento metacognitivo para el desarrollo de las estrategias (Chou, 2016).

Así como gran parte de la investigación en comprensión lectora se ha extrapolado a la escucha, sería interesante que los docentes e investigadores en ELE se informaran sobre los avances en neurociencia que podrían serles útiles. Por ejemplo, a través de neuroimágenes, se ha podido observar cómo el cerebro procesa el lenguaje (Im, Varma, Varma, 2017), entregando pistas acerca de sus correlatos neuronales según las zonas cerebrales involucradas y el tiempo en que se accede a la distintos tipos de información fonológica o semántica (Ferreira y Gómez, 2019). Se ha descubierto que aprender a leer genera cambios en las estructuras neuronales del procesamiento auditivo, visual, y del lenguaje en general (Dehaene, 2009), lo que habría que considerar al adoptar una determinada metodología de enseñanza, el tiempo de aprendizaje, o los materiales (Ferreira y Gómez, 2019). También se ha constatado que el cerebro es más flexible de lo que se pensaba, y que esta plasticidad cerebral se mantiene funcional y estructuralmente a lo largo de la vida (Ansari, König, Leask, y

Tokuhamas-Espinosa, 2017), derribando el mito del período crítico para adquirir una L2. Esta plasticidad es muy evidente en el aprendizaje de una L2, ya que genera cambios neuroanatómicos estructurales en la corteza parietal izquierda, con mayor concentración de materia gris en la parte inferior de la corteza en hablantes bilingües, asociada a una mayor fluidez verbal. Si el cerebro humano no tuviera plasticidad, sería muy difícil aprender al exponerse a nueva información (Ferreira y Gómez, 2019)⁶. Esto es clave en metacognición, ya que el conocimiento y la experiencia van cambiando a medida que se adquiere más conocimiento y más conciencia de lo que funciona o no funciona en una tarea de aprendizaje. Los hallazgos en neurociencias permiten inferir que el trabajo que realizan los alumnos a diario tiene efectos palpables en el cerebro, redundando en un buen desempeño. Al acceder los docentes a tal conocimiento, mejoran sus expectativas hacia sus alumnos, generando mejores instancias de aprendizaje (Ansari et al., 2017).

7. Conclusiones

Existe consenso generalizado de que la metacognición tiene gran potencial para mejorar la calidad de la experiencia de aprendizaje de quienes adquieren una L2 en cualquier contexto de aula y en cualquier edad (Chou, 2016), y el aula de ELE no es la excepción. Sin embargo, a pesar de ser una capacidad inherente al ser humano, debe ser desarrollada explícitamente para su óptimo aprovechamiento, en especial por el esfuerzo extra que supone la reflexión, el prestar atención y todos los procesos cognitivos involucrados en ella. El rol docente, que ha sido reconocido ampliamente en la literatura en educación, es preponderante en guiar a los aprendientes en su desarrollo de la metacognición para el aprendizaje. Si la educación de calidad es un derecho tan fundamental como la salud, es de sentido común esperar que las instituciones educativas y las instituciones de formación inicial docente inviertan en el recurso que garantiza el mayor impacto en el desempeño de los estudiantes: los docentes, ofreciéndoles oportunidades de desarrollo profesional continuo de calidad y actualizadas sobre las tendencias metodológicas basadas en evidencia (tal como se hace en el ámbito de la salud), entre las que debiera estar la alfabetización metacognitiva para el desarrollo de la comprensión auditiva en segundas lenguas, incluyendo ELE.

⁶ Para una introducción a los neuromitos o creencias erróneas que han permeado a la literatura en educación, ver Ferreira y Gómez (2019).

8. BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA MORÉ, ILEANA. (2010). La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- AHMADI, SEYEDEH. (2016). The importance of listening comprehension in language learning. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 7-10.
- AL-ALWAN, AHMED, ASASSEH, SAHAIL, & AL-SHBOUL, YOUSEF. (2013). EFL Learners' Listening Comprehension and Awareness of Metacognitive Strategies: How Are They Related?. *International Education Studies*, 6(9), 31-39.
- AL-KHASAWNEH, FADI. (2012). English language learning strategies employed by Jordanian students at Yarmouk University. *Language in India*, 12(7), 145-155.
- ANSARI, DANIEL, KÖNIG, JOHANNES, LEASK, MARIYN, & TOKUHAMA-ESPINOSA, TRACEY. (2017). *Developmental cognitive neuroscience: Implications for teachers' pedagogical knowledge*.
- BAAS, DIANA, CASTELIJNS, JOS, VERMEULEN, M., MARTENS, ROB, & SEGERS, MIEN. (2015). The Relation between Assessment for Learning and Elementary Students Cognitive and Metacognitive Strategy Use. *British Journal of Educational Psychology* 85(1), 33-46.
- BERNARD STÉPHANE, PROUST JOELLE & CLÉMENT FABRICE. (2015). Procedural Metacognition and False Belief Understanding in 3- to 5-Year-Old Children. *PLoS ONE* 10(10): e0141321. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141321>
- BINGOL, MUSTAFA, CELIK, BEHCET, YILDIZ, NACI & MART, C. (2014). Listening comprehension difficulties encountered by students in second language learning class. *Journal of educational and instructional studies*, 4, 4.
- BROWN, ANN. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp- 65-16.
- BRUNER, JEROME. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- CHAMOT, ANNA UHL. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual review of applied linguistics*, 25, 112-130.
- CHAMOT, ANNA UHL, BARNHARDT, SARAH, EL-DINAR, PAMELA, & ROBBINS, JILL (1999). *The learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Longman.
- CHOU, MU-HSUAN. (2016). Strategy use for listening in English as a foreign language: A comparison of academic and vocational high school students. *TESOL Journal*, 7(3), 513-539.

- COHEN, ANDREW, & MACARO, ERNESTO. (2010). Research Methods in Second. *Continuum companion to second language acquisition*, 107. Oxford, England: Oxford University Press.
- COOK, VIVIAN. (1991). The Poverty-of-the-Stimulus Argument and Multi-Competence. *Second Language Research* 7(2): 103–17. <https://doi.org/10.1177/026765839100700203>
- CRESPO, NINA MARÍA. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33(48), 97-115.
- CROSS, DAVID, & PARIS, SCOTT. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 80 (2), 131.
- CROSS, JEREMY. (2011). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65(4), 408-416. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccq073>
- CROSS, JEREMY, & VANDERGRIFT, LARRY. (2018). Metacognitive listening strategies. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-5.
- DEHAENE, STANISLAS. (2009). Reading in the brain: the new science of how we read. New York: Penguin.
- DELUCA, WILLIAM, & LARI, NASIM. (2013). Developing Students' Metacognitive Skills in a Data-Rich Environment. *Journal of STEM Education: Innovations & Research*, 14(1).
- DIGNATH, CHARLOTTE., BÜTTNER, GERHARD, & LANGFELDT, HANS PETER. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
- DONKER, ANOUK, DE BOER, HESTER, KOSTONS, DANNY, DIGNATH VAN EWIK, CHARLOTTE, & VAN DER WERF, Margaretha (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 11(1), 1-26.
- ELLIS, ARTHUR, BOND, JOHN, & DENTON, David. (2012). An analytical literature review of the effects of metacognitive teaching strategies in primary and secondary student populations. *Asia Pacific Journal of Educational Development (APJED)*, 1(1), 9-23.
- EMERICK, MARK. (2019) Explicit teaching and authenticity in L2 listening instruction: University language teachers' beliefs. *System*, 80, 107-119. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.11.004>
- ERICSSON, ANDERS, & SIMON, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological review*, 87(3), 215-251 doi:10.1037/0033-295X.87.3.215.
- ERICSSON, K., & SIMON, HERBERT. (1987). Verbal reports on thinking. In C. Faerch; G. Kasper (eds.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. pp. 24–54.
- FENG, YAO, & IRIARTE, FERNANDO. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes chinos que aprenden español como lengua

- extranjera. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (27), 2.
- FERREIRA, ROBERTO & GÓMEZ, Lilian. (2019). ¿Por qué la neurociencia debería ser parte de la formación inicial docente? *Synergies Chili*, 15, 45-56.
- FIELD, JOHN. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press: Cambridge.
- FLAVELL, JOHN. (1993 a.) El desarrollo cognitivo, Madrid: Visor.
- FLAVELL, JOHN. (1993 b.) The development of Children's Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction, *International Journal of Psychology*, 28(5), 595-604.
- FLAVELL, JOHN. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*, 231-235.
- FLAVELL, JOHN. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- FLAVELL, JOHN. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- GARCÍA HERRERO, MARÍA & JIMÉNEZ VIVAS, AMPARO. (2014). Estrategias en el aprendizaje de la lengua y niveles de competencia en estudiantes universitarios de Magisterio. *Revista de Investigación Educativa* 32(2), 363-378.
- GARCÍA SALINAS, JAIME. (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (8), 1-23 [consulta: 18 de abril de 2018]. Disponible en la web: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/entrenamiento-en-estrategias-de-aprendizaje-de-ingles-como-lengua-extranjera-en-un-contexto-de-aprendizaje-combinado.html>
- GARNER, RUTH. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- GARNER, RUTH. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings, *Review of Educational Research*, 60(4), 517-529. <http://dx.doi.org/10.2307/1170504>.
- GILAKJANI, ABBAS POURHOSEIN., & SABOURI, NARJES BANOU. (2016). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English Language Teaching*, 9(6), 123-133.
- GOH, SWEE. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *SAM Advanced Management Journal*, 63, 15-22.
- GOH, CHRISTINE. (2018). Metacognitive Awareness Listening Questionnaire. En Worthington, D.L., y Bodi, G.D. (Eds.). *The sourcebook of listening research: Methodology and measures*. Malden: John Wiley & Sons.
- GOH, CHRISTINE. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51, 361-369.

- GOH, CHRISTINE. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185–206. doi:10.1016/S0346-251X(02)00004-0^[L]_{SEP}
- GOH, CHRISTINE. & HU, GUANGWEI. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274.
- GÓMEZ ÁLVAREZ, LILIAN, SANDOVAL ZÚÑIGA, MARÍA SOLEDAD, & SÁEZ CARRILLO, KATIA. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), 69-93.
- GRAHAM, SUZANNE. & MACARO, ERNESTO. (2007). Designing Year 12 strategy training in listening and writing: from theory to practice. *Language Learning Journal*, 35(2), 153-173.
- GRAHAM, SUZANNE. & MACARO, ERNESTO. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747–78.
- HAMADA, YO. (2018) Shadowing: What is It? How to Use It. Where Will It Go? *RELC Journal*. <https://doi.org/10.1177/0033688218771380>
- HARMER, JEREMY. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HART, JULIAN. (1965). Memory and the feeling of knowing experience. *Journal of Educational Psychology*, 56, 208-216.
- HASAN, ALI. (2000). Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13(2)^[L]_{SEP}, 137-153.
- HATTIE, JONH. (2016). Know thy impact. *On Formative assessment: Readings from educational leadership (EL Essentials)*, 36.
- HATTIE, JOHN. (2013). Calibration and confidence: where to next?. *Learning and Instruction*, 24, 62-66.
- HEDGE, TRICIA. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- HERTZOG, CHRISTOPHER. & DIXON, ROGER. (1994). Metacognitive development in adulthood and old age. *Metacognition: Knowing about knowing*, 227-251.
- HIGGS, T.HEODORE & CLIFFORD, RAY. (1982). The push toward communication.
- HOLTON, DEREK. & CLARKE, DAVID. (2006). Scaffolding and metacognition. *International journal of mathematical education in science and technology*, 37(2), 127-143
- IM, SOO-HYUN, VARMA, KEISHA. & VARMA, SASHANK. (2017). Extending the seductive allure of neuroscience explanations effect to popular articles about educational topics. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 518-534. <https://doi.org/10.1111/bjep.12162> PMID: 29124752.
- IMHOF, MARGARETE. (2001). How to listening more effectively: Self-monitoring strategies in listening. *International Journal of Listening*, 15, 2–19. doi:10.1080/10904018.2001.10499042

- JACOBS, JANIS & PARIS, SCOTT. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- JURKOVIČ, VIOLETA. (2010). Effect of Explicit Language Learning Strategy Instruction on Language-test and Self-assessment Scores. *English Language Teaching*, 3(1), 16-27.
- KADOTA, SHUHEI. (2019). *Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition: Connecting Inputs and Outputs*. Londres: Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9781351049108>
- KHAZAIE, ZEINAB. & MESBAH, ZAHRA. (2014). The Relationship between Extrinsic vs. Intrinsic Motivation and Strategic Use of Language of Iranian Intermediate EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(1), 99-109.
- KRASHEN, STEPHEN. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KURITA, TOMOKO. (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*, 5(1), 30-44.
- LAI, EMILY. (2011). Metacognition: A literature review. *Always learning: Pearson research report*, 24.
- LONG, MICHAEL. (1983). Does second language instruction make a difference? *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- MACHÁČKOVÁ, EVA. (2009). *Teaching listening* (Doctoral dissertation, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta).
- MARESCHAL, CATHERINE. (2007). Student perceptions of a self-regulatory approach to second language listening comprehension development. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Ottawa, Ontario, Canada. [consulta: 18 de abril de 2018]. Disponible en la web: <http://www.ruor.uottawa.ca/handle/10393/29447>
- MCLAUGHLIN, BARRY, ROSSMAN, TAMMY & MCLEOD, BEVERLY. (1983). Second language learning: An information processing perspective. *Language Learning*, 33, 135-158. doi:10.1111/j.1467-1770.1983.tb00532.x
- MEI, LAN CHAN. (2014). Language learning strategies of Macao nursing students: an embedded mixed methods study. *Asian Englishes*, 16(3), 189-208.
- MENDELSON, DAVID. (1994). *Learning to listen. A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie Press.
- MENDELSON, DAVID J. & RUBIN, JOAN. (1995). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominie Press. [L]
[SEP]
- MIN, HUI-TZU. (2016). Effect of teacher modeling and feedback on EFL students' peer review skills in peer review training. *Journal of Second Language Writing*, 31, 43-57. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.004>
- MORLEY, JOAN. & LAWRENCE, MARY. (1971). The use of films in teaching english as a second language 1. *Language Learning*, 21(1), 117-117.

- MUIJS, DANIEL, KYRIAKIDES, LEONIDAS, VAN DER WERF, GREETIE, CREEMERS, BERT, TIMPERLEY, HELEN & EARL, LORNA. (2014). State of the art–teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 231-256.
- NAJAFI, KHADIJEH, SADIGHI, FIROOZ, BAGHERI, MOHAMMAD SADEGH & YARMOHAMMADI, LOTFOLLAH. (2017). Iranian EFL Learners' Use and Preferences of Language Learning Strategies. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(3), 179.
- NELSON, THOMAS O. & NARENS, LOUIS. (1980). A new technique for investigating the feeling of knowing. *Acta Psychologica*, 46(1), 69-80.
- NEO, SWEE LENG PAULINE. (2017). Language learning strategies: A study among Spanish students in the University of Malaya. *Journal of Modern Languages*, 17(1), 93-108.
- NORRIS, JOHN & ORTEGA, LOURDES. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning*, 50(3), 417-528.
- NUNAN, DAVID. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL*, 133-143.
- NUNES, CESAR, NUNES, MARINA. & DAVID, CLAUDIA. (2003). Assessing the Inaccessible: Metacognition and Attitudes. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 10 (3), 375–388.
- NYIKOS, MARTHA & OXFORD, REBECCA. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal*, 77(1), 11-22.
- O' MALLEY, MICHAEL. & CHAMOT, ANNA UHL. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, MICHAEL, CHAMOT, ANNA UHL & KÜPPER, LISA. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied linguistics*, 10(4), 418-437.
- O'BRYAN, ANNE & HEGELHEIMER, VOLKER. (2009). Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12, 9–37.
- OLIVARES-CUHAT, GABRIELA. (2002). Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study. *Foreign Language Annals*, 35(5), 561-570.
- OSADA, NOBUKO. (2004). Listening Comprehension Research: a brief review of the last 30 years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- OXFORD, REBECCA. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- OXFORD, REBECCA. (2003). *Language learning styles and strategies*. Boston: Mouton de Gruyter.

- OXFORD, REBECCA & BURRY-STOCK, JUDITH. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning. *System*, 23(1), 1-23.
- OZTURK, NESRIN. (2016). An analysis of pre-service elementary teachers' understanding of metacognition and pedagogies of metacognition. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(1), 47-68.
- OZTURK, NESRIN. (2017). Assessing metacognition: theory and practices. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 134-148.
- PEREA, LANCHO & ANDRES, LUIS. (2017). *Spanish as a foreign language at university level: the role and use of language learning strategies by absolute beginners*. Doctoral dissertation: University of Pretoria.
- PERNER, JOSEF. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- PERRY, VALERIE, ALBEG, LOREN. & TUNG, CATHERINE. (2012). Meta-analysis of single-case design research on self-regulatory interventions for academic performance. *Journal of behavioral education*, 21(3), 217-229.
- PERRY, JOHN, LUNDIE, DAVID & GOLDER, GILL. (2018). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?. *Educational Review*, 1-18.
- PIENEMANN, MANFRED. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory* (Vol. 15). John Benjamins Publishing.
- PINTRICH, PAUL, WOLTERS, CHRISTOPHER. & BAXTER, GAIL. (2000). *Assessing metacognition and self-regulated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRESSLEY, MICHAEL, BORKWSKI, JOHN & SCHNEIDER, WOLFGANG. (1987). Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta and G. Whitehurst (eds.), *Annals of child development*, Volume 5, pp.89-129. New York: JAI Press.
- QUIGLEY, ALEX, MUIJS, DANIEL. & STRINGER, ELEANOR. (2019). Metacognition and self-regulated learning: Guidance report. *Education Endowment Foundation*.
- RAHIMIRAD, MARYAM & SHAMS, MOHAMMAD REZA (2014). The effect of activating metacognitive strategies on the listening performance and metacognitive awareness of EFL students. *International Journal of Listening*, 28(3), 162-176.
- RIVIÈRE, ÁNGEL. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- RHODES, MATTHEW. (2019). Metacognition. *Teaching of Psychology*, 46(2), 168-175. <https://doi.org/10.1177/0098628319834381>
- ROST, MICHAEL. (2001). *Listening in action*. New York: Prentice Hall.
- ROST, MICHAEL. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.
- ROST, MICHAEL. (2005). L2 Listening. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language. Teaching and Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- SANDOVAL, MARÍA SOLEDAD, GÓMEZ, LILIAN. & SÁEZ, KATIA. (2010). Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua. *Lenguas Modernas*, (36), 25-44.
- SANHUEZA, MARÍA GABRIELA & FERNÁNDEZ, GINA. (2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico. *Revista Folios* (36), 97-113.
- SCHMIDT, RICHARD. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- SCHRAW, GREGORY. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science*, 26(1-2), 113-125.
- SCHRAW, GREGORY. & DENNISON, RAYNE SPERLING. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- SCHRAW, GREGORY, CRIPPEN, KENT & HARTLEY, KENDALL. (2006). Promoting self-regulation in Science education: Metacognition as part of a broader perspective of learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- SEO, KYOKO. (2005). Development of a listening strategy intervention program for adult learners of Japanese. *International Journal of Listening*, 19, 63–78. doi:10.1080/10904018.2005.10499075
- SRISUPHA, RUCHIRA. (2013). Thai students' language learning strategies. *Quarterly Journal of Chinese Studies* 2(2), 52-67.
- STERNBERG, ROBERT. (2009). Foreword to Handbook of Metacognition in Education. In DJ Hacker, JD Dunlosky, AC Graesser, *Handbook of Metacognition in Education*, viii-ix. Abingdon, Oxon: Routledge.
- TANDOC, JUANITO & TANDOC-JUAN, MA. VICTORIA. (2014). Students' personality traits and language learning strategies in English. *Researchers World* 5(3), 1-10.
- TRUSCOTT, JOHN. (2004). Evidence and Conjecture on the Effects of Correction: A Response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13, 337-343.
- VANDERGRIFT, LARRY. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign language annals*, 30(3), 387-409.
- VANDERGRIFT, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *English Teaching Journal* 53: 168-176.
- VANDERGRIFT, LARRY. (2002). It was nice to see our prediction was right: Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 58, 555-575.
- VANDERGRIFT, LARRY. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463–96.
- VANDERGRIFT, LARRY. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, 70–89. doi:10.1093/applin/amh039

- VANDERGRIFT, LARRY & BAKER, SUSAN. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, 65(2), 390-416.
- VANDERGRIFT, L. & GOH, CHRISTINE. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- VANDERGRIFT, LARRY & TAFAGHODTARI, MARZIEH. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60, 470–497. doi:10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x
- VANDERGRIFT, LARRY, GOH, CHRISTINE, MARESCHAL, CATHERINE & TAFAGHODTARI, MARZIEH. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56, 431–462. doi:10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x
- VAN DER STEL, MANITA & VEENMAN, MARCEL. (2008). Relation between intellectual ability and metacognitive skillfulness as predictors of learning performance of young students performing tasks in different domains. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 128-134.
- VAN DER STEL, MANITA & VEENMAN, MARCEL. (2010). Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study. *Learning and individual differences*, 20(3), 220-224.
- VANPATTEN, BILL & BENATI, ALESSANDRO. (2010). *Key terms in second language acquisition*. London: Continuum International Publishing Group.
- VEENMAN, MARCEL & BEISHUIZEN, JOSS. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction*, 14(6), 621-640.
- VEENMAN, MARCEL & SPAANS, MARLEEN. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and individual differences*, 15(2), 159-176.
- VEENMAN, MARCEL, VAN HOUT-WOLTERS, BERNADETTE & AFFLERBACH, PETTER. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.
- VEENMAN, MARCEL, WILHELM, PASCAL & BEISHUIZEN, JOSS. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and instruction*, 14(1), 89-109.
- VOGELY, ANITA. (1995). Perceived strategy use during performance on 3 authentic listening comprehension tasks. *The Modern Language Journal*, 79, 41-56.
- WALL, KATE & HALL, ELAINE. (2016). Teachers as metacognitive role models. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 403-418.
- WEINERT, FRANZ. (1987). Introduction and Overview: Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In F. Weinert & R. Kluwe, eds., *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- WELLMAN, HENRY. (1985). A child's theory of mind: the development of conceptions of cognition. In S. R. Yussen (ed.), *The growth of reflection in children*, pp. 169-206. New York: Academic Press.
- WENDEN, ANITA. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York, NY: Prentice-Hall.
- WENDEN, ANITA. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/19.4.515>
- WILSON, JEREMY. (2008). *How to teach listening*. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-4058-4775-9.
- WHITEBREAD, DAVID & COLTMAN, PENNY. (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children: evidence from an observational study. *ZDM Mathematics Education*, 42 (2), 163-178 <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0233-1>.
- ZAREVA, ALLA & FOMINA, ANNA. (2013). Strategy Use of Russian Pre-Service TEFL University Students: Using a Strategy Inventory for Program Effectiveness Evaluation. *International Journal of English Studies* 13(1), 69-88.
- ZENG, YAJUN. (2012). *Metacognition and self-regulated learning (SRL) for Chinese EFL listening development*. Doctoral dissertation. Nanyang Technological University, Singapore.
- ZUMBRUNN, SHARON, TADLOCK, JOSEPH & ROBERTS, ELIZABETH DANIELLE. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)*, 1-28.