La habilidad de escucha: estrategias metacognitivas y ansiedad en la clase de inglés

Juan Fernando Gómez — Jorge Emiro Restrepo — Walter Darién Gómez Torres (Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, Colombia) — Claudio Díaz Larenas (Universidad de Concepción, Chile) — Julio Antonio Álvarez Martínez (Universidad de Antioquia)

ABSTRACT

The listening skill: metacognitive strategies, and language classroom anxiety

The aim of this study is to analyze the relationship between metacognitive strategies in listening comprehension (MSLC), difficulties in listening comprehension (DLC), and linguistic anxiety (LA) in a sample of 804 university students. This study corresponds to quantitative research, at a descriptive and correlational level, with a non-experimental and cross-sectional design. Findings indicate that the most employed MSLC are mental translation and person knowledge. It is revealed that a high level of difficulty exists in two phases of listening comprehension, and that 50% of learners experience heightened LA. The relationships among MSLC, DLC and LA show that employing MSLC can lead to a decrease in DLC and the perceived level of LA. The relationships between DLC and LA indicate that DLC has the power to increase LA.

KEYWORDS

foreign language, linguistic anxiety, listening skill, metacognitive awareness, metacognitive strategies

RESUMEN

El propósito del presente estudio es analizar la relación entre las estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva (EMCA), las dificultades en la comprensión auditiva (DCA) y la ansiedad lingüística (AL) en 804 estudiantes universitarios. Corresponde a una investigación cuantitativa, de nivel descriptivo y correlacional, con diseño no-experimental y corte transversal. Los resultados indican que las EMCA más utilizadas corresponden a la traducción mental y el conocimiento de sí mismo. Se evidencia un nivel de dificultad alto en dos fases de la comprensión auditiva y un 50% de los estudiantes experimenta una alta AL. Las relaciones entre las EMCA, los DCA y la AL significan que el uso de las EMCA reduce los DCA y la AL. Las relaciones entre los DCA y la AL indican que los DCA pueden incrementar la AL.

PALABRAS CLAVE

ansiedad lingüística, conciencia metacognitiva, estrategias metacognitivas, habilidad auditiva, lengua extranjera

DOI

https://doi.org/10.14712/18059635.2025.2.2

OPEN ACCESS

1 INTRODUCCIÓN

La habilidad de escucha es fundamental en cualquier interacción y es una de las primeras destrezas lingüísticas a las que se expone una persona que aprende una segunda lengua (L2). La comprensión auditiva es un proceso activo de construcción de significados que establecen conexiones con conocimientos previos (Namaziandost et al., 2018) y demanda una actividad mental importante por parte del receptor (Goh & Vandergrift, 2012). Además, involucra un proceso que integra las emociones, la conciencia metacognitiva y el grado de conocimiento sobre la lengua meta (Oxford, 2019). Esta destreza implica funciones cognitivas relacionadas con la atención, capacidad de construir el significado del mensaje y una respuesta que puede ser verbal o no verbal, lo que pudiese generar temor y nerviosismo en aprendices de una lengua extranjera (Cova, 2012; Gómez et al., 2023; Horwitz et al., 1986). La complejidad de la habilidad de escucha causa ansiedad en sus aprendices (Wang & MacIntyre, 2021; Xu, 2011), especialmente en quienes tienen mayores dificultades para el reconocimiento de un mensaje expresado. Para combatir tales emociones durante la comprensión auditiva, el empleo de procesos cognitivos se cataloga como beneficioso para el control de los pensamientos y la regulación del aprendizaje tanto en ejercicios como evaluaciones que miden la escucha en la L2 (Tanewong, 2018).

En el contexto de esta investigación, los estudiantes realizan cursos de inglés como asignaturas obligatorias en cada programa académico ofrecido en la universidad y deben acreditar su competencia lingüística como un requisito de grado de acuerdo con las competencias establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia 'MCER' (Consejo de Europa, 2002). Para ello, el Centro de Idiomas de la universidad aplica una evaluación para determinar el grado de apropiación en las habilidades de lectura y escucha, y en las sub-habilidades de gramática y vocabulario. Esta unidad académica indica que la habilidad de escucha es la mayor causante de reprobaciones de los estudiantes, lo que origina retrasos en las graduaciones en cada semestre. Diversos aspectos resultan desafiantes para los estudiantes al momento de enfrentarse a una tarea o evaluación de comprensión auditiva en la L2: la comprensión de palabras o frases desconocidas, oraciones complejas o extensas, acentos, entonación, velocidad, desconocimiento del tema, la ansiedad que causa una evaluación y la baja concentración (Li, 2022; Nadig, 2013; Nowrouzi et al., 2015; Rost, 2011). Todas estas dificultades coinciden con estudios empíricos relacionados con esta habilidad en el aprendizaje del inglés en el contexto universitario (Ahmadi, 2016; Namaziandost et al., 2018; Pan, 2016; Tanewong, 2018; Wang & Macintyre, 2021).

De acuerdo con lo anteriormente descrito, esta investigación plantea analizar la relación entre las estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva (EMCA), las dificultades en la comprensión auditiva (DCA) y la ansiedad lingüística (AL) en estudiantes que aprenden inglés en el contexto universitario.

OPEN ACCESS

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

La metacognición se refiere a la comprensión que tiene una persona sobre sus destrezas y procesos de pensamiento mediados a través del monitoreo, regulación y ordenamiento de dichos elementos para lograr un objetivo (Flavell, 1979). La metacognición conlleva reflexionar sobre la forma de adquisición de conocimiento y la consciencia sobre los procesos cognitivos, a partir de acciones deliberadas tales como la observación y el control de las cogniciones para la ejecución de una tarea (Huertas Bustos et al., 2014). Existen acciones regulatorias para ejercer la metacognición, que se denominan estrategias metacognitivas, y se emplean por aquellos que aprenden una L2 con la intención de controlar el aprendizaje a través de la planificación, monitoreo y evaluación de una tarea asignada (Gómez et al., 2012), facilitando la comprensión de lo que se aprende y la forma en que este fenómeno ocurre.

En cuanto a la conciencia metacognitiva auditiva, Vandergrift et al. (2006) explican que corresponde a la habilidad para emplear sistemáticamente estrategias metacognitivas para realizar una tarea que concierne esta destreza. Las cinco EMCA son las siguientes: (1) planificación (elaboración de un plan de escucha, identificación del tema y establecimiento de metas en la tarea); (2) solución de problemas (inferencia y deducción de palabras desconocidas a partir de la idea general); (3) conocimiento de sí mismo (autoeficacia, autoconfianza y grado de ansiedad del individuo al escuchar la L2); (4) atención dirigida (concentración, enfoque y persistencia en la tarea auditiva); (5) traducción mental (distinción de equivalencias del mensaje que se ajusten a la lengua materna). Estas estrategias favorecen la efectiva comprensión auditiva en la L2 (Movahed, 2014; Vandergrift et al., 2006; Goh & Vandergrift, 2012), incentivando la motivación y reduciendo la ansiedad (Fathi et al., 2020).

Rost (2011) afirma que la escucha es un complejo proceso neuropsicológico que permite comprender una lengua que se produce verbalmente. Este proceso abarca el reconocimiento de los sonidos, la identificación del significado de las palabras, la comprensión de la sintaxis, los rasgos prosódicos, y el conocimiento de la información (Nadig, 2013). Una persona que escucha un mensaje en la L2 debe identificar, retener y comprender mensajes, sonidos, ritmos y contextos. Li (2022) argumenta que la habilidad de escucha se refiere a un proceso intencionado de interpretación y construcción de significado sobre un caudal lingüístico percibido de forma auditiva, que involucra factores lingüísticos (habilidad auditiva, reconocimiento de los sonidos, comprensión fonética, conocimiento de vocabulario, nivel de dominio en la lengua meta y características propias de la L2), y aspectos metacognitivos y afectivos (motivación, estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva y la ansiedad). Nowrouzi et al. (2015) señalan que esta destreza implica dificultades para quienes aprenden una L2 durante el proceso de comprensión, que se presenta en tres fases interrelacionadas: percepción, análisis y utilización.

La fase de percepción corresponde al reconocimiento de los fonemas, pausas, énfasis acústicos, entonación, acento, velocidad y léxico. La fase de análisis abarca aspectos semánticos, sintácticos y la capacidad de procesamiento de la información en la memoria a corto plazo. La fase de utilización consiste en la interrelación de los significados del texto que se escucha de forma continua con el conocimiento previo

OPEN ACCESS

que se encuentra en la memoria a largo plazo. Pan (2016) explica que la realización de ejercicios o evaluaciones con limitaciones de tiempo causan ansiedad al momento de escuchar.

En términos psicológicos, la ansiedad concierne una reacción emocional que surge ante una situación que podría ser amenazante y causa una respuesta anticipada que dificulta la resolución de obstáculos (Torrents et al., 2013). Horwitz et al. (1986) reportan que el aprendizaje de una lengua extranjera produce un estado de ansiedad particular en los estudiantes, asociado a la tensión y temor, dado que la L2 requiere un mayor desarrollo de habilidades comunicativas, llegando a afectar el desempeño de estas (MacIntyre & Gardner, 1994;). La AL surge cuando los estudiantes deben demostrar su conocimiento en prácticas que emplean recursos auditivos en la clase o responder correctamente a evaluaciones que miden esta habilidad (Goh & Vandergrift, 2012; Gómez et al., 2023). De acuerdo con Fathi et al. (2020), la ansiedad en la comprensión auditiva (ACA) es parte de la AL, y es mayormente percibida por aquellos que tienen una competencia limitada en la lengua meta (MacIntyre & Gardner, 1994), ya que requiere ser procesada en muy poco tiempo. Esta destreza también genera problemas tanto para estudiantes que desconocen el empleo efectivo de las EMCA para enfrentar las dificultades en los ejercicios y evaluaciones como para aquellos que tienen una limitada competencia en la lengua meta.

A continuación, se presentan los estudios empíricos más relevantes asociados a las variables de la investigación, con personas que aprenden inglés en el contexto universitario. Goh y Hu (2013) investigaron la relación entre las EMCA y el desempeño auditivo en una evaluación (DAE) con 113 alumnos chinos que se encontraban realizando un programa intensivo en torno a la lengua meta, cuyo propósito era incrementar la competencia comunicativa en la lengua inglesa. Los resultados descriptivos sobre las EMCA indicaron que las estrategias de atención dirigida, solución de problemas, y las de planificación y conocimiento de sí mismo se encontraron en un rango alto, mientras que las de traducción mental se encontraron en un rango bajo. Los autores reportaron una relación positiva entre las EMCA y el DAE. Tales resultados podrían indicar que una alta exposición en el aprendizaje comunicativo de la L2 fortalece la conciencia cognitiva de escucha en el alumnado, generando el despliegue deliberado de EMCA asociadas a la concentración, la inferencia y la planificación para abordar efectivamente evaluaciones de comprensión auditiva.

Zhai (2015) investigó la relación entre la AL y el desempeño auditivo en una evaluación (DAE) con un grupo de 82 estudiantes en China. Los resultados descriptivos indicaron que un 61.7% de los estudiantes encuestados percibían un alto grado de temor a la evaluación negativa (TEN) y un 59.3% evidenciaron un nivel elevado de ansiedad en evaluaciones (AE). Se presentó una relación negativa fuerte entre la AL y el DCA. Tabibian y Heidari-Shahreza (2016) analizaron la relación entre las EMCA y las DCA en una muestra de 60 estudiantes iraníes y encontraron una relación positiva fuerte entre las EMCA y las DCA, sugiriendo que el aumento de dificultades presentes en ejercicios de escucha demanda un mayor despliegue de técnicas pertinentes a la planificación, monitoreo y control cognitivo para su ejecución. Con respecto a dichos obstáculos, Nowrouzi et al. (2015) exploraron los DCA con una muestra de 100 estudiantes del mismo país. Los hallazgos indicaron que la fase de percepción

OPEN ACCESS

se encuentra en un rango alto; seguido por la fase de análisis y procesamiento en un rango moderado. En esta línea, la relación entre las EMCA y las DCA fue analizada por Namaziandost et al. (2019) con 60 estudiantes en Irán. Los resultados evidenciaron que las DCA de la muestra se encontraban en un rango medio y alto: percepción, análisis y procesamiento. Se encontraron relaciones positivas fuertes entre las EMCA y las DCA en la fase de percepción, análisis y procesamiento.

Fu et al. (2023) analizaron, de igual manera, el nexo entre las variables mencionadas con 576 estudiantes en China. Los resultados revelaron relaciones positivas entre las EMCA y los DCA en la fase de análisis y procesamiento. En este tenor, el empleo de las EMCA tiene la capacidad de facilitar el desempeño de las fases pertenecientes al proceso de comprensión auditiva asociadas al reconocimiento de fonemas, elementos lingüísticos y la interrelación de significados provenientes de un texto oral, que parecen implicar los mayores obstáculos para abordar la correcta decodificación de mensajes escuchados.

Por otro lado, Narjes Golzadeh y Moiinvaziri (2017) estudiaron la relación entre la ansiedad en la comprensión auditiva (ACA) y las EMCA con un grupo de 105 estudiantes iraníes y reportaron una relación negativa leve entre la ACA y las EMCA. Ölmecer Öztürk (2021) examinaron la relación entre las EMCA y su nivel de ACA con una muestra de 112 estudiantes en Turquía. Los resultados descriptivos indicaron que un 70.5% percibía un nivel de ACA moderado, mientras que un 15.2% se encontraba en un rango alto. Se evidenció una relación débil entre las EMCA y la ACA. Dichas nociones sugieren que mientras la aplicación de las EMCA aumenta, el índice de ansiedad pertinente a la comprensión auditiva percibida por los estudiantes tiende a disminuir. Asimismo, cuando los niveles de ansiedad en una tarea de escucha crecen, las EMCA son igualmente susceptibles a experimentar un breve aumento en su ejecución.

La evidencia empírica presentada demuestra la existencia de una conexión entre las EMCA, la comprensión auditiva y los niveles de AL percibidos por aprendices de una lengua meta, constituyendo las primeras como herramientas útiles para enfrentar exitosamente actividades que requieran el uso de esta destreza. En este sentido, los resultados de la presente investigación resultan ser relevantes en el campo de la lingüística aplicada al aprendizaje del inglés porque permiten entender la manera en que estas variables se comportan en el ámbito universitario en Colombia. Además, los hallazgos podrían ser empleados para la construcción de intervenciones pedagógicas intencionadas que contribuyan a mejorar los resultados en la evaluación que mide la competencia lingüística de aquellos que aprenden inglés, y más específicamente para alcanzar el éxito en la sección de escucha en este contexto en particular.

En esta línea, el presente estudio comprende el análisis de dicha relación en estudiantes universitarios que aprenden inglés en el contexto colombiano. Para este propósito, se formularon las siguientes preguntas investigativas:

(1) ¿Cuáles son las EMCA que más emplean los estudiantes durante una evaluación que mide el desempeño auditivo en la L2?
(2) ¿Cuál es el grado de dificultad percibida de la muestra con relación a las DCA en la L2?

(3) ¿Cuál es el nivel de AL que experimentan estos estudiantes durante la realización de una evaluación que mide el desempeño auditivo en la L2?
(4) ¿Cuál es la intensidad de correlación entre las EMCA, las DCA y la AL en esta muestra de estudiantes universitarios que aprenden inglés?

3 METODOLOGÍA

La presente investigación consiste en una investigación cuantitativa, de nivel descriptivo y correlacional, con un diseño no-experimental y corte transversal. El objetivo del estudio fue explorar la relación entre las estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva, las dificultades en la comprensión auditiva y la ansiedad lingüística en la clase de inglés en el contexto universitario.

3.1 PARTICIPANTES

Los participantes fueron 804 estudiantes voluntarios de la asignatura de inglés, que cursaban diferentes programas académicos en los ciclos técnico, tecnológico y profesional en una universidad pública ubicada en la ciudad de Medellín, Colombia. La selección fue realizada mediante un muestreo simple por conveniencia, que incluyó estudiantes activos en cursos de inglés con niveles de dominio 'Básico A1', 'Básico superior A2', 'Intermedio B1'. Estos niveles de dominio se categorizaron de acuerdo con El Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002). Un 32.3% fueron hombres (n = 260) y el 67.7% correspondió a mujeres (n = 544). Los encuestados se encontraron en un rango de edad entre los 17 y los 48 años (M = 23.6; DE = 8.1).

Los participantes compartían ciertos lineamientos sobre la ejecución de los cursos, tales como el material de instrucción y la metodología empleada (Aula Invertida en Encuentros Sincrónicos). Además, el estudiantado debe presentar una prueba de dominio lingüístico sobre las habilidades de escucha y lectura y de las sub-habilidades de gramática y vocabulario, administrada por la institución, que debe ser aprobada como requisito de graduación. La sección de escucha ha presentado el resultado más deficiente en dicha evaluación en el periodo comprendido desde el año 2019 al año 2023.

3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

El primer instrumento de recolección de datos correspondió al Cuestionario sobre Consciencia Metacognitiva en la Escucha diseñado por Vandergrift et al. (2006), en la versión en español aplicada en Colombia por Builes-Zapata y Perez-Medina (2018). Este cuestionario mide el constructo de la conciencia metacognitiva conforme a las percepciones que las personas tienen sobre la comprensión auditiva en la L2. Está compuesto por 21 enunciados que conforman cinco áreas de conciencia metacognitiva, presentados en una escala Likert de 6 opciones de respuesta (1 = Siempre, hasta 6 = Nunca). Las áreas que lo conforman son: Estrategias de planificación (5 ítems); Estrategias de solución de problemas (6 ítems); Conocimiento de sí mismo (3 ítems); Estrategias de atención dirigida (4 ítems); Estrategias de traducción mental (3 ítems). En esta muestra, el valor del alfa de Cronbach correspondió a 0.80. (Apéndice 1). En

OPEN ACCESS

cuanto a la validez de constructo del cuestionario, Vandergrift et al. (2006) indican que los índices de ajuste del instrumento son adecuados, puesto que los valores reportados fueron: Índice de ajuste comparativo (CFI) = 0.91; Índice de Tucker-Lewis (TLI) = 0.90; Raíz cuadrada media de error de aproximación (RMSEA) = 0.07.

El segundo instrumento empleado fue el Cuestionario sobre Dificultades en la Comprensión Auditiva propuesto por Nowrouzi et al. (2015). Este instrumento mide el constructo de las dificultades que una persona enfrenta durante las fases que conforman el desarrollo de escucha en una L2. Está constituido por 23 enunciados distribuidos en tres dimensiones, ponderados en cinco opciones de respuesta tipo Likert que van de 1 = Nunca a 5 = Siempre. La primera dimensión corresponde a los problemas de percepción (10 ítems), la segunda se refiere a los problemas de análisis (7 ítems) y la tercera atañe a los problemas que surgen en la fase de procesamiento (6 ítems) (Apéndice 2). De acuerdo con Nowrouzi et al. (2015), una media en un rango de 1.0 a 1.65 es considerada como 'bajo' grado de dificultad en la escucha. El rango 'moderado' se encuentra en un resultado entre 1.66 y 3.35. Finalmente, una media con un valor entre 3.36 y 5.0 se considera como 'alto' grado de dificultad en la comprensión auditiva.

El resultado del alfa de Cronbach del instrumento en la muestra del presente estudio correspondió a un valor de 0.96. En cuanto a la validez y confiabilidad del cuestionario, Sadatmir et al. (2018) explican que se aplicaron las normas establecidas en la literatura para valorar los problemas de comprensión de escucha, los cuales corresponden a la claridad de los ítems, brevedad de los enunciados, disposición de los ítems en el instrumento, validez de constructo, validez interna de los ítems y facilidad para la interpretación de lo que mide el instrumento. Además, la validez de contenido fue evaluada y refinada a través de un comité de expertos (Nowrouzi et al., 2015).

Finalmente, se empleó la Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera diseñada por Horwitz et al. (1986), en una versión que fue traducida y ajustada al contexto de España por Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001). Este cuestionario mide el constructo de la ansiedad que experimentan aquellos que aprenden una lengua extranjera. Se compone de 33 enunciados y cada uno de ellos está calificado con una escala Likert de 5 puntos que inicia con 1 'muy de acuerdo' y va hasta 5 'muy en desacuerdo', distribuidos en tres dimensiones: ansiedad ante las evaluaciones (15 ítems), temor a la evaluación negativa (7 ítems) y aprensión ante la comunicación (11 ítems). Para propósitos de la investigación, se abordaron únicamente las dos primeras dimensiones. Un alto nivel de ansiedad se encuentra en los rangos de respuesta 'De acuerdo' y 'Totalmente de acuerdo'. (Apéndice 3). El alfa de Cronbach para este instrumento correspondió a 0.95 en el contexto de la investigación. De acuerdo con Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001), la validez de constructo del instrumento correspondió a CFI = 0.937; TLI = 0.930; RMSEA = 0.064, lo que evidencia unos ajustes de bondad convenientes.

Al finalizar el segundo semestre académico del año 2023, se invitó a los estudiantes que debían presentar la evaluación de inglés a diligenciar voluntariamente tres cuestionarios de forma auto aplicada. Estos instrumentos fueron enviados a los correos institucionales de 1861 personas por medio de un formulario de Google; 804 aceptaron participar después de presentar el examen. Los participantes fueron in-

formados sobre los objetivos de la investigación en el correo y se presentó el consentimiento informado, que asegura el anonimato y confidencialidad de la información suministrada. Estos instrumentos fueron aprobados por el Comité de Bioética de la universidad.

3.3 PROCEDIMIENTO

Los datos fueron sistematizados y analizados utilizando el programa estadístico SPSS. v. 28. Se identificaron los porcentajes de respuesta a los ítems y se calcularon las medidas de resumen para las variables. Se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para evaluar el tipo de distribución de los datos. Al ser una distribución paramétrica, se realizó la prueba de correlación de Pearson para determinar el grado de asociación entre las variables. Para la interpretación de los valores de los coeficientes de correlación, se empleó la sugerida por Lalinde et al. (2018). Se consideraron los rangos sugeridos por estos autores debido a que es una publicación con alto número de citaciones en Google Scholar. Además, presentan similitudes con otros autores que reportan rangos similares para la interpretación del coeficiente de correlación empleado para este estudio.

4 RESULTADOS

Los resultados se presentan de acuerdo con las preguntas de investigación planteadas en el estudio. Las EMCA más utilizadas correspondieron a la traducción mental (M = 4.37; DE = 1.02), seguidas por el conocimiento de sí mismo (M = 4.10; DE = 0.90) y planificación (M = 2.92; DE = 2.92). Adicionalmente, las EMCA correspondientes a la atención dirigida (M = 2.54; DE = 2.54) y de solución de problemas (M = 2.35; DE = 0.75) fueron empleadas en menor proporción (Tabla 1).

EMCA	Siempre %	Muy frecuentemente %	Ocasionalmente %	Rara vez %	Muy rara vez %	Nunca %	**Total**		**Posición**
							M	***DE***	
1. Planificación	11.2	25.0	16.5	18.3	17.8	11.2	2.92	0.92	3
2. Solución de problemas	26.5	20.3	16.8	16.8	10.4	9.2	2.35	0.75	5
3. Conocimiento de sí mismo	27.5	25.3	21.3	11.7	8.3	5.9	4.10	0.90	2
4. Atención dirigida	20.4	28.5	15.8	11.3	13.4	10.6	2.54	0.84	4
5. Traducción mental	31.1	32.4	17.3	10.3	5.6	3.3	4.37	1.02	1

TABLA 1. Áreas que confirman las EMCA

OPEN ACCESS

Los resultados indicaron que en esta muestra el grado de dificultad en los DCA fue alto en las fases de percepción (M = 3.37; DE = 0.81) y análisis (M = 3.39; DE = 0.79), mientras que fue moderado en la de procesamiento (M = 3.19; DE = 0.76).

Tipos de dificultad	Siempre %	Usualmente %	Algunas veces %	Rara Vez %	Nunca %	**Total**		**Grado de dificultad**
						M	***DE***	
1. Percepción	25.6	31.5	25.3	14.3	3.3	3.37	0.81	Alto
2. Análisis	22.4	32.1	29.1	13.3	3.1	3.39	0.79	Alto
3. Procesamiento	21.9	28.8	24.7	18.9	5.7	3.19	0.76	Moderado

TABLA 2. Dificultades en la comprensión auditiva

Con respecto a la AL, las puntuaciones revelaron que un 50.9% percibió un alto grado de ansiedad ante las evaluaciones (AE) (M = 2.87; DE = 0.78) (Tabla 3). Las puntuaciones indicaron que un 50.3% de los participantes sentía un elevado temor a la evaluación negativa (TEN) (M = 2.65; DE = 0.87). Estos resultados significan que 5 de cada 10 individuos de la muestra han sentido una alta AE y TEN durante una evaluación que mide la competencia auditiva en la L2.

Dimensiones de la AL	Totalmente en desacuerdo %	En desacuerdo %	Neutral %	De acuerdo %	Totalmente de acuerdo %	**Total**	
						M	***DE***
1. AE	10.0	18.6	20.5	27.3	23.6	2.87	0.78
2. TEN	9.4	20.1	20.2	28.6	21.7	2.65	0.87

TABLA 3. Grado de ansiedad percibida durante una evaluación de escucha
Nota: AL = Ansiedad Lingüística; Ansiedad Ante los Exámenes = AE; Temor a la Evaluación Negativa = TEN

En lo que concierne a la intensidad de las relaciones entre las EMCA, los DCA y la AL, los resultados de la Tabla 4 indican que existe una correlación de carácter negativo débil entre las EMCA de planificación y los DCA en la fase de percepción, los DCA en la fase de análisis, los DCA en la fase de procesamiento, la AE y el TEN. Se encontró una correlación débil negativa entre las EMCA de solución de problemas y las DCA en la fase de percepción, los DCA en la fase de análisis, los DCA en la fase de procesamiento, mientras que fue de carácter moderada negativa con la AE y el TEN.

Adicionalmente, se evidenció una correlación moderada negativa entre las EMCA de conocimiento de sí mismo y los DCA en la fase de percepción, débil negativa con las DCA en la fase de análisis y los DCA en la fase de procesamiento, mientras que fue de carácter moderado negativo con la AE y el TEN. Se halló una correlación de nivel negativo moderada entre las EMCA de atención dirigida y los DCA en la fase de

OPEN ACCESS

percepción, los DCA en la fase de análisis, los DCA en la fase de procesamiento y con el TEN, mientras que indicó una intensidad fuerte con la AE. Además, se evidenció una correlación negativa fuerte entre las EMCA de traducción mental y los DCA en la fase de análisis.

Finalmente, se encontraron correlaciones positivas de nivel fuerte entre las DCA en la fase de percepción y la AE, así como con el TEN. Igualmente, se hallaron correlaciones de carácter fuerte entre los DCA en la fase de análisis y la AE y el TEN. Se presentó una correlación fuerte entre los DCA en la fase de procesamiento la AE y el TEN.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. EMCA Planificación	1	0.598**	0.044	0.459**	–0.406**	–0.257**	–0.271**	–0.253**	–0.270**	–0.297**
2. EMCA 3. Resolución de problemas		1	0.020	0.561**	–0.533**	–0.169**	–0.250**	–0.271**	–0.431**	–0.331**
3. EMCA 4. Conocimiento 5. de sí mismo			1	0.086*	0.122**	–0.322**	–0.297**	–0.269**	–0.463**	–0.362**
4. EMCA Atención dirigida				1	–0.303**	–0.414**	–0.453**	–0.420**	–0.554**	–0.466**
5. EMCA Traducción mental					1	0.041	–0.036	–0.048	0.845*	0.025
6. DCA Percepción						1	0.787**	0.761**	0.611**	0.540**
7. DCA Análisis							1	0.844**	0.599**	0.552**
8. DCA Procesamiento								1	0.601**	0.536**
9. AE									1	0.849**
10. TEN										1

TABLA 4. Correlaciones bivariadas de orden cero entre las variables. **La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral). *La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).
Nota: EMCA = Estrategias de Consciencia Metacognitiva Auditiva; DCA = Dificultades de Comprensión Auditiva; Ansiedad Ante las Evaluaciones = AE; Temor a la Evaluación Negativa =TEN

OPEN ACCESS

5 DISCUSIÓN

La discusión se desarrolla en el orden en que se plantearon las preguntas de investigación. La primera correspondió al empleo de las EMCA en cada una de las áreas de conciencia metacognitiva durante la realización de ejercicios de comprensión auditiva en la L2. Los resultados revelaron que los participantes utilizaron en mayor medida las EMCA correspondientes a la traducción mental y conocimiento de sí mismo, lo que es opuesto a la evidencia empírica reportada por Goh y Hu (2013), Payaprom (2023) y Waer (2019), donde la preferencia se encuentra hacia la atención dirigida y solución de problemas. Sin embargo, es necesario tener presente que esto puede ser consecuencia de los niveles de competencia lingüística de los participantes que iban desde A1 a B1. En esta investigación, los estudiantes tuvieron preferencia por hacer una traducción en su mente mientras escuchaban, traducir palabras claves y traducir cada palabra escuchada. Goh y Hu (2013) sostienen que estas estrategias son empleadas por estudiantes que tienen una limitada competencia en la L2. Por tal razón, esta habilidad les genera grandes complicaciones.

Al respecto, Vandergrift (2003) declara que un oyente poco eficaz se enfoca en hacer traducciones mentales al tener menor conciencia sobre el empleo de las estrategias de planificación y monitoreo para controlar la comprensión, lo que precisamente ocurre en esta muestra, constituyendo una estrategia ineficiente para la comprensión que se requiere en una evaluación que mide la competencia auditiva (Payaprom, 2023). En segundo lugar, las percepciones lingüísticas pertinentes a la escucha en la L2 tienden a prevalecer en la presente muestra al momento de enfrentar evaluaciones que implican la ejecución de esta destreza, lo que se evidencia en los resultados obtenidos en las EMCA correspondientes al conocimiento de sí mismo. Dicho enunciado está conformado por el Ítem 3, 'Escuchar en inglés es más difícil que leer, hablar y escribir', Ítem 8, 'La comprensión auditiva en inglés es un desafío para mí' e Ítem 15, 'No me siento nervioso cuando escucho en inglés', que están orientados a evaluar la percepción sobre el grado de dificultad de la habilidad de escucha, confianza y ansiedad asociada con esta actividad.

En lo concerniente a la pregunta dirigida a los problemas percibidos en la comprensión auditiva en la L2, se encontró que estos estudiantes perciben un alto grado de dificultad en las fases de percepción y análisis y un grado moderado en la fase de procesamiento. Estos resultados son consistentes con Nowrouzi et al. (2015) en la fase de percepción y análisis, y con Namaziandost et al. (2019) en la fase de procesamiento. Las dificultades percibidas en la fase de percepción son de orden fonológico y lexical (Alfadley, 2019; Nowrouzi et al., 2015), lo que corresponde a la velocidad del caudal lingüístico, incapacidad para reconocer palabras familiares y claves semánticas, problemas en la segmentación de fonemas, limitada capacidad de procesamiento en la memoria a corto plazo, desconocimiento de vocabulario y expresiones, inhabilidad para identificar pausas, énfasis acústicos, palabras de forma clara, al igual que reconocer el inicio del discurso y su conexión con la siguiente parte.

Con relación a la fase de análisis, los problemas se refieren a asuntos sintácticos y semánticos (Alfadley, 2019; Nowrouzi et al., 2015): incapacidad para formar una representación mental de las palabras escuchadas debido a la cantidad de informa-

OPEN ACCESS

ción que debe procesarse en un corto tiempo, incomprensión de fragmentos provenientes de un mensaje oral con información previa desconocida, desconocimiento del tema e información detallada, rápido olvido de lo que se escuchó. Finalmente, las dificultades experimentadas en la fase de procesamiento, donde se establecen conexiones entre las representaciones mentales de lo que escucha con el conocimiento previo, son de carácter moderado. Estos problemas corresponden a la comprensión del mensaje, dificultades para identificar información principal, secundaria y detalles, al igual que para conectar las ideas. Dichos inconvenientes surgen debido a la poca conciencia de los aprendices de la L2, sobre el potencial que tiene las EMCA para enfrentar dificultades que surgen en el proceso de escucha (Vandergrift et al., 2006). Cuando los estudiantes son incapaces de comprender los mensajes, su tensión aumenta, causando pérdida de confianza sobre el proceso de comprensión (Goh & Hu, 2013; Robillos, 2019), lo que incrementa la ansiedad.

En cuanto a la pregunta referente al grado de AL que experimentan estos estudiantes durante una evaluación de escucha en la L2, se encontró que 5 de cada 10 individuos perciben un alto grado de AE y TEN, lo que es consistente con Namaziandost et al. (2018) y Zhai (2015), aunque opuesto a lo reportado por Ölmecer Öztürk (2021). Es importante señalar que una posible limitación al medir la AE y TEN se relaciona con el porcentaje de participantes que respondieron *Neutral* en la escala Likert. Estos resultados se atribuyen a una indebida preparación para la evaluación, al corto tiempo que tienen para procesar lo escuchado y al desconocimiento de la manera de utilizar las EMCA para afrontar los DCA que surgen durante una evaluación que mide el grado de comprensión. Goh y Vandergrift (2012), Gómez et al. (2023) y Wang y MacIntyre (2021) sustentan que los aspectos previamente mencionados causan un incremento de la AE y el TEN. Podría afirmarse entonces que los estudiantes con un alto grado de AL emplean las EMCA en menor proporción y de forma ineficaz, en comparación con aquellos que la perciben de forma moderada o baja.

Con respecto a la pregunta sobre la intensidad de la relación entre las EMCA, las DCA y la AL, los resultados demostraron que existe una correlación negativa entre las EMCA y las DCA. Esto significa que el uso de las EMCA reduce los DCA que enfrentan los estudiantes durante la realización de ejercicios o evaluaciones que miden la comprensión auditiva en la lengua meta, y que tienen que ver con la percepción, análisis y procesamiento del caudal lingüístico, lo que es respaldado por Ahmadi (2016), Pan (2016), Tanewong (2018) y Wang y MacIntyre (2021). Por lo tanto, estas correlaciones evidencian que el empleo de las EMCA contribuye a un mejor desempeño de las habilidades de escucha, especialmente cuando se trata de una evaluación. Estos resultados se encuentran alineados con la evidencia empírica de Fu et al. (2023), Namaziandost et al. (2019), Payaprom (2023) y Tabibian y Heidari-Shahreza (2016).

La razón que explica la relevancia de las EMCA para enfrentar las DCA, radica en que estas mejoran los procesos de comprensión y desempeño durante la realización de ejercicios o evaluaciones (Du & Man, 2022); sin embargo, no operan sobre la capacidad auditiva ni compensan deficiencias lingüísticas (Fu et al., 2023). Tabibian y Heidari-Shahreza (2016) argumentan que aquellos estudiantes que emplean las EMCA obtienen mejores resultados que aquellos que no las emplean. Al respecto, Du y Man (2022) señalan que la conciencia metacognitiva permite desarrollar la habilidad de

OPEN ACCESS

comprensión auditiva. Por lo tanto, la enseñanza intencionada sobre el uso de las EMCA es un recurso que contribuye a mejorar la habilidad de comprensión auditiva y a reducir la ansiedad (Fathi et al., 2020).

Finalmente, en lo que atañe la asociación entre las EMCA, las DCA y la AL en sus dimensiones (AE y TEN), los resultados sugirieron que el empleo de las EMCA incide positivamente sobre la AE y el TEN. Esto quiere decir que el empleo consciente de las EMCA en cada una de las fases de la comprensión auditiva logra reducir la AE y el TEN percibidos durante una evaluación y controlan la ansiedad. Estos resultados se encuentran alineados con Golchi (2012) y Narjes Golzadeh y Moiinvaziri (2017), pero resultan contradictorios con Ölmecer Öztürk (2021) y Wang y MacIntyre (2021). Este resultado demuestra que el uso de las EMCA es debilitado debido a la acción negativa que ejerce un alto grado de ansiedad percibida durante la ejecución de una evaluación que mide el desempeño auditivo, lo que es respaldado por Golchi (2012) y Payaprom (2023).

En este estudio, la mitad de los encuestados manifestó sentir un elevado grado de ansiedad, y esto produce un bajo desempeño en una evaluación (Gómez et al., 2023). La razón podría ser que las personas con limitada competencia en la L2 experimentan mayores grados de ansiedad. De acuerdo con Bang y Hiver (2016), cierto nivel de competencia lingüística es necesario para reducir la ansiedad, en conjunto con las EMCA. Posiblemente un individuo que emplea conscientemente las EMCA durante la realización de una evaluación que mide su desempeño lingüístico en la lengua meta, podría reducir la AE y TEN que experimenta al enfrentar las DCA.

Este resultado podría explicar en cierta medida el bajo desempeño de los estudiantes en la sección de escucha en la prueba aplicada por la universidad. Goh y Vandergrift (2012) sostienen que las personas perciben alta ansiedad durante la realización de una prueba que mide la competencia auditiva porque deben evidenciar lo que han comprendido, causando temor debido a las connotaciones negativas de la evaluación (Gómez et al., 2023). Además, un conocimiento limitado de la manera en que operan las EMCA sumado a la incapacidad lingüística también podría explicar también esta correlación con la AE y el TEN en esta muestra.

En el contexto de esta investigación los estudiantes no cuentan con entrenamiento formal de EMCA en la L2 que pueda contribuir a mejorar el desempeño en las evaluaciones que miden el desempeño en la comprensión auditiva. Por lo tanto, el incremento de la AE y el TEN percibidos podría atribuirse de cierto modo al posible desconocimiento del empleo de dichas estrategias, la insuficiencia lingüística en la L2 y potenciales diferencias individuales presentes en aprendices universitarios.

6 CONCLUSIONES

Este estudio ha generado evidencia empírica correspondiente al comportamiento y la relación entre las EMCA, DCA y la AL (manifestada por medio de la AE y el TEN), durante evaluaciones que miden el desempeño en la comprensión auditiva. Se observó que a pesar de que los estudiantes emplean todas las áreas de la conciencia metacognitiva, la tendencia se orienta hacia el empleo de las EMCA de traducción mental y co-

OPEN ACCESS

nocimiento de sí mismo, cuya ejecución prevalece en estudiantes con mayores deficiencias lingüísticas en la L2 (Payaprom, 2023; Vandergrift, 2003; Vandergrift et al., 2006; Waer, 2019).

La impresión de los participantes sobre las DCA correspondió a un grado de dificultad alta en las fases de percepción y análisis, que comprenden dificultades asociadas al léxico, la fonología, la representación mental y el procesamiento de la información escuchada, generando obstáculos en la comprensión del caudal lingüístico. En esta línea, las EMCA resultan ser de utilidad para afrontar las DCA en evaluaciones que miden el desempeño auditivo en la L2 (Fu et al., 2023), pero son poco útiles si el estudiante no está equipado con un repertorio semántico o con conocimiento necesario respecto a los elementos fonéticos y fonológicos de la lengua meta (Tsang, 2021).

Los resultados también demostraron que existe una correlación entre las EMCA, y su uso consciente disminuye la ansiedad percibida en las evaluaciones la comprensión auditiva en la L2 (Fathi et al., 2020; Goh & Hu, 2013; Movahed, 2014; Namaziandost et al., 2019), aumentando la autoconfianza (Payaprom, 2023). En la presente investigación, un número considerable de estudiantes presentaron un alto nivel de ansiedad durante la sección de escucha, incrementando la dificultad en la decodificación del texto oral presentado (Gómez et al., 2023; Namaziandost et al., 2019).

Los hallazgos de esta investigación proveen algunas implicaciones pedagógicas. Fathi et al. (2020), Fu et al. (2023), Goh y Vandergrift (2012) y Namaziandost et al. (2019) sostienen que las EMCA contribuyen a mejorar los procesos de escucha y a obtener resultados positivos en tareas que implican la comprensión auditiva en la L2. Por consiguiente, se considera beneficiosa la inclusión intencionada de las EMCA dentro del currículo de lengua extranjera en la institución, lo cual beneficiaría en mayor medida a estudiantes con limitaciones lingüísticas. Debido a que las EMCA permite a los estudiantes lograr una mayor conciencia (Fathi et al., 2020)listening anxiety, and listening self-efficacy of Iranian English as a foreign language (EFL y reducir la ansiedad que producen las evaluaciones que miden el desempeño auditivo (Fu et al., 2023), se espera una mejoría en los resultados de las evaluaciones futuras que se aplican en esta institución universitaria, y que es un requisito de grado.

Adicionalmente, se considera importante que los docentes de lengua extranjera destinen espacios a mejorar el desempeño en la habilidad de escucha, por medio de materiales auténticos que permitan trabajar la pronunciación, entonación, acentuación y ritmo, los cuales hacen parte de los problemas que se presentan en la fase de percepción. La realización continua de ejercicios de escucha incrementa la confianza de los aprendices en la L2 y reduce la ansiedad que causa las DCA (Tsang, 2021). Adicionalmente, se considera útil incentivar la práctica de escucha extensiva (escucha por gusto y con un propósito, por ejemplo: podcasts, videos, grabaciones, etc.) fuera de la clase para que los estudiantes mejoren su habilidad auditiva y se conviertan en receptores más competentes.

Una de las limitaciones del presente estudio correspondió a que los análisis realizados no consideraron la segmentación de la muestra en los grupos correspondientes a los niveles de dominio en la L2 (A1, A2, y B1). Por lo tanto, se desconoce la manera en que las EMCA, las DCA y la AL se comportan en cada uno de los niveles

OPEN ACCESS

de dominio lingüístico en la muestra. Adicionalmente, se emplearon instrumentos auto-aplicados que podrían ser susceptibles a sesgos debido a la cantidad de ítems o debido al cansancio de los encuestados que los diligenciaron inmediatamente después de haber finalizado la evaluación. Como línea futura de investigación, este estudio podría replicarse con otras muestras universitarias, considerando variables como el sexo, los niveles de dominio y entrenamiento formal de las EMCA. De igual manera, podría realizarse una investigación que permita analizar las relaciones de causa y efecto entre las EMCA, la AL y los DAC, considerando la edad y el nivel de dominio de la L2.

REFERENCIAS

Ahmadi, S. M. (2016). An investigation into the effect of authentic materials on improving intermediate EFL learners' pragmatic competence. *International Journal of Research in English Education*, *1*(1), 38–42. http://ijreeonline.com/browse.php?a_id=27&

Alfadley, A. (2019). The difficulties encountered by undergraduate EFL students with their listening comprehension skills in Paaet, Kuwait. *International Journal of English Language Teaching*, *7*(8), 53–70. https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/The-Difficulties-Encountered-by-Undergraduate-EFL-Students.pdf

Bang, S., & Hiver, P. (2016). Investigating the structural relationships of cognitive and affective domains for L2 listening. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *1*(7), 1–19. https://doi.org/10.1186/s40862-016-0013-8

Builes-Zapata, S. E., & Perez-Medina, R. B. (2018). *Integration of metacognitive activities to enhance the listening skills of level one students at La Guajira-University in Fonseca*. Editorial Gente Nueva. https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/421

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Cova, Y. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, *54*(87), 125–140. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832012000200005&lng=es&nrm=iso

Du, G., & Man, D. (2022). Mediating effect of metacognition on the relationship between listening self-efficacy and L2 listening comprehension. *Asia-Pacific Education Researcher*, *32*, 655–664. https://doi.org/10.1007/s40299-022-00684-z

Fathi, J., Derakhshan, A., & Torabi, S. (2020). The effect of listening strategy instruction on second language listening anxiety and self-efficacy of Iranian EFL learners. *SAGE Open*, *10*(2), 1–13. https://doi.org/10.1177/2158244020933878

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Fu, Y., Wang, M., Min, S., Zhou, S., & Pan, X. (2023). Exploring the relationship between metacognitive awareness and Chinese EFL learners' listening skills. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1148610

Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2012). *Teaching and learning second language listening*. New York: Routledge.

Goh, C. C. M., & Hu, G. (2013). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, *23*(3), 255–274. https://doi.org/10.1080/09658416.2013.769558

Golchi, M. M. (2012). Listening anxiety and its relationship with listening strategy use and listening comprehension among Iranian IELTS learners. *International Journal of English Linguistics*, *2*(4), 115–128. https://doi.org/10.5539/ijel.v2n4p115

Gómez, J. F., Restrepo, J. E., & Díaz Larenas, C. (2023). Causas y efectos de la ansiedad en clase de inglés: Factores cognitivos y afectivos. *Revista Fuentes*, *25*(1), 101–110. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22097

Gómez, L., Sandoval, M., & Sáez, K. (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. https://doi.org/10.4067/s0718-48832012000100004

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. http://www.jstor.org/stable/327317

Huertas Bustos, A. P., Vesga Bravo, G. J., & Galindo León, M. (2014). Validación del instrumento 'inventario de habilidades metacognitivas (Mai)' con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, *5*(10), 55–74. https://doi.org/10.19053/22160159.3022

Lalinde, J., Espinosa Castro, J., Peñaloza Tarazona, M., Rodríguez, J., Chacón Rangel, J., Toloza Sierra, C., Arenas Torrado, M., Carrillo Sierra, S., & Bermúdez Pirela, V. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: Definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, *37*(5), 587–595. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/16160

Li, R. (2022). Examining foreign language listening anxiety and its correlates: A meta-analysis. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, *38*, 99–117. https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.22173

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, *44*(2), 283–305. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

Movahed, R. (2014). The effect of metacognitive strategy instruction on listening performance, metacognitive awareness and listening anxiety of beginner Iranian EFL students. *International Journal of English Linguistics*, *4*(2), 88–99. https://doi.org/10.5539/ijel.v4n2p88

Nadig, A. (2013). Listening Comprehension. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 17–43). New York: Springer.

Namaziandost, E., Hafezian, M., & Shafiee, S. (2018). Exploring the association among working memory, anxiety and Iranian EFL learners' listening comprehension. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *3*(1), 1–17. https://doi.org/10.1186/s40862-018-0061-3

Namaziandost, E., Neisi, L., Mahdavirad, F., & Nasri, M. (2019). The relationship between listening comprehension problems and strategy usage among advanced EFL learners. *Cogent Psychology*, *6*(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1691338

Narjes Golzadeh, M., & Moiinvaziri, M. (2017). Metacognitive strategy awareness and listening anxiety: The role of gender and proficiency level among Iranian EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, *5*(19), 91–109. https://jfl.iaun.iau.ir/article_593889.html

Nowrouzi, S., Tam, S. S., Zareian, G., & Nimehchisalem, V. (2015). Iranian EFL students' listening comprehension problems. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(2), 263–269. https://doi.org/10.17507/tpls.0502.05

Ölmecer Öztürk, E. (2021). An investigation on metacognitive listening strategy use and listening anxiety in EFL classrooms. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *11*(2), 737–751. https://doi.org/10.18039/ajesi.876609

Oxford, R. L. (2019). Teaching and researching listening skills: Theory- and research-based practices. In N. Polat, T. Gregersen & P. D. MacIntyre (Eds.), *Research-driven*

pedagogy: Implications of L2A theory and research for the teaching of language skills (pp. 10–34). New York: Routledge.

Pan, Y. (2016). Analysis of listening anxiety in EFL class. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, *4*(6), 12–17. https://doi.org/10.20431/2347-3134.0406002

Payaprom, S. (2023). Investigating the relationship among metacognitive awareness, self-efficacy, and EFL learners' listening comprehension performance. *Theory and Practice in Language Studies*, *13*(1), 27–34. https://doi.org/10.17507/tpls.1301.04

Pérez-Paredes, P., & Martínez-Sánchez, F. (2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *RESLA*, *14*, 337–352. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=871315

Robillos, R. J. (2019). Crossing metacognitive strategy instruction in an EFL classroom: Its impact to Thai learners' listening comprehension skill and metacognitive awareness. *Asian EFL Journal Research Articles*, *21*(2), 311–336. http://www.asian-efl-journal.com

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Pearson.

Sadatmir, S., Nimehchisalem, V., & Abdullah, A. N. (2018). Validation of 'self-perception of ESL learners' listening comprehension problems and metacognitive listening strategy use' questionnaire. *Advances in Language and Literary Studies*, *9*(6), 158–171. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.9n.6p.158

Tabibian, M., & Heidari-Shahreza, M. A. (2016). The effect of cognitive and metacognitive strategy use on Iranian EFL learners' receptive skills. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *3*(6), 67–79. https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.1p.193

Tanewong, S. (2018). Metacognitive pedagogical sequence for less-proficient Thai EFL listeners: A comparative investigation. *RELC Journal*, *50*(1), 86–103. https://doi.org/10.1177/0033688218754942

Torrents, R., Ricart, M., Ferreiro, M., López, A., Renedo, L., Lleixà, M., & Ferré, C. (2013). Ansiedad en los cuidados: Una mirada desde el modelo de Mishel. *Index de Enfermería*, *22*(1), 60–64. https://doi.org/10.4321/S1132-12962013000100013

Tsang, A. (2021). The roads not taken: Greater emphasis needed on "sounds", "actual listening", and "spoken input". *RELC Journal*, *54*(3), 1–13. https://doi.org/10.1177/00336882211040273

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, *53*(3), 463–496. https://doi.org/10.1111/1467–9922.00232

Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, *56*(3), 431–462. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x

Waer, H. (2019). Using listening e-journals to raise metacognitive awareness and improve listening comprehension of Egyptian EFL university students. *CDELT Occasional Papers in the Development of English Education*, *66*(1), 131–152. https://doi.org/10.21608/opde.2019.132722

Wang, L., & MacIntyre, P. D. (2021). Second language listening comprehension: The role of anxiety and enjoyment in listening metacognitive awareness. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *11*(4), 491–515. https://doi.org/10.14746/SSLLT.2021.11.4.2

Xu, F. (2011). Anxiety in EFL listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, *1*(12), 1709–1717. https://doi.org/10.4304/tpls.1.12.1709-1717

Zhai, L. (2015). Influence of anxiety on English listening comprehension: An investigation based on the freshmen of English majors. *Studies in Literature and Language*, *11*(6), 40–47. https://doi.org/10.3968/7952

Juan Fernando Gómez
Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria (Colombia)
ORCID ID: 0000-0003-1004-6793
Jgomez2@tdea.edu.co

Jorge Emiro Restrepo
Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria (Colombia)
ORCID ID: 0000-0001-8790-7454
jorge.restrepo67@tdea.edu.co

Claudio Díaz Larenas
Universidad de Concepción (Chile)
ORCID ID: 0000-0003-2394-2378
claudiodiaz@udec.cl

Julio Antonio Álvarez Martínez
Universidad de Antioquia
ORCID ID: 0000-0001-9481-7422
julio.alvarezm@udea.edu.co

Walter Darién Gómez Torres
Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria (Colombia)
ORCID ID: 0000-0002-7638-5811
wgomez@tdea.edu.co

APÉNDICE 1. VERSIÓN EN ESPAÑOL APLICADA EN COLOMBIA POR BUILES-ZAPATA Y PEREZ-MEDINA (2018).

1. Antes de comenzar a escuchar, tengo un plan en mi cabeza para la manera en que voy a escuchar el audio.
2. Duplico mis esfuerzos en un texto cuando tengo dificultades para comprenderlo.
3. Encuentro que escuchar en inglés es más difícil que leer, hablar y escribir en inglés.
4. Traduzco en mi cabeza mientras escucho.
5. Utilizo palabras que entiendo para adivinar el significado de las palabras que no entiendo.
6. Cuando mi mente se distrae, recobro la atención de inmediato.
7. Mientras escucho, comparo lo que comprendo con lo que conozco del tema.
8. Siento que la comprensión auditiva en inglés es un desafío para mí.
9. Utilizo mi experiencia y conocimiento como una ayuda para entender.
10. Antes de escuchar, pienso en textos similares que podría haber escuchado.
11. Traduzco las palabras a medida que escucho.
12. Trato de retomar el rumbo del audio cuando pierdo la concentración.
13. A medida que escucho, ajusto mis interpretaciones rápidamente si me doy cuenta que no es correcto.

OPEN ACCESS

14. Después de escuchar, recuerdo la manera en que lo hice, y lo que podría hacer diferente en la próxima ocasión.
15. No me siento nervioso cuando escucho en inglés.
16. Cuando tengo dificultades para comprender lo que escucho, me doy por vencido y dejo de escuchar.
17. Utilizo la idea general del texto para que me ayude a adivinar el significado de las palabras que no entiendo.
18. Traduzco palabra por palabra mientras escucho.
19. Cuando adivino el significado de una palabra, pienso en todo lo demás que he escuchado para ver si lo que adiviné tiene sentido.
20. Mientras escucho, me hago preguntas en ocasiones sobre si me siento satisfecho (a) con mi nivel de comprensión.
21. Tengo un objetivo en mente mientras escucho.

APÉNDICE 2. DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA (NOWROUZI ET AL., 2015)

1. Se escuchan sonidos, pero no palabras claras.
2. La velocidad de la voz rápida.
3. El comienzo del texto no se percibe.
4. No se reconoce el significado de una palabra al verla.
5. Lentitud para recordar el significado de las palabras que son familiares.
6. Confundir una palabra por otra.
7. Muchas palabras y expresiones que no son familiares.
8. No se identifican muchos sonidos y palabras.
9. Pérdida de la parte siguiente del texto por estar pensando en el anterior.
10. Dificultad para concentrarse.
11. Olvido de las palabras o frases que se acabaron de escuchar.
12. no se comprende el significado de las oraciones.
13. Dificultad para dividir oraciones largas en varias partes.
14. Dificultad para adivinar el significado exacto de las palabras en las oraciones.
15. Dificultad para seguir temas que no son familiares.
16. Dificultad en comprender mucha información en un tiempo corto.
17. Pérdida de las partes siguientes del texto a causa de los problemas anteriores.
18. Comprensión de las palabras, pero no del mensaje que el texto desea comunicar.
19. Dificultad para comprender el orden de las ideas en el texto.
20. Confundirse para identificar la idea principal.
21. dificultad para identificar los detalles.
22. Dificultad para identificar la relación entre las ideas.
23. Dificultad para identificar las ideas complementarias.

OPEN ACCESS

APÉNDICE 3. ESCALA DE ANSIEDAD EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA.

Versión traducida y ajustada al contexto de España por Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001).

1. Nunca me siento muy seguro (a) de mí mismo(a) cuando estoy hablando en inglés.
2. No me preocupo por cometer errores en las clases de inglés.
3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en la clase de inglés.
4. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en inglés.
5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés.
6. Durante la clase de inglés, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.
7. Continuamente pienso que mis compañeros son mejores para el inglés que yo.
8. Normalmente estoy relajado(a) durante los exámenes en la clase de inglés.
9. Me pongo muy nervioso(a) cuando tengo que hablar en clase de inglés y no me he preparado bien.
10. Me preocupan las consecuencias que pueda traer el reprobar la asignatura de inglés.
11. No entiendo por qué algunas personas se sienten tan mal por las clases.
12. En las clases de inglés me pongo tan nervioso (a) que se me olvidan las cosas que sé.
13. Me siento apenado(a) contestar de modo voluntario en la clase de inglés.
14. No me pondría nervioso(a) si hablara con hablantes nativos del inglés.
15. Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.
16. Me siento nervioso(a), aunque vaya preparado(a) a la clase de inglés.
17. A menudo no me apetece ir a la clase de inglés.
18. Me siento seguro(a) de sí mismo(a) cuando hablo en la clase de inglés.
19. Me produce temor que el profesor de inglés este pendiente de corregir cada error que cometo.
20. Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que conteste algo en la clase de inglés.
21. Cuando más estudio para un examen, más confundido(a) me siento.
22. No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés.
23. Siempre pienso que mis compañeros hablan mejor el inglés que yo.
24. Me preocupa mucho hablar en inglés frente a otros estudiantes.
25. Las clases de inglés transcurren con tal rapidez, que me preocupa quedarme atrasado.
26. Me siento más nervioso(a) y tenso(a) en las clases de inglés que en las otras clases.
27. Cuando hablo en la clase de inglés, me pongo nervioso(a) y me confundo.
28. Antes de entrar a la clase de inglés, me siento seguro(a) y relajado(a).
29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor en inglés.

OPEN ACCESS

30. Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar inglés.
31. Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en inglés.
32. Me sentiría a gusto hablando entre hablantes nativos del inglés.
33. Me pongo nervioso(a) cuando el profesor hace preguntas que no he preparado de antemano.