

<https://doi.org/10.32735/S0718-22012024000583586>

137-150

## COMPRESIÓN LECTORA EN L2: EFECTO DE LA INSTRUCCIÓN EXPLÍCITA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

*Reading Comprehension in L2: Effect of Explicit Instruction of Cognitive and Metacognitive Learning Strategies*

RODRIGO MATAMALA POBLETE

*Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)*

*rmatamala@magister.ucsc.cl*

BELÉN MUÑOZ MUÑOZ.

*Universidad del Bío-Bío (Chile)*

*bmunoz@ubiobio.cl*

### Resumen

La instrucción explícita de estrategias de aprendizaje ha emergido como una ventaja para la enseñanza de lenguas. En Chile, diferentes investigaciones han abordado este tema, limitándose a describir el tipo de estrategias utilizadas en L2 en contextos universitarios, por lo que es necesario ampliar el enfoque de estos estudios e incorporar a aprendientes secundarios. En este sentido, la presente investigación se propuso estudiar el impacto de la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas en la lectura en inglés de un grupo de estudiantes chilenos de enseñanza media. Para esto, se utilizaron dos grupos experimentales y uno de control. Los resultados demostraron que las estrategias cognitivas fueron las más efectivas y que la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje constituye una herramienta favorecedora en el proceso de comprensión lectora en L2.

Palabras Clave: Estrategias de aprendizaje; lectura en L2; instrucción explícita de estrategias de aprendizaje; aprendizaje de L2.

### Abstract

Explicit language learning strategy-based instruction has emerged as an advantage in teaching languages. Several studies have addressed this topic in Chile, focusing on the type of strategies used in university contexts. Thus, it is necessary to guide such inquiries to school levels. For this reason, the present investigation aims to study the impact that explicit instruction of cognitive and metacognitive learning strategies has on a group of Chilean high school students' reading skills in L2. To achieve this, the study comprised two experimental groups and one control group. In the view of the results, it follows that cognitive strategies were more effective, and the explicit instruction of learning strategies constitutes a tool that favors the process of reading in L2.

Keywords: Language learning strategies; reading in L2; explicit instruction of language learning strategies; L2 learning.

*Recibido: 13 marzo 2023*

*Aceptado: 22 junio 2023*

## INTRODUCCIÓN

En Chile, la comprensión lectora en inglés se ha transformado en una de las habilidades más desarrolladas en contexto escolar; probablemente, debido a que los textos escritos constituyen una fuente importante de *input* entre estudiantes con acceso limitado a la lengua en estudio (Mori, 2002). No obstante, a pesar de esto, los resultados de la medición de la comprensión lectora en inglés a nivel nacional muestran que los estudiantes tienen problemas para comprender los textos que leen (Agencia Para la Calidad de la Educación, 2017).

Al respecto, diversos investigadores han propuesto que la instrucción de estrategias de aprendizaje es una forma de favorecer el aprendizaje de lenguas, incluyendo la habilidad de leer (Aghaie & Zhang, 2012; García *et al.*, 2012; Al-Ghazo, 2016; Olivares-Gutiérrez *et al.*, 2021). Dentro del abanico de estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura en L2, dos han concentrado la atención de los investigadores: estrategias cognitivas y metacognitivas (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990). En el contexto nacional, existen estudios al respecto, pero estos se han enfocado en identificar el tipo de estrategias utilizado entre estudiantes universitarios, los que en su mayoría estudian pedagogía en inglés (Doddis & Novoa, 1996; Sanhueza, 2012; Hitt & Veliz, 2014; Ranjan, *et al.*, 2019).

Por lo anterior, es necesario ampliar el enfoque de estos estudios y avanzar hacia investigaciones más experimentales que indaguen en el impacto de la instrucción explícita de estas estrategias. Del mismo modo, es necesario que las muestras de estudio se diversifiquen e involucren a estudiantes de educación básica y media en Chile. Hasta el alcance de esta revisión, no se han identificado estudios de estas características; por lo que el presente trabajo aborda este vacío al buscar establecer si la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas impacta en la comprensión lectora en L2 de estudiantes secundarios chilenos.

## MARCO TEÓRICO

### *Enseñanza del Inglés en Chile*

En Chile, el objetivo de la enseñanza del inglés se sustenta en la necesidad de comunicarse con el resto del mundo, considerando el contexto internacional en el que está ubicado nuestro país (Yilorm, 2016). Este idioma se imparte de forma obligatoria desde quinto año de enseñanza básica hasta cuarto año de educación media (Cancino & Ubilla, 2021). Del mismo modo, las bases curriculares dispuestas por el Ministerio de Educación (2015) establecen un perfil de egreso del estudiante en el que el dominio de la lengua inglesa debe ser aproximado al nivel B1 en cuanto lo establece el Marco

Común Europeo de Referencia para las lenguas MCER (Consejo de Europa, 2001). Con este propósito, y debido a la situación lingüística nacional en la que el aprendizaje del inglés se circunscribe a la sala de clases, la capacidad de interpretar discursos escritos ha adquirido gran relevancia debido a que representa una fuente importante de *input* (Mori, 2002). Cancino y Díaz (2020) son enfáticos en señalar que el currículo chileno otorga énfasis a las actividades de comprensión oral y escrita por sobre otras. A pesar de esto, las mediciones nacionales del nivel de inglés de los estudiantes evidencian que existen dificultades entre los estudiantes para comprender los textos escritos en L2 (Agencia Para la Calidad de la Educación, 2017).

### *Estrategias de aprendizaje*

Las estrategias de aprendizaje (EA) han emergido como herramientas que benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. O'Malley y Chamot (1990) definen las EA como los comportamientos o pensamientos que las personas utilizan para la comprensión y aprendizaje de nueva información. Por su parte, Oxford (1990) define dicho constructo como las acciones y herramientas que toman los aprendientes con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje. O'Malley y Chamot (1990) distinguen tres tipos de EA: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las primeras permiten planificar, monitorear y evaluar los objetivos de aprendizaje. Las segundas están orientadas a la manipulación mental o física del material que será aprendido. Por último, la tercera categoría se enfoca en la interacción y cooperación del aprendiente con otras personas con el fin de apoyar el proceso de aprendizaje. Desde otra perspectiva, Oxford (1990) realiza una división más amplia de EA, separándolas entre estrategias directas e indirectas en primera instancia, y subdividiendo estas dos categorías en: estrategias de memoria, cognitivas y de comprensión, por el lado de las estrategias directas; y en estrategias metacognitivas, afectivas y sociales, por el lado de las estrategias indirectas. Después, Oxford (2016) perfeccionaría su modelo, dividiendo las estrategias en cognitivas (que incluyen las metacognitivas), emocionales y sociales para, más adelante, dar paso al modelo de autorregulación estratégica (S2R) que se enfoca en conceptos tales como *agency*, *autonomy*, *hope*, *self-efficacy*, *resilience*, y *mindset*.

### *Estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas*

Las EA cognitivas y metacognitivas son las más estudiadas por los investigadores (Takallou, 2011; Aghaie & Zhang, 2012; Marzuki *et al.*, 2018). De acuerdo con Oxford (1990), las estrategias cognitivas manipulan el lenguaje sin procesos intermediarios. En lo que respecta a las estrategias metacognitivas, O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990) coinciden en que permiten planificar, monitorear y los resultados del proceso de aprendizaje de una L2.

La evidencia empírica respalda ampliamente la efectividad de la instrucción de estos tipos de estrategias en la lectura en L2 en contextos universitarios (Pahkiti, 2003; Zare-ee, 2007; Aghaie & Zhang, 2012; Tavakoli & Koosha, 2016, Marzuki *et al.*, 2018; Olivares-Gutiérrez *et al.*, 2021). A pesar de este, en Chile, los estudios han sido más bien descriptivos y han dado cuenta de las EA más utilizadas por los estudiantes, en su mayoría a nivel universitario (Castillo & Sessarego, 2013; Hitt & Veliz, 2014).

### *Instrucción explícita de estrategias de aprendizaje*

Oxford (1990) postula ocho pasos para la instrucción de EA: determinar las necesidades y tiempo disponible de los aprendientes, seleccionar bien las estrategias, considerar la integración en la instrucción de las estrategias, considerar aspectos relacionados con la motivación, preparar material y actividades, conducir una instrucción por completo informada, evaluar la instrucción de las estrategias y, por último, realizar ajustes en la enseñanza de las estrategias. Del mismo modo, la autora considera necesario tener en cuenta factores como el tipo de estrategias conocidas por los estudiantes, así como sus metas y proficiencia en la lengua en estudio (Oxford, 2016). Por su parte, O'Malley y Chamot (1990) proponen el enfoque cognitivo-académico de aprendizaje de una lengua, *cognitive academic language learning approach* o *CALLA*, en el que se plantea que las EA deben ser enseñadas de forma explícita para que los estudiantes las utilicen de manera autónoma, sugiriendo los siguientes pasos: preparación, presentación, práctica, auto-evaluación y expansión.

En lo que respecta a la evidencia empírica, Takallou (2011) demostró que, a través de la instrucción explícita de EA metacognitivas, aprendientes universitarios de un programa relacionado a la enseñanza del inglés, mejoraron su desempeño en comprensión lectora. Aghaie y Zhang (2012), por su parte, descubrieron que la instrucción explícita de estrategias cognitivas y metacognitivas mejoró la habilidad de comprender textos escritos en estudiantes de inglés como L2. En la misma línea, Al-Ghazo (2016), Muhid *et al.* (2020) y Olivares-Gutiérrez *et al.* (2021) obtuvieron resultados concordantes que sugieren la efectividad de la instrucción explícita de EA metacognitivas y cognitivas.

Así, es posible indicar que la evidencia existente avala la instrucción explícita de EA entre estudiantes universitarios. No obstante, existen dudas respecto de la efectividad de este tipo de instrucción en estudiantes de enseñanza media, debido a que este escenario ha sido escasamente indagado.

### CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La presente investigación de enfoque cuantitativo es del tipo descriptivo-exploratorio con un diseño cuasi experimental, incluyendo *pretest* y *postest*.

### *Participantes*

Correspondieron a 66 estudiantes (33 mujeres y 33 hombres) de un colegio particular subvencionado de la Región del Biobío, con una edad promedio de 15,6 años. La muestra se dividió en un grupo control (N=21) y dos experimentales (N=23 y N=22). El muestreo fue de tipo no probabilístico debido a que los grupos de investigación estaban definidos con anterioridad. Además, los estudiantes fueron seleccionados por accesibilidad del investigador. El *pretest* aplicado demostró homogeneidad en los resultados obtenidos en los tres grupos, no existiendo diferencias estadísticamente significativas.

### *Instrumentos*

Los instrumentos fueron: una adaptación validada del cuestionario SILL de Oxford (1990) (Sanhueza, 2006), que permitió identificar las estrategias más utilizadas por los aprendientes; seis pruebas KET para llevar a cabo la intervención y también medir los resultados antes y después del tratamiento; y un protocolo de actuación para la planificación y ejecución de la instrucción explícita de EA, el que incorporó del modelo CALLA (O'Malley y Chamot, 1990) y la taxonomía y lineamientos propuestos por Oxford (1990). En lo que concierne a los textos utilizados durante la intervención, estos fueron extraídos de diferentes pruebas estandarizadas del nivel A2 KEY (KET). Se incluyeron textos cortos cuyo objetivo era inferir la idea principal y textos más largos que apuntaban a identificar información general y explícita. Cada uno de los instrumentos del estudio fue sometido a validación de expertos y piloteado con estudiantes de similares características a las de los participantes de la investigación.

### *Procedimiento*

Ambos grupos experimentales fueron instruidos con EA de forma explícita. La intervención duró 1 mes, estuvo dividida en 4 sesiones de 75 minutos y contó con *pretest* y *postest*. Primero, se aplicó el cuestionario SILL (Oxford, 1990) una semana antes del *pretest* con el fin de identificar las estrategias utilizadas por los estudiantes. Una vez administrado el *pretest*, se llevó a cabo la instrucción de EA según la condición experimental asignada a cada grupo: el GE1 recibió instrucción de estrategias metacognitivas y el GE2 trabajó con estrategias del tipo cognitivo. El GC no recibió instrucción. Cabe destacar que el investigador fue quien realizó esta instrucción en todos los grupos involucrados en este estudio. Luego de terminado el proceso de instrucción, los estudiantes rindieron el *postest*. Los datos se tabularon en Excel y se importaron a SPSS v.21. La prueba *Kolmogórov-Smirnov* evidenció que la muestra no se distribuía con normalidad; por ello, se seleccionaron pruebas no paramétricas para indagar en el efecto de la instrucción.

## RESULTADOS

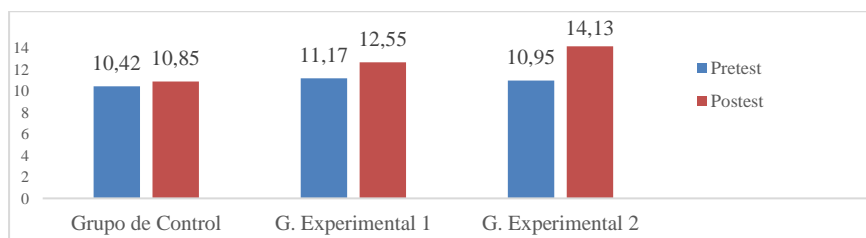
### Resultados de la Aplicación del Cuestionario SILL

Los resultados del cuestionario SILL demostraron que las estrategias más utilizadas por los estudiantes de este estudio son del tipo compensatorio. En tanto, las estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales son utilizadas en menor medida. Además, se comprobó que las estrategias menos utilizadas por estos estudiantes son las afectivas y de memoria.

### Resultado de la instrucción explícita de estrategias cognitivas y metacognitivas

La media en el *pretest* del GC fue de 10,42; en tanto el GE1 consiguió una media de 11,17 y el GE2, 10,95. En el *postest* se observa una variación mínima en el GC (10,85) en relación con la primera medición. En tanto, el GE1 obtuvo una media de 12,65 y el GE2 14,13, tal como se observa en la Figura 1.

Figura 1: Gráfico con resultados obtenidos en el pretest y postest



GE1: EA metacognitivas/GE2: EA cognitivas

Una vez obtenidas las medias de los grupos, se calcularon estadísticamente las diferencias entre ellos. La prueba de Wilcoxon demostró que no existen diferencias significativas en el GC antes y después del tratamiento ( $p = .586$ ); en tanto, ambos grupos experimentales mostraron una variación con significancia estadística ( $p < 0.05$ ), tal como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Diferencias inferenciales entre los resultados obtenidos en el pretest y el postest por grupo

Prueba estadística de Wilcoxon para muestras relacionadas	
Grupos	p valor
Grupo de control	.586
Grupo Experimental 1	.007*
Grupo Experimental 2	.000*

\*menor a 0.05 = resultado significativo

### *Diferencias Entre Grupos Después de la Intervención*

Otro propósito de la presente investigación, además de determinar el efecto de la instrucción explícita de las EA cognitivas y metacognitivas, era comparar el efecto de ambos tipos de estrategia para determinar la más efectiva. Para llevar a cabo este análisis, se compararon los resultados obtenidos por los tres grupos en el *postest* a través de una prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, demostrándose la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p=.016$ ). Al aplicar una prueba *post hoc* *Dunn-Bonferroni* se comprobó que la única diferencia significativa ( $p=.012$ ) se halló al comparar el GC y el GE2 (estrategias cognitivas), por lo que se evidencia que este tipo de estrategias fue la más exitosa.

### DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue determinar la efectividad de la instrucción explícita de estrategias cognitivas y de estrategias metacognitivas de aprendizaje en la comprensión lectora en L2 de estudiantes chilenos de enseñanza media. Para lograr este propósito, fue necesario determinar el tipo de estrategia más utilizadas por los sujetos que participaron en este estudio; evaluar el efecto de la instrucción explícita de estrategias cognitivas, así como estrategias metacognitivas; y comparar la efectividad de la instrucción de dichas estrategias en la comprensión lectora en L2 con el fin de determinar cuál estrategia fue más exitosa.

### *Tipo de Estrategias Utilizadas por Estudiantes*

El primer objetivo específico del presente estudio buscaba determinar el tipo de estrategias más utilizadas por estudiantes chilenos de enseñanza media. Los 66 sujetos que participaron en esta investigación rindieron el cuestionario SILL en la primera fase de la intervención. Los resultados demostraron que las estrategias más utilizadas por este grupo de estudiantes fueron aquellas que Oxford (1990) llamó compensatorias ( $M=2,81$ ), las que se relacionan con limitaciones en el lenguaje. Este tipo de estrategias es especialmente utilizado por hablantes menos competentes en su L2, considerando las diversas dificultades con las que deben lidiar ya sea gramaticales, de pronunciación, vocabulario, entre otros; cuestión que responde a los hallazgos declarados.

Los resultados obtenidos con relación al tipo de estrategia utilizada por el grupo de aprendientes de este estudio se condicen con los resultados obtenidos por Magno (2010), quien llevó a cabo un estudio enfocado en identificar EA como predictores de competencia en el inglés. Dichos descubrimientos concluyeron que las estrategias de compensación fueron las únicas que predijeron significativamente esta variante. Saks y Leijen (2018) quienes se propusieron indagar las EA más utilizadas por estudiantes secundarios de último año de Lituania, comprobándose que las estrategias

compensatorias y sociales son las que predominan. Si consideramos estas dos investigaciones, es posible apreciar similitudes con los resultados expuestos en este trabajo, puesto que los estudiantes cursan segundo año de enseñanza media y, de acuerdo con las bases curriculares nacionales, se espera que estén en transición del nivel A2 al nivel B1, según Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Este nivel corresponde a un nivel de usuario básico que transita hacia un usuario independiente (Consejo de Europa, 2001).

En tanto, los hallazgos del presente estudio difieren con lo que han mostrado otros trabajos a nivel nacional. Hitt y Véliz (2014) encontraron que los estudiantes de pedagogía en inglés considerados como exitosos utilizan estrategias del tipo metacognitivo. Del mismo modo se aprecia que las estrategias compensatorias están relegadas a un segundo plano. Esta diferencia puede ser atribuida a las características de los participantes, ya que el estudio de Hitt y Véliz consideró estudiantes universitarios quienes cursan una carrera que involucra la enseñanza y aprendizaje de inglés en un nivel avanzado y cuya proficiencia en su L2 es superior.

Si bien esta presunción no es concluyente pues, por estar fuera del alcance de este estudio, requiere de una examinación más profunda, esta se robustece al analizar lo encontrado por Castillo y Sessarego (2013) quienes comprobaron que los estudiantes universitarios chilenos universitarios, considerados “menos exitosos” en inglés, tienden a descansar en estrategias compensatorias, mientras que aquellos estudiantes considerados como exitosos utilizan las estrategias de tipo cognitivo. Así, al analizar los resultados obtenidos y los hallazgos de estudios similares, es posible concluir que el nivel de competencia en la lengua en estudio es un factor que influye en el tipo de estrategia que los estudiantes de L2 utilizan.

#### *Efectividad de la Instrucción Explícita de Estrategias de Aprendizaje*

Los resultados arrojaron que la enseñanza directa de estas estrategias tiene un efecto positivo. La evidencia empírica respalda estos resultados, puesto que se ha comprobado que este tipo de intervenciones implica una mejoría en los resultados, en mayor o menor medida; en especial cuando la instrucción se realiza de forma explícita (Mehrpour *et al.*, 2022; Olivares-Gutiérrez *et al.*, 2021). A continuación, se analizan los resultados obtenidos para cada una de las estrategias aplicadas durante esta investigación.

#### *Efectividad de la Instrucción Explícita de Estrategias Cognitivas*

Los resultados estadísticos demostraron que la instrucción de EA del tipo cognitivo fue significativa ( $p = .000$ ). Estos hallazgos están en concordancia con lo expuesto por Marzuki *et al.* (2018) y Aghaie y Zhang (2012), quienes demostraron que



el uso de estrategias cognitivas favorece el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora de estudiantes universitarios. Del mismo modo, estos resultados se alinean con lo encontrado por Olivares-Gutiérrez *et al.* (2021) en un grupo de estudiantes secundarios peruanos. La comparación con este último estudio cobra relevancia puesto que los sujetos que participaron en la investigación correspondían a aprendices de un nivel escolar similar a los individuos que componen la muestra del presente trabajo. En síntesis, es posible señalar que los estudiantes secundarios se favorecen de la instrucción explícita de estrategias cognitivas.

### *Efectividad de la Instrucción Explícita de Estrategias Metacognitivas*

Los resultados obtenidos en relación a la efectividad de la instrucción explícita de estrategias del tipo metacognitivos concuerdan con lo demostrado por otros estudios (Aghaie & Zhang, 2012; Tavakoli & Koosha, 2016; Al-Ghazo, 2016; Muhid *et al.*, 2020) que también demostraron que la instrucción explícita de estrategias metacognitivas impacta en forma positiva en la comprensión de textos escritos en la lengua en estudio de los aprendientes. De esta forma, es posible afirmar que la instrucción explícita de estrategias metacognitivas es una herramienta que favorece la lectura en L2, potenciando el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

### *Diferencia entre Estrategias Cognitivas y Metacognitivas*

Los hallazgos obtenidos permiten señalar que ambas estrategias potenciaron la habilidad de leer en inglés. Por lo tanto, se concluye que tanto las estrategias cognitivas como las metacognitivas tienen un efecto positivo. No obstante, al llevar a cabo una comparación por pares de grupos se aprecia que la diferencia entre el GC y el GE2 fue la única significativa, además de ser la que más divergió. Dicho descubrimiento significa que la instrucción explícita de estrategias cognitivas fue más efectiva que la instrucción de estrategias metacognitivas. Si bien hasta la fecha de esta revisión no se han encontrado estudios que aborden a cabalidad este descubrimiento, es posible analizar los hallazgos de la presente investigación a la luz de diversos factores. El primero corresponde al nivel de proficiencia lingüística de los participantes. Este estudio consideró a aprendientes con un dominio bajo del inglés; por lo tanto, es posible sugerir que este tipo de estudiantes se beneficia en mayor medida de las estrategias cognitivas, mientras que los aprendientes con mayor proficiencia utilizan estrategias metacognitivas con más frecuencia. Esta conjetura se confirma al revisar las investigaciones de Zare-ee (2007) y de Hitt y Vélez (2014) quienes sostienen que aquellos estudiantes que tienen una mayor competencia en la lengua en estudio o que son más exitosos en su L2, utilizan estrategias metacognitivas en mayor medida.

Otro elemento que pudiese afectar el uso de estrategias corresponde al tipo de tareas que los estudiantes enfrentan (O'Malley & Chamot, 1990). En este respecto, Khezrlou (2012) sostiene que la prueba KET, utilizada con estudiantes universitarios, es menos demandante que la prueba TOEFL. Mientras la primera requiere completar espacios en blanco, unir preguntas y pasajes de lectura, así como la búsqueda de ideas centrales e información explícita; el segundo tipo de prueba involucra información implícita y realizar inferencias. En consecuencia, es posible deducir que las pruebas de nivel inicial como lo es el *test* KET involucra manipulación directa de la lengua en estudio. Esto es coherente con la categorización de estrategias cognitivas. En tanto, el tipo de tareas que involucra la prueba TOEFL podría estar relacionado con el tipo de estrategias indirectas, las que apoyan y controlan el aprendizaje de la L2 sin manipular la lengua meta directamente (Oxford, 1990).

Otro elemento que debe ser considerado para abordar estos hallazgos guarda relación con la relación entre los procesos metacognitivos y el grado de autonomía necesario en el proceso de aprendizaje de una L2. Esto tiene gran relevancia puesto que la autonomía es un elemento imprescindible para aprender otra lengua ya que hace a los aprendientes conscientes de los progresos y estrategias que requiere utilizar. De acuerdo con Ranjen *et al.* (2019) las estrategias metacognitivas son herramientas que demandan cierta autonomía de parte de los aprendientes; por consiguiente, su utilización entre adolescentes se vuelve compleja debido a que estos carecen aún de ella. Por otro lado, los aprendices adultos serían capaces de beneficiarse mayormente de su uso debido a que poseen un nivel de autonomía superior (Magno, 2010). Estas ideas dan cuenta de los hallazgos de los estudios incorporados en esta revisión y de los encontrados en la presente investigación. Los primeros han considerado estudiantes de carreras universitarias, por lo que se espera que sean más conscientes y autónomos en su proceso de aprendizaje y, por consiguiente, utilicen estrategias metacognitivas con mayor frecuencia. En tanto, nuestro estudio incorporó sujetos adolescentes que tendrían un bajo grado de autonomía y, por ello, no evidenciaron haberse favorecido de la instrucción de estrategias metacognitivas.

En la misma línea, Purpura (1997) condujo un estudio para analizar la relación entre estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el uso de estas estrategias al trabajar con pruebas en inglés. Los resultados demostraron que la metacognición no tiene efecto preponderante en los resultados, sino que su impacto es visible en los procesos cognitivos; por lo tanto, de acuerdo con el autor, los procesos metacognitivos ejercen una función ejecutiva sobre el procesamiento cognitivo. Este hallazgo es relevante para esta investigación porque permite explicar los resultados obtenidos; a saber, las estrategias cognitivas se presentan como las más beneficiosas. En otras palabras, las estrategias metacognitivas por sí solas no deberían suponer una ventaja a la hora de tomar una prueba, sino que deberían potenciarse junto a aquellas de carácter

cognitivo. Dichos resultados revelan la necesidad de seguir investigando las relaciones entre estrategias en conjunto y no sólo de forma aislada. Al mismo tiempo, entrega indicios que hacen suponer que las estrategias metacognitivas podrían tener un impacto mucho mayor si son enseñadas posterior a la instrucción de estrategias cognitivas, debido a su carácter ejecutivo.

## CONCLUSIONES

En primer lugar, es posible deducir que las estrategias compensatorias son las más utilizadas por estudiantes secundarios chilenos de la Región del Biobío. Dichos hallazgos van de la mano con otros trabajos enfocados en estudiantes con el mismo nivel de proficiencia en su lengua en estudio y nivel escolar similar (Magno, 2010; Saks & Leijen, 2018), poniéndose de manifiesto la relación existente entre competencia en L2 y tipo de estrategia utilizada por los aprendientes de una L2. Por otro lado, se demostró que la instrucción explícita de EA cognitivas y metacognitivas tienen un efecto positivo en la comprensión lectora en la lengua en estudio de los aprendientes, específicamente, en el inglés. Estos resultados son reafirmados por diversos estudios que han puesto de manifiesto esta situación (Takallou, 2011; Aghaie & Zhang, 2012; Al-Ghazo, 2016; Olivares-Gutiérrez *et al.*, 2021). Sin embargo, es importante destacar que la instrucción explícita de estrategias cognitivas fue más efectiva que la instrucción de estrategias del tipo metacognitivo. Esta diferencia puede deberse a múltiples factores tales como la competencia lingüística de los sujetos, el tipo de prueba al que son expuestos, el grado de autonomía desarrollado o la función de la metacognición sobre los procesos cognitivos, entre otros. Todos estos elementos demandan de una examinación mayor para proveer respuestas taxativas acerca de su impacto en el uso de estrategias. Por último, es importante señalar que el presente trabajo, al aportar evidencia empírica de la relación entre aprendientes y la instrucción explícita de EA, emerge como una contribución significativa para comprender cómo evoluciona el proceso de aprendizaje de una L2 en estudiantes con baja competencia lingüística y pertenecientes a un nivel escolar escasamente indagado. Del mismo modo, los resultados aquí expuestos son una fuente importante de información que puede ser utilizada como base para la toma de decisiones pedagógicas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2 en los establecimientos educacionales de Chile.

## *Limitaciones y proyecciones*

La principal limitación que marcó el desarrollo de esta investigación es el número de sujetos involucrados en la intervención de las estrategias (N =66). Otra limitación fue el tiempo de duración de la intervención. Oxford (1990) sugiere utilizar el foco amplio (*broad focus*) con el fin de enseñar múltiples estrategias de forma

integrada. Sin embargo, por factores relacionados a la disponibilidad de tiempo de los sujetos que participaron y del investigador, se optó por el enfoque reducido (*narrow focus*) el que se centra en la instrucción de una o dos estrategias. Del mismo modo, estas limitaciones de tiempo no permitieron que el periodo de instrucción fuese más extenso y, de esta forma, ver el impacto de las estrategias a largo plazo (Oxford, 2016). En lo que respecta a las proyecciones, se sugiere que a futuro se indague el efecto que la instrucción explícita de EA puede tener en el resto de las habilidades que componen la enseñanza del inglés.

---

Artículo enmarcado en el contexto del Proyecto ANID Fondecyt Iniciación N° 11230546, titulado “Impacto del FCE adecuado a las preferencias correctivas de los estudiantes”.

#### OBRAS CITADAS

- Aghaie, Reza & Zhang, Lawrence Jun (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 1063-1081.
- Al-Ghazo, Abeer (2016). The effect of explicit instruction of metacognitive learning strategies on promoting jordanian language learners' reading competence. *Journal of education and practice*. 170 -177.
- Cancino, Marco & Díaz, Gabriela (2020). Exploring the Code-switching behaviours of Chilean EFL high school teachers: A function focus approach. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*.115-130.
- Cancino, Marco & Ubilla, Katherine (2021). The relationship between L1 and L2 reading attitudes in EFL primary school learners: The role of gender, age, and L2 proficiency. *Language Related Research*, 463-487.
- Castillo, Martha & Sessarego, Ida (2013). Strategies used by successful English learners in a Chilean university. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*.22-38.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (Trad. Instituto Cervantes). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Doddiss, Alfonsina & Novoa, Patricia (1996). Estrategias de aprendizaje y niveles de competencia en comprensión y producción escritas en una segunda lengua. *Lenguas Modernas*, 133-150.

- Hitt, Lea & Véliz, Mauricio (2014). A study of language learning strategies that successful pre-service teachers utilize in English pedagogy programs at two universities in Concepción, Chile: a case study. *Literatura y lingüística*, 245-268.
- Khezrlou, Sima (2012). The relationship between cognitive and metacognitive strategies, age and level of education. Comparison of L1 and L2 Reading: Cultural Differences and Schema. *The Reading Matrix*, 50-61.
- Magno, Carlo (2010). Korean students' language learning strategies and years of studying English as predictors of proficiency in English. *TESOL Journal*, 39-61.
- Marzuki, Abdul Gafur, Alim, Nur & Wekke, Ismail (2018). Improving the reading comprehension through cognitive reading strategies in language class of coastal area of Indonesia. *Earth and Environmental Science*, 1-10.
- Mehrpour, Marjan; Zamaniyan, Mostafa; Sadighi, Firooz & Hadipourfard, Ehsan (2022). The use of explicit and implicit instructions in reading strategies and their impact on EFL learners' reading comprehension. *Journal of Positive School Psychology*, 1851-1864.
- Ministerio de Educación. Agencia de Calidad para la Educación. (2017). *Informe de resultados estudio nacional inglés*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. Currículum Nacional (2015). *Bases curriculares*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)
- Mori, Setsuko (2002). Redefining Motivation to Read in a Foreign Language. *Reading in a Foreign Language*, 91-110.
- Muhid, Abdul; Amalia, Eka Riski; Hilaliyah, Hilda; Budiana, Nia & Wajdi, Muh (2020). The Effect of Metacognitive Strategies Implementation on Students' Reading Comprehension Achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 847-862. (1996).
- Olivares-Gutiérrez, Pamela; De la Cruz-Ferrel, Sheyli; Venegas-Méndez, Roxana (2021). Estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria. *Polo del conocimiento*, 297-317.
- O' Malley, Michael & Chamot, Anna (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York: Routledge.
- (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Phakiti, Aek (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language testing*, 26-56
- Purpura, James Enos (1997). An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language performance. *Language learning*, 289-325.

- Ranjan, Ranjeeva; Philominraj, Andrew & Kumar, Gaurav (2019). Relationship between metacognitive learning strategies and proficiency in EFL classroom in Chile. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 938-945.
- Saks, Katrin & Leijen, Äli (2018). Cognitive and metacognitive strategies as predictors of language learning outcomes. *PSIHOLOGIJA*, 1-17.
- Sanhueza, Cristián (2012). The use of metacognitive strategies in L2 reading. *Lenguas Modernas*, 125-147.
- Sanhueza, M. (2006). *Relación entre competencia comunicativa en inglés y estrategias de aprendizaje de inglés como idioma extranjero* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Takallou, Fatemeh (2011). The effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness. *Asian EFL Journal*. 272-300.
- Tavakoli, Hossein & Koosha, Mansour (2016). The effect of explicit metacognitive strategy instruction on reading comprehension and self-efficacy beliefs: The case of Iranian university EFL students. *Porta Linguarum*. 119-133.
- Yilorm, Yasna (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios Pedagógicos*, 103-116.
- Zare-Ee, Abbas (2007). The relationship between cognitive and metacognitive strategy use and EFL reading achievement. *Journal of Applied Psychology*, 105-119.