

Estrategias metacognitivas en el aprendizaje del inglés y del francés como lenguas extranjeras: un estudio comparativo de estudiantes universitarios

Metacognitive strategies in learning English and French as foreign languages: a comparative study of university students

Estratégias metacognitivas na aprendizagem do inglês e do francês como línguas estrangeiras: um estudo comparativo de estudantes universitários

Díaz-Villaruel, Jenny Jittomy
Universidad Central del Ecuador
jjdiaz@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-2591-8316>



Caiza-Jaya, Katherine Raquel
Universidad Central del Ecuador
krcaiza@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-0968-1080>



Jínez-Tapia, Liliana Elizabeth
Universidad Central del Ecuador
lejinez@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-1958-0686>



Quishpe-Suquilanda, Johanna Elizabeth
Universidad Central del Ecuador
jequishpes1@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-5830-9629>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/n1/985>

Como citar:

Díaz-Villaruel, J. J., Caiza-Jaya, K. R., Jínez-Tapia, L. E., & Quishpe-Suquilanda, J. E. (2025). Estrategias metacognitivas en el aprendizaje del inglés y del francés como lenguas extranjeras: un estudio comparativo de estudiantes universitarios. *Código Científico Revista De Investigación*, 6(1), 1494–1503. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/n1/985>

Recibido: 05/06/2025

Aceptado: 21/06/2025

Publicado: 30/06/2025

Resumen

El estudio comparó las estrategias metacognitivas empleadas por estudiantes universitarios en el aprendizaje del inglés y el francés como lenguas extranjeras, destacando la importancia de planificar, monitorear, evaluar y ajustar métodos de estudio. A través de una revisión bibliográfica exhaustiva en bases de datos especializadas, se identificaron patrones de uso diferencial según la percepción de dificultad, relevancia profesional y disponibilidad de recursos. Los resultados evidenciaron que el inglés, por su presencia global, facilita una aplicación más sistemática de estrategias, mientras que el francés enfrenta barreras de accesibilidad que limitan su adopción. Se concluye que promover la autorregulación mediante intervenciones adaptadas al contexto lingüístico y motivacional de los aprendientes es esencial para optimizar el rendimiento y fomentar el aprendizaje autónomo. Además, se identificó la necesidad de investigaciones comparativas en entornos hispanohablantes que profundicen en estos procesos.

Palabras clave estrategias metacognitivas; aprendizaje de lenguas extranjeras; autorregulación; motivación académica; competencia comunicativa.

Abstract

The study compared the metacognitive strategies employed by university students in learning English and French as foreign languages, highlighting the importance of planning, monitoring, evaluating and adjusting study methods. Through an exhaustive bibliographic review in specialized databases, patterns of differential use were identified according to the perception of difficulty, professional relevance and availability of resources. The results showed that English, due to its global presence, facilitates a more systematic application of strategies, while French faces accessibility barriers that limit their adoption. It is concluded that promoting self-regulation through interventions adapted to the linguistic and motivational context of learners is essential to optimize performance and foster autonomous learning. In addition, the need for comparative research in Spanish-speaking environments that delves deeper into these processes was identified.

Keywords: metacognitive strategies; foreign language learning; self-regulation; academic motivation; communicative competence.

Resumo

O estudo comparou as estratégias metacognitivas utilizadas por estudantes universitários na aprendizagem do inglês e do francês como línguas estrangeiras, salientando a importância de planejar, monitorizar, avaliar e ajustar os métodos de estudo. Através de uma revisão exhaustiva da literatura em bases de dados especializadas, foram identificados padrões de utilização diferenciada em função da dificuldade sentida, da relevância profissional e da disponibilidade de recursos. Os resultados mostraram que o inglês, devido à sua presença global, facilita uma aplicação mais sistemática das estratégias, enquanto o francês enfrenta barreiras de acessibilidade que limitam a sua adoção. Conclui-se que a promoção da autorregulação através de intervenções adaptadas ao contexto linguístico e motivacional dos aprendentes é essencial para otimizar o desempenho e fomentar a aprendizagem autónoma. Além disso, foi identificada a necessidade de investigação comparativa em ambientes de língua espanhola para explorar estes processos em maior profundidade.

Palavras-chave: estratégias metacognitivas; aprendizagem de línguas estrangeiras; autorregulação; motivação académica; competência comunicativa.

Introducción

El aprendizaje de lenguas extranjeras constituye un desafío constante para los estudiantes universitarios, particularmente cuando se enfrentan a idiomas que presentan estructuras léxicas y gramaticales divergentes de su lengua materna. En este contexto, las estrategias metacognitivas han emergido como un componente esencial para optimizar la adquisición lingüística, ya que permiten a los aprendientes planificar, supervisar y evaluar de manera consciente sus propios procesos de aprendizaje (Anderson, 2002). Sin embargo, persisten numerosas incógnitas respecto a cómo dichas estrategias se implementan diferencialmente en el aprendizaje del inglés y del francés, dos lenguas que, a pesar de compartir raíces indoeuropeas, exigen aproximaciones didácticas y cognoscitivas específicas. La presente revisión surge ante la necesidad de comprender este fenómeno con mayor profundidad, dado que la insuficiente sistematización de los enfoques metacognitivos en la enseñanza de idiomas limita su eficacia y reproducibilidad (Vandergrift & Goh, 2012).

Uno de los factores más relevantes que afectan la implementación de estrategias metacognitivas es la percepción subjetiva de dificultad lingüística. Estudios recientes han evidenciado que los estudiantes tienden a emplear con más frecuencia estrategias de planificación y monitoreo en la adquisición del inglés debido a la omnipresencia de este idioma en el ámbito académico y profesional (Griffiths, 2013). En contraste, el francés, aunque relevante en múltiples contextos internacionales, es percibido como menos accesible por la menor exposición cotidiana y la menor disponibilidad de recursos tecnológicos en comparación con el inglés (Oxford, 2016). Estas diferencias generan desequilibrios en la confianza y la autoeficacia percibida, dos variables psicológicas que inciden de manera determinante en la capacidad de autorregulación del aprendizaje (Dörnyei, 2005).

La justificación de este trabajo radica en la importancia de consolidar un cuerpo de conocimiento que oriente a docentes, investigadores y responsables de políticas educativas sobre cómo potenciar el aprendizaje estratégico de lenguas extranjeras desde una perspectiva metacognitiva. El desarrollo de competencias de autorregulación no solo incrementa el rendimiento académico, sino que también favorece el aprendizaje permanente, una cualidad esencial en un mundo globalizado (Teng, 2020). Por otra parte, la identificación de similitudes y diferencias en la aplicación de estrategias metacognitivas entre el inglés y el francés puede

contribuir a diseñar programas de intervención específicos que respondan a las características particulares de cada idioma y de sus aprendientes.

Metodología

Para la elaboración de este artículo explorativo de revisión bibliográfica, se desarrolló un proceso metodológico orientado a identificar, analizar y sintetizar estudios empíricos y teóricos relacionados con las estrategias metacognitivas aplicadas al aprendizaje del inglés y del francés como lenguas extranjeras en contextos universitarios. La selección de la literatura se llevó a cabo mediante una búsqueda sistemática en bases de datos especializadas de alto impacto, incluyendo Scopus y Web of Science, a fin de garantizar la pertinencia, la actualidad y la validez científica de las fuentes recopiladas.

La búsqueda contempló publicaciones en inglés, francés y español, con un rango temporal comprendido entre los años 2000 y 2024, con el propósito de cubrir dos décadas de producción académica relevante y reflejar la evolución de los enfoques sobre el tema. Se utilizaron combinaciones de palabras clave y operadores booleanos que incluyeron términos como “metacognitive strategies”, “second language learning”, “English as a foreign language”, “French as a foreign language”, “higher education”, “language learning strategies”, “self-regulated learning” y “university students”. Estas expresiones fueron adaptadas según los descriptores y tesauros de cada base de datos, con la finalidad de maximizar la recuperación de registros pertinentes.

Una vez identificados los artículos potencialmente relevantes, se procedió a la lectura detallada de títulos, resúmenes y palabras clave, aplicando criterios de inclusión y exclusión predefinidos. Entre los criterios de inclusión se consideraron investigaciones empíricas con muestras universitarias, revisiones sistemáticas y metaanálisis, estudios comparativos entre idiomas y trabajos teóricos que ofrecieran modelos de estrategias metacognitivas aplicadas a la adquisición de lenguas extranjeras. Por el contrario, se excluyeron aquellos estudios que se centraran exclusivamente en niveles educativos no universitarios, en la enseñanza de lenguas maternas o en idiomas distintos del inglés y el francés, así como publicaciones duplicadas o sin revisión por pares.

Posteriormente, se realizó una codificación temática de los contenidos extraídos, con el propósito de identificar patrones, similitudes y divergencias entre los estudios revisados. Este

procedimiento se apoyó en la triangulación de información, que consistió en comparar los hallazgos de distintas fuentes y contrastar sus interpretaciones para fortalecer la validez de los resultados obtenidos. La síntesis de la información se organizó de forma narrativa y comparativa, destacando los enfoques que se han mostrado más eficaces en la promoción de la autorregulación del aprendizaje en contextos universitarios y poniendo de relieve los vacíos de conocimiento identificados en la literatura actual.

Resultados

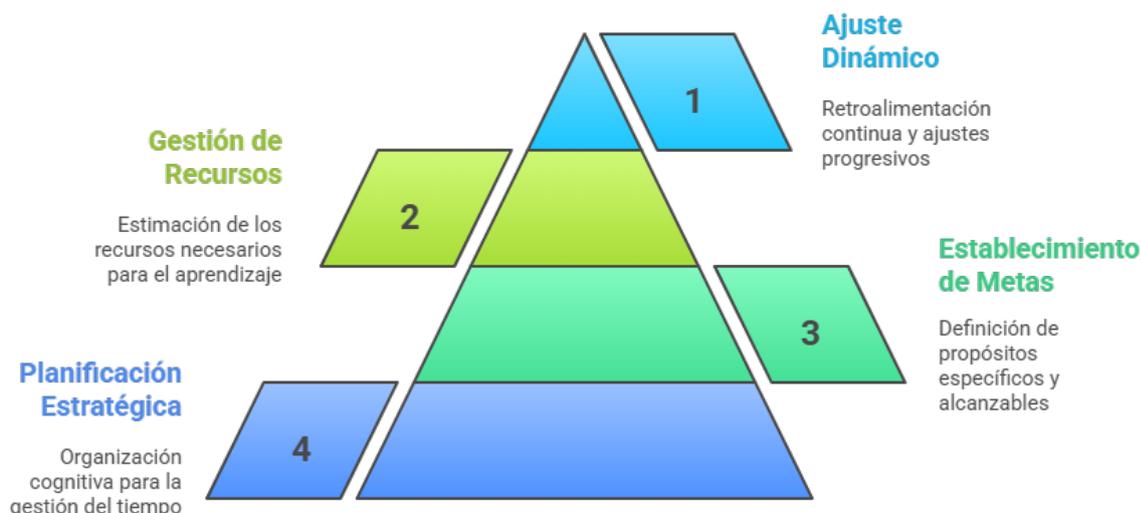
Tipos de estrategias metacognitivas

Planificación del estudio

La planificación constituye un componente esencial de las estrategias metacognitivas, pues implica la capacidad del estudiante de anticipar los pasos que seguirá en su proceso de aprendizaje y de establecer metas claras, pertinentes y alcanzables. Esta fase no se limita a una mera programación de actividades, sino que conlleva la definición de propósitos específicos, la estimación de los recursos necesarios y la previsión de posibles dificultades que puedan surgir. Según Oxford (2016), la planificación estratégica representa un acto deliberado de organización cognitiva que incide directamente en la eficacia con la que los aprendientes gestionan su tiempo y su esfuerzo. Al planificar de manera rigurosa, los estudiantes definen qué contenidos priorizarán por ejemplo, vocabulario temático o estructuras gramaticales complejas y qué métodos de estudio utilizarán ya sea la lectura extensiva, el uso de aplicaciones móviles o el visionado de materiales audiovisuales en lengua meta. Veenman (2013) subraya que la planificación no es un proceso lineal ni estático, sino que se retroalimenta continuamente en función de los resultados que se van obteniendo, lo que permite realizar ajustes de manera progresiva. Este enfoque dinámico se asocia con un mayor grado de autonomía y un compromiso sostenido hacia los objetivos de aprendizaje, especialmente en contextos universitarios que requieren un manejo eficiente de múltiples responsabilidades académicas, en la figura 1 la imagen ilustra una pirámide jerárquica que representa los componentes esenciales de la planificación metacognitiva. Cada nivel destaca procesos clave que facilitan el aprendizaje autorregulado, desde la organización estratégica hasta el ajuste dinámico de estrategias según el progreso.

Figura 1

Jerarquía de la Planificación Metacognitiva en el Aprendizaje Autónomo



Nota: La jerarquía muestra cómo los estudiantes pueden integrar estos cuatro elementos para optimizar su desempeño cognitivo y alcanzar objetivos de manera eficaz (Autores, 2025).

La planificación también implica la elaboración de cronogramas realistas que contemplen la distribución del tiempo de estudio y las pausas necesarias para evitar la fatiga cognitiva. En este sentido, Anderson (2002) sostiene que la calidad de la planificación incide directamente en la percepción de control y en la autorregulación emocional, pues cuando los estudiantes logran estructurar su proceso de aprendizaje con claridad, disminuyen los niveles de ansiedad y aumenta la confianza en sus propias capacidades. En investigaciones empíricas recientes, se ha comprobado que los aprendientes que diseñan planes de estudio detallados tienden a experimentar una progresión más sostenida y consistente en la adquisición de competencias lingüísticas (García Magaldi, 2021).

Monitoreo del progreso

El monitoreo del progreso es el segundo pilar fundamental de las estrategias metacognitivas y alude al proceso mediante el cual el estudiante supervisa de manera consciente y sistemática su rendimiento a lo largo de las actividades de aprendizaje. Este seguimiento implica contrastar los avances obtenidos con los objetivos previamente establecidos, identificar los logros alcanzados y reconocer las áreas que requieren mayor dedicación. Goh (2018) indica que el monitoreo puede adoptar diversas formas, como la comprobación de la comprensión lectora al interactuar con textos auténticos, la evaluación de la fluidez oral mediante grabaciones de la propia voz, o la comparación de producciones escritas con modelos de referencia. Estas prácticas no solo fomentan la autorreflexión, sino que también fortalecen el compromiso activo con el proceso de aprendizaje.

El monitoreo supone la capacidad de interrumpir una actividad cuando se detecta un problema, reflexionar sobre su origen y tomar decisiones oportunas para superarlo. Schraw y Dennison (1994) destacan que este proceso continuo es indispensable para garantizar que las estrategias aplicadas se mantengan alineadas con los propósitos iniciales. Además, el monitoreo permite una retroalimentación inmediata que contribuye a consolidar la memoria operativa y a fortalecer la transferencia de conocimientos a contextos reales de comunicación. En un estudio longitudinal, García Magaldi (2021) encontró que los estudiantes que practican el monitoreo con regularidad desarrollan una mayor resiliencia ante los errores y una disposición más positiva hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este hallazgo subraya la importancia de formar a los aprendientes en técnicas de supervisión efectiva, dado que la capacidad de evaluar de manera autónoma el propio desempeño constituye un predictor clave del éxito académico (Guagchinga-Chicaiza, 2025).

Evaluación de resultados

La evaluación de resultados se configura como el momento culminante del ciclo metacognitivo, en el que el estudiante emite juicios críticos sobre la calidad de su aprendizaje y sobre la idoneidad de las estrategias utilizadas. Esta etapa no debe concebirse como una mera calificación cuantitativa, sino como un proceso profundo de reflexión que permita identificar logros, reconocer errores recurrentes y definir áreas de mejora. Flavell (1979) argumenta que la evaluación es la instancia que posibilita el cierre del ciclo autorregulatorio, dado que proporciona información esencial para retroalimentar nuevas fases de planificación y monitoreo. Pintrich (2000) añade que la capacidad de evaluar con objetividad se relaciona con la madurez metacognitiva, puesto que requiere distanciarse de los propios procesos para analizarlos con rigor y autocrítica.

En la práctica, la evaluación de resultados puede materializarse mediante diversas herramientas: la autoevaluación escrita, la elaboración de diarios reflexivos, la revisión de registros de progreso o la comparación de producciones con estándares de desempeño. Schraw y Dennison (1994) sostienen que la autoevaluación bien estructurada incrementa la motivación intrínseca, pues refuerza la percepción de competencia y alimenta el compromiso con el proceso formativo. Además, este tipo de evaluación permite valorar la eficacia de cada estrategia de manera específica, lo que resulta indispensable para optimizar la toma de decisiones en aprendizajes posteriores. Teng (2020) coincide en señalar que la capacidad de

valorar con precisión los resultados obtenidos favorece la construcción de un autoconcepto positivo y promueve una actitud proactiva frente a los desafíos académicos.

Discusión

El presente trabajo de revisión bibliográfica ha puesto de manifiesto que las estrategias metacognitivas representan un conjunto de procesos complejos que ejercen un impacto decisivo en la adquisición del inglés y del francés como lenguas extranjeras por parte de estudiantes universitarios. La evidencia analizada demuestra que la secuencia conformada por la planificación, el monitoreo, la evaluación crítica y el ajuste de métodos constituye un ciclo autorregulatorio que, cuando es promovido de manera intencional y sostenida, incrementa notablemente tanto la autonomía del aprendiz como la eficacia en el dominio lingüístico. En consonancia con las aportaciones de Oxford (2016), la fase de planificación adquiere una relevancia especial, dado que establecer objetivos concretos, seleccionar materiales adecuados y prever los recursos necesarios sienta las bases de un aprendizaje más estructurado y coherente. Esta dimensión inicial resulta fundamental en contextos académicos caracterizados por altas exigencias, ya que un plan detallado contribuye a reducir la incertidumbre y a fortalecer la motivación intrínseca (Veenman, 2013).

Asimismo, se ha observado que el monitoreo continuo del progreso cumple una función articuladora entre la voluntad de aprender y la consecución efectiva de resultados. Tal como exponen Schraw y Dennison (1994), la capacidad de supervisar el propio rendimiento de manera consciente posibilita no solo la identificación temprana de dificultades, sino también la toma de decisiones informadas para rectificar errores. Estas observaciones coinciden con las reflexiones de Goh (2018), quien sostiene que el monitoreo sistemático favorece la autoconciencia metacognitiva y contribuye a consolidar un enfoque reflexivo frente al aprendizaje lingüístico. Esta práctica resulta especialmente significativa si se tiene en cuenta la diferencia en la percepción de utilidad entre los dos idiomas objeto de estudio: el inglés tiende a ser considerado una herramienta profesional de amplio alcance, lo que facilita el compromiso y el seguimiento constante, mientras que el francés suele verse limitado por barreras de acceso a materiales y menor presencia en entornos digitales (Griffiths, 2013).

Conclusión

El análisis exhaustivo realizado en esta revisión bibliográfica permite concluir que las estrategias metacognitivas desempeñan un papel fundamental en la adquisición del inglés y del francés como lenguas extranjeras por parte de estudiantes universitarios. Estas estrategias, estructuradas en un ciclo dinámico que comprende la planificación, el monitoreo, la evaluación de resultados y el ajuste de métodos, se configuran como un conjunto de procesos que fortalecen la autonomía académica, incrementan la autorregulación y favorecen la consolidación de aprendizajes significativos. La evidencia consultada demuestra que la planificación rigurosa facilita la organización eficiente de los recursos cognitivos y temporales, mientras que el monitoreo continuo actúa como un mecanismo de control que permite detectar con prontitud dificultades y orientar las acciones correctivas necesarias.

Asimismo, la evaluación crítica de los avances y la capacidad de ajustar los procedimientos utilizados emergen como indicadores de madurez metacognitiva, en tanto reflejan un compromiso activo con la mejora constante y la adaptación estratégica ante los retos que plantea la adquisición de nuevas competencias lingüísticas. Los hallazgos también sugieren que la frecuencia y efectividad con la que se aplican estas estrategias se encuentran estrechamente vinculadas a factores contextuales e individuales, tales como el nivel de motivación intrínseca, la percepción de utilidad del idioma, la experiencia previa en aprendizaje autónomo y la disponibilidad de recursos tecnológicos y didácticos.

El contraste entre el aprendizaje del inglés y del francés pone de manifiesto que la percepción de relevancia profesional del primero y la limitada accesibilidad del segundo inciden de manera diferenciada en la disposición de los estudiantes a emplear estrategias metacognitivas de manera sistemática. Esta diferencia apunta a la necesidad de diseñar intervenciones educativas que contemplen las particularidades de cada lengua y que se adapten a los perfiles de los aprendientes, con el propósito de potenciar su compromiso y optimizar los resultados obtenidos.

Referencias bibliográficas

- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

- 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>
- Gao, X. (2007). Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al. *Applied Linguistics*, 28(4), 615–620. <https://doi.org/10.1093/applin/amm034>
- García Magaldi, M. L. (2021). Estrategias metacognitivas en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1–22.
- Goh, C. C. M. (2018). *Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315620359>
- Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843376>
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Multilingual Matters.
- Guagchinga-Chicaiza, N. W. (2025). El impacto del currículo en las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 114-126. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/80>
- Hernández Dávila, C. A., Acosta Pérez, E. M., Torres Roberto, M. A., & Mantilla Rivera, F. R. (2024). Análisis del impacto híbrido en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en matemáticas. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45403. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)403](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)403)
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Ramírez-Solórzano, F. L., & Herrera-Navas, C. D. . (2024). Inclusión Educativa: Desafíos y Oportunidades para la Educación de Estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Teng, F. (2020). *Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Springer.
- Torres-Roberto, M. A., & Solano-Camargo, S. P. (2025). La baja natalidad en Colombia y su impacto en la educación pública y privada. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 240-264. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/120>