



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS CHINOS DE ESPAÑOL

ALBERTO SÁNCHEZ GRIÑÁN
ESCUELA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE PEKÍN

*Any tendency towards reproductive approaches may be
more a function of teaching practices than an innate tendency.*
(Kember y Gow, 1991)

ALBERTO SÁNCHEZ GRIÑÁN

Docente de ELE en China. Ha sido lector de la AECL en la China-Europe International Business School (CEIBS, Shanghai) y ha impartido clases en Bangde Xue Yuan (Shanghai). En la actualidad es profesor de español en la Escuela de Lenguas Extranjeras de Pekín.

RESUMEN

En este artículo se presentan e interpretan los resultados de una encuesta sobre la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos de español en distintos contextos. Los participantes son alumnos de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU), del Instituto Cervantes de Pekín y de la Universidad de Tianjin (estos últimos, de intercambio en España). El objetivo de la investigación es identificar las estrategias de aprendizaje cuya frecuencia de uso varía significativamente más y las estrategias cuya frecuencia de uso varía significativamente menos entre los tres grupos. Con ello se pretende, por un lado, conocer mejor los modos en que los estudiantes chinos se enfrentan al aprendizaje del español, y por otro lado, arrojar algo de luz a un debate controvertido sobre la interpretación de las características del aprendiente chino: ¿qué es más relevante, la cultura china de aprendizaje (tradición educativa) o las condiciones específicas del entorno de enseñanza (hábitos cognitivos, currículo)? Aunque puede ser difícil separar estos factores (Watkins, 2000), los resultados de la comparación ponen de manifiesto unas diferencias significativas que sugieren un papel determinante de las condiciones específicas de enseñanza, y no tanto de una serie de rasgos culturales que "definen" al aprendiz chino.

INTRODUCCIÓN

Las estrategias de aprendizaje son "las acciones específicas llevadas a cabo por los aprendientes para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más auto-dirigido, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones" (Oxford, 1990). Mientras que algunas estrategias son relativas al comportamiento (se pueden observar directamente), y otras son mentales (no se pueden observar directamente), se trata siempre de acciones conscientes que varían según el tipo de tarea que el aprendiente está realizando y según sus preferencias individuales (Ellis, 1994). Es presumible que una variación significativa de estas acciones en distintos contextos apunte a la influencia del entorno de enseñanza, mientras que la no variación señale otras razones, entre las cuales podría encontrarse la influencia de la *cultura china de aprendizaje* o, en la línea que señala Oxford (1996), la influencia de unos estilos de aprendizaje determinados por la cultura de los alumnos.

En muchas situaciones de enseñanza tal vez no sea interesante conocer estas diferencias. Es posible que muchos profesores no estimen necesario saber el origen de un determinado estilo de aprendizaje, de un comportamiento o de una actitud concreta de sus alumnos chinos, en la medida en que su estilo de enseñanza *se lleve bien* con aquellos estilos de aprendizaje, comportamientos y actitudes; en la medida en que no se ponen de manifiesto unos comportamientos, actitudes y expectativas demasiado contrarios a los esperados por el profesor. Esta situación puede darse en China, por supuesto. Pero también es cierto que muchos profesores extranjeros en China, o profesores en España con alumnos chinos, hayamos experimentado alguna vez dificultades de adaptación a una enseñanza que a otros estudiantes de culturas distintas no les supone mayores problemas. Personalmente, he recibido decenas de correos, de profesores en España sobre todo, pidiéndome ayuda sobre cómo enseñar a su grupo de alumnos chinos porque no había manera de que participasen en clase. En China, más de uno hemos experimentado cierta perplejidad en el modo en que los estudiantes chinos aprenden, y también en el modo en que los profesores chinos enseñan: la preferencia de recitados y de ejercicios estructurales repetitivos, las reticencias en la participación o en la expresión individual, la poca confianza en la interacción, un cierto temor a preguntar al profesor en el aula, la obsesión por la corrección o la idea de que primero es necesario conocer a la perfección el código lingüístico para, después, en un futuro indeterminado, darle un uso comunicativo... etc. En el caso de que haya un conflicto de estas actitudes con las expectativas del profesor, entonces sí sería interesante conocer su origen, ya que ayudaría al profesor a saber a qué atenerse, analizar los problemas concretos y buscar soluciones adecuadas. Dependiendo de cada situación, la comprensión tanto de posibles elementos culturales influyentes como de los factores contextuales de enseñanza en que se encuentran y se han encontrado los alumnos ayudará a comprender mejor sus expectativas de aprendizaje y a conocer mejor a los alumnos, que es de lo que se trata en

definitiva. En este sentido, la perspectiva de las estrategias de aprendizaje más y menos utilizadas por uno o varios grupos determinados puede aportar una información útil, presuntamente objetiva, que dé lugar a interpretaciones como la que este artículo pretende abrir.

¿CULTURA CHINA DE APRENDIZAJE O CONDICIONES ESPECÍFICAS DEL ENTORNO DE ENSEÑANZA?

Repasemos brevemente la evolución interpretativa que ha generado el discurso sobre el "aprendiente chino". Las observaciones apuntadas arriba, que en mayor o en menor medida hemos comprobado alguna vez, dieron lugar a una caracterización bastante estereotipada del aprendiz chino como un ser pasivo, obediente, conformista y carente de las capacidades propias que caracterizan a los buenos estudiantes de lenguas. El estereotipo venía reforzado por una interpretación superficial que consideraba el confucianismo, y hasta las ideas de Confucio, como la fuente tradicional del respeto extremo a la autoridad del profesor y, en general, de la actitud sumisa y pasiva de los alumnos. Con posterioridad a estas vagas impresiones, surgieron estudios que trataron de arrojar luz a la interpretación del aprendiente chino desde un examen profundo de los elementos culturales que entran en juego en el aprendizaje. Desde mediados de los años 90, las investigaciones de Watkins, Biggs, Salili, Lee W., Kember, Cortazzi y Jin, etc. ofrecen interesantes aportaciones al conocimiento de factores que subyacen al conjunto de valores, actitudes y creencias de los profesores y aprendices chinos sobre lo considerado por ellos como la forma más adecuada de aprender y de enseñar, lo que se vino llamando *cultura china de aprendizaje*. Así, el hecho de no hacer preguntas al profesor en clase estaría relacionado con el miedo a *perder la cara*, bien al ponerse en evidencia delante de los demás, o bien al poner en evidencia al profesor en público, lo que se relaciona asimismo con el respeto tradicional a la figura del profesor. La reticencia a la expresión individual se correspondería con el carácter colectivista de la sociedad china, que prefiere el consenso, la armonía, a la divergencia de ideas, lo que explicaría la forma indirecta de expresión de opiniones frente a la más directa en Occidente.

Una de las observaciones que rompen con la idea del aprendiente chino como deficitario, y con la idea del aprendizaje como simplemente mecánico y superficial, es que los estudiantes chinos (y también los japoneses, coreanos, vietnamitas...) llegan a un grado de dominio superior a sus homólogos australianos, estadounidenses o británicos, en disciplinas como la física o las matemáticas, algo que no se puede explicar como resultado de un aprendizaje mecánico o superficial. Esta paradoja (la conocida "paradoja del aprendiente chino") se resuelve en el hecho de que los estudiantes chinos emplean estrategias cognitivas profundas al mismo tiempo que repiten, recitan o memorizan: la memorización como modo de comprensión, el recitado al servicio de la reflexión y la

interiorización. Si bien este proceso quedó demostrado en estudios empíricos (Biggs, 1994, 1996; Dahlin y Watkins, 2000; Kember, 1996), su origen se remonta a la tradición confucianista, y su manifestación más explícita la encontramos en el neoconfucianista Zhu Xi, del siglo XIII.

Zhu Xi quiso dar un impulso de significación a la forma en que se venían estudiando los exámenes imperiales, que como sabemos eran oposiciones públicas para cargos administrativos, los "mandarines". Pese a que la materia de estos exámenes estaba formada por textos clásicos confucianistas, textos de calado ético-filosófico cuyo sentido originario era el crecimiento interior de las personas, su estudio más generalizado estuvo ligado a una finalidad meramente pragmática: aprobar los exámenes. Esta desvirtuación se reflejó, desde el punto de vista del aprendizaje, en los procesos que hoy conocemos como aprendizaje mecánico: se estudiaban los textos de memoria para reproducirlos en los exámenes, independientemente del desarrollo personal que su aprendizaje pudiera ejercer. Pues bien, Zhu Xi reaccionó ante este hecho y pergeñó lo que hoy podemos llamar una estrategia de aprendizaje para los candidatos de los exámenes imperiales, con el fin de que su estudio fuera más significativo:

Aprender es recitar. Si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros. Si recitamos, pero no pensamos, no llegaremos a apreciar su significado. Si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria (de la traducción de (Gardner, 1990: 138).

Como vemos, no elimina la arraigada costumbre de recitar, sino que la complementa con la reflexión. Esta combinación de procesos que en Occidente se pueden pensar como opuestos (superficiales y profundos) no es una casualidad, o una hallazgo feliz de Zhu Xi, sino que se corresponde con una concepción holística del pensamiento tradicional chino, muy anterior, que valora la combinación de contrarios como manifestación del ideal de armonía. Tirando del hilo llegaríamos a la *Doctrina del Justo Medio*, cuyo origen lo encontramos en el Libro de los Ritos (de la dinastía Zhou del Oeste, 1122-770 a.C.). La *Doctrina del Justo Medio* es un capítulo de este libro que Confucio (551-479 a.C.) editó como material de enseñanza. En el mismo se menciona la valoración del esfuerzo en el estudio:

Cuando hay un bloqueo en tu comprensión, o tu investigación no ha alcanzado la suficiente eficacia, no abandones. Cuando has estudiado algo pero no lo has entendido, no abandones. Cuando hay algo que no has discernido, o discernido pero no aclarado, no abandones. Cuando hay algo que no has practicado, o practicado sin entusiasmo, no abandones. (Doctrina del Justo Medio, 20; de la edición de Tsze-sze, 1893)

Sirva la cita para apoyar una influencia positiva procedente de la tradición educativa y del confucianismo, el *esfuerzo*, que los autores contemporáneos han señalado como contraposición a la mayor valoración de la *capacidad* en las culturas occidentales.

En definitiva, el punto de vista interpretativo de la cultura china de aprendizaje encuentra en la tradición educativa, confucionista, el origen de aquellas características del aprendiente chino, y aboga por una comprensión más profunda de los factores culturales que subyacen al conjunto de actitudes, valores y creencias de los alumnos en el aula. De esta forma, como señalan Cortazzi y Jin (1996), se podrán superar las ideas estereotipadas y superficiales y, consecuentemente, llegar a una *sinergia cultural* que consiste en "tomar conciencia de las diferencias entre las culturas de aprendizaje, haciéndolas explícitas para que los profesores y los estudiantes puedan articular sus expectativas entre sí".

Cortazzi y Jin mencionan la probable influencia del aprendizaje del chino en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Dada la extensa práctica de memorización y repetición que se requiere para dominar el sistema escrito de la lengua china, no es improbable que los alumnos de inglés (sobre todo los niños) transfieran las estrategias que están empleando para aprender su lengua. Otra perspectiva que considera la necesidad del aprendizaje mecánico apunta a las grandes diferencias entre los sistemas lingüísticos chino y español (Lu, 2008). En cualquier caso, tanto el modo en que se ha aprendido la lengua materna como la distancia interlingüística pueden influir de forma determinante en el empleo de determinadas estrategias.

Con esto enlazo al otro punto de vista que he considerado como marco de la investigación que presento: el de los condicionantes contextuales específicos de los entornos de enseñanza: las características de la evaluación, la metodología de enseñanza empleada, el tipo de motivación, la presión de los exámenes, la formación del profesorado, el número de estudiantes por aula, el entorno rural o urbano de enseñanza, la procedencia rural o urbana de los alumnos, etc. La interpretación de los rasgos de aprendizaje observados en estudiantes chinos, desde esta perspectiva, ha surgido recientemente a raíz de investigaciones sobre estudiantes chinos de inglés fuera de China, en países como Australia, Estados Unidos, Canadá y Reino Unido (Littlewood, 2000; Gieve y Clark, 2005; Clark y Gieve, 2006; Gu y Schweisfurth, 2006; Gao, 2006). Las conclusiones coinciden en lo general: que a pesar de encontrar ciertas dificultades iniciales, los estudiantes chinos terminan adaptándose a los sistemas de enseñanza occidentales y que aquellos rasgos negativos se interpretan mejor como una influencia de las experiencias previas en las aulas que como una serie de factores culturales invariables. En China también se ha tenido en cuenta la interpretación contextual. Por ejemplo, Salili y Lai (2003) concluyen que el contexto competitivo de aprendizaje en Hong Kong "puede propiciar estrategias de aprendizaje superficial y de memorización, evitando que los estudiantes hagan un mayor uso de estrategias que propicien un procesamiento más profundo", actitud que puede deberse a "la carga de deberes, la evaluación superficial o

la saturación de horas de clase". Se ha dicho la evaluación es la "batuta" que dirige tanto los procedimientos metodológicos de la enseñanza como las preferencias de aprendizaje. No es aventurado suponer que un tipo de evaluación concreto favorezca el empleo de ciertas estrategias y desfavorezca el empleo de otras.

ESTRATEGIAS IDENTIFICADAS POR REBECCA OXFORD (1990) Y ADAPTACIONES AL CONTEXTO CHINO DE APRENDIZAJE DE LENGUAS. INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO

De los estudios realizados hasta la fecha, se han llegado a una serie de conclusiones que podemos considerar como pautas en el empleo de estrategias de aprendizaje. Las más evidentes se corresponden con la influencia del dominio lingüístico, la motivación, las circunstancias generales de aprendizaje (LE o L2/3) y el sexo: cuanto mayor es el nivel de competencia de los estudiantes, mayor es la frecuencia de uso de estrategias; una mayor motivación se traduce en un uso más extendido de las mismas; un entorno de inmersión favorece el uso de más estrategias que un entorno de lengua extranjera. En otro orden, las mujeres las emplean con mayor frecuencia que los hombres. De forma inversa, el aprendizaje de estrategias aplicadas a distintas actividades favorece el aprendizaje, incrementando el nivel de competencia del estudiante. La gran mayoría de las investigaciones ha tenido como objetivo alguna de estas variables, y sus conclusiones han sido bastante beneficiosas para orientar a los profesores sobre la importancia del aprendizaje autónomo o el papel central del estudiante. Sin embargo, como denuncian Cortazzi y Jin (1996), apenas se han tenido en cuenta otros factores igualmente importantes, como los elementos que forman parte de las culturas de aprendizaje. Así, en los instrumentos utilizados para medir la frecuencia de uso de estrategias se pasa por alto este hecho, o se asume en una nivelación que no contempla las diferencias culturales-contextuales en el aprendizaje.

En la última década se han realizado numerosas investigaciones sobre estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos de inglés, y una solo, que yo sepa, dirigida a estudiantes de español, en Taiwán: una tesina de Blanca Fen, de la Universidad Providence. Un resumen de las mismas se puede consultar en Sánchez Griñán, 2008: 522-545, de donde extraigo la siguiente tabla que incluye investigadores, participantes, contexto y objetivos perseguidos:

	PARTICIPANTES			CONTEXTO	OBJETIVOS
		H	M		
Goh y Kwah 1997	175	125	50	Singapur. Curso intensivo de inglés de 6 meses para universitarios (edad media: 19; se desconoce especialidad). Años de Estudios previos de Inglés (AEI): 6.	Relación uso estrategias con nivel y sexo.
Bremmer 1997	149	36	113	Hong Kong. Profesores de primaria; curso de formación (inglés) de 20 semanas.	Relación uso estrategias con nivel.
Nisbet 2002	168	29	139	Kaifeng (Henan, China). Tercer año universitario; especialidad: lengua inglesa; edad: 19-27. AEI: 7-10.	Relación uso estrategias con nivel y sexo.
Chou 2002	474	191	283	Taiwán. Estudiantes de formación profesional y universidades tecnológicas; primer año de estudios; edad: 18-20; AEI: 6 mín.	Relación uso estrategias con nivel y motivación.
Deng 2002	54	27	27	Hong Kong. Estudiantes de inglés en secundaria; edad: 17-19.	Relación uso estrategias con nivel.
Daniel Chang 2003	843	396	447	Taiwán. 302 est. lengua inglesa; 541 otras especialidades; 486 tradicionales y 357 mayores de 25. Niveles intermedio y avanzado. AEI: 7 años.	Diferencias uso de estrategias entre estudiantes tradicionales y mayores de 25.
Yuping Chang 2003	261	61	200	Taiwán. Estudiantes de inglés en secundaria; edad: 15-17; AEI: 3.	Relación uso estrategias con nivel, motivación, sexo, edad, especialidad, año académico.
Lai Ying 2005	418	188	230	Taiwán. Estudiantes no especializados en lengua inglesa, primer año. AEI: 6 mín.; edad: 18-22.	Relación uso estrategias con nivel.
Holt 2005	76	-	-	Kansas, Missouri y Colorado (EEUU). AEI: 6 mín. Dos grupos: 36 nivel alto y 38 nivel bajo, según sus propias estimaciones.	Relación uso estrategias con nivel.
Z. Rao 2007	217	116	101	Jiangxi (China). Estudiantes universitarios de inglés no especializados, segundo año. AEI: 7; edad: 18-23.	Relación uso estrategias con nivel, motivación, especialidad y sexo. Identificar factores culturales.
Lee y Oxford 2008	1110	617	493	Seúl (Corea del Sur). Estudiantes coreanos de inglés: 379 de enseñanza secundaria; 438 bachilleres; 293 universitarios (nivel por etapa). AEI y edad según etapa.	Relación uso estrategias con concienciación, sexo, especialidad, nivel, imagen e importancia del inglés.
Blanca Fan 2005	304	54	250	Taiwán. Estudiantes de español de 1º, 2º y 3º curso. Nivel determinado por sus calificaciones. AEI: 0.	Relación uso estrategias con nivel (gramática y conversación) y sexo.

La identificación y caracterización de estrategias más conocida, y en la que se han basado buena parte de estas investigaciones, es la de Rebecca Oxford (1990), que distingue entre estrategias directas (de memoria, cognitivas y de compensación) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales):

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DIRECTAS (relacionadas con la L2, ya que suponen el procesamiento de elementos lingüísticos, si bien desde distintas perspectivas):

DE MEMORIA (ayudan a almacenar y recuperar información).

- Crear asociaciones mentales (agrupar, relacionar con lo conocido, contextualizar).
- Asociar con imágenes y sonidos (dibujos, mapas semánticos, palabras claves, representación de sonidos).
- Repaso (revisión estructural).
- Realizar acciones (técnicas mecánicas, respuesta física).

COGNITIVAS (suponen una manipulación de la L2 por el aprendiente y ayudan a comprender y producir lengua).

- Practicar (repetir, práctica formal, reconocer y usar estructuras y modelos, ensayar, práctica natural).
- Recibir y enviar mensajes (sacar la idea principal, utilizar recursos variados para recibir y transmitir mensajes).
- Analizar y razonar (aplicar reglas y conocimientos a nuevas situaciones, analizar expresiones y sus elementos, contrastar lenguas, traducir, transferir).
- Crear estructuras para el input y el output (tomar notas, resumir, subrayar).

DE COMPENSACIÓN (ayudan a solucionar problemas comunicativos derivados de las limitaciones de la interlengua del aprendiente).

- Adivinar el sentido (a partir de claves lingüísticas o extralingüísticas).
- Superar limitaciones (cambiar de lengua, pedir ayuda, utilizar gestos, abandonar la comunicación, seleccionar el tema, alterar el mensaje y ajustarlo a lo que se conoce, inventar palabras, utilizar sinónimos, perífrasis o circunloquios).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE INDIRECTAS (apoyan y guían el proceso de aprendizaje sin relacionarse directamente con la manipulación de la L2):

metacognitivas (permiten al aprendiz tener control sobre su propio aprendizaje).

- Enfocar y delimitar lo que se va a aprender (visión de conjunto, asociación con lo conocido, centrar la atención, dar prioridad a la comprensión oral).
- Ordenar y planear el aprendizaje (averiguar cómo se aprende, organizar el estudio, formular los objetivos, identificar el propósito de cada tarea, planear lo necesario para ejecutar una tarea, buscar oportunidades para practicar).

- Evaluar el aprendizaje (controlar los propios problemas, buscar soluciones y evaluar el progreso).

AFECTIVAS (regulan emociones, motivaciones y actitudes).

- Reducir la ansiedad (técnicas de relajación como respiración profunda; música, risas).
- Animarse (pensar en los propios aspectos positivos, arriesgarse con prudencia, recompensarse).
- Controlar las emociones (escuchar al propio cuerpo, hacer tests para conocerse, escribir un diario sobre la propia motivación en el aprendizaje, hablar con otros sobre los sentimientos y actitudes en el aprendizaje).

SOCIALES (facilitan el aprendizaje mediante la interacción).

- Pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones.
- Interactuar con los otros en clase o fuera de ella con hablantes nativos.
- Empatizar con los demás (intentar comprender la cultura, los pensamientos y los sentimientos de los demás).

Esta clasificación no es absoluta, ni tiene como intención aislar las distintas estrategias de forma excluyente. Las estrategias directas e indirectas se pueden relacionar entre sí. Por ejemplo, la estrategia metacognitiva de "enfocar y delimitar lo que se va a aprender" se relaciona con la estrategia de memoria relativa a la asociación con los conocimientos previos; las estrategias sociales suelen actuar conjuntamente con las compensatorias y las afectivas.

La clasificación de Oxford cuenta con un cuestionario muy utilizado en todo el mundo, y del que me he servido para la presente investigación: *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL, v. 7.0). Está constituido por 50 enunciados (versión de 1990) que describen las estrategias de aprendizaje, clasificadas en las 6 categorías mencionadas. Vienen acompañados por una escala valorativa a completar por el estudiante, entre 1 (muy utilizada) y 5 (nada empleada).

La mayoría de los estudios centrados en aprendices chinos (universitarios) confirman las pautas antes señaladas: mayor frecuencia de uso de estrategias entre estudiantes con mayor dominio lingüístico, con una motivación mayor, con una motivación intrínseca, etc. Sin embargo, se ha observado, con cierta perplejidad, que las estrategias de memoria de la clasificación de Oxford arrojan resultados muy pobres, quedando esta categoría en el último lugar (Goh y Kwah, 1997; Nisbet, 2002; Chang D., 2003; Holt, 2005; Lai Y., 2005; Fan, 2005). Sorprende que los estudiantes chinos, que supuestamente memorizan bastante, no empleen con frecuencia o no hayan desarrollado las estrategias de memoria identificadas por Oxford. La explicación más lógica es el desconocimiento de las mismas, junto con otra de no menor importancia que es la ausencia de otras estrategias de memoria en el cuestionario. Si bien la mayoría de los autores llama la atención sobre este

hecho, sólo he encontrado a dos investigadores que han propuesto una modificación del cuestionario original de Oxford, eliminando algunas poco o nada utilizadas y añadiendo una serie de estrategias implicadas en el contexto chino de aprendizaje. Son Li Xiuping, en su tesis doctoral *An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies* (2004) y Rao Zhenhui, en su libro *Individual Differences and Cultural Factors in English Learning Strategies* (2007).

El cuestionario utilizado en la presente investigación comprende las 50 estrategias del cuestionario SILL (v. 7.0) de Oxford (1990), las estrategias añadidas por Li y Rao que muestran una frecuencia alta de uso por parte de los estudiantes investigados por ellos (8 de Li y 11 de Rao), y 4 estrategias añadidas por mí (anexo I).

Li llama a las estrategias de aprendizaje de vocabulario añadidas "Estrategias activas de memoria basadas en las culturas de herencia confucionista" (*Active CHC-based MSs*). Se trata de estrategias de repetición y memorización de las cuales he extraído las siguientes:

De Li Xiuping (estrategias de vocabulario)

65. (39 AR) Presto atención a conjuntos de frases y colocaciones que acompañan a la palabra.

66. (27 AR) Puedo usar las palabras correcta y eficazmente después de memorizarlas.

67. (13 AR) Hago listas de vocabulario de las palabras nuevas.

68. (40 AR) Uso estrategias de aprendizaje mecánico todo el tiempo desde que empecé a aprender inglés.

69. (34 CIM) Agrupo palabras en campos léxicos.

70. (18 REP) Hago repasos organizadas y regulares de las palabras que he memorizado.

71. (21 AR) Hago ejercicios de deletrear palabras con mi compañero o alguien con un nivel similar al mío.

AR: estrategias de aprendizaje por repetición; CIM: estrategias de creación de imágenes mentales; REP: estrategias de repaso.

El uso de estas estrategias, por parte de los estudiantes investigados por Li, es sensiblemente mayor al de las estrategias de memoria propuestas por Oxford. El autor señala 6 factores que explicarían esta mayor frecuencia de uso:

- El contexto cultural / educativo chino.
- La condición de enseñanza / aprendizaje de lengua extranjera (en oposición a segunda lengua).
- Los hábitos tradicionales de aprendizaje.
- Los requisitos de los exámenes.
- El antecedente del aprendizaje del chino.
- El fracaso al probar nuevas estrategias.

Por su parte, Rao Zhenhui mantiene la tipología de Oxford, si bien utiliza una versión anterior a la de 1990. Tras un sondeo previo, el autor elimina las menos utilizadas y añade otras nuevas. De la antigua versión de SILL (5. 1) he seleccionado las que mostraron una frecuencia alta de uso y no están presentes en la versión posterior del cuestionario de Oxford:

De la versión 5. 1 de SILL (utilizadas por Rao, de frecuencia alta)

61. (71. AFE) Me animo constantemente para aprender bien.
62. (40. COG) Presto atención a varios significados de la palabra nueva.
63. (35. COG) Analizo las reglas gramaticales y los detalles lingüísticos.
64. (36. COG) Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente.

De entre las 22 estrategias añadidas por Rao, he seleccionado las que ofrecen una frecuencia alta de uso (7 en total):

De Rao (añadidas por él y de frecuencia alta):

54. (70. AFE) Evito desanimarme por malos resultados de los exámenes.
55. (64. MEM) Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen.
56. (3. MEM) Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.
57. (25. COG) Analizo la estructura gramatical de las oraciones.
58. (10. MEM) Escribo una palabra repetidamente para recordarla.
59. (11. MEM) Leo una palabra repetidamente para recordarla.
60. (78. SOC) Pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades.

Rao identifica cuatro factores que encuentran un reflejo en el empleo de estas estrategias: el sistema orientado a los exámenes, la atención a los detalles lingüísticos, la repetición y el repaso continuado.

Por mi parte, he elaborado una versión de la estrategia de Zhu Xi, dividida en dos (51 y 52), otra que combina una metacognitiva de Rao y otra de repetición de Li, y por último una estrategia cognitiva-compensatoria relativa al empleo del inglés:

Propias:

51. (MEM) Una vez que conozco todas las palabras de una oración, pero aún no capto su idea principal, la entiendo mejor si la memorizo y la repito mentalmente, intentando encontrar su sentido.
52. (MEM) Cuando encuentro una oración complicada y finalmente la entiendo, me gusta repetirla y memorizarla para comprenderla en profundidad.
53. (comb. Rao, 65. MET; Li, 23AR) Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes.

72 (COG) Utilizo el inglés para estudiar español.

PARTICIPANTES Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El número total de estudiantes que ha realizado la encuesta es de 267. En 2008, rellenaron el cuestionario 42 estudiantes de español de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU) y 43 estudiantes de español de la Universidad Bangde, también en Shanghai. Los estudiantes pertenecían a distintos cursos, entre el primer y el tercer año de carrera. Todos seguían el manual de enseñanza *Español Moderno* (Yan y Liu, 1999-2008) como material principal, enfocado en la gramática y dirigido por profesores chinos, y contaban con profesores nativos para asignaturas relacionadas con la comprensión y expresión oral. Para el presente estudio, los dos grupos son considerados como uno solo (SH). El grupo del Instituto Cervantes de Pekín (IC) realizó el cuestionario en 2009 y consta de 170 estudiantes, repartidos en distintos niveles desde el A1 al C1 según el Marco de Referencia Europeo. En el Instituto Cervantes se sigue una metodología enfocada en la comunicación, y los manuales de enseñanza son *Nuevo ELE* (Borobio, 2002) y *Aula internacional* (VV.AA, 2005), entre otros materiales. Todos los profesores son hispanohablantes. El tercer grupo está formado por 12 estudiantes chinos de la universidad de Tianjin que cursan su tercer año de carrera (curso 2008/09) en varias universidades de España, concretamente en las universidades de Barcelona, Tarragona y Lérida. Siguen distintas asignaturas, todas ellas relacionadas con estudios de Filología Hispánica.

Para el presente estudio no se ha realizado una prueba de nivel, ni se han podido utilizar calificaciones anteriores para poder comparar equitativamente el empleo de estrategias según los distintos grados de competencia lingüística. La distinta forma de evaluación que existe entre los grupos estudiados del Instituto Cervantes, las universidades de Shanghai y las de España, no ha hecho posible encontrar de antemano un criterio equitativo para medir la competencia de español de los estudiantes. He considerado conveniente, pues, no enfocar el estudio en este factor, si bien no significa que no se tenga en cuenta para las interpretaciones de los resultados. El hecho común de que los estudiantes de los tres grupos tienen distintos niveles, y que muchos de ellos llevan estudiando español durante un tiempo similar, aunque variable (entre un mes y 3 años) es el único criterio en que me he basado para tratarlos en bloque. Este tratamiento en bloque limita la comparación a las diferencias y parecidos relativos, descartando comparaciones absolutas de promedios en la frecuencia de uso de estrategias. Aunque he realizado un análisis de varianza entre los promedios de los tres grupos, los datos más significativos los encontramos en las estrategias más y menos utilizadas dentro de cada grupo y en la comparación de cada grupo según estas diferencias y parecidos relativos.

RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Los resultados sobre el empleo general de estrategias, por categorías, son los siguientes:

	SISU, Bangde			Instituto Cervantes			España			
	Prom.	Desv.	Clasif.	Prom.	Desv.	Clasif.	Prom.	Desv.	Clasif.	
De memoria	2.97	0.55	7	3.07	0.40	7	2.92	0.77	7	
Cognitivas	3.13	0.47	5	3.17	0.37	6	3.52	0.39	3	p=0.046
De compensación	3.39	0.38	4	3.59	0.30	2	4.06	0.26	1	p=0.001
Metacognitivas	3.45	0.45	3	3.57	0.32	3	3.41	0.40	4	
Afectivas	3.06	0.65	6	3.29	0.48	5	3.24	0.51	6	p=0.027
Sociales	3.52	0.40	2	3.60	0.17	1	3.88	0.66	2	
Añadidas	3.54	0.62	1	3.44	0.30	4	3.37	0.55	5	

La comparación entre estos resultados generales ofrece ya interesantes diferencias y semejanzas. En cuanto a las semejanzas, queda demostrada la tónica general: que las estrategias de memoria del cuestionario de Oxford son las menos utilizadas en los tres grupos. La frecuencia de uso de estrategias sociales y metacognitivas es también muy parecida, siendo alta en los tres grupos.

Las categorías de estrategias que manifiestan una mayor variación, en cuanto a la clasificación general, son las de compensación, las cognitivas y las añadidas. Mientras que las de compensación son más utilizadas en el Instituto Cervantes (2ª clasificada) y en España (1ª clasificada), con una frecuencia alta de uso, en el contexto universitario ocupan el 4º lugar, con una frecuencia media de uso. Las estrategias añadidas, correspondientes a las características de aprendizaje en las universidades chinas, ocupan el primer lugar entre las estrategias más utilizadas en este entorno académico, mientras que en el Instituto Cervantes y en España están por debajo de cuatro o cinco categorías respectivamente. Las estrategias cognitivas ocupan un lugar bajo en los grupos de China, mientras que en España se utilizan con mayor frecuencia (3ª posición).

Los resultados por categorías pueden ser muy engañosos, ya que una sola estrategia utilizada muy frecuentemente por un grupo puede haber subido la clasificación de la categoría a la que pertenece sin que exista un equilibrio de uso con otras estrategias de la misma categoría. Tal ocurre con las estrategias metacognitivas, como veremos más abajo. Veremos que con otras categorías no ocurre esto, por ejemplo: 8 de las 10 estrategias más utilizadas en las universidades chinas pertenecen a las añadidas por los investigadores chinos Rao Zhenhui y Li Xiuping, en relación a las características observadas en el contexto chino de enseñanza.

Las siguientes tablas recogen las 20 estrategias más utilizadas y las 20 estrategias menos utilizadas entre los tres grupos, clasificadas por los puestos que ocupan en cada grupo (del 1 al 20 la más utilizadas, y del 53 al 72 las menos utilizadas). Se añaden los puestos

correspondientes que ocupan estas estrategias entre los grupos que no las seleccionaron entre las 20 primeras o las 20 últimas.

LAS 20 ESTRATEGIAS MÁS UTILIZADAS (PUESTOS DEL 1 AL 20 Y CORRESPONDENCIAS)

		SH	IC	ES
01	(MEM) Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé	22	23	11
08	(MEM) Repaso las lecciones a menudo	18	25	44
11	(COG) Intento hablar como un nativo	23	24	4
12	(COG) Practico los sonidos del español	11	14	13
18	(COG) Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente	34	48	19
22	(COG) Procuero no traducir palabra por palabra	29	46	14
24	(COM) Intento adivinar el significado de las palabras extrañas	17	8	20
25	(COM) Me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra	27	4	10
26	(COM) Me invento palabras nuevas cuando no conozco las apropiadas en español	51	44	5
27	(COM) Leo sin buscar el significado de todas las palabras	42	35	15
29	(com) Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo	12	5	1
31	(MET) Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para mejorar	13	13	12
32	(MET) Presto atención cuando alguien habla en español	6	1	23
33	(MET) Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de español	14	3	45
39	(AFEC) Procuero relajarme cuando estoy tenso al emplear el español	20	22	28
40	(AFEC) Me doy ánimos para hablar en español incluso cuando temo cometer errores	31	11	24
45	(SOC) Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio	8	6	6
48	(SOC) Solicito la ayuda de los hablantes nativos	39	19	7
49	(SOC) Hago preguntas en español	45	30	3
50	(SOC) Intento comprender la cultura hispana	10	12	2
54	(añ-AFEC) Evito desanimarme por malos resultados de los exámenes	7	15	25
55	(añ-MEM) Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes de los exámenes	5	16	47
56	(añ-MEM) Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente	3	7	29
57	(añ-COG) Analizo la estructura gramatical de las oraciones	1	27	43
59	(añ-AR) Leo una palabra repetidamente para recordarla	15	17	34
60	(añ-SOC) Pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades	26	20	36
61	(añ-AFE) Me animo constantemente para aprender bien	16	9	16
62	(añ-COG) Presto atención a varios significados de la palabra nueva	9	18	8
64	(añ-COG) Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente	2	2	9
65	(añ-AR) Presto atención a conjuntos de frases y colocaciones que acompañan a las palabras	4	10	17
72	(añ-COG) Utilizo el inglés para estudiar español	19	53	18

LAS 20 ESTRATEGIAS MENOS UTILIZADAS (PUESTOS DEL 53 AL 72 Y CORRESPONDENCIAS)

		SH	IC	ES
02	(MEM) Utilizo palabras nuevas en las frases que construyo, de manera que pueda recordarlas	50	61	37
03	(MEM) Relaciono el sonido de una palabra con una imagen o dibujo para ayudarme a recordarla	56	64	63
04	(MEM) Recuerdo una palabra nueva creando una imagen mental de una situación en que se puede utilizar la palabra	58	58	56
05	(MEM) Utilizo rimas para recordar palabras nuevas	66	67	69
06	(MEM) Utilizo láminas o fichas (<i>flashcards</i>) para recordar nuevas palabras	72	72	72
09	(MEM) Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página, en la pizarra, o en las señales de la calle	62	63	67
13	(COG) Utilizo las palabras que conozco de distintas formas	63	56	39
14	(COG) Empiezo conversaciones en español	67	66	26
15	(COG) Veo la televisión o vídeos (programas o películas) y escucho música en español	24	60	31
16	(COG) Leo por placer en español	69	69	57
17	(COG) Escribo notas, mensajes, cartas o informes en español	70	70	32
19	(COG) Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español	40	55	35
23	(COG) Hago resúmenes de la información que escucho o leo en español	47	52	64
28	(COM) Intento adivinar lo que otra persona dice	55	54	21
34	(MET) Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar	64	62	65
37	(MET) Tengo claros los objetivos para mejorar mis habilidades en español	28	28	54
41	(AFE) Me recompensó a mí mismo cuando lo hago bien	61	47	61
43	(AFE) Anoto en un diario mis sentimientos sobre el aprendizaje del español	71	71	68
46	(SOC) Pido a los hablantes nativos que me corrijan cuando hablo	22	26	55
47	(SOC) Practico el español con otros estudiantes	49	40	58
51	(añ-COG) Una vez que conozco todas las palabras de una oración, pero aún no capto su idea principal, la entiendo mejor si la memorizo y la repito mentalmente, intentando encontrar su sentido	33	34	59
52	(añ-COG) Cuando encuentro una oración complicada y finalmente la entiendo, me gusta repetirla y memorizarla para comprenderla en profundidad	53	49	60
53	(añ-AR) Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes	59	37	50
67	(añ-AR) Hago listas de vocabulario de las palabras nuevas	54	57	53
68	(añ-AR) Uso estrategias de aprendizaje por repetición todo el tiempo desde que empecé a estudiar español	65	68	71
69	(añ-CIM) Agrupo palabras en campos léxicos	60	59	62
70	(añ-AR) Hago revisiones regulares de las palabras que he memorizado	57	51	66
71	(añ-COG) Hago ejercicios de deletrear palabras con mi compañero o alguien con un nivel similar al mío	68	65	70

ESTRATEGIAS DIRECTAS

Las estrategias que implican una relación directa con la L2 son las que ayudan y hacen posible interiorizar los datos lingüísticos: recuperación y almacenamiento en la memoria, manipulación del material lingüístico para su comprensión, y solución de problemas comunicativos derivados de las limitaciones de la interlengua del aprendiente.

ESTRATEGIAS DE MEMORIA

Más utilizadas	SH	IC	ES
Repaso las lecciones a menudo	18	25	44
Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé	22	23	11
Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes de los exámenes	5	16	47
Leo una palabra repetidamente para recordarla	15	17	34
Presto atención a conjuntos de frases y colocaciones que acompañan a las palabras	4	10	17
Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente	3	7	29
Menos utilizadas			
Utilizo palabras nuevas en las frases que construyo para recordarlas	50	61	37
Relaciono el sonido de una palabra con una imagen o dibujo para ayudarme a recordarla	56	64	63
Recuerdo una palabra nueva creando una imagen mental de una situación en que se puede utilizar la palabra	58	58	56
Utilizo rimas para recordar palabras nuevas	66	67	69
Utilizo láminas o fichas (<i>flashcards</i>) para recordar nuevas palabras	72	72	72
Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página, en la pizarra, o en las señales de la calle	62	63	67
Hago listas de vocabulario de las palabras nuevas	54	57	53
Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes	59	37	50
Uso estrategias de aprendizaje por repetición todo el tiempo desde que empecé a estudiar español	65	68	71
Agrupo palabras en campos léxicos	60	59	62
Hago revisiones regulares de las palabras que he memorizado	57	51	66

De las estrategias de memoria identificadas por Rebecca Oxford sólo hay una que entra en el top-20 de los estudiantes universitarios en China, que es precisamente la que más se ajusta al prototipo de enseñanza en China en cuanto a la importancia del repaso continuado (*fuxi*): *Repaso las lecciones a menudo*. En el Instituto Cervantes el repaso es ligeramente menor, pero en España baja considerablemente. En contraste, la estrategia de *Relacionar los contenidos nuevos con lo que ya sé* implica una conciencia más

significativa del valor de la recuperación de datos en la memoria, una estrategia más fluida entre el grupo de estudiantes chinos en España que entre sus homólogos en China.

El uso de palabras nuevas en frases con la finalidad de recordarlas es una estrategia que se encuentra entre las 20 menos utilizadas en el Instituto Cervantes. En la enseñanza del centro, en cambio, sí se fomenta el uso de palabras nuevas, aunque su fin pueda ser percibido por los estudiantes como distinto a la ayuda para recordarlas. El enunciado de la estrategia es ambiguo, porque nos sabemos si esas frases son originales o su "construcción" responde a los *drills* que piden formación de frases descontextualizadas, un tipo de ejercitación en las universidades chinas que presumiblemente habría que descartar en España, por lo que su mayor uso en este contexto habría que buscarlo en construcciones originales dentro o fuera del aula. El uso de estrategias de memoria relacionadas con asociaciones visuales, sonoras o locacionales es bajo en los tres contextos (sin diferencias significativas). El resultado coincide con la totalidad de las investigaciones sobre estudiantes chinos que han utilizado el cuestionario SILL, y demuestra que el contexto de enseñanza no influye en este caso. Su bajo uso motivó la consideración de otras estrategias más tradicionales por parte de los autores chinos mencionados. El mayor empleo de éstas equilibra la importante función de la memorización en el aprendizaje de lenguas extranjeras por estudiantes chinos, pero también es cierto que hay más estrategias añadidas poco utilizadas que muy utilizadas, lo que evidencia un resultado muy distinto entre el empleo de estrategias de los estudiantes de inglés que participaron en las investigaciones de Rao y Li y los estudiantes de español que realizaron el presente cuestionario.

Son cuatro las estrategias de memoria añadidas (en adelante, en sombreado en las tablas) más utilizadas en los grupos de China, mientras que sólo una se utiliza frecuentemente entre los estudiantes chinos en España. Comparada con la estrategia de repaso de lecciones, la del *repaso sistemático de vocabulario, textos y anotaciones antes de los exámenes* ofrece un mayor contraste entre el contexto chino y el español, y uno menor entre las universidades chinas y el Instituto Cervantes. La evaluación en las universidades chinas, basada principalmente en la competencia gramatical y léxica, obligaría a un empleo muy alto de esta estrategia. En el Instituto Cervantes también es alta, aunque es presumible que los estudiantes repasen también aspectos comunicativos contemplados en la evaluación del centro. El bajo uso entre los estudiantes chinos en España se podría explicar por las distintas materias que estudian en la carrera de Filología Hispánica, no centradas únicamente en gramática y vocabulario. Es interesante el contraste de esta estrategia de uso alto, con otra parecida, pero de uso medio-bajo, que consiste en *hacer muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes*. Los resultados sugieren que el repaso no consiste en volver a hacer muchos ejercicios repetitivos, ni en *hacer revisiones regulares de las palabras memorizadas*. Relacionado con esto, también sabemos que los tres grupos de estudiantes no *usan estrategias de aprendizaje por repetición todo el tiempo desde que empezaron a estudiar español*, lo que obliga a buscar

otras estrategias de memoria que pueden no estar señaladas en el cuestionario, o cuya función se puede activar en combinación con otras estrategias, como son las cognitivas. De hecho, el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes, considera el almacenamiento en la memoria como una función de las estrategias cognitivas, y no comprende las estrategias de memoria como una categoría independiente¹.

La estrategia de *leer repetidamente las palabras* se puede identificar con la práctica habitual en las universidades chinas del recitado, coral o individual. Es comprensible, por tanto, que en este contexto sea de uso alto. Pero también es alto en el Instituto Cervantes, a pesar de que no se fomenta esta práctica en la enseñanza del centro. Por tanto, es presumible que el contexto educativo no sea tan influyente ¿Es una estrategia propia de estudiantes chinos? ¿Por la influencia del aprendizaje de la lengua materna? ¿Por la distancia entre el chino y el español? Los siguientes resultados pueden dar pistas para contestar a estas cuestiones.

Es interesante la frecuencia alta de uso de la estrategia *prestar atención a conjuntos de frases y colocaciones que acompañan a las palabras*, en los tres contextos, lo que demuestra que el aprendizaje de vocabulario no se limita a la repetición de listas. De hecho, la *elaboración de listas de vocabulario* queda entre las estrategias menos utilizadas. Xiuping Li interpreta la memorización alta de colocaciones y modismos, de bloques léxicos no analizados, como una influencia directa del aprendizaje del chino, dada la práctica habitual de aprendizaje y uso de proverbios entre los hablantes chinos. Si la memorización de bloques léxicos puede ser interesante desde el punto de vista pragmático, por la referencia a situaciones comunicativas más o menos fijas en que se utilizan las fórmulas, también es cierto que puede limitar la extensión del uso de la lengua a situaciones distintas e imprevisibles. La baja frecuencia en China de la estrategia cognitiva *utilizo las palabras que conozco de distintas formas* podría ser un síntoma de este problema, a pesar de que la estrategia cognitiva (añadida) de *prestar atención a los distintos significados de las palabras nuevas* es de un uso elevado en los tres grupos. Posiblemente nos encontramos con un desfase entre conocimiento y uso en China que se explicaría por el entorno de aprendizaje.

La distancia entre el chino y el español, de las distintas particularidades de sus sistemas fonético y ortográfico, puede motivar la *práctica regular de la pronunciación como estrategia para recordar la ortografía* española. Es ésta otra estrategia interesante porque su necesidad entre los estudiantes chinos permite considerar otra función importante de la repetición o el recitado: no sólo la interiorización automática de las palabras en función de su significado, sino la interiorización del sistema fonético y ortográfico de forma

¹ Estrategias cognitivas, CVC:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategcog.htm

combinada. La frecuencia alta de empleo, en los tres grupos, de la estrategia cognitiva *practico los sonidos del español*, reforzaría esta suposición.

Siguiendo con esta indagación, queda descartada la estrategia de *clasificación de palabras en campos léxicos* (una estrategia de asociación mental que al parecer no se valora lo suficiente) y pasamos a la frecuencia de empleo de las estrategias cognitivas. El límite entre las estrategias de memoria y las estrategias cognitivas es muy impreciso. Por ejemplo, Oxford sitúa entre las cognitivas la estrategia de leer o escribir las palabras nuevas varias veces, una forma de estudio que puede relacionarse más con la memorización que con la comprensión. Por cierto, esta estrategia es de uso medio en el Instituto Cervantes y en España (IC: 29; Esp: 38) y sorprendentemente roza la lista de las 20 menos utilizadas en las universidades chinas, SH: 49.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Más utilizadas	SH	IC	ES
Intento hablar como un nativo	23	24	4
Practico los sonidos del español	11	14	13
Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente	34	48	19
Procuro no traducir palabra por palabra	29	46	14
Analizo la estructura gramatical de las oraciones	1	27	43
Presto atención a varios significados de la palabra nueva	9	18	8
Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente	2	2	9
Utilizo el inglés para estudiar español	19	53	18
Menos utilizadas			
Utilizo las palabras que conozco de distintas formas	63	56	39
Empiezo conversaciones en español	67	66	26
Veó la televisión o vídeos (programas o películas) y escucho música en español	24	60	31
Leo por placer en español	69	69	57
Escribo notas, mensajes, cartas o informes en español	70	70	32
Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español	40	55	35
Hago resúmenes de la información que escucho o leo en español	47	52	64
Una vez que conozco todas las palabras de una oración, pero aún no capto su idea principal, la entiendo mejor si la memorizo y la repito mentalmente, intentando encontrar su sentido	33	34	59
Cuando encuentro una oración complicada y finalmente la entiendo, me gusta repetirla y memorizarla para comprenderla en profundidad	53	49	60
Hago ejercicios de deletrear palabras con mi compañero o alguien con un nivel similar al mío	68	65	70

Entre las estrategias cognitivas más utilizadas en los tres grupos destaca la mencionada sobre la *práctica de sonidos del español*. Como apuntaba, es posible que la repetición de palabras busque la interiorización del sistema fonético antes que la memorización

descontextualizada de los vocablos. El *análisis gramatical* es una práctica mucho más empleada en las universidades chinas que en el Instituto Cervantes o en las universidades españolas, lo que evidencia una enseñanza del español enfocada en la competencia gramatical en este contexto, frente a una enseñanza enfocada en la comunicación en los otros contextos. Destacan como muy utilizadas la mencionada de *prestar atención a varios significados de las palabras nuevas*, y la de *escuchar al profesor y tomar notas simultáneamente*, estrategia esta última que Rao Zhenhui identifica como propia del aprendiz chino, dado que en la cultura china de aprendizaje la figura del profesor se percibe como transmisor incuestionable de conocimiento, mientras que el papel del alumno se limita al de receptor pasivo del saber del profesor.

Se comprende, por el contexto, que los estudiantes chinos en España traten de *hablar como un nativo*, aunque no hay que despreciar el uso medio-alto de esta estrategia entre los estudiantes en China. El puesto 23 en las universidades puede indicar una valoración positiva de los profesores nativos en las aulas. La *lectura rápida*, cuya función es captar la idea principal de un texto, es de uso alto en España, pero contrastivamente, de uso medio-bajo en el Instituto Cervantes, y de uso medio-alto en las universidades chinas. Lo mismo ocurre con la estrategia de *procurar no traducir palabra por palabra*, cuya función es inferir los significados. El bajo empleo de estas estrategias en el Instituto Cervantes podría explicarse, tal vez, por el escaso tiempo disponible de los alumnos para leer o escuchar materiales lingüísticos nuevos fuera del aula. Se correspondería con un resultado similar de la estrategia *veo la televisión o vídeos (programas o películas) y escucho música en español*, infrecuente entre los estudiantes del Instituto Cervantes, y de frecuencia medio-alta en los otros grupos.

Otras estrategias poco utilizadas en China que se explicarían por las diferencias contextuales de aprendizaje, dado un uso medio-alto en España, son las de *empezar conversaciones en español y escribir notas, mensajes, cartas o informes en español*. El contexto de inmersión puede explicar igualmente un mayor uso en España de la estrategia mencionada en relación al riesgo de un uso exclusivo de memorización de frases: *utilizo las palabras que conozco de distintas formas*, por la multiplicidad de situaciones comunicativas que puede encontrar el estudiante en España. Una circunstancia que no parece favorecer el uso de *resúmenes*, estrategia de uso bajo en España y de uso medio-bajo en China. El empleo del inglés es frecuente en las universidades chinas y en España, pero no en el Instituto Cervantes. En las universidades chinas se podría explicar, tal vez, por la convivencia de la lengua inglesa, de estudio obligatorio, simultáneo al español. El componente cognitivo del uso del inglés está presente porque en el manual *Español Moderno* hay comparaciones de ambas lenguas. En España, es posible que esta estrategia cumpla una función compensatoria, no sólo cognitiva, dada la necesidad de superar posibles vacíos lingüísticos en situaciones comunicativas reales. Y en el Instituto Cervantes, al no utilizar los profesores el inglés sistemáticamente, sino de forma puntual, es posible que los estudiantes no vean la

necesidad de recurrir a sus conocimientos de esta lengua. La *lectura por placer* es baja en los tres grupos (¿falta de tiempo o de interés?), y, comprensiblemente, los alumnos no tratan de buscar muchos *parecidos entre el español y el chino*.

Los ejercicios de deletrear palabras, tan abundantes en el libro *Español Moderno* (volumen 1) no se contemplan como una estrategia de uso frecuente, como lo fue para los estudiantes de inglés investigados por Li Xiuping. Tal vez la técnica de pronunciación y la lectura repetida que mencionaba antes sea la preferida entre los estudiantes de español para aprender la ortografía. Las demás estrategias cognitivas añadidas de uso bajo son las que yo incluí, que pretendían ser una copia de la estrategia de Zhu Xi para comprobar si hay o no una influencia directa del aprendizaje tradicional de textos confucionistas. Especialmente, en cuanto a la relación entre memorización y comprensión: *Una vez que conozco todas las palabras de una oración, pero aún no capto su idea principal, la entiendo mejor si la memorizo y la repito mentalmente, intentando encontrar su sentido*. Aunque es de uso medio en China, la variación de los resultados respecto al grupo en España no permite deducir que la memorización y la repetición enfocadas a la comprensión del significado sea una estrategia generalizada en los estudiantes chinos de español (aunque es posible que en otras materias, como demuestran Biggs y Watkins, sí sea relevante). La siguiente variedad, que indicaría la voluntad de *comprender profundamente oraciones complejas según la técnica de la memorización y el recitado*, arroja resultados negativos. Evidentemente, si existe una cultura china de aprendizaje influyente en las formas de aprender una lengua extranjera, ésta no se puede reducir al uso de dos estrategias, pero al menos podemos descartar esta idea tradicional de aprendizaje que, no lo olvidemos, estaba orientado a textos ético-filosóficos. Por otro lado, estos resultados confirmarían la relación sostenida más arriba entre la memorización y el recitado con la interiorización de las formas lingüísticas.

ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN

Más utilizadas	SH	IC	ES
Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo	12	5	1
Intento adivinar el significado de las palabras extrañas	17	8	20
Me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra	27	4	10
Me invento palabras nuevas cuando no conozco las apropiadas en español	51	44	5
Leo sin buscar el significado de todas las palabras	42	35	15
Menos utilizadas			
Intento adivinar lo que otra persona dice	55	54	21

Las estrategias de compensación señalan la voluntad del aprendiente y del usuario de una lengua de entender y hacerse entender cuando surge un problema relacionado con el

desconocimiento del código lingüístico. También se les llama estrategias comunicativas. Hay tres estrategias utilizadas frecuentemente por los tres grupos: *si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo, intento adivinar el significado de las palabras extrañas, y me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra*. Estos resultados cuestionan el tópico de que una enseñanza comunicativa en China es difícil, en general, por el carácter pasivo de los estudiantes chinos.

Podríamos pensar que el hecho de que los estudiantes no *inventen palabras nuevas cuando desconocen las apropiadas* se deba a la vergüenza o al temor a "perder la cara", como se ha apuntado por muchos autores, pero el resultado en China contrasta tanto con el obtenido en España que no podemos dejar de considerar la influencia del contexto: la necesidad acuciante de hacerse entender, en este caso, está por encima de un elemento cultural (la timidez o incluso la cuestión de la "cara") especificado como un factor negativo en la consecución de un aprendizaje comunicativo. Pero claro, no sabemos si esa estrategia en concreto, *inventarse palabras*, junto con la de *adivinar lo que otra persona dice*, se utilizan o no dentro del aula, o si están fomentadas o no por los profesores. En caso negativo, con unos hipotéticos resultados bajos en España, sí podríamos hablar de un esquema cultural homogéneo, relativo a situaciones académicas de aprendizaje. Aunque, me pregunto... ¿acaso los estudiantes occidentales, en un contexto de aula, se atreven siempre a inventarse palabras, o a tratar de adivinar ciegamente lo que otra persona dice? Como éste, otros elementos se pueden considerar como simplemente comunes a todas las culturas de aprendizaje. Por ejemplo, el año pasado descubrí (Sánchez Griñán, 2008) que los estudiantes españoles de inglés hacían listas de vocabulario mucho más frecuentemente que los mismos estudiantes de las universidades de Shanghai del presente estudio. No es una estrategia de aprendizaje marcada culturalmente. La única diferencia es que en China las listas de vocabulario ya están incluidas en los libros, mientras que en España no, y por eso se las hacen los alumnos.

Otra estrategia de compensación importante que arroja resultados distintos según los grupos de China y el de España es la de *leer sin buscar el significado de todas las palabras*, de uso medio en China y alto en España. Es una estrategia opuesta a la Lectura Intensiva, que es como se llama la asignatura principal de español en las universidades chinas. Distintos grados de necesidades comunicativas y distintos requisitos para los ejercicios de aula pueden explicar estas diferencias.

ESTRATEGIAS INDIRECTAS

Las estrategias de aprendizaje indirectas apoyan y guían el proceso de aprendizaje sin relacionarse directamente con la manipulación de la L2. Constituyen el trasfondo del proceso de aprendizaje que opera en la valoración, actitud y responsabilidad de los

aprendices respecto a la L2, comprendiendo tanto aspectos reflexivos en relación a los procesos individuales de aprendizaje como aspectos interactivos y afectivos.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Entre las estrategias indirectas, las metacognitivas permiten al aprendiz controlar su propio aprendizaje: organizando y planificando su estudio, dando prioridad a unas destrezas sobre otras, identificando el propósito de las actividades, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje mediante autoevaluaciones, diarios, charlas... y tratando, en definitiva, de encontrar las mejores formas de desarrollar su competencia lingüística o comunicativa.

Más utilizadas	SH	IC	ES
Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para mejorar	13	13	12
Presto atención cuando alguien habla en español	6	1	23
Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de español	14	3	45
Menos utilizadas			
Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar	64	62	65
Tengo claros los objetivos para mejorar mis habilidades en español	28	28	54

Entre las estrategias metacognitivas más empleadas por los estudiantes chinos, sólo hay una con un resultado idéntico en los tres grupos: *Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para mejorar*, una estrategia que se ha señalado como propia de los estudiantes motivados que, como en el caso de los chinos, valoran el esfuerzo por encima de la capacidad. El esfuerzo puede cambiar la misma capacidad. Es éste un aspecto positivo de la cultura china de aprendizaje que se ha indicado en numerosos estudios, como señalé arriba, y presumiblemente es posible que, dada la falta de una variación en los tres grupos, esté presente en los mecanismos indirectos de aproximación al aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de estudiantes chinos.

Una motivación poderosa entre los estudiantes del Instituto Cervantes puede haber situado la estrategia de *prestar atención cuando alguien habla en español* la primera de todas, y el *tratar de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de español*, la tercera. Sin embargo, en esta última se da un contraste fuerte con los estudiantes chinos en España, que a su vez no parecen *tener claros los objetivos para mejorar sus habilidades en español*. ¿Cómo es posible que los estudiantes chinos en España, rodeados de oportunidades para usar la lengua comunicativamente, y en cierta forma "obligados" a ello, no traten de averiguar cómo ser un mejor aprendiz ni tengan claros los objetivos para mejorar sus habilidades, en proporción a un mayor uso de estas estrategias en China? ¿Hablamos de una fosilización? ¿Es posible que una atención más extensa al uso y a la comunicación, y

menos enfocada en la forma lingüística, impida percibir cierto progreso en la competencia general del español en estos estudiantes? Se pueden considerar otros factores relativos al concepto mismo de aprendizaje: ¿Qué es más importante en el aprendizaje de una lengua para los estudiantes chinos, desarrollar conocimientos amplios del código lingüístico o poder desenvolverse en situaciones comunicativas? Según estos resultados, que como siempre hay que considerar de forma provisional, lo que se entiende por aprender una lengua tendería más a la primera opción.

El empleo de estrategias metacognitivas es un indicio del grado de autonomía de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Como vemos, sólo 3 de las 9 estrategias metacognitivas que comprende el cuestionario se sitúan entre las 20 más empleadas en China, y sólo 2 entre los estudiantes chinos en España. No podemos decir, por tanto, que los tres grupos de estudiantes hayan desarrollado la capacidad de organizar su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma.

ESTRATEGIAS SOCIALES

Más utilizadas	SH	IC	ES
Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio	8	6	6
Intento comprender la cultura hispana	10	12	2
Hago preguntas en español	45	30	3
Solicito la ayuda de los hablantes nativos	39	19	7
Pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades	26	20	36
Menos utilizadas			
Pido a los hablantes nativos que me corrijan cuando hablo	22	26	55
Practico el español con otros estudiantes	49	40	58

Algo muy diferente ocurre con las estrategias sociales, que son las estrategias indirectas que facilitan el aprendizaje mediante la interacción. Como con las compensatorias, la posición alta que ocupan, especialmente en el grupo de estudiantes en España, cuestiona el tópico de la pasividad de los aprendices chinos, y con él, las dificultades de una enseñanza comunicativa que apuntan a la cultura china de aprendizaje como principal obstáculo.

Hay dos estrategias sociales de frecuencia alta que no varían mucho en los tres grupos: *Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio*, e *intento comprender la cultura hispana*. Hablaríamos de rasgos comunes en el aprendiz de lenguas, no sólo específicos de los chinos. En cambio, la estrategia de *hacer preguntas en español* sí que está marcada. Los resultados en China confirman la caracterización general del aprendiente chino, pero en contraste nos encontramos con un empleo muy alto de esta estrategia entre los estudiantes chinos en España. Es comprensible por las

necesidades sociales del entorno de aprendizaje. No sabemos qué tipo de preguntas son, pero es presumible que abarquen un espectro social amplio, es decir, que no se refieran a las preguntas en clase y que, por tanto, no estén dirigidas sólo a los profesores. Esto lo confirmaría el uso medio en España de la estrategia añadida *pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades*, una práctica más alta en China según los resultados. En contraste, la misma estrategia, pero dirigida a los *hablantes nativos*, arroja resultados contrarios: un empleo mucho más alto en España, similar en el Instituto Cervantes, y más bajo en las universidades. En cualquier caso, sin descartar completamente las reticencias del estudiante chino a hacer preguntas, sobre todo al profesor, la diferencia de los resultados nos obliga a considerar una influencia del entorno de enseñanza, de los centros educativos que fomentan o ignoran en mayor o menor medida la formulación de preguntas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las otras dos estrategias sociales del cuestionario, *pido a los hablantes nativos que me corrijan cuando hablo* y *practico el español con otros estudiantes*, se sitúan en un nivel de uso medio en China, mientras que en España su frecuencia de uso decae considerablemente, en especial en cuanto a la corrección. Esta diferencia señalaría otra influencia importante del contexto de aprendizaje y uso del español, si bien no podríamos descartar la diferencia de niveles: estudiantes niveles inferiores pueden sentir la necesidad de ser corregidos con más asiduidad que los de niveles avanzados.

ESTRATEGIAS AFECTIVAS

Más utilizadas	SH	IC	ES
Me doy ánimos para hablar en español incluso cuando temo cometer errores	31	11	24
Procuro relajarme cuando estoy tenso al emplear el español	20	22	28
Evito desanimarme por malos resultados de los exámenes	7	15	25
Me animo constantemente para aprender bien	16	9	16
Menos utilizadas			
Me recompensó a mí mismo cuando lo hago bien	61	47	61
Anoto en un diario mis sentimientos sobre el aprendizaje del español	71	71	68

El último grupo de estrategias indirectas está formado por las técnicas que regulan emociones y actitudes en el aprendizaje. Las estrategias afectivas se emplean para reducir la ansiedad o la vergüenza, y también para darse ánimos en momentos bajos. Desde este punto de vista, Rao Zhenhui incluyó varias estrategias que se relacionaban con la cuestión cultural del esfuerzo, y cuyos resultados vemos a continuación. Pero también es cierto que están muy relacionadas con las estrategias que se ponen en marcha en la interacción, de

ahí que algunos autores prefieran hablar de estrategias socioafectivas, como sugiere el diccionario de ELE del Centro Virtual Cervantes².

Es sabido que el miedo a cometer errores en la interacción produce una pasividad, un bloqueo. Se ha demostrado, sin embargo, que arriesgarse a comunicar significados en la interacción es beneficioso para el aprendiz, ya que, por lo menos, existirá la posibilidad de que reciba un feedback que le ayude a ser consciente de aquellos aspectos que necesita aprender mejor. Por supuesto, no hay mejor estrategia que ser consciente de la importancia que supone este riesgo y, consecuentemente, *animarse a hablar en español incluso cuando se teme cometer errores*. Esta estrategia está determinada por el tipo de interacción y la calidad del feedback recibido. Así, interpreto el alto uso de la estrategia en el Instituto Cervantes como consecuencia de un tipo de interacción significativa, con un feedback positivo de profesores y compañeros centrado en la adecuación de la intención comunicativa del aprendiz, una vez que se ha fomentado, claro está, que exista una intención comunicativa en las aulas y que ésta sea posible según la motivación de los estudiantes. En este sentido, serían los profesores mismos los que dan ánimos para desarrollar la comunicación en las aulas, tratando el error como un elemento sustancial del proceso de enseñanza / aprendizaje. En las universidades chinas, empero, el menor empleo de esta estrategia puede estar influenciado por un tipo de feedback negativo, limitado a corregir la demostración de conocimientos sobre el español. Con todo, la posición de la estrategia en los tres grupos, junto con la de *procurar relajarse*, no es baja, roza las 20 primeras, por lo que en principio no nos debiera hacer suponer que la voluntad de los alumnos es contraria a la producción oral.

El uso de estrategias afectivas puede ser un buen reflejo del tipo y del grado de motivación de los estudiantes. Aunque la medición de este factor no ha sido todo lo precisa que hubiese deseado, se puede intuir que la motivación es media-alta por el resultado elevado en los tres contextos de la estrategia *me animo constantemente para aprender bien*. Aunque se trata de una estrategia añadida por Rao Zhenhui que trataba de demostrar el valor cultural chino del esfuerzo y la perseverancia en el aprendizaje, es evidente que cualquiera que sea la raíz de ese esfuerzo, no puede dejar de estar ligado a una motivación determinada en el aprendizaje de lenguas. Así, la otra estrategia añadida, de uso alto, *evito desanimarme por malos resultados de los exámenes*, puede relacionarse con un tipo de motivación extrínseca e instrumental que cuenta con las buenas calificaciones en los exámenes más que como un motivo de importancia en el aprendizaje, como un requisito indispensable, impuesto por el centro de enseñanza, para obtener el certificado o el título perseguido.

² Estrategias socioafectivas, CVC:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratsocioaf.htm

Por último, las estrategias afectivas que están en los últimos puestos se corresponderían con el bajo empleo de las estrategias metacognitivas, ya que la noción de *recompensa* y la *anotación de impresiones en un diario* implica un proceso previo de planificación y reflexión que, como vimos, no se lleva a cabo frecuentemente.

CONCLUSIONES

Aunque el empleo de estrategias en los tres grupos es, en general, de una frecuencia media-alta, del análisis de los resultados, especialmente de las estrategias metacognitivas, se deduce que las acciones conscientes que llevan a cabo los participantes del estudio en el aprendizaje de español no se desprenden de un control autónomo en los procesos individuales de aprendizaje. Es presumible que el esfuerzo, demostrado en el empleo alto de algunas estrategias metacognitivas (*aprender de los errores*) y afectivas (*me animo constantemente para aprender bien*), esté acorde con una actitud general arraigada en la cultura china (no sólo de aprendizaje). De los resultados obtenidos podemos afirmar, sin embargo, que tal esfuerzo no está cualitativamente canalizado en estrategias que fomentan la autonomía del aprendiz, como son la mayoría de estrategias metacognitivas comprendidas en el cuestionario. Aunque no ha sido posible saber, en este caso, el grado en que la enseñanza de los tres centros fomenta la autonomía de aprendizaje, los resultados sugieren que no existe en las aulas una guía explícita que ayude a los alumnos a ser conscientes de la importancia de "aprender a aprender". No es, ni mucho menos, una tarea fácil o viable en los distintos currículos de enseñanza incorporar la exploración y transferencia de estrategias conjuntamente a un programa definido. Tampoco podemos esperar o pretender que, por ejemplo, los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, que se autoevalúen, o que busquen ocasiones para practicar, si 1) nunca lo han hecho con anterioridad y, por tanto, tales técnicas puedan parecerles extrañas o alejadas de un sentido dado como asumido por todo el mundo; si 2) no sabemos o no podemos adecuar la necesidad de estas acciones al conjunto de intereses de los alumnos, que a su vez dependen en buena parte de los requisitos de un programa concreto ligado a la finalidad del aprendizaje, y si 3) no existe una instrucción explícita de estrategias de aprendizaje según alguno de los modelos propuestos en la investigación sobre este tema (por ejemplo, Cohen y Weaver, 2005) o según unos procedimientos propios que cuenten, como base, con el conocimiento de los estilos y estrategias de aprendizaje de nuestros grupos de alumnos. El desarrollo de la competencia estratégica y, con ella, de la autonomía del aprendiz, depende en buena medida de la enseñanza. Y con mayor razón entre estudiantes chinos: poco o nada habituados al tratamiento explícito de estrategias y acostumbrados al control del profesor, de la metodología y de la evaluación. Con todo, la perspectiva docente no debiera ser desalentadora si se trabaja conjuntamente, corresponsablemente, en canalizar el potencial de esfuerzo de los aprendices chinos hacia la autonomía en el aprendizaje.

Otra conclusión importante es que la extensa práctica de memorización y recitado está relacionada, sobre todo, con la automatización de las formas, dada la enorme distancia interlingüística (Lu, 2008). Probablemente influyan las características propias del aprendizaje del chino (L1), siendo evidentemente un factor sociocultural, correspondiente a los procesos cognitivos desarrollados desde la infancia (alfabetización o, mejor dicho, *ideogramización*), y no tanto una serie de ideas ancladas en la tradición educativa confucionista. De cualquier modo, la perspectiva de una enseñanza gramatical que considere las diferencias entre el chino y el español constituye un campo de investigación no suficientemente explorado, dado que, por ejemplo, no se han tenido en cuenta las aportaciones de la gramática cognitiva aplicada a la enseñanza de ELE en China.

Dadas las numerosas y significativas diferencias de frecuencia de uso de estrategias entre los grupos de estudiantes que realizaron el cuestionario, es difícil mantener una interpretación de las *características del aprendiente chino* como una serie más o menos fija de modos de comportamiento, actitudes y expectativas en relación al aprendizaje de lenguas. Las diferencias entre los usos de estrategias de aprendizaje según las características principales de tres tipos de instituciones de enseñanza distintas demostrarían, provisionalmente al menos, que son las condiciones propias de un currículo determinado que comprende contenidos, metodología y evaluación, los factores que mejor explican la actitud, comportamiento y expectativas de los aprendices chinos, y no tanto una supuesta *cultura china de aprendizaje* que, de existir, no puede sostenerse como un conjunto de elementos culturales directamente contrarios (vg., el esfuerzo) a la autonomía del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J. B. (1994). «Asian learners through Western eyes: An astigmatic paradox». *Australian and New Zealand Journal of Vocational Educational Research*, 2 (2), pp. 40-63.
- Biggs, J. B. (1996). «Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture». En Watkins, D. y Biggs, J. (ed.), pp. 45-67.
- Borobio, V. (2002). *Nuevo ELE: Curso de español para extranjeros*. Ediciones SM.
- Bremmer, S. (1997). «Language learning strategies and language proficiency: causes or outcomes?». *Perspectives* (City University of Hong Kong) Vol. 9 (1997 Autumn), pp. 6-35.
- Chang, Daniel Y. (2003). *English language learning strategies and style preferences of traditional and nontraditional students in Taiwan*. Tesina; University of South Dakota. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI nº. 3100592.
- Chang, Yu-Ping (2003). *Factors affecting language learning strategy choice. A study of EFL senior high school students in Taiwan*. Tesina; Texas A&M University, Kingsville. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI nº 3099257.
- Chou, Yu-Chen (2002). *An exploratory study of language learning strategies and the relationship of these strategies to motivation and language proficiency among EFL Taiwanese technological and vocational college students*. Tesina; University of Iowa. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI nº 3058397.
- Clark, R. y Gieve, S. (2006). «On the Discursive Construction of 'The Chinese Learner'». *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), pp. 54-73.
- Cohen, A. y Weaver, S. (2005). *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). «Cultures of learning: Languages classrooms in China». En H. Coleman (ed.) *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (2002). «Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities». En D. C. S. Li (ed.) *Discourses in Search of Member. In Honor of Ron Scollon* (pp. 47-75). New York: American Universities Press.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (2006). «Changing Practices in Chinese Cultures of Learning». *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), pp. 5-20.

- Dahlin, B. y Watkins, D (2000). «The role of repetition in the processes of memorising and understanding: A comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong». *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 65-84.
- Deng, Stella Y. H. (2002). *Use of English learning strategies by proficient and less proficient learners in Hong Kong secondary schools*. Memoria de Máster; University of Hong Kong.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fan, Blanca Wen-Ting. (2005). *Diferencias del nivel lingüístico y del sexo en el uso de estrategias de aprendizaje de español de los alumnos taiwaneses de la Universidad Providence*. Tesina de máster; Universidad Providence, Taiwán.
- Gao Xuesong (2006). «Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: A socio-cultural re-interpretation». *System*, 34, pp. 55-67.
- Gardner, D.K. (1990). *Learning to Be a Sage*. Berkeley. University of California Press.
- Gieve, S. y Clark, R. (2005). «'The Chinese approach to learning': Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme». *System*, 33, pp. 261-276.
- Goh, C., y Kwah, P. (1997). «Chinese ESL Students' Learning Strategies: A Look at Frequency, Proficiency and Gender», *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2 (1), pp. 24-53.
- Gu, Q. y Schweisfurth, M. (2006). «Who Adapts? Beyond Cultural Models of 'the' Chinese Learner». *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), pp. 74-89.
- Holt, K. (2005). *English proficiency of Chinese students and strategies of language learning*. Tesina; University of Kansas. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI nº 3187794.
- Kember, D. (1996). «The intention to Both Memorise and Understand: Another Approach to Learning?» *Higher Education*, 31 (3), pp. 341-354.
- Kember, D. (2000). «Misconceptions about the Learning Approaches, Motivation and Study Practices of Asian Students». *Higher Education*, 40, pp. 99-121.
- Kember, D. y Gow, L (1991). «A challenge to the anecdotal stereotype of the Asian student». *Studies in Higher Education*, 16(2), pp. 117-127.

Lai Ying-Chun (2005). *Language learning strategy use and language proficiency for English as a foreign language (EFL) Learners in Taiwan*. Tesina; University of Southern California. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI nº. 3196836.

Lee, K. y Oxford, R. (2008). «Understanding EFL Learners' Strategy Use and Strategy Awareness». *The Asian EFL Journal*, 10(1). pp. 7-31.

Lee, Wing On (1996). «The Cultural Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition». En Watkins, D. y Biggs, J. (ed.), pp. 25-41.

Li Xiuping (2004). *An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies*. Tesis Doctoral (Universidad de Sunderland).

Littlewood, W. (2000). «Do Asian students really want to listen and obey?». *ELT Journal* 54(1), pp. 31-36.

Lu Jingsheng (2008). «Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino». *México y la cuenca del Pacífico*, 11 (32), pp. 43-54.

Nisbet, D. (2002). *Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students*. Tesis doctoral. Regent University. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI N° 3069350.

Nisbet, D; Tindall, E. y Arroyo, A. (2005). «Language Learning Strategies and English Proficiency in Chinese University Students». *Foreign Language Annals*, 38(1), pp. 100-107.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle.

Oxford, R. (1996). «Why is Culture Important for Language Learning Strategies?». En Oxford, R. (ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives*. Hawaii: University of Hawaii Press, pp. ix-xiv.

Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctorales en Red (0731108-134322).

Rao Zhenhui (2007). *Individual Differences and Cultural Factors in English Learning Strategies*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Rao, Zhenhui (2006): «[Understanding Chinese Students' Use of Language Learning Strategies from Cultural and Educational Perspectives](#)». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (6).

Salili, F. (1996). «Accepting Personal Responsibility for Learning». En Watkins, D. y Biggs, J. (ed.), pp. 85-105.

Salili, F. y Lai, M.K. (2003). «Learning and motivation of Chinese students in Hong Kong: A longitudinal study of contextual influences on students' achievement orientation and performance». *Psychology in the Schools*, 40(1), pp. 81-70.

Tsze-sze (1893). *Doctrine of the Mean* (traducido al inglés por James Legge). Reeditado por McIntyre (2009).

VV.AA (2005). *Aula internacional*. Editorial Difusión.

Watkins, D. (2000). «[Learning and teaching: A cross-cultural perspective](#)». *School Leadership & Management*, 20(2), pp. 161-173.

Watkins, D. y Biggs, J. (eds.) (1996). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: CERC, University of Hong Kong.

Watkins, D. y Biggs, J. (eds.) (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: CERC, University of Hong Kong.

Yan Sheng y Liu Jian (1999-2008). *Español Moderno* (5 vols.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

APÉNDICE I

CUESTIONARIO UTILIZADO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

- Versión china -

此问卷调查是为了了解中国学生在学习西班牙语时所用的学习策略，以便教师在今后地教学中可以根据中国学生的特点，进一步改善教学方法。请选择最符合你实际情况的选项，切勿按照你认为『你应该如何』或『别人会怎样』来选择回答。这些叙述并无所谓的对或错。非常感谢您的支持和配合！

女 男 你学西班牙语有多少年？ ____

以下是有关学习西班牙语的叙述。请仔细阅读每一项叙述，然后作答：1. 代表我从来不会这样做，2. 代表我通常不会这样做，3. 代表我有时会这样做，有时不会这样做，4. 代表我通常会这样做，5. 代表我总是会这样做

- | | |
|--|-----------|
| 1 学新的单字时，我会把新学的东西联想到已学过的部份。 | 1 2 3 4 5 |
| 2 我用新学的单字造句，以加深记忆。 | 1 2 3 4 5 |
| 3 我把西班牙语单字的发音与其相关的形象或图形联想，以帮助记忆。 | 1 2 3 4 5 |
| 4 我藉着想像使用某个西班牙语字的可能状况，来记忆那个字。 | 1 2 3 4 5 |
| 5 我运用相类似的发音来记忆西班牙语生字。 | 1 2 3 4 5 |
| 6 我使用单字卡来背西班牙语生字。 | 1 2 3 4 5 |
| 7 我会以实际操作的方式来记忆生字。 | 1 2 3 4 5 |
| 8 我时常复习西班牙语功课。 | 1 2 3 4 5 |
| 9 我靠西班牙语单字或片语出现在书上，黑板上，或标志上的位置来记忆。 | 1 2 3 4 5 |
| 10 我会反复练习说或写西班牙语生字。 | 1 2 3 4 5 |
| <hr/> | |
| 11 我尝试说得像以西班牙语为母语的人一样。 | 1 2 3 4 5 |
| 12 我练习西班牙语发音。 | 1 2 3 4 5 |
| 13 我以不同的用法练习我所学的西班牙语。 | 1 2 3 4 5 |
| 14 我常以西班牙语交谈。 | 1 2 3 4 5 |
| 15 我看西班牙语发音的电视节目或电影，或收听西班牙语广播。 | 1 2 3 4 5 |
| 16 我阅读西班牙语书刊以自娱。 | 1 2 3 4 5 |
| 17 我用西班牙语写笔记、书信、或报告。 | 1 2 3 4 5 |
| 18 我会先快速浏览一遍文章内容然后再从头仔细阅读。 | 1 2 3 4 5 |
| 19 我会寻找西班牙语与中文之间的相同和相异处。 | 1 2 3 4 5 |
| 20 我尝试找出西班牙语的句型。 | 1 2 3 4 5 |
| 21 我把一个西班牙语生字分解成几个我认得的部份（如字首或字根），以找出它的意义。 | 1 2 3 4 5 |
| 22 在西班牙语会话或阅读西班牙语时，我避免逐字翻译。 | 1 2 3 4 5 |
| 23 我将我所听到的和读到的西班牙语作成摘要笔记。 | 1 2 3 4 5 |
| <hr/> | |
| 24 我遇到不熟悉的西班牙语字时，我会猜一猜它的意思。 | 1 2 3 4 5 |
| 25 在西班牙语会话中，若我想不起某个字，我会使用手势或动作来表达。 | 1 2 3 4 5 |
| 26 当我不知道适切的西班牙语字时，我会自己造字来表达
(如用 bola de aire来表达汽球globo) | 1 2 3 4 5 |

27 在阅读西班牙语时, 我不会每个字都去查字典。	1 2 3 4 5
28 我会去猜测别人下一句要说的西班牙语。	1 2 3 4 5
29 当我想不出某个西班牙语字时, 我会使用意义相近的字或词。	1 2 3 4 5
<hr/>	
30 我会找各种方式来运用我所学的西班牙语。	1 2 3 4 5
31 我会留意自己的西班牙语错误, 并把它改进。	1 2 3 4 5
32 当别人说西班牙语时, 我会特别留意听。	1 2 3 4 5
33 我试着找出如何学好西班牙语的方式。	1 2 3 4 5
34 我会订立作息表, 迫使自己有足够的时间研习西班牙语。	1 2 3 4 5
35 我会留心寻访可以用西班牙语交谈的对象。	1 2 3 4 5
36 我会寻觅时机多阅读西班牙语。	1 2 3 4 5
37 我有明确的目标, 改进我的西班牙语技能。	1 2 3 4 5
38 我会考量自己学习西班牙语的进展。	1 2 3 4 5
<hr/>	
39 每当我感到害怕使用西班牙语时, 我会设法使自己心情放松。	1 2 3 4 5
40 即使畏惧犯错, 我仍会鼓励自己说西班牙语。	1 2 3 4 5
41 每当我的西班牙语表现良好, 我会奖励自己。	1 2 3 4 5
42 当我读西班牙语或说西班牙语的时候, 我会注意自己是否紧张。	1 2 3 4 5
43 我会在学习日志上记录学习西班牙语的感受。	1 2 3 4 5
44 我会和别人讨论自己学西班牙语的感受。	1 2 3 4 5
<hr/>	
45 假如在西班牙语会话中, 我有听不懂的地方, 我会要求对方说慢一点或重说一遍。	1 2 3 4 5
46 说西班牙语时, 我会要求对方改正我的错误。	1 2 3 4 5
47 我会与其他同学练习西班牙语。	1 2 3 4 5
48 我会向讲西班牙语的人请求帮助。	1 2 3 4 5
49 我会用西班牙语向别人问问题。	1 2 3 4 5
50 我会学习西班牙语系国家的文化。	1 2 3 4 5
<hr/>	
51. 有的时候虽然我知道句子中每个单词的意思, 但却无法掌握整个句子的含义。这个时候如果我背下来这个句子然后不断在脑海里重复它并试图体会它的含义, 会对我理解这个句子有很大帮助。	1 2 3 4 5
52. 当我找到一个非常复杂的句子并充分理解后, 我会不断重复并背住这个句子从而加深理解。	1 2 3 4 5
53. 考试前我会反复做很多语法及生词的练习。	1 2 3 4 5
54. 我经常鼓励自己不要因为考试成绩不好而灰心丧气。	1 2 3 4 5
55. 考试前我系统地复习生词表、课文和课堂笔记。	1 2 3 4 5
56. 我通过其发音规则记忆生词的拼写。	1 2 3 4 5
57. 我通过分析句子的语法结构理解一个复杂的句子。	1 2 3 4 5
58. 我通过不断重复地用笔默写单词来记忆它们。	1 2 3 4 5
59. 我通过不断重复地用口读单词来记忆它们。	1 2 3 4 5
60. 我遇到问题时会去请求老师的帮助。	1 2 3 4 5
61. 我不时给自己打气, 以便能够持之以恒, 尽自己最大努力学好这门语言。	1 2 3 4 5
62. 查字典时, 我留意一个生词的多个含义及其相关的应用举例。	1 2 3 4 5
63. 在学习西班牙语时, 我留意有关语法的分析和语言学的细节。	1 2 3 4 5
64. 多数时候我会听老师讲课并记笔记。	1 2 3 4 5
65. 我留意一个单词可以组成的词组和组合。	1 2 3 4 5
66. 当我记住了一些单词后就能正确有效地使用它们。	1 2 3 4 5

- 67. 我把我遇到的新生词列成生词表。 1 2 3 4 5
- 68. 自从我开始学习西班牙语的时候，就一直采用死记硬背的策略
 (如，不断重复；借助中西文意义对照的生词表记忆等)。 1 2 3 4 5
- 69. 我把单词按类别分组（如，动物，器具，蔬菜等）。 1 2 3 4 5
- 70. 我对已经记住的新生词进行定期和有计划的复习。 1 2 3 4 5
- 71. 我与同学或其他西班牙语水平相近的人进行口头拼写练习。 1 2 3 4 5
- 72. 我用英语帮助我学习西班牙语。 1 2 3 4 5

除了以上所提的学习策略，你自己学西班牙语时还使用些什么其他的方法或策略？

.....

谢谢！

- Versión española -

El siguiente cuestionario mide la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje que utilizas o puedes utilizar para aprender español. Nos ayudará a conocerte mejor y a mejorar la enseñanza. Esperamos que el estudio de los resultados pueda ser beneficioso para tu aprendizaje. ¡Muchas gracias por tu tiempo!

Hombre Mujer. Años de estudio de español:

Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada una de las estrategias siguientes (1 = nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = de vez en cuando, 4 = a menudo, 5 = siempre):

PARTE A (ESTRATEGIAS DE MEMORIA)

1. Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé. 1 2 3 4 5
2. Utilizo palabras nuevas en las frases que construyo, de manera que pueda recordarlas. 1 2 3 4 5
3. Relaciono el sonido de una palabra con una imagen o dibujo para ayudarme a recordarla. 1 2 3 4 5
4. Recuerdo una palabra nueva creando una imagen mental de una situación en que se puede utilizar la palabra. 1 2 3 4 5
5. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas. 1 2 3 4 5
6. Utilizo láminas o fichas (*flashcards*) para recordar nuevas palabras. 1 2 3 4 5
7. Exteriorizo físicamente las palabras nuevas. 1 2 3 4 5
8. Repaso las lecciones a menudo. 1 2 3 4 5
9. Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página, en la pizarra, o en las señales de la calle. 1 2 3 4 5

PARTE B (ESTRATEGIAS COGNITIVAS)

10. Leo o escribo las palabras nuevas varias veces. 1 2 3 4 5
11. Intento hablar como un nativo. 1 2 3 4 5
12. Practico los sonidos del español. 1 2 3 4 5
13. Utilizo las palabras que conozco de distintas formas. 1 2 3 4 5
14. Empiezo conversaciones en español. 1 2 3 4 5
15. Veo la televisión o vídeos (programas o películas) y escucho música en español. 1 2 3 4 5
16. Leo por placer en español. 1 2 3 4 5
17. Escribo notas, mensajes, cartas o informes en español. 1 2 3 4 5
18. Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente. 1 2 3 4 5
19. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español. 1 2 3 4 5
20. Intento encontrar normas o patrones en español. 1 2 3 4 5
21. Busco el significado de algunas palabras descomponiéndolas en partes para comprenderlas. 1 2 3 4 5
22. Procuero no traducir palabra por palabra. 1 2 3 4 5
23. Hago resúmenes de la información que escucho o leo en español. 1 2 3 4 5

PARTE C (ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN)

24. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas. 1 2 3 4 5
25. Me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra. 1 2 3 4 5
26. Me invento palabras nuevas cuando no conozco las apropiadas en español. 1 2 3 4 5
27. Leo sin buscar el significado de todas las palabras. 1 2 3 4 5
28. Intento adivinar lo que otra persona dice. 1 2 3 4 5
29. Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo. 1 2 3 4 5

PARTE D (ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS)

30. Trato de encontrar tantas formas como puedo para usar el español.	1 2 3 4 5
31. Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para mejorar.	1 2 3 4 5
32. Presto atención cuando alguien habla en español.	1 2 3 4 5
33. Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de español.	1 2 3 4 5
34. Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar.	1 2 3 4 5
35. Busco a otras personas para hablar en español.	1 2 3 4 5
36. Busco oportunidades para leer en español.	1 2 3 4 5
37. Tengo claros los objetivos para mejorar mis habilidades en español.	1 2 3 4 5
38. Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de español.	1 2 3 4 5

PARTE E (ESTRATEGIAS AFECTIVAS)

39. Procuo relajarme cuando estoy tenso al emplear el español.	1 2 3 4 5
40. Me doy ánimos para hablar en español incluso cuando temo cometer errores.	1 2 3 4 5
41. Me recompensó a mí mismo cuando lo hago bien.	1 2 3 4 5
42. Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el español.	1 2 3 4 5
43. Anoto en un diario mis sentimientos sobre el aprendizaje del español.	1 2 3 4 5
44. Hablo con alguien sobre cómo me siento al aprender español.	1 2 3 4 5

PARTE F (ESTRATEGIAS SOCIALES)

45. Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.	1 2 3 4 5
46. Pido a los hablantes nativos que me corrijan cuando hablo.	1 2 3 4 5
47. Practico el español con otros estudiantes.	1 2 3 4 5
48. Solicito la ayuda de los hablantes nativos.	1 2 3 4 5
49. Hago preguntas en español.	1 2 3 4 5
50. Intento comprender la cultura hispana.	1 2 3 4 5

PARTE G (ESTRATEGIAS AÑADIDAS)

51. Una vez que conozco todas las palabras de una oración, pero aún no capto su idea principal, la entiendo mejor si la memorizo y la repito mentalmente, intentando encontrar su sentido.	1 2 3 4 5
52. Cuando encuentro una oración complicada y finalmente la entiendo, me gusta repetirla y memorizarla para comprenderla en profundidad.	1 2 3 4 5
53. Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes.	1 2 3 4 5
54. Evito desanimarme por malos resultados de los exámenes.	1 2 3 4 5
55. Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen.	1 2 3 4 5
56. Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.	1 2 3 4 5
57. Analizo la estructura gramatical de las oraciones.	1 2 3 4 5
58. Escribo una palabra repetidamente para recordarla.	1 2 3 4 5
59. Leo una palabra repetidamente para recordarla.	1 2 3 4 5
60. Pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades.	1 2 3 4 5
61. Me animo constantemente para aprender bien.	1 2 3 4 5
62. Presto atención a varios significados de la palabra nueva.	1 2 3 4 5
63. Analizo las reglas gramaticales y los detalles lingüísticos.	1 2 3 4 5
64. Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente.	1 2 3 4 5
65. Presto atención a conjuntos de frases y colocaciones (combinaciones frecuentes como <i>alta fidelidad, prestar atención, guardar un secreto</i>) que acompañan a la palabra.	1 2 3 4 5
66. Puedo usar las palabras correcta y eficazmente después de memorizarlas.	1 2 3 4 5

- 67. Hago listas de vocabulario de las palabras nuevas. 1 2 3 4 5
- 68. Uso estrategias de aprendizaje por repetición todo el tiempo
desde que empecé a estudiar español. 1 2 3 4 5
- 69. Agrupo palabras en campos léxicos. 1 2 3 4 5
- 70. Hago revisiones regulares de las palabras que he memorizado. 1 2 3 4 5
- 71. Hago ejercicios de deletrear palabras con mi compañero o alguien con
un nivel similar al mío..... 1 2 3 4 5
- 72. Utilizo el inglés para estudiar español..... 1 2 3 4 5

¿Practicar alguna otra estrategia cuando estudias español?

.....

.....