

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Las diferencias individuales en el aprendizaje de español como segunda lengua. Enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos en el marco de un programa de intercambio entre universidades de China y Uruguay

**Entregado como requisito para la obtención del título de
Doctor en Educación**

María del Carmen Azpiroz Núñez- 148525

Directora de Tesis: Dra. Denise Vaillant

2016

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo *María del Carmen Azpiroz* declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el *Doctorado en Educación*.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepciones de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente



15 de octubre de 2016

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Denise Vaillant, mi directora de tesis por sus consejos, su apoyo emocional y su buen humor a lo largo de estos años.

A las profesoras Shi Wei (Verónica) y Yufei Tai, colegas y amigas, que me han enseñado acerca de la cultura china desde su propio hogar.

A mi esposo, Leonardo, compañero de viajes y aventuras e imprescindible fuente de calma.

ABSTRACT

Desde comienzos del siglo XXI la educación internacional ha crecido a un ritmo extraordinario (ICEF Monitor, 2015) e incluso países como Uruguay, que no se han caracterizado por un flujo importante de estudiantes internacionales, ha experimentado una creciente presencia de estudiantes de otros países y culturas. En el año 2012, a partir de un convenio firmado entre una Universidad China y una universidad privada uruguaya, Uruguay recibe de manera regular un contingente de estudiantes chinos de español como lengua segunda (L2), en el marco de un Programa Conjunto interuniversitario.

La presente tesis se centra en identificar y comprender las diferencias individuales en el aprendizaje de español como L2 de estudiantes chinos dentro de un Programa de intercambio académico en una universidad privada uruguaya.

Dentro de la categoría de las diferencias individuales en el aprendizaje, se indagan los enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje de español como L2. Se identifican los estilos de aprendizaje perceptivos, de intraversión- extraversión, deductivos- inductivos y orientados al a finalización o apertura. Se identifican los enfoques de aprendizaje prevalentes en sus dimensiones de motivación y procesos de memorización, la relación con el rendimiento en el aprendizaje de español y los posibles cambios ocurridos durante los dos semestres de cursos en UU. Se exploran las estrategias de aprendizaje prevalentes en los estudiantes, su relación con el rendimiento y los cambios ocurridos como producto del nuevo contexto de aprendizaje así como las razones que los estudiantes dan a esos cambios.

La investigación es un estudio de caso, de tipo mixto con estatus predominantemente cualitativo y alcance explicativo. Presenta elementos longitudinales (cambio de enfoques y estrategias de aprendizaje durante dos semestres académicos) y correlacionales (relación con rendimiento). Las técnicas abarcan cuestionarios autoadministrados y entrevistas a 27 estudiantes y 7 docentes pertenecientes a la segunda generación del Programa.

Los estudiantes presentan prevalencia de enfoque profundo, son orientados a la apertura, planifican su estudio de manera muy general, cuentan con un estilo perceptivo visual y su aproximación al aprendizaje es fundamentalmente deductiva. Las estrategias de mayor

utilización son las sociales y las de memorización y mientras que afectivas tienen más baja frecuencia. Los estudiantes de mayor rendimiento presentan mayor flexibilidad tanto en sus enfoques como en sus estrategias de aprendizaje. Se producen cambios en las estrategias durante los dos semestres en Uruguay que son atribuidos a una serie de factores identificados en la investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	12
Presentación	12
Problemática y objetivos	15
Orientación al lector en la lectura de tesis.....	19
Referencia de siglas y abreviaturas	21
CAPÍTULO 1- MARCO CONTEXTUAL.....	22
1.1 Breve presentación de la República Popular China y su sistema educativo.....	23
1.2 Perfil del estudiante chino	28
1.2.1 El respeto al profesor y la disciplina en el salón de clases.	29
1.2.2 La participación y el trabajo en grupo	31
1.2.3 El papel de los exámenes y libros de texto.....	33
1.2.4 El valor del esfuerzo.....	34
1.3 La UC y el Programa Conjunto UC UU.....	35
1.3.1 UC y la enseñanza de español	35
1.3.2 Programa UC-UU	37
CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO	41
2.1 Las diferencias individuales (DI) en la adquisición de L2.	41
2.2 Enfoques de aprendizaje en L2.....	44
2.2.1 Definición y clasificación de enfoques de aprendizaje	44
2.2.2 Investigaciones de enfoques de aprendizaje referidas a estudiantes chinos	50
2.3 Estilos de aprendizaje en L2.....	56
2.3.1 Definición de estilos de aprendizaje.....	56
2.3.2 Clasificación y medición de los estilos de aprendizaje de L2	58
2.3.3 Investigaciones de estilos de aprendizaje de L2 referidas a estudiantes chinos.	66
2.4 Estrategias de aprendizaje en L2	70
2.4.1 Definición de estrategias de aprendizaje	70
2.4.2 Clasificación y medición de las estrategias de aprendizaje	71
2.4.3 Estrategias de aprendizaje y rendimiento en L2.....	76
2.4.4 Investigaciones de estrategias de aprendizaje de L2 referidas a estudiantes chinos	82
CAPÍTULO 3-METODOLOGÍA	91
3.1 Planteamientos de partida.....	91
3.2 Enfoque metodológico	96

3.2.1 Tipo de investigación: estudio de caso	96
3.2.2 Metodología mixta	97
3.2.3 Técnicas de recolección de datos	102
3.3 Descripción de la muestra	112
3.4 Procedimiento de la investigación.....	119
3.5 Procedimientos para el Análisis de datos	120
CAPÍTULO 4- RESULTADOS	125
4.1 Los Enfoques de Aprendizaje de L2.....	125
4.1.1 Datos cuantitativos de los enfoques de aprendizaje de L2	125
4.1.2 Datos cualitativos de los enfoques de aprendizaje de L2	138
4.1.2.1 Dimensión de la motivación.....	139
4.1.2.2 Dimensión de los procesos de memorización.....	146
4.1.3 Integración de los resultados del cuestionario R-SPQ- 2 F y entrevistas a estudiantes y docentes sobre enfoques de aprendizaje.....	150
4.2 Los Estilos de Aprendizaje de L2.....	156
4.2.1 Datos cuantitativos de los Estilos de Aprendizaje de L2.....	156
4.2.2 Datos cualitativos de los estilos de aprendizaje de L2	160
4.2.3 Integración de los resultados del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje y las entrevistas a estudiantes y docentes.	146
4.3 Las estrategias de aprendizaje de L2.....	154
4.3.1 Datos cuantitativos de las estrategias de aprendizaje de L2.....	154
4.3.1.1 Cambios de estrategias de aprendizaje en primer y segundo semestre	166
4.3.1.2 Relación de estrategias de aprendizaje de L2 con rendimiento.....	169
4.3.2 Datos cualitativos de las estrategias de aprendizaje de L2.....	180
4.3.3 Integración de los resultados del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y las entrevistas a estudiantes y docentes.	209
CAPÍTULO 5- CONCLUSIONES	227
5.1 Aspectos preliminares	227
5.2 Características de los estudiantes de bajo rendimiento	237
5.3 Características de los estudiantes de alto rendimiento	238
5.4 Cambios.....	240
5.5 Limitaciones de la tesis	242
5.6 Líneas a desarrollar en futuras investigaciones	244
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	248
ANEXOS.....	259

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre estudiantes occidentales y de culturas confucionistas.	29
Tabla 2. Historia del Programa UC-UU.....	37
Tabla 3. Categorías de enfoque superficial y profundo.	47
Tabla 4. Distribución de los ítems del cuestionario R-SPQ-2F,	49
Tabla 5. Enfoque intermedio de Kember (2000).....	53
Tabla 6. Clasificación de estilos de aprendizaje según el Cuestionario de Cohen et al.	59
Tabla 7. Inventario de Estilos de Aprendizaje de Cohen et al.	64
Tabla 8. Investigaciones de estilos de aprendizaje de L2 con estudiantes chinos	67
Tabla 9. Clasificación de estrategias de aprendizaje de Rubin	71
Tabla 10. Clasificación de estrategias de aprendizaje de L2 de O'Malley y Chamot.....	72
Tabla 11. Taxonomía de Oxford	73
Tabla 12. Estrategias del SILL de mayor uso en estudiantes de alto rendimiento según Griffiths	77
Tabla 13. Estrategias con alta correlación con rendimiento en estudiantes internacionales según Griffiths.....	78
Tabla 14 Investigaciones sobre estrategias de aprendizaje con estudiantes chinos.	83
Tabla 15. Resultados sobre uso general de estrategias según Sánchez Griñan	88
Tabla 16. Cuestionarios aplicados.....	103
Tabla 17. Resumen del veedor durante aplicación de cuestionarios.....	106
Tabla 18. Rendimiento Semestre 1, 2 y Rendimiento Total	114
Tabla 19. Estadísticos de rendimiento.....	115
Tabla 20. Esquema de docentes entrevistados	118
Tabla 21. Procedimiento de la investigación	120
Tabla 22. Descriptivo de enfoque superficial y profundo en semestres 1 y 2.....	126
Tabla 23. Prueba de chi cuadrado para rendimiento y enfoque superficial	128
Tabla 24. Prueba de chi cuadrado para rendimiento y enfoque profundo.....	129
Tabla 25, V de Cramer para Enfoque superficial.....	129
Tabla 26. V de Cramer para Enfoque profundo	130
Tabla 27. Datos estadísticos de variación de enfoque en estudiantes de bajo rendimiento ...	131
Tabla 28. Datos estadísticos de variación de enfoque en estudiantes de rendimiento medio	131
Tabla 29. Datos estadísticos de variación de enfoques en estudiantes de alto rendimiento ..	132
Tabla 30. Ítem del cuestionario R-SPQ-2F de mayor y menor variación en semestre 1 y 2. .	134
Tabla 31. Códigos para análisis de entrevistas a estudiantes sobre enfoques de aprendizaje.	139
Tabla 32. Fundamentación de estudiantes sobre procesos de memorización en el aprendizaje de L2.....	146
Tabla 33. Resultados del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje.....	156
Tabla 34. Comparativo de categorías de estilos de aprendizaje en cuestionario y entrevistas-	161
Tabla 35. Vista en red de estilos de aprendizaje a partir de entrevistas a estudiantes.	162
Tabla 36. Características de la planificación en el estudio de español como L2.	163

Tabla 37. Estilo introvertido y extrovertido y relación con modalidad de trabajo grupal.. ...	138
Tabla 38. Estadísticos de frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje del SILL para semestre 1 y 2.....	154
Tabla 39. Comparación de resultados de investigación de Sánchez Griñán con estudiantes chinos en España y la presente muestra.	158
Tabla 40. Resultados con estrategias añadidas por el investigador.....	160
Tabla 41. 20 estrategias más utilizadas y 10 menos empleadas en ambos semestres.	161
Tabla 42. Estrategias de mayor y menor frecuencia de uso en muestra de Sánchez Griñán para estudiantes chinos de español en Shanghái, Instituto Cervantes y en Universidad en España	162
Tabla 43. Estrategias agregadas en pregunta abierta número 90 del Cuestionario de estrategias de aprendizaje.....	166
Tabla 44. 10 estrategias de aprendizaje de L2 que más han variado su frecuencia en segundo semestre.....	167
Tabla 45. Prueba de chi cuadrado para categoría de estrategias de compensación y rendimiento total.	170
Tabla 46. V de Cramer para estrategias de compensación y rendimiento.	170
Tabla 47. Análisis ANOVA para categoría de estrategias de compensación y rendimiento.	171
Tabla 48. Resumen de resultados de investigaciones sobre relación entre categorías de aprendizaje y rendimiento en L2.	174
Tabla 49. Lista de estrategias más frecuentemente utilizadas por estudiantes de alto rendimiento del Programa UC-UU.	175
Tabla 50. Las 10 estrategias más frecuentes en estudiantes de bajo rendimiento del Programa UC-UU.	177
Tabla 51. Análisis de contenido para Estrategias de memorización.	181
Tabla 52. Vista en red para estrategias de memorización.	182
Tabla 53. Análisis de contenido para Estrategias cognitivas.	185
Tabla 54. Resumen de Estrategias cognitivas varias.....	187
Tabla 55. Análisis de contenido para estrategias de compensación.....	187
Tabla 56. Análisis de contenido para estrategias metacognitivas.	188
Tabla 57. Citas vinculadas a la atención al error.....	189
Tabla 58. Estrategias integradas.....	192
Tabla 59 Análisis de datos para estrategias sociales a partir de las entrevistas.	195
Tabla 60. Estrategias que cambiaron de acuerdo a entrevistas a estudiantes.....	198
Tabla 61. Estrategias de aprendizaje de L2 presentes en estudiantes de alto rendimiento	222
Tabla 62. Items de estrategias que aumentan su frecuencia en segundo semestre.....	225
Tabla 63. Actividades que promueven la motivación intermedia.	229

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Descripción de la muestra según edad y género.	113
Gráfico 2 Gráfico de barras. R1, R2 y RT	116
Gráfico 3. Variación de R1 y R2 de acuerdo a rendimiento	116

Gráfico 4. Muestra según género y rendimiento.	117
Gráfico 5. Diagrama de cajas de enfoque superficial y profundo en semestre 1 y 2.	126
Gráfico 7. Enfoque superficial y profundo en semestre 1 y 2 de acuerdo a Rendimiento. ...	130
Gráfico 8. Variación de enfoque superficial y profundo y relación con rendimiento.....	133
Gráfico 9. Variación de ítems del cuestionario R-SPQ-2F	134
Gráfico 10. Preferencia de estilos de aprendizaje según resultados Cuestionario de Cohen et al.	159
Gráfico 11. Frecuencia de categorías de estrategias de aprendizaje en semestre 1 y 2.....	157
Gráfico 12. Categoría de estrategias de compensación por rango de rendimiento.	172
Gráfico 13. Uso de estrategias en todas las categorías de acuerdo al rendimiento.	173

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Objetivos de investigación.	17
Ilustración 2. Sistema educativo chino.....	26
Ilustración 3 Marco de Ellis para DI en la adquisición de L2.....	43
Ilustración 4 Modelo 3P de Biggs	45
Ilustración 5. Aprendizaje en contexto según Ramsden	48
Ilustración 6. Categorías de estrategias de aprendizaje de L2 de Oxford	73
Ilustración 7. Metodología general de la tesis.....	91
Ilustración 8. Enfoque metodológico.	93
Ilustración 9. Cuestionarios autoadministrados empleados y adaptaciones realizadas.....	106
Ilustración 10. Esquema conceptual de la tesis.	123
Ilustración 12. Marco conceptual para análisis de datos. Elaboración propia.	123
Ilustración 13. Vista en red de categorías de enfoque de aprendizaje.....	140
Ilustración 14. Estudiantes con motivación extrínseca, intrínseca e intermedia de acuerdo al rendimiento.....	144
Ilustración 15. Resumen visual de resultados de enfoques de aprendizaje en estudiantes chinos.	155
Ilustración 16. Resumen visual de estilos de aprendizaje de L2 de la muestra.....	153
Ilustración 17. Resumen de categorías exploradas sobre estrategias de aprendizaje de L2. .	198
Ilustración 18. Vista en red de Explicación del cambio en las estrategias de aprendizaje.....	201
Ilustración 19. Resumen del uso de estrategias de aprendizaje de L2 de los estudiantes del Programa UC-UU.....	218

INDICE DE ANEXOS

ANEXOS.....	2599
Anexo 1- Cuestionario 1. Procesos de aprendizaje	260
Anexo 2- Cuestionario 2- Estilos de aprendizaje	262
Anexo 3- Permiso de utilización del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje.....	268
Anexo 4- Cuestionario 3- Estrategias de aprendizaje	269
Anexo 5 - Carta de expresión de consentimiento.....	275
Anexo 6 - Aplicación de cuestionarios- Observaciones.....	277

Anexo 7 - Protocolo de entrevistas a estudiantes	279
Anexo 8- Protocolo de entrevistas a docentes.....	283
Anexo 9- Cartilla de entrevista a docentes.....	285
Anexo 10 - Codificación de entrevistas a estudiantes.....	287
Anexo 11 –Codificación de entrevistas a docentes.....	289
Anexo 12- Pruebas de chi cuadrado para categorías de estrategias de aprendizaje y rendimiento.....	290

INTRODUCCIÓN

Presentación

Dentro de este desarrollo de la educación internacional, China comienza a valorar el aprendizaje de español como lengua extranjera, en tanto valor agregado en el competitivo mercado laboral (Querol Betaller, 2014). La República Popular de China (RPC), junto con Corea e India, provee el 53% de los estudiantes extranjeros de nivel terciario en el mundo (OCDE, 2013)

En agosto de 2012 llegó a Uruguay la primera generación de estudiantes de la Licenciatura en Español de una universidad China (que denominaremos UC), para cursar el tercer año de su carrera en una universidad privada uruguaya (de ahora en más, UU). El escaso conocimiento en Uruguay acerca de los estudiantes asiáticos en general y chinos en particular puede llevar hacia una visión estereotipada con estereotipos se encuentran ampliamente descritos en la literatura internacional, la que se refiere al estudiante chino como pasivo, que estudia de memoria, emplea un enfoque superficial, meramente reproductor del conocimiento y obedece la autoridad (Martinsons y Martinsons, 1996, Chan. 1999, Li. 2012).

Biggs y Watkins (2001) se preguntan por qué si los estudiantes chinos son simples memorizadores y repetidores de conocimiento, obtienen tan buenos resultados en pruebas internacionales. Los autores argumentan que investigaciones previas han utilizado un lente Occidental para interpretar la enseñanza y el aprendizaje en la cultura china y que las dicotomías empleadas para explicar los factores que contribuyen al aprendizaje y al logro académico en los contextos occidentales no funcionan de la misma manera en China. Muchos docentes occidentales asumen erróneamente que los estudiantes chinos memorizan a expensas de la comprensión, cuando en realidad, los estudiantes chinos frecuentemente aprenden con la repetición para asegurar la retención del material al mismo tiempo que extienden su comprensión. Este fenómeno se ha denominado la “paradoja del estudiante chino” (Biggs, Watkins, 2001).

El objetivo de conocer la manera en que el estudiante chino aprende se inscribe en el interés creciente de los investigadores y docentes por comprender las diferencias individuales (DI) en el aprendizaje (Dörnyei, 2015, Roberts y Meyer, 2012). Hoy en día nadie parece cuestionar

que las DI como la motivación, la aptitud, y las estrategias de aprendizaje tienen una fuerte influencia en los procesos de aprendizaje. A pesar de que la mayoría de los nativos de una lengua pueden mostrar niveles similares de capacidad lingüística, la situación es diferente en el caso de la adquisición de una segunda lengua (de ahora en más L2). Dentro de estas variables individuales, los enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje son, de acuerdo a Oxford (2011), algunos de los factores que ayudan a determinar de qué manera y cuán eficazmente los estudiantes aprenden una segunda lengua..

Es por ello que la presente tesis se centra en identificar y comprender los enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje de español como L2 de estudiantes chinos dentro de un Programa Académico (que denominaremos Programa UC-UU) que se extiende durante dos semestres.

De acuerdo con varios investigadores (Brown, 1994, Griffiths, 2008, Oxford, 2011, Lyn Fung Choy, O'Grady, Rogans, 2011), los enfoques y estrategias de aprendizaje evidencian una correlación con el rendimiento en el aprendizaje de L2. Los resultados de la presente investigación deberían poder contribuir a conocer las características de aprendizaje presentes en los estudiantes chinos del Programa UC- UU y permitirnos inferir rasgos comunes presentes en los estudiantes de mayor rendimiento.

Además del rendimiento, otra dimensión considerada es la del contexto de enseñanza versus bagaje cultural. Algunos autores sostienen que las DI como los enfoques, estilos y estrategias están predeterminadas por la cultura (Chan, 1999, Neuman y Beckerman, 2000) y tienen un carácter difícil de modificar. Sin embargo, autores como Biggs, 1996, Littlewood, 2000, Kee-Kuok Wong, 2004) sostienen que a pesar de ciertas dificultades iniciales, los estudiantes chinos se adaptan rápidamente a otros sistemas de enseñanza por lo que dichas dificultades son producto de experiencias previas (metodologías de enseñanza, tipos de evaluación, dinámicas de clase, currículo) más que de factores culturalmente arraigados. Identificar posibles cambios en la forma de aproximarse al aprendizaje de los estudiantes chinos de UC mientras cursan estudios de español en Uruguay podría arrojar luz sobre la estabilidad versus modificación de las DI estudiadas.

Se trata de un estudio de caso, cuyo diseño de investigación es de tipo mixto con estatus predominantemente cualitativo (Pereira Pérez, 2011), con alcance explicativo y elementos longitudinales y correlacionales. Los datos obtenidos, su procesamiento y análisis, nos

permite acercarnos a la comprensión del estudiante chino del Programa UC-UU en sus características individuales (enfoques, estilos y estrategias), la relación entre estas variables individuales y el rendimiento en el aprendizaje de español como L2 y los posibles cambios generados, producto de la experiencia de inmersión lingüística en un país extranjero con metodologías de enseñanza diferentes.

La presente tesis es el resultado del interés del investigador a partir de su propia experiencia profesional de cuatro años en la RPC, trabajando en Coordinación de enseñanza de idiomas y en enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes *sinohablantes*. A esto se agrega una experiencia de 7 años en Coordinación de un Programa de Intercambio Académico con una Universidad China en el marco de la enseñanza de español como L2. El conocimiento del marco contextual de la investigación tiene sus ventajas, especialmente cuando se trabaja con otra cultura, con características particulares tanto en lo actitudinal, lingüístico y comportamental. Sin embargo, también existen riesgos de sesgo, que han requerido una serie de medidas para intentar asegurar la confirmabilidad de los datos (Guba, Lincoln, 1985). Se recurrió a la triangulación (datos provenientes de estudiantes y docentes, de técnicas de cuestionarios y entrevistas), a la verificación (presencia de un observador externo durante la aplicación de cuestionarios) y a la reflexión epistemológica (aplicación del cuestionario piloto a estudiantes chinos de generación anterior).

El trabajo es relevante porque nos permite inferir rasgos comunes presentes en estudiantes chinos universitarios en un programa de intercambio, comparar hallazgos y aportar a la construcción de la complejidad de un estudiante con cada vez mayor presencia en la educación internacional.

Problemática y objetivos

La globalización no reduce, sino que incrementa la necesidad de entender las diferencias culturales. Comprender las DI de los estudiantes chinos universitarios resulta esencial, tanto para sugerir apropiados y efectivos métodos de enseñanza de español como L2, como también para aumentar la motivación de los estudiantes y disminuir la ansiedad en el aprendizaje.

En el campo de la adquisición de L2, existe un consenso de que el grado de adquisición de la L2 es afectado en gran medida por la variación en las DI de los estudiantes, con una serie de variables cognitivas, afectivas y sociales que dan cuenta de que algunos estudiantes sean muy exitosos mientras que otros apenas alcanzan una comunicación rudimentaria (Pawlak, 2012).

Ehrman, Leaver, Lou y Oxford (2003) sostienen que las DI de los estudiantes pueden ser clasificadas en tres factores: 1) estilos de aprendizaje, 2) estrategias de aprendizaje y 3) variables afectivas que incluyen la motivación, el sentido de autoeficacia, la tolerancia a la ambigüedad, la ansiedad, entre otras. Biggs (2005) agrega los enfoques de aprendizaje como una dimensión que tiene puntos en común con los estilos y también con las estrategias de aprendizaje.

Biggs (2005) define **enfoques de aprendizaje** como “procesos de aprendizaje que emergen a partir de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características individuales” (pág. 129). El concepto implica tanto elementos personales como institucionales que interaccionan determinando los tipos de enfoque que los estudiantes adoptan. Existe una percepción implícita de que los estudiantes de origen asiático confían fuertemente en la memoria y en el aprendizaje repetitivo en desmedro de enfoques de aprendizaje más profundos (Kember, Watkins, 2010). Sin embargo, los estudiantes asiáticos suelen superar a los occidentales en comparaciones internacionales de rendimiento, lo que ha derivado en la denominada “paradoja del estudiante chino” (Biggs, Watkins, 2001) y abriendo un abanico de investigaciones sobre el rol de la memoria, el aprendizaje repetitivo y los procesos de memorización en estos estudiantes (Nield, 2007; Kember y Watkins, 2010). Por otra parte, algunos investigadores han señalado la relación de los enfoques de aprendizaje con el rendimiento académico (Marton, Dall’Alba, y Kun, 1996; Bernardo Gargallo López., Garfella, Pérez Pérez, 2000, Kember y Watkins, 2010).

Los enfoques de aprendizaje poseen un carácter de orientación a aprender de una determinada forma, por lo que tienen cierto parentesco con los **estilos de aprendizaje** en tanto “predisposición general, sea voluntaria o no, hacia el procesamiento de la información de una manera particular” (Skehan, 1991). Al derivar de una disposición del individuo, los estilos son más rígidos que los enfoques permaneciendo más allá de las demandas específicas de una tarea en concreto. Aunque un estudiante con un estilo reflexivo de aprendizaje pueda eventualmente actuar impulsivamente frente a una situación en particular, en condiciones regulares, su estilo de aprendizaje individual permanecerá.

Las **estrategias de aprendizaje** son definidas como “acciones específicas llevadas a cabo por el estudiante para que su aprendizaje sea más fácil, más rápido, más disfrutable, más auto dirigido, más efectivo y más pasible de ser transferido a nuevas situaciones” (Oxford, 1990, pág. 4). A diferencia de los estilos de aprendizaje, las estrategias son conscientes y contextualizadas por lo que pueden variar de un año a otro o de un momento a otro (Brown, 2000), siendo sensibles al contexto de aprendizaje. Varios estudios indican que los estudiantes de alto rendimiento tienden a usar estrategias más frecuentemente y de manera más eficiente (Green y Oxford, 1995, Griffiths, 2013).

En suma, esta investigación busca aportar conocimiento acerca de las DI en el aprendizaje de español como L2 y tiene por **objetivo general** comprender las DI en los enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de español como L2 de estudiantes universitarios chinos que cursan estudios de español en Uruguay.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Conocer los enfoques de aprendizaje prevalentes en los estudiantes universitarios chinos y su posible relación con el rendimiento en la adquisición de español como L2.

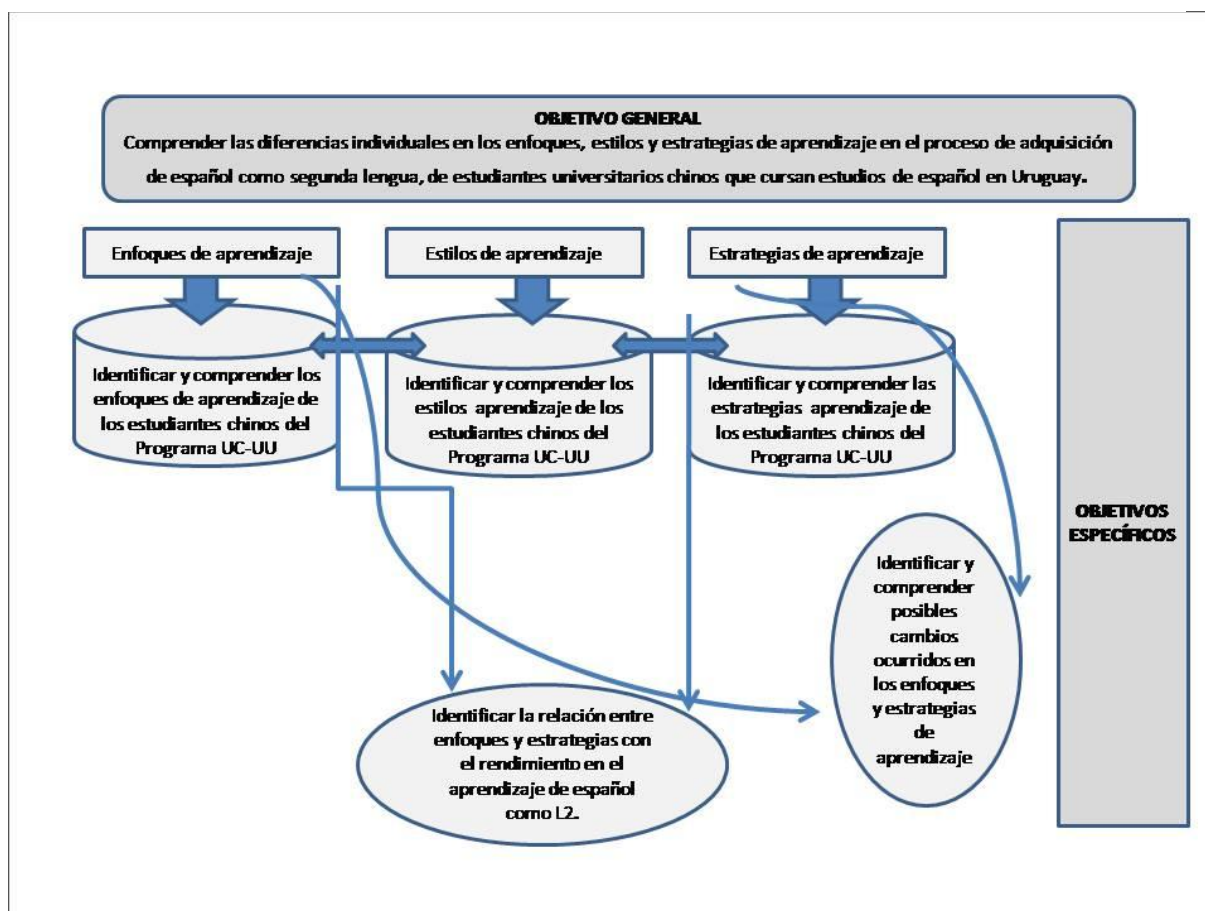
-Identificar posibles cambios en los enfoques de aprendizaje ocurridos durante su estudio en UU.

-Identificar y comprender los estilos de aprendizaje prevalentes en los estudiantes universitarios chinos.

-Identificar y comprender las estrategias de aprendizaje de español como L2 de los estudiantes universitarios chinos y su posible relación con el rendimiento en la adquisición de español como L2.

-Conocer los cambios producidos en el uso y frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje durante los dos semestres de estudio en Uruguay así como la manera en que los estudiantes explican dichos cambios.

Ilustración 1. Objetivos de investigación.



Elaboración propia

En sus aspectos metodológicos, la investigación es un **estudio de caso** intrínseco e interpretativo (Merriam, 1988, Stake, 2010), con alcance explicativo. Presenta elementos correlacionales (ya que implica medir el grado de relación entre las variables de estrategias, enfoques y rendimiento académico), y longitudinales (al medir el cambio de estrategias y de enfoques del primer al segundo semestre). Se emplea metodología mixta pero con claro

estatus cualitativo (Pereira Pérez, 2011) y para el análisis de las entrevistas, emplea una perspectiva de análisis del contenido (Bardín, 1986).

La muestra abarca la totalidad de la generación 2013 del Programa UC-UU (27 estudiantes) y complementa los datos con entrevistas en profundidad a siete docentes que forman parte del mismo. Para los datos de rendimiento, se toma el promedio de calificaciones de las asignaturas del Programa UC-UU que reciben calificación individual y que trabajan las competencias de la lengua (Español Avanzado, Español Oral y Redacción).

En cuanto a las técnicas e instrumentos empelados, se aplican tres cuestionarios en formato bilingüe (chino y español), correspondientes a los enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje de L2. Se obtuvo la expresa autorización de los autores para aquellos cuestionarios que están protegidos por derechos de autor.

Los cuestionarios utilizados son los siguientes:

- 1) **Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (R-SPQ-2F)** de John Biggs (1987) en su traducción al español de Hernandez Pina (2001), con adaptaciones en la redacción de algunos ítems a partir de aplicación piloto a estudiantes chinos de generación 2012 y colaboración de graduada del Programa de Intercambio UC-UU.
- 2) **Cuestionario de Estilos de Aprendizaje** de Cohen, Oxford y Chi (Cohen, Oxford, Chi, 2001).
- 3) **Inventario de Estrategias de Aprendizaje (SILL)** por sus siglas en inglés) de Oxford (1990, versión 7.0), traducción al chino y español e ítems adicionales de Alberto Sánchez Griñán (2009) con ítems de elaboración propia a partir de piloto aplicado a estudiantes de Programa UC-UU en 2012.

El paquete estadístico para Ciencias Sociales SPSS, versión 21 fue empleado para procesar los datos sobre enfoques y estrategias prevalentes en los estudiantes que conforman la muestra y su relación con rendimiento. Se utilizó la planilla de cálculo Excel para procesar los datos sobre los estilos de aprendizaje prevalentes y los cambios producidos en las estrategias de aprendizaje de semestre 1 al semestre 2.

El software para análisis cualitativos de datos Atlas. Ti (versión 7) fue utilizado para procesar las entrevistas a estudiantes y docentes que permitieron tener acceso a las percepciones sobre los enfoques y estilos prevalentes así como sobre las estrategias utilizadas, los cambios en las estrategias y las explicaciones del cambio.

Ilustración 2. Constructos teóricos explorados y técnicas de recolección de datos.



Elaboración propia

Los resultados de la investigación permiten contribuir con el conocimiento de las características de aprendizaje presentes en los estudiantes de UC e inferir rasgos comunes presentes en los estudiantes chinos universitarios que estudian español como L2. El conocimiento de las características individuales del estudiante chino nos puede dar pistas para desarrollar mejores métodos de enseñanza, diseñar tareas lingüísticas o fabricar sistemas de evaluación que potencien determinado enfoque o el uso de diferentes estrategias.

Orientación al lector en la lectura de tesis

El capítulo 1 describe el marco contextual de la tesis. Incluye los aspectos más relevantes para comprender al estudiante chino universitario dentro de un contexto social, cultural y educativo. Se describe el sistema educativo chino, las características de UC y del Programa UC-UU.

El capítulo 2 describe el marco teórico de la tesis, comenzando por el constructo de DI en el aprendizaje de L2, y dentro de este, los enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje. Además, realiza una recorrida sobre las investigaciones acerca de la relación de enfoques y estrategias con rendimiento enfocándose en el estudiante chino.

El capítulo 3 presenta la metodología empleada en la presente tesis, las características fundamentales del estudio de caso, el enfoque mixto de estatus cualitativo, los elementos correlacionales y longitudinales de la tesis, las técnicas empleadas, el análisis de contenido utilizado su análisis y y las medidas tomadas para evitar el sesgo. Finaliza con la descripción de la muestra, el procedimiento de investigación y los procedimientos para el análisis de datos.

El capítulo 4 describe los resultados. Se divide en tres partes fundamentales correspondientes a las tres DI estudiadas: a) enfoques de aprendizaje, b) estilos de aprendizaje y c) estrategias de aprendizaje. Cada apartado sigue idéntica estructura, primero se analizan los datos provenientes de los cuestionarios y en segundo lugar, los datos analizados a partir de las entrevistas a estudiantes. Finalmente, se integran ambos tipos de datos (cuestionarios y entrevistas a estudiantes) aportando datos extraídos de las entrevistas a docentes a modo de triangulación.

En el Capítulo 5 se detallan las conclusiones de la presente investigación, sus limitaciones y líneas futuras a desarrollar.

Referencia de siglas y abreviaturas

RPC	República Popular China
LI	Primera lengua o lengua materna
L2	Segunda lengua
UC	Universidad china
UU	Universidad uruguaya
Programa UC-UU	Programa de intercambio académico para el aprendizaje de español entre una Universidad China y una Universidad uruguaya
DI	Diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas
R-SPQ-2F	Cuestionario de procesos de aprendizaje de John Biggs.
SILL	Inventario de estrategias de aprendizaje de Rebecca Oxford

CAPÍTULO 1- MARCO CONTEXTUAL

En esta tesis, el marco contextual se presenta en un capítulo anterior al marco teórico porque se busca enmarcar el ambiente físico, social y cultural en el que se desarrolla el trabajo de investigación.

En noviembre de 2010, se oficializó el acuerdo entre UC y UU que incluye un programa mediante el cual los estudiantes de de la Licenciatura en Español (que tiene una duración de cuatro años) tienen la posibilidad de estudiar español en Uruguay, cursando estudios correspondientes al tercer año de su carrera. Por su parte, la universidad uruguaya se compromete a enviar docentes para enseñar español en UC. Se diseñan en conjunto los programas de las asignaturas que dictan los docentes extranjeros en China y los cursos de los dos semestres que los estudiantes cursarán en Uruguay.

Para los estudiantes que no pertenecen a las ciudades más cosmopolitas de China (como es el caso de los estudiantes que conforman la muestra), la primera clase en UC con un docente extranjero, se trata probablemente del primer contacto con un profesor de otro país. Pronto, el docente extranjero se topa con las dificultades al enseñar a estudiantes que tienen particularidades a la hora de dirigir su proceso de adquisición de L2 (Siebert, 2009). Estas particularidades tienen que ver con aspectos que van de lo general (sistema educativo chino, características de UC) a lo más particular (características de los estudiantes), además de los aspectos vinculados a las metodologías de enseñanza de español en China y las dinámicas de interacción en el aula.

El marco contextual intentará describir los aspectos más relevantes que nos permitan comprender al estudiante chino universitario. Primero se describirá la situación actual de RPC, su sistema educativo y las características generales de los estudiantes chinos. Luego se atenderá la situación de la provincia de Heilongjiang y de su capital, Harbin, en la que se encuentra la universidad UC y se describirá el método de enseñanza de español como L2 utilizado en dicha universidad. Por último, se mencionarán los aspectos más relevantes del Programa UC-UU. El marco teórico, por su parte, incluirá únicamente los constructos teóricos utilizados en la investigación, vinculados a las diferencias individuales en el aprendizaje y las investigaciones previas al respecto.

1.1 Breve presentación de la República Popular China y su sistema educativo

Tras la fundación de la RPC en 1949, Uruguay deja de tener relaciones diplomáticas con China, manteniendo relaciones con Taiwán. En 1988, Uruguay reconoce oficialmente a la RPC como la única china y se restablecen las relaciones diplomáticas con ese país. Ese mismo año, el Presidente Julio María Sanguinetti, emprende el primer viaje oficial de un mandatario uruguayo al país asiático (Guelar, 2013). Desde el restablecimiento de las relaciones diplomáticas Uruguay – China, todos los mandatarios uruguayos han viajado al gigante asiático en un intento por estrechar las relaciones comerciales y culturales con ese país.

Hoy en día, China es el principal socio comercial de Uruguay y tanto los operadores políticos como los económicos coinciden en el buen momento que atraviesan las relaciones comerciales entre ambos países (Guelar, 2013). Más allá de la desaceleración económica que China está atravesando, nadie duda del lugar de privilegio que ha vuelto a ocupar en el mundo, luego de casi tres siglos en que perdió posicionamiento (Busanello, 2015).

Actualmente, la RPC se divide en 23 provincias, 5 regiones autónomas, 4 municipalidades y 2 regiones administrativas especiales (Hong Kong y Macao). China alberga un quinto de la población mundial, con más de 1347 millones de habitantes (Trading Economics, 2015), conformándose en el país más poblado del mundo. 91.59% de la población pertenece a la nacionalidad mayoritaria *han* mientras que el 8.41% se distribuye dentro de las 55 etnias minoritarias chinas (Trading Economics, 2015). Mientras que la gran mayoría de la población es *han*, existen diferencias regionales muy distintivas, con más de siete grupos lingüísticos y 300 dialectos locales (Fenby, 2012)

China ha sido durante varios siglos vanguardia de la civilización así como el país más rico del mundo e incluso a comienzos de la Revolución Industrial, cuando ya la decadencia china se encontraba en estado avanzado, el PBI de ese país suponía un 30% del PBI mundial (Bregolat, 2011). La ausencia de Revolución Industrial en una China convencida de su superioridad determinó que quedara relegada del grupo de países avanzados mientras que los ingleses consiguieron por fin “abrir el Imperio chino al comercio internacional” (2011, pág.

16) y la historia china desde entonces ha sido una batalla para alcanzar la modernización y así recuperar el tiempo perdido.

Con el fin de la dinastía Qing en 1911, se instala Sun Yatsen, como presidente provisional en Nanking pero muerto en 1925, su sustituto, Chiang Kaishek, demasiado ocupado con la guerra contra comunistas y japoneses, fue incapaz de abanderar la modernización del país (Bregolat, 2011). Con la Revolución Comunista de Mao, se intentó la tercera modernización pero después de sufrir el Gran Salto Adelante (1958) y la Revolución Cultural (1966-1976) es recién con Deng Xiaoping que la fórmula de la modernización bajo la reforma económica y apertura exterior, nos lleva al gigante que es China hoy. Las “cuatro modernizaciones” (de la agricultura, industria, ciencia, tecnología y defensa) inicialmente propuestas por Zhou Enlai (Primer Ministro durante la China maoísta) fueron retomadas por Deng Xiapoping, como un eje de su política (2011)

Se destaca la velocidad del cambio chino, cuando “en un país cuya historia se cuenta por milenios, más que por siglos, el cambio hay que medirlo ahora por años más que por décadas” (Bregolat, 2011, pág. 58). China ha vuelto a ocupar un lugar privilegiado en el mundo, retomando su lugar de potencia luego de tres siglos de rezago. Sin embargo, aunque los ingresos promedio han aumentado en las últimas décadas, China “es todavía un país pobre, con ingresos por habitante siete veces inferiores a los existentes en los Estados Unidos (...) y con desigualdades enormes que no se reducen entre los habitantes de la costa y la población de la china occidental” (Busanello, 2015, pág. 12).

China se encuentra hoy en pleno proceso de transición desde una economía dirigida, con grandes inversiones en el exterior y que se orienta a la exportación con bajos estándares ambientales, hacia una fase orientada al mercado interno, una mejor calidad y hacia el medio ambiente y con todavía una mayor apertura a fuerzas del mercado (Busanello, 2015).

La gran mayoría de los estudiantes del Programa UC-UU son hijos únicos como producto de la política de control poblacional que se instauró en 1978 bajo el gobierno de Deng Xiaoping y que hoy en día se ha flexibilizado. Sin embargo, las parejas jóvenes han adoptado comportamientos similares a los occidentales y no tienen tanta prisa por casarse y tener hijos, sino que priorizan sus carreras profesionales así como consolidar su bienestar económico (Busanello, 2015). “Más de once millones de parejas pueden optar para tener un segundo hijo

pero los primeros datos sobre el cambio de política marcan que no hay una masiva solicitud para hacerlo” (2015, pág. 47)

La competencia por el ingreso al mercado laboral y disfrutar de los beneficios económicos del crecimiento de la economía China, ha desembocado en una creciente presión sobre los hijos para que estos consigan buenas calificaciones en el examen de ingreso a la Universidad y así tener mejores posibilidades de inserción laboral (Osnos, 2015).

Sistema educativo

Adeline Yen Mah (2004) afirma que el énfasis en el aprendizaje ha estado arraigado en la conciencia de los chinos por mucho tiempo, al punto de que “hace 2100 años el gran historiador chino Sima Qian ya subrayaba el rol del educador” (pág. 213). Para Confucio (551-479 a.C), el más grande pensador chino, la educación es la base para el cultivo personal, la preservación de los vínculos sociales y el gobierno de la sociedad.

Con la creación de la China comunista en 1949, nace un nuevo sistema educativo que adquiere un sentido patriótico y nacionalista. Las escuelas facilitaron la admisión de obreros y campesinos, y los estudiantes se incorporaron al trabajo productivo, copiando el modelo soviético (Nieto, 2012). Durante la Revolución Cultural (1966-1976), las aulas se cerraron en todo el país, a excepción de las escuelas primarias. El Ministerio de Educación dejó de funcionar entre 1967 y 1974, dejando al Comité Central del Partido Comunista Chino como único responsable de las decisiones en política educativa (2012).

Tras la muerte de Mao, la educación vuelve a ocupar un lugar privilegiado en el desarrollo económico nacional. Una de las primeras medidas consistió en reintroducir el examen de entrada a la universidad, el *gao kao*. Recién en 1990 las universidades chinas realizan programas de intercambio con universidades extranjeras. El gobierno chino comienza a estimular las inversiones extranjeras atrayendo tecnología internacional y capital humano, promoviendo que los mejores estudiantes hicieran estudios de licenciatura o de maestría en el exterior, e invitando a las universidades extranjeras a establecerse en China (Nieto, 2012)

En abril de 1986 el gobierno estipuló los 9 años de educación básica obligatoria que corresponden a toda la escuela primaria y secundaria básica completa. Una vez finalizada la educación obligatoria, los estudiantes pueden acceder a las escuelas vocacionales que se dedican a las habilidades profesionales. La admisión al décimo y doceavo grado está basada en exámenes y, dependiendo del resultado de estos y de las preferencias de los estudiantes, los jóvenes son asignados a escuelas secundarias académicas o vocacionales.

El examen para entrar a bachillerato es tan importante como el examen para entrar a la universidad, ya que la calidad del bachillerato aumenta las chances de ser admitido en una universidad prestigiosa.

Ilustración 2. Sistema educativo chino.

	Candidato a Doctor (3 años)			
25				
24	Máster (2 años)			7
23				6
22	Universidad Licenciatura (4-5 años)			5
21				4
20				3
19				2
18				1
17	Escuela secundaria Profesional (3 años)	Escuela secundaria Vocacional (3 años)	Escuela secundaria Superior (3 años)	12
16				11
15				10
14	9 años de Educación Obligatoria	Escuela secundaria básica (3 años)		9
13				8
12				7
11				6
10		Escuela primaria (6 años)		5
9				4
8				3
7				2
6				1
5	Jardín de infantes (3 años)			
4				
3				
Edad				Grado

Extraído de Nieto (2012, pág. 253)

Según datos de la OCDE (2013), los gastos mensuales de educación en China representan el mayor gasto de las familias (30-50%), por encima de los gastos de vivienda y aportes jubilatorios. “Los padres chinos, como los japoneses, coreanos y singapurenses tienen altas expectativas sobre sus hijos, su educación, formación y logros profesionales” (Busanello, 2015, pág. 320)

Durante la escuela primaria y hasta el examen *gao kao*, los estudiantes chinos asisten a clase 6 días a la semana, con jornadas de 10 horas diarias. Las vacaciones son mayormente ocupadas con clases adicionales y tareas domiciliarias.

Actualmente, el examen *gao kao* tiene lugar una vez al año, en el mes de junio, luego de terminar bachillerato. El examen dura tres días y la presión sobre el examen ha dado lugar a alarmantes casos de depresión entre los adolescentes, lo que ha llevado al gobierno a intentar medidas para disminuir la carga emocional y académica sobre los estudiantes (Zhao, 2014).

Existen universidades privadas que han sido promovidas por el gobierno para intentar aliviar las necesidades educativas del país. Hasta 1992, la educación universitaria no tenía costo pero a partir de entonces, los estudiantes deben pagar matrícula (Nieto, 2012). Existen becas que exoneran de la matrícula universitaria, basadas en el rendimiento y las necesidades financieras del estudiante. Además, las universidades perciben un ingreso adicional, al admitir de manera completamente legal, que estudiantes que hayan perdido el examen de ingreso pero cuyas familias estén en condiciones de pagar un precio más elevado por la educación de sus hijos (Zhao, 2014).

Una situación preocupante para los estudiantes es el ingreso al mercado laboral. Las universidades han producido más graduados de lo que el mercado de trabajo está en condiciones de absorber (Osnos, 2015), lo que se agrava con el enlentecimiento de la economía china.

Por otra parte, la otra discusión radica en la calidad de la educación china. En los resultados de las Pruebas PISA 2012, Shanghái en China y Singapur han obtenido puntuaciones en matemáticas equivalentes a casi tres años de escolarización más que la mayoría de los países de la OCDE (2012). Sin embargo, la ausencia de pensamiento crítico y la carencia de la promoción de la investigación y creatividad, han sido las críticas más frecuentes del modelo educativo chino (Zhao, 2014). Veremos en el próximo apartado algunas características principales que describen el perfil del estudiante chino.

1.2 Perfil del estudiante chino

La gran mayoría de la literatura existente sobre el estudiante chino proviene de estudios realizados con muestras de estudiantes de las principales ciudades chinas (Beijing, Shanghái) o de Hong Kong y Taiwán (Ryan, Slethaug, 2010). Se trata de estudiantes que han estado más expuestos a la influencia de Occidente. Además, los estudios transculturales se han realizado mayormente comparando la cultura china con la estadounidense y, considerando la población china como uniforme, ya sea que provengan del barrio chino de San Francisco o de Beijing (2010). Investigaciones realizadas por Shi (2006, citado por Ryan y Slethaug, 2010), han demostrado que existen diferencias significativas entre las conductas y creencias sobre el aprendizaje entre los estudiantes de regiones costeras más desarrolladas de China y estudiantes de zonas centrales menos desarrolladas.

Por otra parte, la mayoría de las investigaciones sobre diferencias individuales en la adquisición de L2 de estudiantes chinos, fueron realizadas en el contexto del aprendizaje de inglés (Reid, 1995, Bedell y Oxford, 1996, Li, 2005, Gao, 2005). Solo en los últimos años ha aumentado el interés por conocer cómo los estudiantes chinos estudian otras lenguas tales como el español (Sánchez Griñán, 2009).

De acuerdo a Ryan (2010), la literatura sobre el estudiante chino está teñida de un pensamiento occidentalizado que caracteriza esencialmente a los estudiantes de culturas de herencia confucionista, como pasivos, carentes de pensamiento crítico, con un estilo de aprendizaje superficial y predispuesto al plagio. A partir de los estudios de Biggs y Watkins, 2001, Chan, y Rao, 2009, Ryan, Slethaug, 2010, comienzan a destacarse características positivas de los estudiantes chinos y cuestionando esta tradicional mirada desde el déficit.

Ryan y Slethaug (2010) presentan un esquema de los extremos opuestos con que se suele describir a los estudiantes de culturas confucionistas y advierten del riesgo de sustituir un mito por otro, creando visiones igualmente estereotipadas aunque positivas sobre los estudiantes chinos.

Tabla 1. Diferencias entre estudiantes occidentales y culturas confucionistas.

Estudiantes occidentales	Estudiantes de culturas de herencia confucionista
Enfoque profundo	Enfoque superficial y de memorización
Estudiante independiente	Estudiante dependiente del professor
Pensamiento critico	Estudiante obediente
Aprendizaje centrado en el estudiante	Aprendizaje centrado en el profesor
Confrontación	Armonía
Estudiante argumentativo	Estudiante pasivo
Logro del individuo	Logro del grupo
Construcción de conocimiento nuevos	Respeto por los textos históricos

De Ryan (2010, pág. 43)

Por último, a pesar del creciente interés en investigar la forma de aprender de los estudiantes chinos, relativamente menos atención se ha prestado al estudiante chino contemporáneo, bajo las fuerzas del cambio del contexto global y educativo (Ryan, Slethaug, 2010). En la revisión de la literatura sobre el estudiante chino, se intentará presentar una visión global pero resumida de las características con las que se lo ha definido tradicionalmente pero también las perspectivas actuales sobre el tema.

1.2.1 El respeto al profesor y la disciplina en el salón de clases.

Confucio señala las dos actitudes correctas de todo estudiante: sumisión a la autoridad de los padres, mayores y superiores y sumisión a las costumbres de la sociedad (Nieto, 2012). La relación docente – alumno está tallada sobre la base de la relación padre- hijo y por lo tanto, los profesores no sólo deben impartir conocimiento sino también ocuparse del bienestar de sus estudiantes (Nieto, 2012). Para Li (2012), el respeto a los profesores no quiere decir obediencia y docilidad como se piensa tradicionalmente sino que refleja la manera holística que tienen los chinos de percibir la enseñanza, que incluye aspectos cognitivos pero también afectivos y morales.

Para Hofstede (1986), la cultura china tiene una alta distancia del poder; esto es “la medida en que los miembros poderosos de las organizaciones aceptan y esperan que el poder se distribuya de forma desigual” (pág. 85). Una alta distancia del poder implica que un profesor merece el respeto de sus estudiantes, que éstos deben esperar que el profesor tome la iniciativa en la comunicación y les indique el camino a seguir, que participarán solamente cuando el profesor les invite a hacerlo y que el profesor nunca será públicamente criticado o contradicho. El hecho de que la sociedad china tenga también, de acuerdo a Hofstede, una

alta evitación de la incertidumbre, implica que las personas sean más propensas a seguir las reglas.

Desde los exámenes imperiales, los ensayos exitosos debían contener las ideas que replicaban la voz de la autoridad. Esta tradición, podría explicar para la OCDE (2010), la predilección por lo políticamente correcto sobre la objetividad científica. Gándara (2013) sostiene que “en el ámbito educativo no se alienta especialmente la creatividad, la originalidad y el hacerse notar (...), para aprender hay que imitar al maestro” (pág. 140). Para Sue y Kirk (1972, citado por Rao, 2001, pág. 20), los estudiantes son menos autónomos, más dependientes de la autoridad, más obedientes y conformistas con respecto a los plazos y rutinas.

Sin embargo, investigadores en L2 aportan otra visión. Para Biggs y Watkins (2001), el aula china está centrada en el docente pero también en el estudiante, ya que los profesores van generando el proceso de enseñanza con sofisticación, orquestan el involucramiento de los estudiantes en clases muy numerosas (40 o 50 estudiantes) y despliegan variedad de recursos didácticos para obtener la comprensión de los significados. Observaciones de Chan (1993, citado por Biggs y Watkins, 2001, pág. 108), revelan que a pesar de la relativa falta de interacción entre el docente y los alumnos en clase, existe una gran interacción fuera del aula con muchas discusiones informales y actividades colectivas. Estas relaciones aparentemente contradictorias pueden explicarse por los complejos roles sociales existentes en la cultura: en el contexto formal de la clase, se encuentra operativa una relación jerárquica que permite al docente ser autoritario y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Fuera del aula, las relaciones son informales y el clima social es cálido. A partir de su experiencia en Hong Kong, Biggs asegura que “tan pronto como termina la clase, el número de estudiantes chinos que buscan la interacción con el docente era mucho más alto que en el caso de los estudiantes occidentales” (pág. 108)

Littlewood (2000) en su sugerente artículo “¿Quieren realmente los estudiantes asiáticos escuchar y obedecer?”, halló que la mayoría de los estudiantes (incluidos los chinos) cuestionaban el aprendizaje basado en la transmisión de conocimiento y en la autoridad. La mayoría de los estudiantes desearían participar activamente y tienen inclinación positiva hacia el trabajo interactivo y significativo. Biggs (2005) nos recuerda que no sólo en China, sino también en Occidente, se visualiza la enseñanza universitaria como transmisión de

conocimientos y esto “es aceptado de manera tan generalizada por los sistemas de impartición y evaluación de todo el mundo”.

1.2.2 La participación y el trabajo en grupo

La obediencia a la autoridad, es responsable para autores como Bond (1994) de que la fluidez se vea afectada, ya que los estudiantes no son familiarizados en el desarrollo de habilidades para el debate con un superior. Eso explicaría el bajo desempeño de los estudiantes chinos en pruebas verbales en comparación con los occidentales, y la debilidad en el desarrollo de argumentos persuasivos (Bond).

De acuerdo a Li (2012), ha sido un supuesto generalizado en Occidente que hablar promueve el pensamiento y el aprendizaje mientras que permanecer callado, lo impide o dificulta. Los estudiantes chinos, en cambio, no creen que hablar promueva el pensamiento sino que consideran que interfiere con él. Ninguna de las tres tradiciones espirituales influyentes en China (Taoísmo, Budismo y Confucianismo) han enfatizado la importancia del habla, sino que han señalado sus efectos adversos.

En un estudio de Huang y Rinaldo, 2007, citado por Thakkar, 2011, demasiada participación y discusión en clase impactaban negativamente en su comprensión de las lecciones y 6.8% de los estudiantes chinos reportaron ansiedad y estrés cuando los profesores formulaban demasiadas preguntas en clase. Xiao (2006) halló que los estudiantes frecuentemente pensaban mucho antes de hablar L2 en clase. Esto indica que tienden a focalizarse más en la forma y la precisión del lenguaje que en la fluidez.

La reticencia aparente de los estudiantes chinos a dar su opinión en clase también ha sido atribuida a otro gran concepto presente en la cultura china: el concepto de *mianzi* (cara). La cara se relaciona con la imagen del sujeto y su estatus dentro de una estructura social (Bond, 1994). Esta se pierde cuando el individuo, ya sea por su propia acción o la de las personas cercanas a él, falla a la hora de cumplir con los requisitos esenciales que esperan del sujeto, en función de la posición social que éste ocupa. Como sostiene Bond (1994), en la comunicación se debe proteger la imagen del otro así como sus sentimientos, evitando confrontar de manera directa. Este punto, explicaría, al menos en parte, la razón por la que los estudiantes chinos no

desafían al profesor y tampoco dan su opinión en clase. Xiao (2006) halló que cuando se les preguntó a los estudiantes si preferían superar a sus pares o mantener la armonía del grupo, las respuestas de los estudiantes revelaron que estaban más preocupados por la armonía del grupo y que evitaban presumir.

Los científicos sociales, observando la conducta verbal de los chinos, frecuentemente mencionan su modestia, la tendencia a subestimar públicamente sus competencias y habilidades, a elogiar a los otros efusivamente y hablar de los logros del grupo más que de sus contribuciones individuales (Bond, 1994).

Para Hofstede (1986), la cultura china está caracterizada por un bajo individualismo y alto colectivismo, en la que los individuos están integrados a los grupos, los cuales proveen protección a cambio de lealtad y en la que los objetivos importantes son los que atañen al grupo.

A pesar de que se podría fácilmente pensar que la dimensión colectivista que menciona Hofstede (1986) promovería el trabajo en grupo dentro del salón de clases, para Kee Kwok Wong (2004) los estudiantes asiáticos en general y chinos en particular, tienen poca experiencia de trabajo en grupo. Existe una preferencia en el trabajo individual para obtener el control final del producto. Dentro del aula (Nelson, 1995), los estudiantes chinos “se muestran reticentes al trabajo en equipo; no están acostumbrados a trabajar en equipo porque en China se estimula y valoriza el esfuerzo individual y la competitividad” (Arregui, García, Izquierdo, 2013, pág. 50)

En un estudio de Xiao (2006, pág. 4) los estudiantes chinos sostuvieron que “el trabajo en grupo hace perder demasiado tiempo y es ineficiente ya que reciben poco input “auténtico” en clase”. Los estudiantes no están acostumbrados a un enfoque comunicativo, que es, en cierta manera incompatible con su propia conceptualización de lo que significa la buena enseñanza y el buen aprendizaje (Xiao, 2006). Además, en las entrevistas, los estudiantes enfatizaron que algunos temas de las actividades interactivas eran poco interesantes o incongruentes con su bagaje cultural. “Si bien eran conscientes que el propósito del profesor era animarlos a hablar, generalmente hallaban que tenían poco que decir en esas circunstancias” (Xiao, pág. 20).

Un efecto indirecto de ésta modalidad de enseñanza centrada en el docente, es que los estudiantes chinos no suelen prestar atención a los compañeros durante la clase. “Para muchos alumnos escuchar lo que dicen sus compañeros es una pérdida de tiempo, ya que creen que no pueden aprender nada de un par” (Biggs, Kember y Leung, 2001, pág. 49). En las aulas chinas, los estudiantes rara vez forman pequeños grupos o trabajan en pares; por el contrario, se aprontan a “escuchar a los adultos, no interrumpir, permanecer sentados y escuchar atentamente” (Scarcella, 1990, citado por Nelson, 1995). La cooperación ocurre normalmente fuera del aula, ya sea en grupos de estudio u organización estudiantiles (Nelson, 1995).

1.2.3 El papel de los exámenes y libros de texto

El sistema de exámenes conocido como *keju* es considerado el quinto invento de China, junto con la pólvora, la brújula, el papel y la imprenta (Nieto, 2012). Otros países asiáticos como Corea, Japón y Vietnam imitaron el sistema *keju* poco después de su invención en China. Hoy en día, el examen de *gaokao* para el ingreso a la educación superior en China es visto como la ruta fundamental hacia la movilidad social en el futuro (OCDE, 2010).

En la historia de China, el formato y el contenido de los exámenes han variado a lo largo de las diferentes dinastías. Sin embargo, los principios permanecieron prácticamente incambiables durante 13000 años. Sirvieron para probar el conocimiento de los clásicos confucianos y su formato fue típicamente la memorización e interpretación de textos, así como también la escritura expositiva sobre actualidad y política (Nieto, 2012).

En el aula, la obsesión por los exámenes conducen a que cualquier tema que se aparte del currículum que forma parte del contenido de las evaluaciones, sea considerado irrelevante o una pérdida de tiempo. De ahí que el tiempo en casi la totalidad de la clase sea dedicado a la preparación de los exámenes (Nelson, 1995).

Para la planificación de la clase y de los contenidos, tanto el docente como los estudiantes suelen seguir estrictamente el orden de los textos. Para Huang y Rinaldo (2007, citado por Thakkar, 2011) en la cultura china, los textos tienen un más alto estatus y autoridad incluso que los docentes.

“La razón de esta veneración se debe a que el proceso de aprender es visto como la acumulación de conocimientos. Cuantos más libros sean estudiados, más sabrán. El libro no es una herramienta más para el aprendizaje, sino su centro” (Mosqueira, 2013).

Hu (2002, citado por Mosqueira, 2013) sostiene que existe una actitud reverente hacia los libros de texto, lo que en la clase de lenguas genera que el objetivo sea el conocimiento de vocabulario, reglas de gramática y textos que se presentan en cada lección, y no en la comunicación.

1.2.4 El valor del esfuerzo

La diligencia, el esfuerzo y la perseverancia, son importantes virtudes que debe tener todo estudiante, de acuerdo al pensamiento chino (Li, 2012). Para la filosofía confucianista, “el éxito es menos el resultado de la habilidad innata individual que del esfuerzo y la práctica constante” (Wu, 2008, pág. 102). Stevenson y Stigler, 1992, citado por Wu, 2008), hallaron que cuando los niños y jóvenes fracasan en su rendimiento, los profesores chinos asumen que los estudiantes no se esforzaron lo suficiente mientras que los profesores occidentales asumen que los estudiantes deben carecer de la habilidad requerida. De hecho, para los estudiantes chinos, sus padres y profesores, la inteligencia no es en sí misma algo innato y rígido, sino que se puede mejorar mediante el esfuerzo (Biggs, Watkins, 2001).

Wu (2008) reportó en un estudio transcultural, que la mayoría de los estudiantes chinos de su muestra trabajaban duro por dos razones principales: a) los valores confucianistas que promueven el esfuerzo en la educación y b) el deseo de satisfacer las expectativas paternas.

Si crees que el esfuerzo conduce al éxito, lograrás mejores resultados y estarás menos devastado ante el posible fracaso, que si crees que la habilidad es la clave del éxito. La contrapartida es que “cuando la tarea es percibida como demasiado difícil, la presión para aumentar el esfuerzo aun más puede llevar a un punto crítico” (Biggs, Watkins, 2001, págs. 6-7)

Observadores externos elogian el esfuerzo de los estudiantes chinos pero los padres y los propios estudiantes han expresado su preocupación por esta sobrecarga académica. En 2013, el Ministerio de Educación publicó una orden para que todas las escuelas limitaran la frecuencia de los exámenes y las tareas domiciliarias. Sin embargo, en palabras de Zhao (2014, pág. 153), “una escuela puede asignar menos deberes pero los padres agregarán más. Las escuelas pueden reducir el tiempo de clase y los exámenes pero los padres enviarán a sus hijos con tutores privados”.

La exposición a la cultura Occidental y la creciente abundancia han traído algunos cambios en las prácticas educativas de China. La educación se está tornando “más democrática, generando un desafío para los profesores y padres” (Biggs, Watkins, 2001, pág. 78). Sin embargo, aunque se introduzcan nuevas ideas y prácticas, los valores culturales tradicionales van a coexistir generando conflictos entre las distintas generaciones y entre los individuos.

1.3 La UC y el Programa Conjunto UC UU

1.3.1 UC y la enseñanza de español

La Universidad UC se encuentra en Harbin, capital de la provincia de Heilongjiang, en el noreste de China. La ciudad alberga 10 millones de habitantes y se caracteriza por su arquitectura rusa y el famoso festival de hielo que atrae turistas de todo el mundo.

La Universidad fue fundada en 1951, cuenta con 45.000 estudiantes y ha desarrollado acuerdos con universidades de los cinco continentes. El Departamento de Lenguas Occidentales ofrece carreras de cuatro años de duración con formación en inglés, portugués, francés y a partir de 2010, español.

Durante los tres años de la carrera de español que se cursan en China (ya que un año académico cursan en el extranjero), los estudiantes viven en el campus universitario y asisten a cinco clases en la mañana y otras dos o tres en la tarde por lo que el horario es completo.

La Licenciatura de Español a nivel nacional en China surge en 1979, momento a partir del cual se crean también los estudios de postgrado y más tarde, doctorado. En 2006 se inaugura

el Instituto Cervantes en Beijing y en 2012 la Biblioteca Cervantes en Shanghái (Querol Betaller, 2014). Si bien los planes de estudio universitarios son organizados por los propios centros de enseñanza, suelen seguir las directivas del Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras en China (Querol Betaller, 2014).

La inmensa mayoría de los estudiantes de UC no han elegido la carrera de español sino que lo han hecho sus padres, de acuerdo a lo que consideran que podrá asegurar una más rápida y mejor inserción laboral (Gándara, 2013). Los estudiantes ingresan a la universidad sin conocimientos de español.

En UC las asignaturas de la Licenciatura en Español se dividen en cursos comunes sobre conocimientos generales (informática, inglés política, literatura china) y cursos especiales de español como lengua extranjera (cultura, comprensión auditiva, producción oral, gramática, lectura, práctica de ejercicios, traducción).

El método de enseñanza de lenguas fundamentalmente empleado en China para enseñar español es el de gramática traducción. Se trata de un método cuyo origen se remonta a la forma en que se estudiaba el latín y su finalidad era la traducción de textos con una instrucción que sucede típicamente en la lengua nativa de los estudiantes (Brown, 2001)

La enseñanza del español en China incluye también elementos del método audiolingual basado en el estructuralismo desarrollado por la Teoría Comportamental (Brown, 2001) El estructuralismo enfatiza el entrenamiento del estímulo- respuesta- reforzamiento. El control rígido de la gramática y la corrección de errores prevalecen en el aula (Brown)

Ya sea con el método gramática- traducción o el audiolingual, el énfasis se encuentra en la enseñanza de la gramática del español. De 16 a 20 horas semanales se reservan al estudio de la gramática, con clases dictadas mayormente en chino mandarín. Los exámenes nacionales para certificar el nivel de español o acceder a cursos de postgrado, se concentran en la evaluación de “la habilidad de los estudiantes para traducir textos escritos y sus conocimientos del léxico y la gramática de la lengua” (Mosqueira, 2013, pág. 31)

El libro de texto empleado a nivel general en China al momento en que los estudiantes que integran la muestra cursaron la Universidad, se trató de “Español Moderno”, elaborado por el profesor Dong Yansheng en seis volúmenes publicados entre 1985 y 2007. Cada tomo sigue

idéntica estructura: presentación de un texto seguida de una lista de vocabulario con su traducción al chino, instrucciones gramaticales y ejercicios de práctica. En cada unidad encontramos un glosario con las palabras incluidas en el texto y su traducción al chino. Las explicaciones gramaticales ocupan el lugar central de cada lección en el texto.

Los cursos de español se distribuyen entre los dictados por los profesores chinos que tienen la mayor carga horaria, se basan en el estudio de la gramática y el vocabulario y siguen los contenidos del texto Español Moderno y las lecciones con profesores extranjeros, nativos de la lengua, españoles o uruguayos y que dan clases de oral, audición, cultura o lectura. Son los docentes extranjeros, quienes emplean en las clases (y es lo que las autoridades educativas chinas esperan) el método comunicativo de aprendizaje lenguas (MC) así como materiales de aprendizaje auténticos.

1.3.2 Programa UC-UU

La Universidad UU es una de las universidades privadas más importantes del país con unos 15000 estudiantes, varias Facultades e Institutos y 1500 docentes e investigadores. Tiene acuerdos con una centena de Universidades del extranjero y recibe más de cien estudiantes internacionales por año. El Programa UC-UU se inicia formalmente en noviembre de 2010, mismo año en que UC recibe la primera generación de estudiantes de español.

Tabla 2. Historia del Programa UC-UU.

2008	Febrero 2010	Setiembre 2010	Setiembre 2012	Setiembre 2013	Setiembre de 2014	Setiembre 2015
Viaje oficial de autoridades de UC a UU.	UU envía profesor de español para colaborar con el diseño de programas de cursos para el Instituto de Español de UC a ser creado	Comienza a funcionar el Instituto de Español. UC recibe la primera generación de estudiantes de español como L2 y el primer docente de UU.	UU recibe la primera generación de estudiantes del Programa	Segunda generación (constituye la muestra de la presente investigación)	Tercera generación	Cuarta generación

Elaboración propia

El Programa UC- UU busca desarrollar en el estudiante chino el dominio del español en sus cuatro habilidades lingüísticas para la comunicación y adquirir los contenidos culturales

específicos del mundo hispanohablante. Los estudiantes cursan en UU dos semestres de dieciséis semanas cada uno durante un período de 10 meses.

En UU los estudiantes cursan asignaturas de español (un promedio de 20 horas semanales) que incluyen Español comercial, Español en los Medios de Comunicación, Redacción, Literatura española e hispanoamericana, Español Avanzado, Producción oral. Tienen la posibilidad de integrarse a cursos de español con otros extranjeros y en segundo semestre, de asistir a cursos regulares de UU con estudiantes uruguayos en diferentes carreras.

En cuanto al nivel de español que los estudiantes presentan, es preciso mencionar que hay grandes diferencias de nivel dentro de un mismo grupo. Existen estudiantes que llegan a UU con un nivel intermedio, correspondiente a nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2013) por lo que se trata de usuarios independientes. Otros apenas alcanzan un nivel A1, en tanto usuarios básicos, capaces de entender únicamente frases cotidianas y sencillas.

El método de enseñanza de español como L2 en UU es ecléctico o integral (Coyle, D, Hood, Marsh, 2010) e incluye fundamentalmente elementos del método comunicativo y del método de enseñanza de lenguas por contenidos.

Existe un debate considerable sobre la manera de definir el método comunicativo. Sin embargo, los autores coinciden en que sus rasgos principales son la evitación del uso de la lengua nativa (L1) y la búsqueda de desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes (Brown, 2001).

Brown (2001, pág. 43) resume las características del método comunicativo de la siguiente manera:

- 1) Las metas de clase se enfocan en todos los componentes de la competencia comunicativa (gramatical, discursivo, funcional, sociolingüístico y estratégico). No importa si un curso por razones de organización se denomina “redacción”, va a contemplar elementos de producción oral, escrita y comprensión auditiva.

2) Las técnicas de enseñanza están diseñadas para involucrar a los estudiantes en la pragmática y en un uso auténtico y funcional del lenguaje. Las formas gramaticales de la lengua son importantes pero no son el foco central, sino aspectos que permiten al estudiante alcanzar sus propósitos comunicativos.

3) La fluidez y la precisión son vistos como principios complementarios que subyacen a las competencias técnicas.

4) Los estudiantes en la clase comunicativa deben en último término, utilizar la lengua de manera productiva y receptiva fuera de los contextos del aula. Las tareas de clase deberían equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para la comunicación en esos contextos.

5) El rol del profesor es de facilitador pero no de dueño del conocimiento. Los estudiantes construyen significados mediante la interacción genuina con los otros.

Surge durante el diseño curricular del Programa UC-UU la necesidad de enseñar contenidos temáticos junto con el español como L2 (por ejemplo, cultura uruguaya, conceptos de comercio, literatura, entre otros) y para ello se utiliza el método de enseñanza por contenidos, que para algunos autores es el máximo exponente de la metodología comunicativa (Coyle et al., 2010), Este método se refiere al “estudio simultáneo del lenguaje y el contenido de la materia” (Brinton, Snow y Wesche, 1989, citado por Brown, 2001, pág. 49).

En cuanto a los materiales de estudio que se emplean en el Programa, se utilizan textos de enseñanza español como L2, libros de preparación del diploma DELE, junto a material con contenidos provenientes de textos generalmente diseñados para estudiantes nativos de nivel liceal o de bachillerato y material auténtico de revistas, diarios, películas, música, literatura, entre otros.

El marco contextual de la presente tesis abarcó aspectos vinculados a la actualidad de RPC y su sistema educativo, fundamentalmente en educación superior. Siguió con la descripción de las características generales del estudiante chino. Se describieron las principales características de UC, sus métodos de enseñanza de español como L2 y finalmente las particularidades del Programa UC-UU. El marco teórico expuesto en la siguiente sección, se

centra específicamente en el objetivo de la presente tesis, referido a las diferencias individuales en el aprendizaje (en caso de español como L2).

CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta el marco teórico de la tesis, comenzando por el constructo de DI en el aprendizaje de L2, su definición, el origen de la investigación del constructo, su clasificación y el debate acerca del cambio versus la estabilidad de estas diferencias.

Luego se presentan los 3 constructos, dentro de las DI, que forman parte de los objetivos de la investigación: los enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje. Para cada constructo, el apartado incluye su definición, centrándose fundamentalmente en el contexto del aprendizaje de L2, su clasificación, los instrumentos que se han desarrollado para intentar medir el constructo y, por último, las investigaciones realizadas con estudiantes chinos.

Cabe agregar que realiza una recorrida sobre las investigaciones acerca de la relación de enfoques y estrategias con rendimiento enfocándose también en el estudiante chino.

2.1 Las diferencias individuales (DI) en la adquisición de L2.

Dumont, Instance y Benavides (2010) resumen los principios transversales que deberían guiar las perspectivas sobre el aprendizaje en el siglo XXI. Mencionan la necesidad de ubicar al estudiante en el centro del aprendizaje y lograr ambientes que promuevan el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación de la motivación, las emociones y el propio proceso de aprendizaje. Los autores también reconocen la importancia de las DI en el aprendizaje:

“Los estudiantes difieren de muchas maneras que son fundamentales en el aprendizaje: conocimiento previo, concepciones sobre el aprendizaje y la autoeficiencia, estilos y estrategias, intereses, motivación, creencias y emoción, así como también difieren en su contexto socioambiental tanto en términos lingüísticos, culturales como sociales” (Dumont et al., 2010, pág. 7).

La psicología de las DI es, de acuerdo a Cassidy (2012) una rama de la psicología que se ocupa del estudio de las diferencias comportamentales y cognitivas entre los individuos. Desde el comienzo mismo de la psicología, la disciplina ha tratado de alcanzar dos objetivos

que son, de alguna manera, contradictorios: a) comprender los principios generales de la mente humana y b) explorar la unicidad de la mente individual. Este último objetivos es el que ha dado lugar a la investigación de estas diferencias en tanto que Dörnyei, dentro del campo específico de la adquisición de L2 define como “dimensiones de características personales que se asumen como atribuibles a todas las personas pero que varían de una persona a otra en diferente grado” (Dörnyei, Ryan, 2015, pág. 3)

Los orígenes de la investigación en DI datan de finales del siglo XIX con Frances Galton (1822-1911), reconocido como el padre de la psicología cuantitativa (Dörnyei, Ryan, 2015). Alfred Binet (1857-1911) construyó la primera descripción sistemática de las metas, alcance y métodos sobre el tema y el test de inteligencia Binet- Simon dio impulso a la investigación de las diferencias. La primer lista de virtualmente todas las características diferenciales fue construida por Allport y Odbert en 1936 y fue progresivamente condensada hasta llegar a las variables claves que son discutidas en la actualidad (Dörnyei, Ryan).

Los investigadores y profesores han centrado su atención en los factores vinculados con la individualidad de los estudiantes, tornando a los sujetos responsables de su propio éxito en la adquisición de la lengua. Como sostiene Ellis (2004, pág. 526) “los estudiantes de L2 no solamente varían en la velocidad con que adquieren la lengua sino también en el nivel de desempeño que logran alcanzar, con unos pocos que consiguen un comando cuasi nativo de la lengua”. Si bien estas diferencias en rendimiento pueden ser atribuidas a un sinnúmero de factores, tales como el tiempo y la calidad de la exposición a la L2, la duración e intensidad de la instrucción recibida, la dedicación de los profesores, sus métodos de enseñanza, los materiales de estudio, entre otras, son las DI las que parecen tener vital importancia a la hora de determinar el éxito o el fracaso del aprendizaje de una L2 (2004)

A pesar de los beneficios que implica conocer las DI de los estudiantes, Biggs (2005) nos previene de la posible trampa de que al intentar explicar las variaciones en el aprendizaje de acuerdo a las características individuales de los estudiantes, si estos no aprenden, puede llegar a pensarse que esto se deba a lo que los estudiantes carecen. Por tanto, la investigación sobre estas debe ser contextualizada, incorporando la función de la enseñanza y del contexto de aprendizaje.

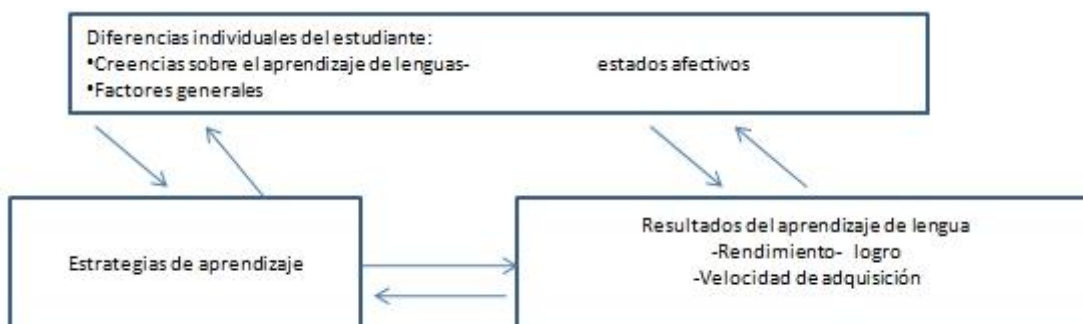
Se podría llegar a pensar que la lista de diferencias en la adquisición de L2 es casi infinita, pero lo cierto es que la mayor parte de la literatura sobre el tema tiende a concentrarse en menos de una docena de DI consideradas las más influyentes en la conducta de una persona (Dörnyei, Ryan, 2015). La psicología diferencial no se focaliza en las meras idiosincrasias, incluso cuando estas son estables, sino en dimensiones más amplias que se aplican a todos pero que se diferencian entre las personas.

Michael Eysenck (1994, citado por Dörnyei, 2015, pág. 3), sostiene que “si bien los seres humanos se diferencian de distintas formas, algunas de estas formas tienen más relevancia para la psicología que otras. El talle del calzado o el color de ojos tienen presumiblemente poca importancia como determinantes de la conducta (aunque el talle del calzado tenga importancia en los jugadores de fútbol profesionales), mientras que la personalidad parece jugar un rol más relevante como influencia en nuestra conducta”.

Aunque las características del estudiante de L2 han sido investigadas con anterioridad, el momento más importante de su estudio provino de la influencia de las investigaciones sobre el “buen estudiante de lenguas” a mediados de los años 70 (Naiman, Frölich, Stern y Todesco, 1978; Rubin, 1975). Los resultados de esta línea de investigación subrayaron la relevancia de los factores de DI que hacen que algunos estudiantes de L2 se destaquen, e indicaron particularmente la aptitud para el lenguaje y la motivación y más adelante, las estrategias y los estilos de aprendizaje (Dörnyei, 2015)

Dörnyei y Skehan (2003) eligen enfocarse en aquellas variables que consideran que tienen una mayor potencia del predecir el éxito en el aprendizaje de L2: las aptitudes, la cognición, la motivación y los estilos y estrategias de aprendizaje. Ellis (2004) clasifica las DI de una forma que se ilustra en el siguiente esquema:

Ilustración 3 Marco de Ellis para DI en la adquisición de L2



Extraído de Ellis(2004, pág. 8)

Ehran, et al. (2003) clasifican las DI en el aprendizaje de L2 en tres dimensiones simples que resultan muy operativas:

- a) Estilos de aprendizaje
- b) Estrategias de aprendizaje
- c) Variables afectivas: motivación, sentido de auto eficacia, tolerancia a la ambigüedad, ansiedad, personalidad, entre otras.

En conceptualizaciones más actuales (Dörnyei, Ryan, 2015), los autores cuestionan la estabilidad de las DI y destacan que estas muestran variación temporal y constelaciones complejas compuestas por mucha partes que interaccionan entre ellas y con el ambiente de manera sincrónica y diacrónica.

La presente tesis se centra en las dos primeras variables de Ehrman et al. (2003): los estilos y estrategias de aprendizaje, a los que agregamos el constructo de enfoques de aprendizaje, término introducido inicialmente por Marton y Säljö (1976) para referirse a la adaptación de las estrategias de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes para afrontar las distintas tareas que deben realizar a lo largo del proceso de estudio (Biggs et al., 2001).

Los enfoques de aprendizaje poseen un carácter de predisposición a aprender de una determinada manera, lo que tiene relación con los estilos de aprendizaje, que se definen como “patrones preferidos o habituales de funcionamiento mental para lidiar con nueva información” (Ehrman y Oxford, 2001 citado por Nelson, 1995, pág. 6) y por tanto tienen un carácter de estabilidad relativa. Los enfoques, en cambio, como veremos en el siguiente apartado, son más flexibles y varían de acuerdo al contexto y las necesidades del momento.

2.2 Enfoques de aprendizaje en L2

2.2.1 Definición y clasificación de enfoques de aprendizaje

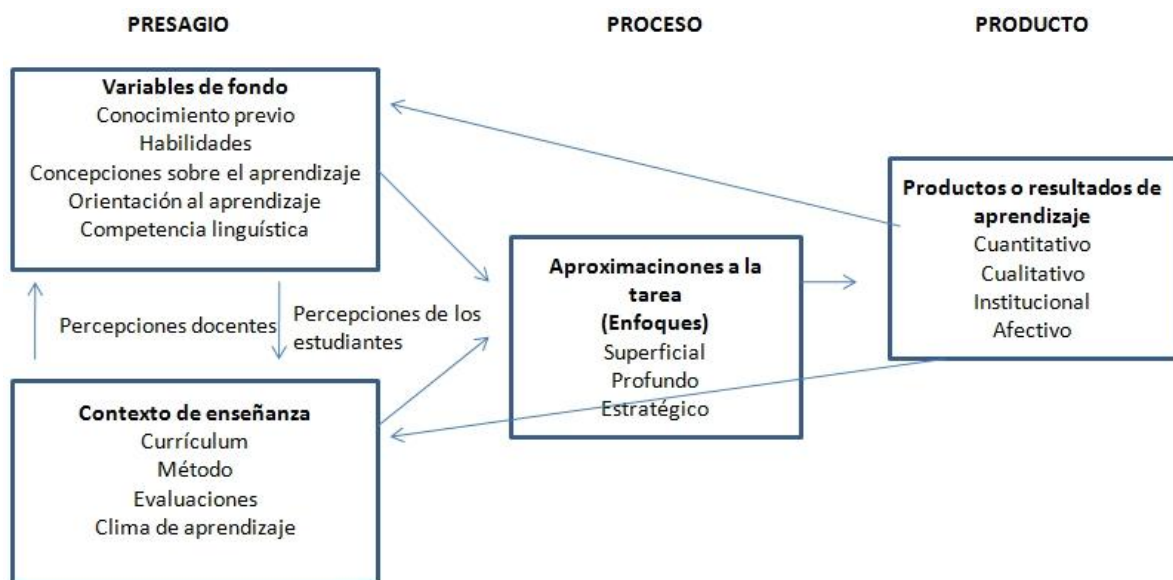
Los enfoques de aprendizaje pueden ser definidos de manera simple como las “distintas formas con las que un estudiante se enfrenta a una tarea de aprendizaje” (González Geraldo, Del Rincón Igea, Bayot Mestre, 2009, pág. 2011). Otra definición los describe como “los

procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de una tarea académica, en cuanto son influenciados por las características del individuo” (Bernardo Gargallo López, Garfella, Pérez Pérez, 2006, pág. 45)

En 1976 Marton y Säljö diferenciaron un enfoque superficial hacia la tarea, que implica un intento por memorizar el material al pie de la letra, sin mayor comprensión, de un enfoque profundo en el que el estudiante se esfuerza por construir significados (Kember, D. Watkins, D, 2010)

El concepto de enfoques de aprendizaje más actual y el empleado en las investigaciones sobre estudiantes chinos que veremos luego, es el Modelo 3P desarrollado por Biggs: Presagio, Proceso y Producto.

Ilustración 4 Modelo 3P de Biggs



Extraído de Biggs, 1991, pág. 28

Los factores de Pronóstico son preexistentes a la situación de aprendizaje pero influyen en los resultados académicos y en los procesos de aprendizaje. Son de dos tipos.

<u>Dependientes del estudiante</u>	<u>Dependientes del contexto de enseñanza</u>
Conocimientos previos	
Interés	Cultura educativa de la institución
Capacidad	Contenidos del currículum
Compromiso con la universidad	Métodos de enseñanza
Cociente intelectual	Experiencia docente
Características de personalidad	Contenido de aprendizaje
Motivación	Estructura del curso
Expectativas	
Concepciones sobre el aprendizaje	

Los factores de Proceso son actividades inmediatas del estudiante relacionadas con el aprendizaje. Pueden ser visualizadas como enfoques de aprendizaje y pueden ser de tres tipos (Biggs, 1987):

Enfoque superficial

Son estudiantes motivados de manera extrínseca, pragmática e instrumental; por ejemplo, se encuentran en la universidad únicamente para obtener un diploma realizando el menor esfuerzo posible para aprobar los exámenes. Tienden a reproducir lo que se les enseña utilizan actividades de bajo nivel cognitivo apelando a estrategias de memorización y reproducción automática, Presentan escasos procesos metacognitivos ya que su objetivo es hacer la tarea lo más rápido y de la manera más fácil posible. Se centran en aspectos esenciales y literales sin visualizar relaciones entre elementos.

Enfoque profundo

Poseen un interés intrínseco por el significado inherente de la tarea y disfrutan del proceso de aprendizaje. El estudiante es activo y comprometido con la materia, interactuando con el contexto y el material de aprendizaje. Es reflexivo y crítico, llegando a controlar y monitorear su aprendizaje para optimizar sus estrategias. Relaciona los contenidos con sus experiencias personales significativas y los conocimientos adquiridos previamente. Las estrategias se emplean para lograr comprensión y satisfacer la curiosidad.

El Producto o resultados de aprendizaje incluyen factores objetivos (calificaciones) y factores subjetivos (satisfacción con el rendimiento propio). Estos resultados académicos son influenciados por los factores de presagio y los enfoques de aprendizaje pero también retroalimentan formativamente tanto a los docentes como a los estudiantes (Biggs, 1991). .

A los efectos de la presente investigación, se emplea un esquema muy simple que permitirá luego analizar los datos tanto del cuestionario como de las entrevistas a estudiantes y docentes del Programa UC-UU. Se trata de considerar para cada enfoque, la dimensión de la motivación (intrínseca o extrínseca) y del lugar de la memorización en el aprendizaje.

Tabla 3. Categorías de enfoque superficial y profundo..

Enfoque superficial	Motivación extrínseca Prevalencia de la memorización
Enfoque profundo	Motivación intrínseca Prevalencia de la construcción de significados

Elaboración propia inspirado en Biggs et al. (2001)

Biggs (1991) plantea que los enfoques de aprendizaje pueden ser visualizados bajo dos lentes:

- 1) Un enfoque puede referirse a la forma en que el sujeto lleva a cabo frecuentemente tareas de aprendizaje. Implica una predisposición individual, rasgos del sujeto correspondientes a la etapa de presagio. Esta visión de los enfoques se relaciona con los estilos de aprendizaje.

- 2) Un enfoque puede describir las estrategias que un estudiante pone en práctica para realizar una tarea en un momento dado. Estas estrategias están determinadas por la orientación del estudiante pero también por las características del contexto inmediato y por tanto se vinculan con el Proceso.

Puede esperarse que estas dos visiones de los enfoques sean consistentes y en general lo son. Pero, por ejemplo, un estudiante de enfoque superficial puede responder a una tarea particularmente interesante con un enfoque profundo, así como, por limitaciones de tiempo, un estudiante profundo podría usar estrategias superficiales. “El corpus científico refuerza la posición aceptada de que los estudiantes adoptan un enfoque superficial o profundo de

aprendizaje, dependiendo de su percepción sobre la tarea y el ambiente prevalente de enseñanza y de aprendizaje” (Kember, Watkins, 2010, pág. 170).

El trabajo de Ramsden (1979) fue uno de los primeros proyectos de investigación que examinaron de qué manera los estudiantes experimentan los contextos de aprendizaje en la universidad. Observó de qué forma los estudiantes perciben la enseñanza, las evaluaciones y el diseño de curso y cómo esas percepciones pueden afectar su forma de aprender. Fue capaz de demostrar que los niveles de aprendizaje y la manera de aproximarse al estudio están relacionados con la percepción que se tenga de los ambientes de aprendizaje.

Ilustración 5. Aprendizaje en contexto según Ramsden



Cooper (2004) basado en el modelo de Ramsden (1979)

Entwistle y Tait (1993) postulan la existencia de una correlación positiva entre métodos de enseñanza centrados en el docente y en la transmisión de conocimiento y el enfoque superficial. El enfoque profundo se correlaciona con métodos de enseñanza centrados en el estudiante. En el mismo sentido, Kirkbride, Tang y Westwood (1991), sostienen que cuando un estudiante percibe que la evaluación requiere adquisición pasiva y reproducción simple de conocimiento, adopta un enfoque superficial. Cuando percibe, que la evaluación requiere un alto procesamiento cognitivo, como aplicar información a la solución de problemas, los estudiantes serán proclives a poner en práctica el enfoque profundo de aprendizaje.

La influencia del contexto de enseñanza en los enfoques de aprendizaje puede visualizarse en un estudio realizado en la universidad de Hong Kong (Kember, Gow, 1989). Compararon las puntuaciones en enfoque profundo en cada año de estudio en la universidad (desde el

comienzo hasta la graduación). El enfoque profundo declinaba a medida que el estudiante avanzaba en la carrera.

Para Biggs (2005) el debate sobre la maleabilidad versus estabilidad de los enfoques de aprendizaje se resuelve apelando al justo medio. Los estudiantes pueden tener preferencias por uno u otro enfoque de aprendizaje, pero estas predilecciones pueden llevarse a la práctica o no, dependiendo del contexto de enseñanza: “nos encontramos ante una interacción entre lo personal y lo contextual, no muy diferente de la interacción entre la herencia y el medio. Ambos factores intervienen pero lo que predomine depende de las situaciones concretas” (Biggs , pág. 136).

En cuanto a los instrumentos de medición de los enfoques de aprendizaje, Biggs desarrolla en 1987 un cuestionario denominado Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (SPQ) que contiene 42 ítems para los tres enfoques de aprendizaje iniciales (estratégico, superficial y profundo).

En estudios posteriores, Biggs, Kember y Leung (2010) desarrollan un segundo cuestionario revisado (R-SPQ-2F) que incluye únicamente el enfoque superficial y el profundo, reduciendo los ítems a 20 y es el que se utilizó en la presente investigación. Los estudiantes deben responder en una escala del 1 al 5, que va desde la opción “Raramente cierto para mí” a “Siempre es cierto para mí”, obteniendo dos puntuaciones, correspondientes a los dos enfoques.

El R-SPQ-2F tiene una estructura compuesta de dos escalas de 10 ítems cada una, que se identifican con cada uno de los enfoques (superficial y profundo). Cada una de estas escalas puede ser dividida en dos subescalas, que diferencian los motivos de las estrategias subyacentes a cada enfoque de aprendizaje. Sin embargo, los autores no recomiendan usar el cuestionario empleando las sub-escalas, sino simplemente los enfoques, aunque las subescalas puedan ser de interés para algunos investigadores. (Biggs et al. 2001, citado por González Geraldo et al. 2011)

Tabla 4. Distribución de los ítems del cuestionario R-SPQ-2F,

	Motivación	Estrategia
Enfoque profundo	1+5+9+13+17	2+6+10+14+18
Enfoque superficial	3+7+11+15+19	4+8+12+16+20

Extraído de González et al. (2011)

Ambos cuestionarios han mostrado evidencia de confiabilidad, consistencia interna y validez en sus constructos (Cooper, 2004). En la presente tesis, se emplea el cuestionario R-SPQ-2F (ver anexo 1) únicamente desde la perspectiva de las dos escalas mayores de enfoques de aprendizaje. Se utiliza la traducción al español de Hernandez Pina (2001) y adaptaciones a la redacción realizadas con la colaboración de una graduada del Programa UC-UU.

2.2.2 Investigaciones de enfoques de aprendizaje referidas a estudiantes chinos

Existe una percepción común de que los estudiantes chinos tienen tendencia a la memorización automática, asociada con un enfoque superficial de aprendizaje, el que normalmente es visto como menos deseable que un enfoque profundo, particularmente en la educación superior (Kember, Watkins, 2010, pág. 170)

Sin embargo, con el cuestionario SPQ se realizaron estudios que hallaron una correlación muy débil entre los enfoques y el rendimiento académico en la adquisición de L2 (Lyn Fung Choy, J et al. 2011). El estudio más optimista es de Zeegers (2002, citado por Lyn Fung Choy et al. 2011, pág. 61) aunque no se proporcionan datos de la muestra. En un estudio longitudinal halló una correlación relativamente fuerte de 41 ($p < 05$) entre enfoque profundo y rendimiento, sugiriendo que el enfoque puede explicar casi el 17% de la variación en el rendimiento.

Xiao (2006) explica el hecho de que los enfoques de aprendizaje sean predictores débiles del rendimiento académico por la alineación que existe entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las tareas de evaluación. Si los objetivos de aprendizaje y las tareas demandan un enfoque profundo pero la evaluación requiere una simple reproducción de contenidos aislados, la evaluación será inadecuada para determinar el grado de comprensión de los sujetos sobre el tema que los objetivos de aprendizaje se proponen. Es por ello que “los métodos de evaluación son el factor más saliente de influencia en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes” (Lyn Fung Choy et al. 2011 pág. 161)

Kember y Watkins (2010) plantean que a pesar de la percepción negativa sobre el aprendizaje memorístico, existe evidencia de que los estudiantes chinos superan a sus contrapartes

occidentales en comparaciones internacionales de rendimiento educativo. Esto, como vimos, ha dado lugar a la “paradoja del estudiante chino” que mencionan Biggs y Watkins (2001). Esta paradoja ha estimulado la investigación de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Hong Kong en primer lugar, y en menor medida, de China continental (Kember, Watkins).

Resultados iniciales de una muestra en una universidad de Hong Kong, mostraron que los puntajes obtenidos en enfoque profundo en el SPQ eran más altos que los de la muestra australiana (Kember, Gow, 1991). Lee (1996) reporta que los estudiantes chinos especifican su preferencia por la comprensión más que por el enfoque superficial.

Las investigaciones comenzaron a aportar evidencia de enfoques de aprendizaje que eran inconsistentes con las formulaciones occidentales originales de enfoque superficial y profundo (Kember, Watkins, 2010). La combinación de los cuestionarios con entrevistas a estudiantes chinos sobre la manera específica en que enfrentan las tareas, sugiere que la memorización puede estar ocurriendo en conjunto con intentos de alcanzar la comprensión del material (Kember y Gow, 1990, citado por Kember y Watkins, pág. 170).

En un estudio de Marton, Dall’Alba y Tse (1993) sobre enfoques de aprendizaje con docentes chinos, hallaron que 10 de los 17 educadores espontáneamente distinguieron entre la memorización automática y la memorización con comprensión. Dahlin y Watkins (2000, citado por Kember y Watkins, 2010, pág. 171) sostienen que hay varios mecanismos mediante los cuales la repetición puede ir más allá de la memorización mecánica hacia la comprensión del texto. La más común entre los estudiantes de Hong Kong era la repetición junto con el esfuerzo de prestar atención, lo que lleva a alcanzar nuevos significados. Para Xiao (2006), los estudiantes chinos inicialmente memorizan el material, luego intentan comprenderlo y luego aplicarlo a situaciones de la vida real, y más tarde, cuestionan y modifican el material original. Para Kember y Gow (1989, citado por Kember y Watkins, pág. 170) los estudiantes chinos emplean un enfoque por el cual avanzan sistemáticamente de sección en sección tratando de comprender cada nuevo concepto y luego memorizándolo antes de continuar con la lectura del texto.

Tang (1991, citado por Kember y Watkins, 2010, pág. 171) observó que los estudiantes inicialmente empleaban un enfoque profundo tratando de comprender conceptos, pero luego memorizaban el material para satisfacer los requisitos de evaluación. Este enfoque intermedio

fue utilizado por estudiantes que normalmente tenían preferencia por la búsqueda de significados pero reconocían que los exámenes les obligaban a reproducir material para obtener una buena calificación.

Para Nield (2007) este enfoque de aprendizaje puede ser el legado de una lengua nativa que requiere copiar y memorizar miles de caracteres ideográficos. “La naturaleza de la escritura ideográfica desarrolla en los niños la habilidad de reconocer patrones y memorizar por repetición. Se sugiere que estos hábitos de enseñanza y de aprendizaje son transferidos subsecuentemente a otros contextos de aprendizaje” (Nield, pág. 42). Además, se agrega el énfasis en el aprendizaje memorístico de libros clásicos, que ha sido una característica de la civilización china a lo largo de su historia y el lugar central de los exámenes en la educación.

Sin embargo, no se puede equiparar aprendizaje memorístico y repetición con enfoque superficial, desprovisto de significados ya que esto, es para Biggs (2005) una simplificación de la distinción original de Marton y Säljö.

“Aprender varios miles de caracteres de uso común requiere claramente mayor memoria que aprender las veintisiete letras del alfabeto castellano. Sin embargo, en esas circunstancias, la memorización está al servicio de la comprensión. Se aprende un sistema de comunicación con el fin de comunicarse (...). La repetición se utiliza también como estrategia para asegurar un recuerdo correcto y, en ese caso, opera a favor del significado, no contra él” (Biggs, 2005, pág. 163)

La tendencia a la repetición acompañada por la atención sugiere que los estudiantes chinos tienden a visualizar la comprensión como un largo proceso que requiere mucho esfuerzo, más que como un proceso perspicaz de captación de significados, como se suele entender en Occidente (Kember, Watkins., 2010).

Kember (2000) sugiere que las diversas formas en que la memorización y la comprensión se combinan nos habla de que los enfoques de aprendizaje pueden ser mejor caracterizados dentro de un continuo entre un enfoque predominantemente superficial y otro predominantemente profundo, que incluye un enfoque intermedio 1 y 2 como se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 5. Enfoque intermedio de Kember (2000).

Enfoque	Intención	Estrategia
Superficial	Memoria sin comprensión	Memorización automática
Intermedio I	Fundamentalmente uso de la memorización	Intento estratégico por alcanzar un limitado entendimiento que ayude a memorizar
Comprender y memorizar	Comprender y memorizar	Repetir y memorizar para comprender. Buscar comprender para poder almacenar información en la memoria
Intermedio II	Fundamentalmente comprensión	Memorización estratégica para dar exámenes.
Profundo	Comprensión	Buscar comprender significados

Extraído de Kember y Watkins, 2001, pág. 172.

En el enfoque intermedio de Kember (2000) , la motivación es fundamentalmente intrínseca, las estrategias principales son de memorización. La concepción de aprendizaje es de tipo cuantitativo aunque el estudiante considera que el aprendizaje requiere construcción además de repetición. En el enfoque intermedio 2, la motivación es fundamentalmente intrínseca y también se utilizan estrategias de memorización pero la concepción de aprendizaje es más cualitativa y la construcción es mayor que en el enfoque intermedio 1.

Se puede concluir que memorización no es sinónimo de aprendizaje superficial. En la cultura china, memorizar y comprender pueden ser procesos integrados de aprendizaje, conectados e interdependientes. El aprendizaje puramente memorístico es el que se realiza sin comprensión del contenido pero no es lo que hacen los estudiantes chinos, ya que cuando utilizan la repetición no lo hacen para reducir la complejidad sino para asegurarse que la información sea recordada. Si la comprensión se combina con ser capaz de recordar el material, hay muy buenas chances de obtener excelentes resultados en las evaluaciones.

Carretero (1993, pág. 67) plantea que “desde el punto de vista de la práctica educativa cotidiana, resulta difícil mantener que el aprendizaje se reduce a la comprensión. Una primera razón es que el aprendizaje formal no sólo se reduce a la adquisición de conocimiento, sino también a su “mantenimiento, automatización y generalización un conjunto muy amplio de situaciones”.

Además, no todos los conocimientos que los alumnos deben aprender, son significativos. En algunos casos, es necesario que el alumno primero automatice conocimientos para que comprenderlos luego sea más sencillo.

Existe, como vimos en las definiciones de Biggs (1987) una segunda dimensión de los enfoques vinculados a la motivación. Es así que el enfoque superficial se asocia a la motivación extrínseca y el profundo a la intrínseca. Biggs y Watkins (2001) sostienen que con estudiantes chinos esta distinción tampoco es tan clara, ya que pueden mostrar estilos y estrategias que reflejan una motivación extrínseca pero alcanzando resultados profundos de aprendizaje. Esto puede explicarse por las diferencias entre Oriente y Occidente con respecto al concepto de motivación.

De acuerdo a Li (2012) mientras que para los estudiantes estadounidenses, el disfrute, la curiosidad y la motivación son esenciales, esta fuente intrínseca no fue enfatizada por los estudiantes chinos. De hecho, creen que un estudiante ideal puede no estar motivado para aprender a una edad temprana pero luego desarrollará la pasión por el aprendizaje, una vez que se dé cuenta de su importancia, con la guía de sus progenitores y profesores. La autonomía y la elección personal (por ejemplo de una carrera o de un curso) no son tan importantes para un estudiante chino ya que este puede disfrutar de actividades que fueron elegidas por los adultos en quienes confía, o también por sus pares.

En un estudio de Iyengar y Lepper (1999), hallaron que los estudiantes sinoamericanos disfrutaban de igual manera cuando la tarea era elegida por miembros de su confianza, pero los estudiantes estadounidenses y europeos aprendían mejor cuando eran ellos mismos quienes seleccionaban las tareas. La motivación para el logro en los estudiantes chinos está basada en valores colectivistas y, mientras que los estudiantes occidentales tienden a desear tener un buen rendimiento para alcanzar metas individuales, los estudiantes chinos quieren alcanzar buenos resultados para satisfacer a su familia y también a sí mismos. Asumen que tanto su éxito como su fracaso afectan a su círculo cercano y sienten más presión para tener éxito académico. De hecho, las influencias parentales han sido consideradas siempre un aspecto muy importante de la motivación para el éxito de los estudiantes chinos.

En otro estudio de Fuligni y Zhang y (2004), con una muestra de 700 estudiantes de bachillerato en escuelas rurales de China, hallaron una correlación fuerte entre la motivación

para el éxito académico y el sentido de obligación para asistir, respetar y sostener económicamente a la familia. Este sentimiento incluso, permaneció cuando el estudiante emigró a sociedades occidentales de corte más individualista. Littlewood (2001, citado por Xiao, 2006, pág. 21), describe a los estudiantes chinos universitarios de Hong Kong como sujetos con una motivación de logro social, caracterizada por una cultura de orientación colectivista, lo que implica que están motivados para el éxito porque el éxito proporcionará prestigio y otros beneficios a sus familias.

En el estudiante chino, la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca puede tornarse borrosa, ya que las fuentes exteriores pueden transformarse en motores internos para el aprendizaje. De hecho, en el estudiante chino, la motivación extrínseca e intrínseca tienden a convivir más que a ser antitéticas (Salili, Chiu, Lai, 2001).

En la presente investigación, se explora la prevalencia del enfoque superficial y profundo en los estudiantes chinos del Programa UC-UU mediante el cuestionario de Procesos de Aprendizaje (R-SPQ-2F), el cambio en los enfoques durante los dos semestres en UU, y la posible relación de los enfoques con el rendimiento. Se explora en las entrevistas a estudiantes, el aspecto motivacional de estos enfoques (motivación extrínseca o intrínseca), L2 y el rol de la memorización en el aprendizaje. No se exploran aquí las estrategias concretas de memorización que los estudiantes aplican para adquirir la L2, ya que estas indagadas en el análisis de datos correspondiente a las estrategias de aprendizaje.

2.3 Estilos de aprendizaje en L2

2.3.1 Definición de estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje tienen cierto parentesco con los enfoques en tanto ambos son una orientación a aprender de una determinada forma. Sin embargo, se entiende generalmente que los estilos de aprendizaje son más rígidos que los enfoques y permanecen relativamente constantes a pesar del cambio en las demandas de una tarea, el contexto de aprendizaje o el sistema de evaluación. Esto es así porque los estilos se definen como las “formas consistentes de responder y usar los estímulos en el contexto de aprendizaje” (Claxton y Ralston, 1978, citado por Nel, 2008, pág. 49).

Kinsella (1995, pág. 171) también señala la estabilidad de los estilos, definiéndolos como “las maneras preferidas, naturales y habituales con las que los estudiantes absorben, procesan y retienen nuevas habilidades e información, las que persisten independientemente de los métodos de enseñanza o del contenido temático”. Otra definición muy popular es la de Keefe (1979, pág. 4) que los define como “rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos que son indicadores relativamente estables de la manera en que los estudiantes perciben, interactúan y responden al ambiente de aprendizaje”.

La manera en que aprendemos y solucionamos problemas de aprendizaje parece jugarse en un vínculo un tanto ambiguo entre la personalidad y la cognición; a este vínculo se le conoce como “estilo cognitivo” (Brown, 2000). Cuando los estilos cognitivos se relacionan específicamente con el contexto educativo, en el cual intervienen factores afectivos y psicológicos, es que se les denomina estilos de aprendizaje. En el campo de la adquisición de L2, el término “estilos de aprendizaje” recién emerge en 1970.

Uno de las mayores dificultades a la hora de investigar los estilos de aprendizaje es la falta de consenso entre los investigadores en términos de base teórica, modelos conceptuales, medición del constructo y validez (Dörnyei, Ryan, 2015). En la literatura encontramos diversos términos que se usan como homólogos de estilos de aprendizaje; estilos cognitivos, tipos de personalidad, preferencias sensoriales y hasta los propios enfoques y estrategias de aprendizaje que se exploran en la presente tesis (Dörnyei, 2005).

Como vimos, los estilos de aprendizaje se diferencian de los enfoques en que los primeros son menos permeables a los cambios de contexto en tanto representan “rasgos relativamente estables” (Reid, 1987, citado por Nel, 2008, pág. 53). Los estilos se diferencian de las estrategias de aprendizaje porque los primeros son formas generales y preferidas de aproximarse al aprendizaje mientras que las estrategias son acciones elegidas conscientemente por los estudiantes con la intención de facilitar dicho aprendizaje (2005). Riding (2000) agrega que los estilos probablemente tienen una base fisiológica y son bastante fijos, mientras que las estrategias pueden ser aprendidas y desarrolladas para lidiar con situaciones y tareas. Además, los estilos operan sin que los individuos sean conscientes, mientras que las estrategias implican una selección consciente de alternativas posibles (Sternberg y Grigorenko, 2001, citado por Dörnyei, 2015, pág. 111).

A estas dificultades en la definición de los estilos de aprendizaje, se agrega el debate al interior del concepto referido a su estabilidad versus relativa flexibilidad. Ehrman (1996) sugirió una interpretación suave de la “preferencia” en tanto “zonas de confort”. “Para la mayoría de nosotros, las preferencias son sólo eso- algo que nos es más cómodo- pero que podemos hacer de otra manera si las circunstancias lo requieren” (Ehrman, pág. 94). Para una minoría de estudiantes, los estilos son más firmes y por lo tanto representan algo más que simples preferencias. No tienen la misma posibilidad de cambiar sus estilos de acuerdo a las demandas de la situación y pueden tener dificultades.

Más allá del debate sobre la estabilidad versus flexibilidad de los estilos de aprendizaje, en general se entiende que los estilos son menos flexibles que los enfoques y estrategias y que los docentes no serán tan capaces de ejercer influencia sobre esta variable (Nel, 2008). Sin embargo, “el desafío es diseñar y ofrecer una enseñanza relevante para una multiplicidad de estilos de aprendizaje” (Nel, pág. 54) .

El constructo de estilos de aprendizaje presenta dificultades y algunos autores como Riding (2000, citado por Dörnyei, 2015, pág. 107) llegan a extremos de afirmar lo siguiente:

“los trabajadores en esta área han sido negligentes en que han generado un largo y desconcertante cúmulo de etiquetas que pretenden ser diferentes estilos de aprendizaje, usado métodos de evaluación cuestionables e ineficaces, no han

distinguido claramente los estilos de otros constructos como la inteligencia o la personalidad, y han sido lentos en demostrar la utilidad práctica del estilo”

Frente a los problemas que presenta el constructo de estilos de aprendizaje, la presente tesis adhiere al pensamiento de Coffield, Moseley, Hall y Ecdestone (2004) con respecto a que si bien puede ocurrir que no exista un modelo único de estilo de aprendizaje, capaz de acomodar todas las situaciones posibles, lo que sí existe es la selección por parte del investigador de un modelo adecuado teniendo en cuenta los objetivos y el contexto de la investigación. Estas dificultades en la base conceptual de los estilos de aprendizaje no invalidan la utilidad del concepto ya que la presente confusión se debe más “a la insuficiencia de conocimiento que a la inadecuación científica del constructo y las investigaciones futuras revelarán un concepto más robusto permitiendo que tanto educadores como estudiantes se den cuenta de su potencial” (Dörnyei, Ryan, 2015, pág. 107)

2.3.2 Clasificación y medición de los estilos de aprendizaje de L2

Si tuviéramos que enumerar todos los estilos de aprendizaje que los psicólogos y educadores han identificado, surgiría una lista demasiado extensa. Esta lista comprendería decenas de estilos de aprendizaje que incluirían “todos los factores cognitivos, sensoriales, comunicativos, culturales, afectivos e intelectuales que pudiéramos imaginar” (Brown, 2000, pág. 114).

Un grupo selecto de estos estilos han emergido en la investigación de L2 como potenciales contribuidores significativos para la adquisición exitosa. Dentro de estos estilos se encuentran los que se han seleccionado para realizar la presente investigación. Las razones para la selección de los estilos de aprendizaje seleccionados por el investigador son las siguientes:

- 1) Se seleccionan aquellos estilos de aprendizaje que resultan más relevantes de acuerdo con la literatura referente a estudiantes asiáticos en general y chinos en particular (por ejemplo estilo perceptivo o estilo deductivo/inductivo vinculado al aprendizaje de gramática y vocabulario).

2) Se seleccionan aquellos estilos de aprendizaje pasibles de ser explorados tanto mediante los cuestionarios como las entrevistas, de modo de triangular datos.

3) Las dimensiones estudiadas tienen relevancia en la dinámica de la clase de idiomas; por ejemplo conocer si los estudiantes son extrovertidos o introvertidos y sus preferencias por el trabajo grupal o individual nos permiten conocer las características de la interacción en el aula más sensibles para un estudiante chino universitario de español como L2.

Los estilos de aprendizaje se clasifican en preferencias que si bien son polarizadas, se encuentran dentro de un continuo y ningún juicio de valor con respecto al lugar en que un estudiante se encuentra dentro de ese continuo (Dörnyei, Ryan, 2015). “uno puede ser exitoso en cualquier posición del estilo- solamente que de una manera diferente” (2015, pág. 109)

Lo anterior significa que un estudiante muy raramente es, por ejemplo, siempre deductivo o, siempre inductivo, incluso en el mismo tipo de actividad. En cambio, el estudiante actúa más o menos de una manera representada por un punto en una línea imaginaria entre estos polos (Ehrman, 1996). No todos los estilos de aprendizaje son bipolares, los perceptivos tienen tres variantes en la preferencia (visual, auditivo y táctil o cenestésico).

La taxonomía de estilos de aprendizaje de Cohen et al. (2001) es un intento muy interesante de combinar dimensiones de estilos de aprendizaje que han ocupado un lugar relevante en la investigación de L2 y que ha dado lugar al Cuestionario de Estilos de Aprendizaje que se emplea en la presente investigación. En la siguiente tabla se resumen las características de los estilos de aprendizaje. Solamente los estilos que aparecen marcados en gris son explorados específicamente en la presente investigación.

Tabla 6. Clasificación de estilos de aprendizaje según el Cuestionario de Cohen et al.

<i>La manera en que uso mis sentidos</i>	
Visual/auditivo /táctil (Reid, (1987))	Los estudiantes visuales absorben información más eficientemente si esta es proporcionada por el canal visual. Prefieren leer libros, tomar notas, observar al docente en clase. Tienden a recordar lo que escriben o leen y a utilizar colores para subrayar contenido. Disfrutan de los diagramas, mapas y gráficos así como textos con imágenes. Es preciso diferenciar los estudiantes visuales de quienes gustan de la palabra escrita ya que algunos estudiantes visuales pueden sentirse abrumados por una abrumadora cantidad de material escrito y prefieren información

	<p>menos verbal como gráficos, tablas, fotos..</p> <p>Los estudiantes auditivos pueden procesar información más eficientemente mediante la escucha de las clases, las películas, la música, leyendo en voz alta o también por las conversaciones, las discusiones de clase o las sesiones de tutoría individuales.</p> <p>Los estudiantes táctiles o cenestésicos se benefician de diseñar proyectos, trabajar con objetos, moverse, realizar juegos, construir modelos y hacer experimentos.</p> <p>Las palabras <i>táctiles</i> y <i>cenestésicas</i> son frecuentemente usadas indistintamente. Sin embargo, Kinsella (1995) sostiene que la palabra “táctil” se refiere al aprendizaje mediante la manipulación de los recursos (escribir, dibujar, construir un modelo o llevar a cabo un experimento). El término cenestésico implica un involucramiento físico total con el ambiente de aprendizaje, como ocurre en los paseos fuera del aula, al dramatizar, entrevistar o hacer pantomimas.</p>
<p><i>La manera en que me expongo a las situaciones de aprendizaje</i></p>	
<p>Extrovertido/introvertido (Jung)</p>	<p>Las personas extrovertidas obtienen su energía del mundo exterior. Quieren interactuar con otras personas, tener muchos amigos con distinto grado de profundidad. Pueden preferir (aunque no siempre) el trabajo en grupos o en parejas, los debates y las discusiones en clase.</p> <p>Las personas introvertidas obtienen su energía de su mundo interior, buscan la soledad y suelen tener pocos amigos pero generalmente sus vínculos son profundos.</p>
<p><i>La manera en que manejo las posibilidades</i></p>	
<p>Casual intuitivo/concreto secuencial (Gregorc, 1982)</p>	<p>Los estudiantes intuitivos prefieren encontrar su propia secuencia de aprendizaje, la que puede variar de una tarea a otra o de un tema al otro. Tienden a tolerar la ambigüedad relativamente bien y reaccionar positivamente a sorpresas que pueden distorsionar el aprendizaje en otros estudiantes. Muchas veces son sistemáticos pero, esto es de acuerdo a su propia idiosincrasia y pueden parecer muy poco sistemáticos para quien los observa de afuera. Piensan de manera abstracta, a largo plazo y no de manera secuencial. Les gusta crear teorías, pensar nuevas posibilidades y usar su imaginación para percibir la realidad. Suelen aburrirse en las clases convencionales.</p> <p>Los estudiantes concreto secuencial prefieren aprender paso a paso, siguiendo un orden lógico, generalmente provisto por el libro de texto o el currículum del curso. Generalmente se frustra con las preguntas demasiado abiertas y extensivas conversaciones libres. Muchos estudiantes concreto-secuenciales prefieren dominar una cosa antes de pasar a la siguiente. Es raro que se pierdan puntos importantes, porque se aseguran de que todo el material sea cubierto, son frecuentemente sistemáticos y buenos planificadores. Quieren que el docente los guíe e instruya y prefieren clases estructuradas. Muchos de estos estudiantes</p>

	prefieren la repetición y otras actividades en las cuales las variables están controladas.
<i>La manera en que trato con la ambigüedad y los plazos</i>	
Orientados a la finalización / apertura	<p>Los estudiantes más orientados a la finalización toman decisiones, realizan acciones, siguen las listas, quieren terminar rápido y tienen poca tolerancia a la ambigüedad. Buscan claridad, disfrutan de las fechas y los plazos y siguen las instrucciones sin improvisar.</p> <p>Los orientados a la apertura gustan de tener mucha experiencia antes de tomar una decisión. Piensan que el aprendizaje debería ser disfrutable y divertido y toman más ligeramente las clases de L2, como un juego y no como una serie de tareas que hay que realizar. Tienden a ser espontáneos, flexibles al cambio, muestran alta tolerancia a la ambigüedad y no gustan de las fechas ni los plazos.</p>
<i>La manera en que recibo información</i>	
Global/ Particular (Riding y Cheema, 1991)	<p>Los estudiantes globales necesitan en un primer momento, tener una visión completa de la situación, interactúan socialmente y evitan el análisis gramatical aislado. Aprenden de manera más eficiente mediante la experiencia concreta y la interacción con otras personas. Son espontáneos e intuitivos. La información requiere ser presentada de manera interesante, utilizando materiales atractivos. Los métodos de enseñanza comunicativos funcionan bien con estos estudiantes ya que disfrutan de las actividades lúdicas y las actividades grupales.</p> <p>Los particulares, se enfocan en detalles lógicos para poder comprender, organizar y planificar su trabajo. Prefieren trabajar de manera individual. Aprenden mejor cuando la información es presentada de manera secuencial, las clases son estructuradas y dirigidas por el docente, las metas son claras y los requisitos están bien explicitados.</p>
<i>La manera en que proceso la información</i>	
Analítico/ sintetizador (Gulford, 1967)	<p>Los sintetizadores son hábiles para resumir material y disfrutan las adivinanzas y la predicción de resultados.</p> <p>Los analíticos son buenos en el análisis lógico de las tareas, con una tendencia a centrarse en las reglas gramaticales.</p>
<i>La manera en que recuerdo el material</i>	
Agudizador/ nivelador (Schmek, 1981)	<p>Los estudiantes agudizadores identifican las diferencias entre elementos mientras registran material en la memoria separadamente. Pueden distinguir entre sonidos, formas gramaticales y distintos significados. Se les debe proporcionar bastante tiempo durante el aprendizaje inicial para no abrumarlos.</p> <p>Los estudiantes niveladores agrupan material para recordarlo,</p>

	eliminando o reduciendo las diferencias y centrándose casi exclusivamente en las similitudes. Tienden a difuminar recuerdos parecidos y a fusionar nuevas experiencias con las viejas.
<i>La manera de lidiar con el lenguaje</i>	
Deductivo/ inductivo	<p>Los individuos deductivos prefieren ir de lo general a lo específico y comenzar por las reglas y teorías para recién luego ir a los ejemplos.</p> <p>Los individuos inductivos van desde lo específico a lo general y prefieren comenzar por los ejemplos antes que por las teorías o las reglas. Comienzan por los datos y buscan generalizar, encontrar patrones y desentrañar una teoría.</p>
<i>La manera en que trato con múltiples entradas (inputs)</i>	
Independiente/ dependiente del campo (Witkin, (1976))	<p>Los individuos dependientes del campo son más aptos a percibir el total del campo visual o de la situación más que percibir partes discretas. En clase, se preocupan por la interacción con sus pares y la manera de comunicarse del docente y no sólo por el contenido. Tienden a centrarse en el significado y en la fluidez de la lengua, buscan ejemplos de uso de la lengua más que reglas de utilización. Gustan del material de carácter humanista y artístico.</p> <p>Los estudiantes independientes del campo tienden a percibir elementos independientemente del contexto o del campo. Funcionan de manera más autónoma ya que la confianza en referentes internos les permite estructurar las situaciones a su manera. Tienden a ser personas que se centran en la precisión y la forma de la lengua. Son analíticas, buscan reglas y patrones, les gusta planificar lo que van a decir o a escribir y prefieren el material abstracto e impersonal.</p>
<i>La manera en que trato con el tiempo de respuesta</i>	
Impulsivo/ Reflexivo (Kagan, 1965)	<p>Los estudiantes impulsivos procesan el material a gran velocidad sin pensar lo suficientemente. Suelen ser más ansiosos, tomar riesgos y les gusta adivinar.</p> <p>Los estudiantes reflexivos procesan el material lentamente pero con precisión, no les gusta arriesgarse ni adivinar.</p>
<i>La manera en que concibo la realidad de forma literal</i>	
Metafórico/ literal	<p>Los estudiantes metafóricos aprenden mejor si consiguen conceptualizar aspectos como el sistema gramatical en términos metafóricos. Son buenos con las reglas gramaticales y la discusión de temas abstractos. Si la preferencia es muy alta, el estudiante puede perderse en la teoría y no llegar nunca al punto crucial. Se centran en la precisión y en la aplicación de reglas legando a veces a olvidar el uso real de la lengua ya que se concentran en la precisión o porque encuentran que el sistema es más interesante que la comunicación.</p> <p>Los literales prefieren una representación literal de los conceptos.</p>

	Necesitan relacionar sus conocimientos directamente con la experiencia, tienen dificultades con reglas gramaticales, discusiones sobre temas abstractos o con el trabajo con la lengua como sistema.
--	--

Elaboración propia a partir de Cohen et al. (2001)

Se han publicado una serie de instrumentos para medir los estilos de aprendizaje de L2. Todos siguen el formato del auto reporte en el que los encuestados marcan una de las opciones en una escala de valoración. Los cuestionarios varían en la confiabilidad y validez de los datos que han sido reportados por los autores, a partir de su aplicación pero, como sostiene Dörnyei, (Dörnyei, Ryan, 2015, pág. 127)“es justo decir que la mayoría de ellos han sido desarrollados por propósitos prácticos más que científicos, esto es para, despertar la conciencia de los estudiantes sobre sus propios estilos de aprendizaje”. Por tanto, estas baterías de test no han sido calibradas para propósitos científicos mediante la sometiéndolos a procesos de rigurosa estandarización, lo que representa un requisito para que un instrumento sea admitido.

Debido a las discrepancias en el uso del término estilos de aprendizaje, y el relativismo de su consistencia como constructo, existe una confusión en cuanto a las características que son más importantes para determinar el estilo de aprendizaje de un individuo (Eliason, 1995). Siempre podemos acceder tan solo a una visión fragmentada de los estilos y no podemos coincidir que la mejor manera de medirlos.

“Por ejemplo, el Indicador Myers y Briggs (MBTI; Myers & Briggs, 1987) mide los rasgos personales como la extraversión- introversión; el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1976) mide la manera de procesar la información, el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Dunn, Dunn y Price (1975) incluye aspectos perceptivos y fisiológicos de Keefe (1979) cubriendo 32 posibles elementos de estilos de aprendizaje” (Eliason, 1995, pág. 20)

Ninguno de los inventarios sobre estilos de aprendizaje mencionados por Eliason (1995) refieren específicamente al aprendizaje de L2. Es por ello que en la presente investigación se ha seleccionado el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Cohen et al. (2001, ver anexo 2), por ser uno de los cuestionarios más frecuentemente usados en la investigación de estilos de aprendizaje de L2 específicamente (Dörnyei, 2005). Se ha obtenido la autorización de los autores (anexo 3). Esta es la segunda versión de un cuestionario anterior de Oxford (1993). En su segunda versión, los autores aumentaron el número de dimensiones e incluyeron ítems

específicos de adquisición de L2 organizados en 11 partes que son las partes detalladas en la tabla 6 y que se resumen en la siguiente tabla (7). En gris encontramos los estilos explorados en la presente tesis.

Tabla 7. Inventario de Estilos de Aprendizaje de Cohen et al.

Descripción	Estilos	Preguntas
La manera en que uso mis sentidos	Visual	10
	Auditivo	10
	Táctil	10
La manera en que me expongo a las situaciones de aprendizaje	Extrovertido	6
	Introvertido	6
La manera en que manejo las posibilidades	Casual intuitivo	6
	Concreto secuencial	6
La manera en que trato con la ambigüedad y los plazos	Orientación a la finalización	4
	Orientación a la apertura	4
La manera en que recibo información	Global	5
	Particular	5
La manera en que proceso información	Analítico	5
	Sintetizador	5
La manera en que recuerdo el material	Agudizador	3
	Nivelador	3
La manera en que trato con el lenguaje	Deductivo	3
	Inductivo	3
La manera en que trato con múltiples entradas	Independiente	3
	Dependiente del campo	3
La manera en que trato con el tiempo de respuesta	Impulsivo	3
	Reflexivo	3
La manera en que concibo la realidad de forma literal	Metafórico	2
	Literal	2

Extraído de Cohen (2001)

Nótese que si bien se exploran 4 dimensiones de estilos de 11 que permite medir el cuestionario, esas 4 dimensiones representan el 56% del total de preguntas del cuestionario.

Cabe recordar que debido a la característica de estabilidad que diferencia a los estilos de los enfoques y estrategias, los datos del cuestionario de estilos son analizados una sola vez y no bajo un esquema longitudinal. Tampoco se busca la posible asociación con rendimiento porque, si bien existen varios estudios que intentan medir la relación estilos de aprendizaje-rendimiento, los resultados son contradictorios. Tres ejemplos ilustrativos son los intentos por correlacionar los estilos dependiente/independiente del campo, extrovertido/introvertido y reflexivo/impulsivo con el rendimiento en L2.

Johnson, Prior y Artuso (2000), resumieron la literatura sobre estilo dependiente/independiente del campo y sostienen que los independientes del campo tienden a superar a los dependientes en las tareas cognitivas. Esto debería tener validez casi intuitiva

porque los independientes del campo son por definición, mejores en centrarse en algunos aspectos del lenguaje, logrando separar contenidos del contexto y analizándolos sin distracciones. Sin embargo, también se ha sugerido que cuando se trata de un dominio tan complejo como lo es el lenguaje, con dimensiones cognitivas, afectivas y sociales en juego, ser capaz de centrarse en un contexto (como lo hacen los dependientes del campo) tiene numerosas ventajas (Chapelle, 1995, citado por Dörnyei, 2005, pág. 137). Los dependientes del campo son más sensibles a la interacción con el ambiente y captan mejor las pistas sociales que los independientes del campo. Bajo un método de enseñanza de L2 comunicativo, son los dependientes del campo los que tienen chances de obtener mejores resultados (2005).

En cuanto a los estilos de extraversión e introversión, luego de resumir investigaciones sobre estilos de aprendizaje y rendimiento, Skehan (1998, pág. 104) concluye que “debemos aceptar que la extroversión e introversión tienen aspectos positivos y negativos y que cada extremo de estos estilos es probable que juegue en contra de algunos aspectos de la adquisición de L2”.

Por último, con respecto a los estilos de aprendizaje impulsivo/reflexivo, se ha hallado que los niños conceptualmente reflexivos tienden a cometer menos errores en la lectura que los niños impulsivos (Kagan, 1965 citado por Brown, 2000, pág. 121). Sin embargo, las personas impulsivas tienden a ser lectores más veloces y lograr dominar mejor el juego psicolingüístico de adivinar contenidos a partir de la lectura (Goodman, 1970)

Es justamente esta ambigüedad a la hora de correlacionar estilos con rendimiento la que explica la decisión metodológica de intentar describir mediante el cuestionario de estilos de aprendizaje de Cohen et al. (2001) el perfil de estilos de aprendizaje de L2 de los estudiantes chinos que conforman la muestra, dejando la posible correlación con rendimiento por fuera de los objetivos de la presente investigación.

2.3.3 Investigaciones de estilos de aprendizaje de L2 referidas a estudiantes chinos.

Las investigaciones sobre estilos de aprendizaje en estudiantes chinos comenzaron dos décadas más tarde que en Occidente, a partir de los estudios de Reid (1987) con estudiantes chinos de inglés en Estados Unidos.

En la superficie, los términos “estilo de aprendizaje” y “cultura” parecen contradictorios (Nelson, 1995). El concepto de estilos de aprendizaje implica diferencias individuales y los cuestionarios sobre estilos de aprendizaje son diseñados justamente para medir esas diferencias entre estudiantes. La cultura, por otro lado, no se refiere al individuo sino a lo que éste comparte con un grupo de individuos, a lo que es común a ese grupo. Nelson (pág. 6) se formula la siguiente pregunta: “si los estilos de aprendizaje difieren de persona a persona, ¿puede existir tal cosa como un estilo de aprendizaje cultural?”. Y su respuesta es un rotundo sí. Además de ser compartida, la cultura es aprendida, los individuos aprenden a aprender mediante procesos de socialización que ocurren en la familia y en los diversos grupos a los que el individuo pertenece.

Para Oxford; Holloway y Horton- Murillo (1992, citado por Eliason, 1995, pág. 25), *“si bien la cultura no es el único determinante de los estilos de aprendizaje, y muchas otras influencias intervienen, la cultura juega un rol muy significativo en los estilos de aprendizaje inconscientemente adoptados por muchos participantes dentro de la cultura”*. Es así, que existen numerosas investigaciones realizadas con estudiantes chinos para intentar determinar sus estilos de aprendizaje de L2.

Como sostiene Xiao (2006), la principal causa de desajuste entre los estilos de enseñanza de los docentes nativos y los estilos de los estudiantes chinos puede radicar en las diferentes percepciones que constituyen el buen aprendizaje y la buena enseñanza. “Los estilos de aprendizaje han sido condicionados, profundamente enraizados, son fuertes y persistentes aunque muy frecuentemente invisibles” (Xiao, pág. 25). Cortazzi y Jin (1996, citado por Xiao, pág. 24) utilizan la expresión “cultura del aprendizaje” para referirse a todo el conjunto de expectativas, actitudes, creencias, valores, percepciones, preferencias, experiencias y

conductas que caracterizan la sociedad china en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje.

En la siguiente tabla se resumen las principales investigaciones de estilos de aprendizaje referidas a estudiantes chinos que han sido relevadas para la construcción de la presente tesis. El instrumento más empleado ha sido el Cuestionario Perceptual de Estilos de Aprendizaje de Reid (PLSQ) que, como su nombre lo indica, solamente indaga los estilos perceptivos. La variedad de instrumentos de medición de estilos de aprendizaje empleados, dificulta la comparación de resultados.

Tabla 8. Resumen de investigaciones de estilos de aprendizaje de L2 referidas a estudiantes chinos

Investigadores	Instrumentos	Resultados
Reid, J. (1987)	Cuestionario Perceptual de Estilos de Aprendizaje de Reid (PLSPQ) 1388 estudiantes chinos de inglés	Prefieren estilos de aprendizaje cenestésicos. El estilo de aprendizaje con menos prevalencia es el grupal.
Melton, C.D. (1990)	PLSPQ y <i>Strategy Inventory for Language Learning</i> 331 estudiantes chinos de inglés	Prefieren el estilo cenestésico, seguido por el táctil e individual. El estilo menos prevalente es el grupal.
Dunn y col. (1990)	PLSPQ Estudiantes sino-americanos de escuela primaria	Prefieren un estilo individual de aprendizaje.
Wang, C (1992)	PLSPQ 490 estudiantes universitarios chinos	La mayoría de los estudiantes tienen estilos táctiles de aprendizaje y sólo algunos de ellos favorecen el aprendizaje en grupo.
Cheng Zhihong (citado por Li, J. 2001)	PLSPQ 68 docentes y 666 estudiantes de cuarto año del Instituto Zhonghua de Tecnología Médica en Taiwán.	Prefieren el estilo auditivo. Tanto los docentes como los estudiantes prefieren un estilo individual de aprendizaje y de enseñanza. La mayoría de los docentes esperaban que los estudiantes presentaran mayor aprendizaje cenestésico y estilo grupal que lo que los estudiantes manifestaron como preferencia.
Rossi-Le (1995)	PLSPQ Estudiantes chinos de inglés	Presentan una fuerte preferencia por estilos de aprendizaje visuales, cenestésicos, táctiles y grupales.
Oxford, Burry-Stock (1995)	<i>Style Analysis Survey</i> de Oxford, Cohen y Chi.	Son estudiantes analíticos (se orientan hacia el detalle y la precisión), concreto-secuenciales, reflexivos, independientes del campo, holísticos y orientados hacia la finalización. Son más reflexivos que impulsivos.
Hu Xiaoqiong (1997, citado por Li, J.)	PLSPQ 236 estudiantes universitarios	Los estudiantes no gustan del aprendizaje en grupo y favorecen múltiples estilos de aprendizaje.
Torkelson (2001)	<i>Keirseley Temperament Sorter</i> y el Inventario de Myers Briggs	Los ayudantes chinos son más introvertidos que los estadounidenses y

	62 ayudantes docentes chinos. Estudio comparativo con estudiantes universitarios estadounidenses.	prefieren una enseñanza impersonal, analítica y un trabajo individual.
Wang, L. (2007)	Inventario de Felder y Silverman 152 estudiantes de inglés de primer año en el marco de 8 Licenciaturas de la Universidad de Qingdao.	Presentan importante variación en sus estilos de aprendizaje. Un gran número presenta una moderada preferencia por los estilos Global, Visual y sensitivo
Man-fat Wu (2008)	PLSPQ 192 estudiantes de inglés de un Instituto Vocacional de Hong Kong	El estilo auditivo es el más popular, seguido del cenestésico y el grupal. Los menos predominantes fueron el visual e individual.
Sun, M. (2011)	Test para determinar el canal de preferencia de aprendizaje de O'Brien y el PLSPQ. 264 estudiantes de un total seis carreras universitarias sin incluir inglés, de dos universidades de la provincia de Shandong.	Demostaron una fuerte tendencia por los estilos visual, táctil, cenestésico e individual. Sun intenta una explicación de la prevalencia del estilo visual dando dos razones: a) Los métodos de enseñanza en China implican clases centradas en el docente, con muchas presentaciones y en las cuales el docente escribe información clave en la pizarra y los estudiantes deben escribir y repasar luego. b) La naturaleza pictórica de la escritura china, al ser un lenguaje ideográfico.
Li Chili (2012)	PLSPQ 92 estudiantes de la Universidad de Nottingham en Ningbo (China) Estudiantes de grado y postgrado de Finanzas, negociaciones internacionales, administración, comunicación, estudios internacionales y lingüística aplicada.	Predominan los estudiantes táctiles seguidos de los cenestésicos y visuales. El estilo de aprendizaje menos predominante fue el individual y grupal.

Elaboración propia

Podemos resumir los resultados de las investigaciones al afirmar que los estudiantes chinos presentan en general una prevalencia de estilo cenestésico y visual (aunque algunas investigaciones como la de Man fat Wu (2008) son predominantemente auditivos. Presentan un estilo grupal más que individual y son introvertidos. Son analíticos (orientados al detalle y precisión), concreto-secuenciales (aprenden paso a paso, siguiendo un orden lógico), reflexivos, globales y orientados a la finalización.

Los estudiantes chinos de L2 acuden a clase con sus supuestos, generalmente inconscientes acerca de la manera en que ocurre el aprendizaje (Nelson, 1995). Los docentes, también acudimos a clase con nuestros propios supuestos y cuando ambos supuestos son diferentes, tanto los docentes como los estudiantes corren el riesgo de frustrarse. “Quizás una importante tarea del profesor de L2 es aprender sobre la particular pedagogía del país de origen de nuestros estudiantes” (Nelson, pág. 17)

La “cultura del aprendizaje” moldea la forma en que la L2 es aprendida y enseñada. Si los profesores no son conscientes de esto, cada vez que la enseñanza se torne problemática, culparán al alumno y viceversa (Xiao, 2006). La información sobre los estilos de aprendizaje puede conducir a un aumento en la confianza del estudiante en su propio desempeño, el cual se desarrolla cuando los docentes y estudiantes se involucran en un diálogo permanente sobre la manera en que el estudiante aprende, en que el docente enseña y cómo cada uno puede adaptarse al otro para alcanzar un aprendizaje más eficaz, y por qué no, también más placentero. “El conocimiento de las diferentes percepciones, creencias y valores inherentes en la cultura de aprendizaje facilitarán la comprensión mutua y contribuirán con resultados eficaces de enseñanza y aprendizaje” (Xiao, pág. 24)

Se debe evitar la tentación de usar los resultados de los inventarios de estilos de aprendizaje para etiquetar a los estudiantes. Estos instrumentos deben emplearse para crear conciencia de la manera en que los estudiantes difieren y como un punto de partida para una continua búsqueda individual del sujeto como estudiante de L2. Es importante que el docente conduzca a los estudiantes más allá de su zona de confort e introduzca una variedad de estrategias que apunten a diferentes estilos de aprendizaje en el aula, los que se operativizan (como veremos en el siguiente apartado) mediante las estrategias de aprendizaje. .

2.4 Estrategias de aprendizaje en L2

2.4.1 Definición de estrategias de aprendizaje

Los conceptos de estilos y estrategias de aprendizaje están interrelacionados, difiriendo fundamentalmente en su amplitud y estabilidad. Los estilos son “estrategias usadas de manera consistente a lo largo de diferentes tipos de tareas” (Snow, Corno y Jackson, 1996, citado por Dörnyei, 2005, pág. 162).

En el campo de la enseñanza de L2, Cohen (2011, pág. 7) define las estrategias de aprendizaje como “los pasos o acciones seleccionadas conscientemente por los estudiantes, ya sea para mejorar el aprendizaje de una L2, usar la lengua o para ambas cosas”. El autor enfatiza el aspecto consciente de las estrategias que es lo que le confiere justamente la dimensión estratégica a la acción, diferenciando las estrategias de los estilos. Los estudiantes, deben ser al menos, parcialmente conscientes del uso de estrategias si bien es probable que los estudiantes avanzados presenten estrategias más automatizadas que los principiantes (Griffiths, 2013). De ahí, la definición de estrategias de aprendizaje de Griffiths (pág. 25) en tanto “actividades conscientemente seleccionadas por los estudiantes con el propósito de regular su propio proceso de aprendizaje”.

Rubin (1975), una pionera en la investigación de estrategias de aprendizaje, enfatiza el aspecto activo de las mismas. Las estrategias son lo que los estudiantes hacen, lo que no necesariamente implica acciones físicas como por ejemplo, escribir, sino también acciones mentales, tales como asociar imágenes con palabras para recordarlas. La definición de O'Malley y Chamot (1990, pág. 1) engloba muy bien esta dimensión de la acción de las estrategias, definiéndolas como “pensamientos especiales, o comportamientos que los individuos emplean para ayudarse a comprender, adquirir o retener nueva información”

Las estrategias no son acciones azarosas, sino deliberadas, que persiguen un objetivo de aprendizaje y que representan una opción entre muchas otras. Oxford (2011, pág. 518) las define como “acciones específicas, conductas, pasos o técnicas que los estudiantes usan para mejorar su proceso de adquisición de habilidades en una lengua segunda o extranjera. Estas estrategias pueden facilitar la internalización del lenguaje, su almacenamiento y la evocación

o el uso de nuevo lenguaje”. La elección de las estrategias va a depender de factores contextuales (como el método de enseñanza y aprendizaje, la situación de aprendizaje o los requisitos de la tarea), factores individuales (motivación, edad, género, nacionalidad/etnicidad/cultura, personalidad, creencias) y la naturaleza de los objetivos de aprendizaje (Griffiths, 2008).

Por último, cabe resaltar que la meta de las estrategias es facilitar el aprendizaje, lo que permite distinguir las estrategias de las competencias o habilidades de la lengua. Las competencias como la lectura o la escritura son la manera en que se usa el lenguaje; en otras palabras, “las estrategias son empleadas para aprender, mientras que las competencias de la lengua son utilizadas para aplicar lo aprendido” (Griffiths, 2008). Las competencias lingüísticas, sin embargo, pueden ser usadas como estrategias, por ejemplo si el estudiante decide leer por placer para lograr expandir su vocabulario.

3.4.2 Clasificación y medición de las estrategias de aprendizaje

La clasificación de estrategias de aprendizaje comparte las mismas dificultades que vimos para estilos, en cuanto a la ausencia de consenso entre los investigadores. La principal dificultad, al igual que los estilos, radica en que las clasificaciones se desprenden de los instrumentos que usaron los investigadores para medir el constructo y, como estos instrumentos son muy variados, es difícil saber a qué responde el constructo medido por cada investigador (Dörnyei, Ryan, 2015)

La primera clasificación de estrategias de aprendizaje de L2 pertenece a Rubin (1975), de acuerdo a si estas están directa o indirectamente relacionadas con el aprendizaje.

Tabla 9. Clasificación de estrategias de aprendizaje de Rubin

Estrategias directas	
Estrategias cognitivas: pasos y procesos que se emplean en el aprendizaje y en resolución de problemas.	Estrategias metacognitivas: se emplean para controlar y dirigir el aprendizaje. Algunas de estas estrategias son la clarificación/verificación, monitoreo, memorización, adivinanza/inferencia inductiva, razonamiento deductivo y práctica.
Estrategias indirectas	
Estrategias comunicativas: se centran en los procesos de interacción con las otras personas.	Estrategias sociales que implican acciones para practicar el conocimiento de la lengua.

Extraído de Rubin (1975)

O'Malley y Chamot (1990) clasificaron las estrategias de aprendizaje de L2 en estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Al darles a las estrategias socioafectivas un estatus propio, los autores subrayaron el rol de las estrategias interactivas en el aprendizaje de lenguas, lo que representa un paso importante, especialmente en un momento en que el método comunicativo de enseñanza de idiomas estaba ganando una amplia aceptación (Griffiths, 2008).

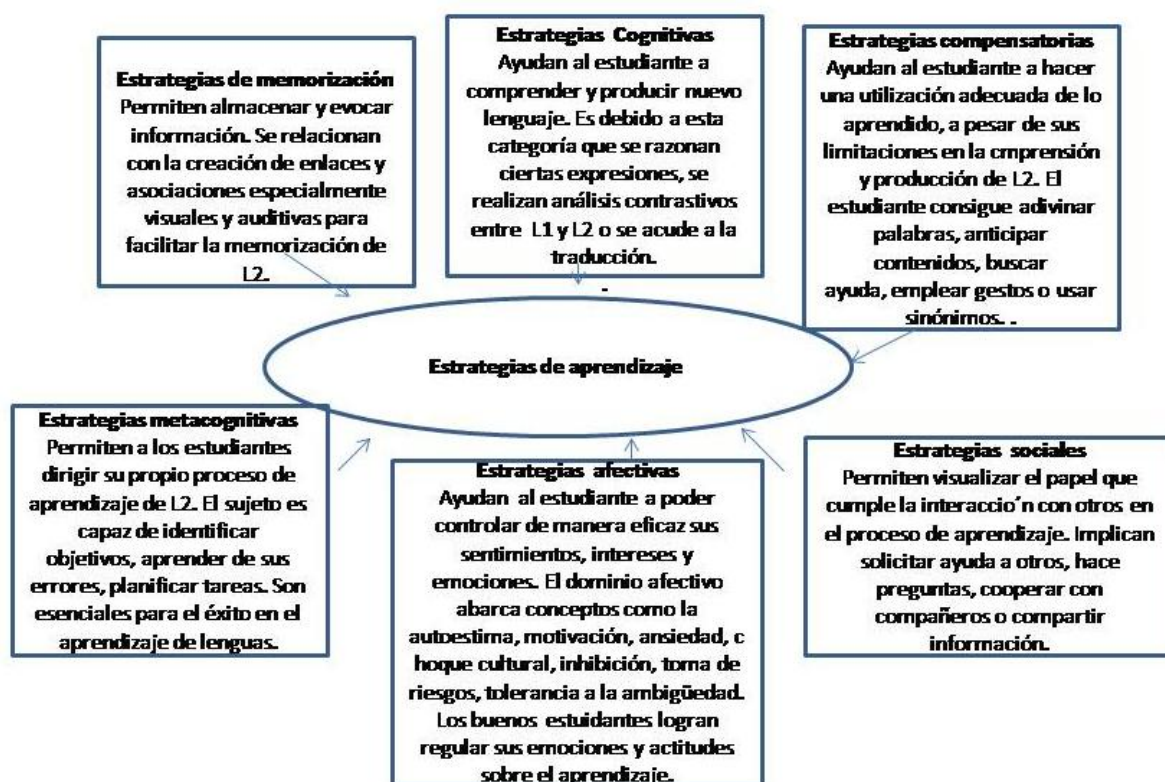
Tabla 10. Clasificación de estrategias de aprendizaje de L2 de O'Malley y Chamot

Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas	Estrategias socioafectivas
<p>Permiten actuar de manera directa con el material a ser aprendido, implican operaciones para solucionar problemas, recopilar, almacenar, recuperar y usar información. Supone una manipulación mental y física de los materiales de estudio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetición 2. Utilización de recursos 3. Clasificación y agrupamiento 4. Tomar notas 5. Deducción o inducción 6. Substitución 7. Elaboración 8. Resumen 9. Traducción 10. Transferencia de conocimientos 11. Inferencia 	<p>Se relacionan con la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, la comprensión de las situaciones que lo favorecen, la organización y planificación de actividades, la autoevaluación y la auto corrección.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anticipación o planificación. 2. Atención general 3. Atención selectiva 4. Autogestión 5. Autoregulación 6. Identificación de un problema 7. Autoevaluación 	<p>Se relacionan con la interacción con otros y con la mediación social así como el control de la dimensión afectiva y emocional para favorecer el aprendizaje de una lengua.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitar aclaración/verificación 2. Cooperación 3. Control de emociones 4. Autoreforzo

Extraído de O'Malley y Chamot (1990)

El trabajo más influyente en el campo de las estrategias de aprendizaje de L2 es el de Oxford (1990) desarrollado en base a la revisión de investigaciones previas, cuestionarios sobre estrategias de aprendizaje de lenguas aplicados a estudiantes adultos, investigaciones en el campo de la psicología cognitiva y educacional. Está basada en la teoría del procesamiento de la información y retoma aspectos de la clasificación de Rubin (1975) entre estrategias directas e indirectas, de O'Malley y Chamot (1990) para estrategias cognitivas (de las que Oxford divide las de memorización) y socioafectivas (las que la autora divide en sociales y afectivas).

Ilustración 6. Categorías de estrategias de aprendizaje de L2 de Oxford



Elaboración propia a partir de Oxford (1990)

De un modo muy didáctico, Oxford (1990) compara las estrategias de aprendizaje de L2 con una obra de teatro en la que el actor representa las **estrategias directas**. Emplea **estrategias de memorización** para aprenderse el libreto, **estrategias cognitivas** para comprender su sentido y **compensatorias** para intentar compensar olvidos durante los ensayos o la representación. El actor está orientado a su vez por un director (**estrategias indirectas**), que supone estrategias **metacognitivas** para coordinar todo el proceso, **afectivas** para la regulación de emociones y **sociales** para facilitar la relación con los otros actores.

Tabla 11. Taxonomía de Oxford

A. Estrategias directas

1. **Estrategias de memorización**
 - a. Crear vínculos y asociaciones mentales
 - b. Aplicar imágenes y sonidos
 - c. Revisar o repasar
 - d. Emplear la acción
2. **Estrategias cognitivas**
 - a. Practicar

- b. Enviar y recibir mensajes
 - c. Analizar y razonar
 - d. Crear estructuras para la entrada y salida de la información
 - 3. Estrategias de compensación**
 - a. Adivinar inteligentemente
 - b. Superar limitaciones en la escritura y en el oral
- B. Estrategias Indirectas**
- 1. Estrategias metacognitivas**
 - a. Centrar la escucha
 - b. Planificar el aprendizaje
 - c. Evaluar el aprendizaje
 - 2. Estrategias afectivas**
 - a. Disminuir la ansiedad
 - b. Darse ánimos
 - c. Regular su estado emocional
 - 3. Estrategias sociales**
 - a. Hacer preguntas
 - b. Cooperar con otros
 - c. Empatizar con los demás

Extraído de Oxford (1990, pág. 17)

La taxonomía de Oxford (1990) constituye la base del Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas (SILL, por sus siglas en inglés), instrumento ampliamente usado en la investigación de L2, que ha sido traducido a más de 20 idiomas (ver anexo 4). La primera versión (5.1) fue empleada con estudiantes cuya L1 es inglés y consistía de 80 ítems. La segunda versión (7.1) tiene 50 ítems y es la más popular en investigación de estrategias de aprendizaje de L2 (Cohen, 2011). Ha sido traducida a 23 lenguas, incluido chino mandarín y español. Permite identificar la frecuencia de uso de estrategias de los estudiantes a partir de descriptores de escala *Likert* que van desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”.

Los cuestionarios como el SILL son muy útiles en investigación de estrategias de aprendizaje porque muchas de las estrategias no pueden ser observadas directamente ya que son acciones mentales y no físicas (por ejemplo, asociar imágenes con palabras, o hacer esquemas mentales). Estas acciones son difícilmente inferidas a partir de comportamiento y, por tanto, se requieren formas introspectivas de obtener esa información. El cuestionario, aunque válido, no es perfecto y presenta los siguientes inconvenientes:

1) La superposición de estrategias y la separación de estrategias de memorización y cognitivas, cuando, como sostiene Dörnyei (2015) las estrategias de memorización son parte de las estrategias cognitivas.

2) Un alto puntaje en el SILL se logra cuando el estudiante usa la mayor cantidad de estrategias de aprendizaje posibles y, por tanto, es un test cuantitativo, lo cual configura una contradicción con la propia teoría de las estrategias de aprendizaje, que indica que su buen uso no es necesariamente cuantitativo sino cualitativo, de adecuación a la tarea, relación con los estilos de aprendizaje del estudiante, entre otros. Un bajo uso de estrategias de aprendizaje no es en sí mismo un dato negativo así como un alto uso de estrategias, no garantiza por sí solo el éxito en el aprendizaje. Esto tiene validez casi intuitiva, ya que podemos observar un estudiante utilizar muchas estrategias con entusiasmo pero que no resultan eficaces ni oportunas para la tarea. Esto nos lleva al siguiente defecto del cuestionario.

3) El SILL no describe en detalle las estrategias de aprendizaje que un estudiante emplea en respuesta a determinada tarea, y por tanto, los resultados no reflejan el impacto de la misma en la elección de la estrategia ni si la estrategia es apropiada para la tarea. Por ello se sugiere la combinación de métodos de investigación cualitativos para investigar las estrategias de aprendizaje de L2 (Dörnyei, 2005)

En cuanto a los métodos cualitativos, las entrevistas retrospectivas, fueron una de las primeras técnicas para investigar las estrategias de aprendizaje, desde los primeros estudios de Rubin (1975). En la medida en que la investigación se inclina más hacia la comprensión del uso de estrategias influenciadas por factores culturales, contextuales o individuales, “las entrevistas introspectivas emergen como una importante herramienta que provee oportunidades para la exploración y elaboración de este uso de estrategias” (White, Schramm, Chamot, 2013, pág. 38). La entrevista también tiene desventajas, como por ejemplo; puede ser difícil para un estudiante verbalizar su uso de estrategias pero este instrumento ha sido utilizado para intentar captar la riqueza de las construcciones del estudiante y para contextualizar estrategias que aparecen desconectadas en su uso y frecuencia.

Otro método frecuentemente empleado en la investigación en estrategias de aprendizaje son los protocolos de pensamiento en voz alta. Esto son empleados en entrevistas individuales mientras los estudiantes realizan una tarea de L2 y describen el modo en que la llevan a cabo,

bajo una modalidad de retrospectiva pero inmediata. El investigador puede hacer preguntas, como por ejemplo, “¿en qué estás pensando ahora?” “¿por qué te detuviste para comenzar de nuevo?”. Estos protocolos han contribuido a redirigir la atención desde los resultados a los procesos. Sin embargo, autores como Seliger (1977, citado por Cohen, 2011, pág. 120), critican el uso de estos protocolos porque el acto de reportar durante la realización de la tarea, interfiere justamente con el desempeño de la misma, máxime cuando se está realizando una tarea en L2 y reportando en L1.

En la presente investigación, como se verá en el capítulo de metodología, se ha optado por la aplicación del cuestionario del SILL con algunas adaptaciones, y por entrevistas de modalidad retrospectiva. La combinación de métodos cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (entrevistas) resultan los más adecuados para intentar obtener una visión lo más exacta posible de estos procesos.

2.4.3 Estrategias de aprendizaje y rendimiento en L2

Existen numerosas variables que pueden influir en el uso de estrategias, tales como el género, la orientación de carrera, los estilos de aprendizaje, entre otros. Sin embargo, la pregunta acerca de cuáles son las estrategias de aprendizaje de L2 que emplean los mejores estudiantes, ha sido, desde el principio lo que ha llevado a los investigadores a interesarse por el uso de estas estrategias.

En el que suele considerarse el primer trabajo sobre estrategias de aprendizaje de L2, Rubin (1975) resume 7 estrategias de los estudiantes de buen rendimiento:

- Adivinar/ inferir significado por medio de pistas
- Regular la inhibición
- Comunicarse por medio de gestos, o circunloquios
- Atender la forma del lenguaje (por ejemplo, identificar patrones de la lengua)
- Practicar (por ejemplo, pronunciación)
- Monitorear el propio lenguaje y el de los demás
- Atender el significado (por ejemplo, prestando atención al contexto).

O'Malley, Chamot y Stewner- Manzanares (1985) descubrieron que los estudiantes de mejor rendimiento reportaban mayor uso de estrategias metacognitivas. Sin embargo, Ehrman y Oxford (1995) hallaron que las estrategias cognitivas son las únicas que presentan correlación positiva con el éxito en la adquisición de L2.

De acuerdo a Griffiths (2013), las estrategias de memorización son empleadas por estudiantes de bajo rendimiento. La autora identifica estrategias que emplean frecuentemente los estudiantes de alto rendimiento (promedio 3.5 en el cuestionario SILL) de acuerdo a un estudio con 348 estudiantes internacionales estudiando en Nueva Zelanda. Estas estrategias parecen explicar el 10% de la variación en nivel de los estudiantes. “Estas estrategias parecen ser las que diferencian a los estudiantes de alto rendimiento de aquellos de bajo rendimiento, dando cuenta de más del 10% ($r=0.33$, $p < 0.01$, Spearman) de la varianza en el nivel” (Griffiths, pág. 63).

Tabla 12. Estrategias del SILL de mayor uso en estudiantes de alto rendimiento según Griffiths

Ítem del SILL	Categoría	Uso	Uso Todos
1. Relaciono los contenidos nuevos del español con los que ya conozco de la lengua.	Memorización	3.6	3.4
10. Digo o escribo las palabras nuevas varias veces.	Cognitiva	3.6	3.4
14. Inicio conversaciones en español.	Cognitiva	4.0	3.4
18. Primero leo un texto por encima rápidamente y luego lo vuelvo a leer más detenidamente.	Cognitiva	3.5	3.1
19. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español	Cognitiva	3.6	3.3
20. Intento encontrar reglas y patrones del español	Cognitiva	3.5	3.2
21. Busco el significado de algunas palabras en español descomponiéndolas en partes para poder comprenderlas	Cognitiva	3.7	3.1
22. Procuero no traducir palabra por palabra.	Cognitiva	3.5	2.7
24. Para comprender palabras nuevas en español, intento adivinar su significado.	Compensación	3.9	3.4
27. Leo en español sin buscar el significado de cada una de las palabras nuevas.	Compensación	4.1	2.8
39. Trato de relajarme cuando estoy tenso al usar español.	Afectiva	4.0	3.3
40. Me doy ánimos para hablar en español incluso cuando temo cometer errores.	Afectiva	3.8	3.4
46. Pido a los hablantes nativos de español que me corrijan cuando hablo.	Social	3.5	3.2
48. Solicito la ayuda de los hablantes nativos de español.	Social	3.6	3.3
50. Intento aprender acerca de la cultura hispana.	Social	3.7	3.3

Extraído de Griffiths (2013, pág 63)

Podemos ver que prevalecen las estrategias cognitivas. Las estrategias de interacción representan el 25% de este grupo diferencial (ítems 14,46, 48, 50), lo que puede señalar la importancia de despertar la conciencia sobre la naturaleza comunicativa del lenguaje y aumentar la confianza del estudiante en la habilidad de comunicarse. El 20% de estas estrategias se relacionan con el vocabulario (ítems 10, 19, y 21) y el 20% con la capacidad de tolerar la ambigüedad (ítems 22, 24 y 27), tratando de evitar la traducción literal, sin buscar cada palabra nueva en el diccionario (ítem 22 y 27) Están dispuestos a adivinar y tomar riesgos cuando el significado no es claro (ítem 24).

Griffiths (2013) nos recuerda que el énfasis en vocabulario se atribuye a los trabajos de Lewis y el enfoque lexical (“*lexical approach*”). Siguiendo a Witkin (1972, citado por Griffiths, pág. 64), “sin gramática muy poco puede expresarse, sin vocabulario no se puede expresar nada. (...) puedes decir muy poco con gramática pero puedes decir mucho con nuevas palabras”.

Por último, dos estrategias se relacionan con la habilidad de encontrar relaciones y patrones (ítems, 1 y 20), muy relacionadas con la gramática, dos con el control de las emociones (39 y 40) y una con la lectura (ítem 18).

Griffiths (2013) agrega a esta lista, 5 estrategias que poseen una correlación alta ($r > 0.200$) con el alto rendimiento en estudiante internacionales.

Tabla 13. Estrategias con alta correlación con rendimiento en estudiantes internacionales según Griffiths.

Item del SILL	R
16. Leo en español por placer	0.221
29.Si no recuerdo una determinada palabra en L2, trato de utilizar una palabra o frase que signifique lo mismo.	0.373
31.Presto atención a mis errores y uso esa información para ayudarme a mejorar	0.240
32.Presto atención cuando alguien está hablando en L2	0.302
38.Reflexiono sobre mi propio progreso	0.208

Extraído de Griffiths (2013, pág. 77)

En un ambiente de inmersión, el vocabulario es importante para el éxito en el aprendizaje de L2. En particular, los estudiantes de alto rendimiento muestran flexibilidad a la hora de elegir sinónimos (ítem 29). Cuando necesitan una palabra para una particular función comunicativa pero ésta no les viene a la mente, piensan de manera lateral y encuentran una palabra con significado similar. Es posible argumentar que el uso frecuente de esta estrategia es producto del alto rendimiento porque tienen un vocabulario más amplio. Sin embargo, Griffiths (2013)

sostiene que sería razonable sugerir que se debe animar a los estudiantes a ser flexibles en sus opciones de vocabulario.

Estos resultados también muestran una correlación positiva entre las estrategias metacognitivas como prestar atención (ítem 32), aprender de los errores (ítem 31) y monitorear su propio proceso de aprendizaje (ítem 38). De hecho, desde hace ya un tiempo, se ha reconocido que los estudiantes más exitosos son capaces de autoregular su aprendizaje, es decir, de emplear estrategias de diferentes para dirigir su aprendizaje y estar menos a merced de la situación en la que se encuentran los estudiantes que no son capaces de autoregularse (Griffiths, 2013).

El uso de la lectura como estrategia de aprendizaje está entre las estrategias que correlacionan más positivamente con el rendimiento (ítem 16). Al leer, usan estrategias vinculadas, como vimos a leer de manera general (ítem 18) y evitar buscar cada palabra desconocida en el diccionario (ítem 27).

La lectura, según Griffiths (2013, pág. 78) “es una manera de expandir el vocabulario, obtener modelos de lengua en uso auténticos, y obtener una perspectiva cultural. Además, el libro siempre está disponible cuando el estudiante tiene tiempo, puede ser revisado a voluntad y es más proclive a estar bajo el control del lector que las personas, que no siempre quieren interactuar, pueden tornarse impacientes cuando se les pide que repitan, y que pueden ridiculizar los errores llevando a una pérdida de confianza”.

Griffiths (2013) resume cuatro tipos de estrategias que tienen correlación con el éxito en el aprendizaje de L2:

- a) La expansión lexical y la flexibilidad
- b) La regulación del propio aprendizaje
- c) La tolerancia a la ambigüedad y
- d) La lectura

Más allá de estos intentos por establecer listas de estrategias que emplean los estudiantes de alto rendimiento, no puede establecerse con certeza esta conexión. Siguiendo a Ehrman et al.

(2005) una estrategia de aprendizaje es esencialmente neutra hasta que se la considera dentro de un contexto.

“Una estrategia es útil bajo estas condiciones: a) la estrategia se relaciona bien con la tarea de L2 que se está realizando, b) la estrategia encaja en mayor o menor medida con las preferencias particulares de estilos de aprendizaje, c) el estudiante emplea las estrategias de manera eficaz y las vincula con otras estrategias relevantes” (Ehrman, Leaver, Lou, Oxford, 2003, pág. 315)

Los buenos estudiantes tienen la habilidad de poner en práctica las estrategias de manera apropiada, teniendo en cuenta las demandas de la tarea, mientras que los menos exitosos no logran adecuarse a las necesidades cognitivas que se requieren, son más rígidos y persisten en el uso de una estrategia que no es eficaz en ese contexto (O'Malley, Chamot, 1990).

Green y Oxford (1995) hallaron un uso general mayor de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de alto rendimiento. Griffiths (2003, citado por Cai Hou, 2008, pág. 3) también halló una relación positiva entre el rendimiento y la frecuencia de uso de estrategias. Sin embargo, algunos estudios han sugerido que los estudiantes intermedios son los que usan más estrategias (Hong- Nam y Leavell, 2006, citado por Cai Hou, 2008, pág. 3). Ehrman y Oxford (1995) fallaron a la hora de encontrar una relación significativa entre frecuencia de uso de estrategias y aprendizaje exitoso.

De acuerdo a Cohen (2011) existen problemas asociados con el simple conteo de frecuencia de uso de estrategias por categoría y de asumir que más es igual a mejor. “Existe una dimensión cualitativa que se ignora. Los mejores estudiantes pueden terminar usando menos estrategias para hacer la misma tarea porque las operacionalizan de manera eficiente, cosas que ocurre en menor proporción con estudiantes de bajo rendimiento” (Cohen, pág. 22)

Nuevamente, de la misma manera que cuando hablamos de los enfoques de aprendizaje, existe la duda de si son las estrategias las que llevan a un buen rendimiento en L2, o es justamente el buen rendimiento del estudiante lo que lleva a un eficiente uso de las estrategias.

“Como los estudiantes de alto rendimiento ya tienen mucho conocimiento sobre la L2, pueden tardar menos tiempo en absorber nuevas palabras y estructuras. (...)”

Además, pueden analizar las palabras eficientemente para aprender nuevo vocabulario en una tarea en que los estudiantes de menor rendimiento terminan usando mnemotecnia porque no tienen el conocimiento suficiente como para analizar palabras basándose en morfemas” (Cohen, 2011, pág. 22)

Griffiths (2013), en el mismo sentido afirma, que si los estudiantes de alto rendimiento usan más estrategias de lectura que los de bajo rendimiento, ¿esto significa que las estrategias contribuyan con el alto rendimiento, o que los buenos estudiantes tienen más vocabulario que les facilita el uso de estrategias más sofisticadas de lectura?. Si los estudiantes de alto rendimiento son más proclives a iniciar conversaciones en L2, ¿esto significa que esta estrategia contribuye con su rendimiento o que el alto rendimiento les da la confianza que se requiere para iniciar esta interacción?.

McDonough (1999, citado por Dörnyei, 2005, pág. 177) llega a la conclusión de que “la relación entre uso de estrategias y rendimiento es compleja. Cuestiones como la frecuencia y calidad del uso de estrategias no guardan una simple relación lineal con el rendimiento en L2:

Debido a estas dificultades a la hora de determinar estrategias que tengan relación con el rendimiento, Grenfell y Macaro (2013) plantean que en el terreno de la investigación en estrategias de aprendizaje ha habido un movimiento en dos sentidos: 1) desde un perfil del buen estudiante de L2 hacia un estudio del individuo en contexto y 2) desde el interés por el aspecto cuantitativo de las estrategias hacia uno cualitativo. Ambos movimientos han llevado a un aumento del interés en la metacognición como regulador de los mecanismos para combinar estrategias de manera efectiva de acuerdo al contexto.

Cohen (2011), propone la necesidad de enseñar explícitamente de qué manera, cuándo y por qué las estrategias pueden ser usadas para facilitar sus esfuerzos al aprender y usar la L2. Esto se ha denominado “instrucción de estrategias” y el primer paso consiste en ayudar a los estudiantes a reconocer cuáles estrategias ya están utilizando y de qué manera lo hacen, para lograr que amplíen su uso actual y lo complementen, expandiendo el repertorio. “El objetivo es proveer a los estudiantes con alternativas a partir de las cuales puedan tomar decisiones informadas acerca de qué, cómo, por qué, cuándo y dónde aprenden, y a evaluar la eficiencia de sus decisiones” (Cohen, pág. 119).

Para Oxford y Leaver (1996), la meta de la instrucción en estrategias es ayudar a los estudiantes a ser más autos dirigidos, autónomos y eficientes mediante un uso mejor de las estrategias de aprendizaje de lenguas. La Instrucción en estrategias enseña a los estudiantes cómo ser mejores, de distintas formas, incluyendo 1) identificar y mejorar las estrategias que ya son usadas por el individuo, 2) identificar estrategias que el sujeto no esté utilizando pero que puedan ser útiles para realizar ciertas tareas, y entonces enseñarlas, 3) ayudar a los estudiantes a aprender a transferir estrategias a lo largo de diferentes tareas de lengua y diferentes materias, 4) ayudar a los estudiantes a evaluar el éxito en el uso de estrategias para tareas específicas y 5) asistir a los sujetos para que adquieran flexibilidad en su estilo de aprendizaje enseñándoles estrategias que sean instintivamente empleadas por estudiantes con otros estilos de aprendizaje.

Estudiar en un ambiente de inmersión, no garantiza por sí mismo un aprendizaje exitoso y puede resultar en un choque cultural (Griffiths, 2013). “Los estudiantes necesitan urgente nuevas estrategias para ayudarse a lidiar con el nuevo contexto de aprendizaje” (Griffiths, pág. 17). Existen diferentes tipos de estrategias que juegan un rol en el repertorio del estudiante capaz de autoregular sus procesos de adquisición de la L2: estrategias para mantener la motivación, para la comunicación social, estrategias para desenvolverse en la situación de aprendizaje y de la vida cotidiana, entre otras.

El rol del docente se expande desde simplemente impartir conocimiento a incluir la facilitación del aprendizaje y aumentar la conciencia del estudiante sobre las opciones de estrategias, animarlo y darle la oportunidad para practicar de modo que el estudiante pueda alcanzar el objetivo de dirigir su propio aprendizaje de L2. .

2.4.4 Investigaciones de estrategias de aprendizaje de L2 referidas a estudiantes chinos

La cultura constituye una variable importante en la investigación sobre estrategias de aprendizaje, porque está compuesta por las creencias, percepciones y valores relacionados con el aprendizaje de lenguas, los cuales son formados a partir de las experiencias previas de educación formal e informal. Muchos investigadores se han encargado de estudiar las

diferencias en estrategias de aprendizaje entre diferentes grupos de personas provenientes de diversas culturas y lenguas (O'Malley y Chamot, 1990, Reid, 1995, Oxford, 1996).

Los estudiantes chinos pueden hacer un uso de las estrategias de aprendizaje que sea diferente al de otras culturas:

“las actitudes con respecto a la autoridad, las creencias sobre cuán difícil (o fácil) es aprender una lengua, ideas sobre la importancia del texto y de memorizarlo, y conceptos sobre si la expresión personal y la creatividad están permitidas- todos estos temas culturales afectan el uso de las estrategias de aprendizaje” (Oxford, 1996, pág. xii)

La investigación sobre las estrategias de aprendizaje de L2 en China, al igual que con las investigaciones sobre estilos de aprendizaje, comenzaron mucho más tarde que en otros países. Muchos de sus resultados son contradictorios y presentan la dificultad de que se han utilizado diferentes instrumentos, si bien la mayoría ha empleado el SILL de Rebecca Oxford. La mayoría de las investigaciones, estudian las estrategias que usan los estudiantes chinos universitarios de inglés y sólo unas pocas se han centrado en el aprendizaje de español, dentro de las cuales resalta el trabajo de Sánchez Griñán (2009), Blanca Fan y Wen Ting (2005, citado por Sánchez Griñán, 2008).

En la siguiente tabla, se resumen las principales investigaciones sobre estrategias de aprendizaje de L2 en estudiantes chinos, los instrumentos empleados y resultados obtenidos.

Tabla 14 Resumen de investigaciones sobre estrategias de aprendizaje con estudiantes chinos.

	Muestra e instrumento	Resultados obtenidos
Chang (1990, citado por Chang, 2011)	SILL a estudiantes taiwaneses y chinos de inglés del continente en la Universidad de Georgia	Alto uso de estrategias de compensación y bajo uso de estrategias afectivas. Los estudiantes que se autoevaluaron como estudiantes con rendimiento medio, usan más estrategias que aquellos que se autoevaluaron como estudiantes de bajo rendimiento. Los resultados del TOEFL no muestran una significativa correlación con las estrategias empleadas pero los estudiantes con altas calificaciones en entrevista oral, usan más estrategias sociales que el resto.
Yang (1993)	Traducción al chino del SILL 7.0 a 505 estudiantes universitarios	Uso medio en las seis categorías del SILL, siendo las estrategias de compensación las más altas, seguidas de las afectivas, metacognitivas, sociales, cognitivas y de memorización.

	(mayormente de primer año) en seis universidades de Taiwán	Las estudiantes mujeres usan más estrategias que los hombres.
Bedell (1993, citado por Bedell y Oxford, 1996)	Traducción del SILL 5.1 al chino a 353 estudiantes chinos de inglés de educación secundaria y terciaria en tres ciudades chinas. Las edades iban de 16 a 39 años, con una media de 20.	Las estrategias más utilizadas son las compensatorias (3.6) que presentan un uso alto pero todas las otras categorías presentan uso medio. Las estrategias de memorización tienen baja frecuencia así como las afectivas. Algunos de los ítems de alta frecuencia, implicaron el circunloquio, pedir al interlocutor que hable más lento, concentrarse en el interlocutor y encontrar la manera de mejorar el aprendizaje de L2. Los ítems menos frecuentes implican utilizar un diario de aprendizaje, actuar físicamente las palabras nuevas, hacer resúmenes, escribir cartas, poner palabras en grupos, que también son estrategias poco usadas en otras culturas.
Goh y Kwah (2011)	Aplicación del SILL a 175 estudiantes (125 varones y 50 mujeres) en un curso intensivo de inglés de 6 meses para universitarios chinos en Singapur.	Las estrategias compensatorias y metacognitivas son las más relacionadas con el rendimiento.
Bremmer (1999)	Aplicación del SILL a 149 estudiantes de inglés de <i>City University of Hong Kong</i>	Las estrategias compensatorias y metacognitivas son las más utilizadas, mientras que las afectivas y de memorización son las menos frecuentes. Los mejores estudiantes muestran mayor uso de estrategias cognitivas y compensatorias. Los de bajo rendimiento muestran mayor uso de estrategias afectivas. Bremmer señala que “las estrategias cognitivas pueden contribuir a la adquisición de L2 o, alternativamente, pueden ser posibles gracias al alto rendimiento” (pág. 11)
Peacock y Ho (2003)	Aplicación del SILL a 1006 estudiantes de educación terciaria en Hong Kong	Las estrategias más utilizadas son las compensatorias seguidas por las cognitivas, metacognitivas, sociales, memorización y afectivas. Existe significativa correlación entre el uso de estrategias y el nivel de rendimiento. Las estrategias cognitivas y metacognitivas muestran la mayor correlación con el rendimiento.
Li (2005)	Aplicación del SILL a 221 estudiantes chinos de inglés (111 mujeres y 110 varones) de una Universidad en Nueva Zelanda. 80 son estudiantes de profesorado de inglés y 141 de Diploma de comercio.	Presentan uso medio de estrategias (2.34) La categoría de estrategias más empleada es el de compensación, seguidas por las afectivas, metacognitivas, sociales y cognitivas. Las estrategias de memorización fueron las menos utilizadas. El uso de estrategias se correlaciona con rendimiento, cuanto mayor el rendimiento, mayor el uso de estrategias. Las estrategias cognitivas, afectivas y de memorización se correlacionan positivamente con el aprendizaje. La correlación positiva con estrategias de memorización sorprende al investigador y sostiene que esta puede ser una característica de este cohorte de estudiantes.
Blanca Fan (2005,	304 estudiantes de español de una Universidad de	Mayor uso de estrategias cognitivas y de memorización por parte de estudiantes avanzados respecto a los intermedios y bajos (pero

citado por Sánchez Griñán, 2009)	Taiwán	no entre estos últimos).
Nisbet, Tindall y Arroyo (2005)	Aplicación del SILL 7.0 y los resultados de TOEFL con 168 estudiantes de inglés de tercer año de la Universidad de Henan en Kaifeng (139 mujeres y 29 varones).	Presentan uso medio a alto de estrategias de aprendizaje (mínimo de 2.36 y máximo de 4.48) Las estrategias metacognitivas fueron las más empleadas (M=3.85), seguidas de las sociales (3.55) y las cognitivas (3.52). Las estrategias de memorización fueron las menos utilizadas (3.03). Las estrategias metacognitivas fueron significativamente correlacionadas con el rendimiento ($r=17$).
Gao (2005)	El estudio de carácter cualitativo exploró los cambios en las estrategias de aprendizaje de L2 en 14 estudiantes de China que se mudaron a Gran Bretaña. Se analizó la narrativa de la experiencia de los estudiantes a partir de entrevistas retrospectivas.	Los agentes mediadores, incluidos maestros, expertos en el aprendizaje y padres, aconsejan sobre las estrategias de aprendizaje para los exámenes. Con la llegada a Inglaterra, este discurso pierde fuerza y los estudiantes desarrollan nuevas maneras de aprender inglés. Los estudiantes admiten que los métodos de evaluación tienen un enorme impacto en su selección de estrategias. El estudio prueba que el uso de estrategias es dinámico y no estático y varía según el contexto.
Zhao (2007)	Aplicación del SILL a 254 estudiantes chinos de inglés en una Universidad en Tailandia (<i>Assumption University</i>).	Presentan uso medio y bajo de estrategias. Las estrategias de compensación son las más empleadas, y las de memorización, las de menor utilización. Cuánto mayor el rendimiento, mayor es el uso de estrategias por lo que la correlación es positiva. La correlación más fuerte (.301) se obtiene entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento, y la más débil (.162) lo fue con las afectivas.
Rao (2007)	Adaptación del SILL y aplicación a 333 estudiantes (217 varones y 116 mujeres) de la Universidad de Jiangxi (China) en un curso de inglés no especializado. Promedio de edad- 18 a 23 años Todos recibieron 6 años de educación en inglés previo a la investigación.	Presentan frecuencia media de uso de estrategias (3.01). Usan más frecuentemente estrategias afectivas (3.31), seguidas de las de compensación (3.18) y metacognitivas (3.8). Más bajo se encuentran las de memorización (2.99) y por último las cognitivas (2.88) y sociales (2.70). El estudio interpreta los datos desde una perspectiva social y cultural. Existen aspectos comunes al uso de estrategias de los estudiantes chinos: creencias y valores culturales, patrones educativos tradicionales y el contexto de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.
Cai Hou (2008)	Aplicación del SILL 7.0 a 45 estudiantes chinos de un programa intensivo de inglés de Ohio. Realiza entrevistas informales luego de aplicado el SILL:	Presentan uso medio de estrategias. Los estudiantes avanzados usan más estrategias con más frecuencia (M=3.56) y los estudiantes principiantes presentan una Media de 3.09. 3 de los 50 ítems del SILL (3,4,23) varían significativamente ($p<.05$) de acuerdo al rendimiento. Estudiantes de nivel avanzado reportaron alta frecuencia en 33 ítems (66%) mientras que los estudiantes intermedios y principiantes reportaron una alta frecuencia de uso de estrategias

		<p>de 16 ítems (32%) y 11 (22%) respectivamente</p> <p>Ninguna estrategia individual es empleada con baja frecuencia en estudiantes avanzados mientras que ocho (16%) y tres (6%) estrategias fueron reportadas respectivamente como de bajo uso en estudiantes principiantes e intermedios.</p> <p>Cuatro de los seis estudiantes entrevistados reportaron que su uso de estrategias cambió desde que estudian en EEUU. Participan más frecuentemente en conversaciones con nativos y se han animado a hablar aunque cometan errores. Reportan utilizar la estrategia de pedir a los nativos que hablen más lento o repitan lo dicho.</p> <p>Reportan que rara vez leen o escuchan materiales en inglés, fuera de la clase en China pero que sí lo hacen en EEUU.</p> <p>Cuando se encontraban con una palabra desconocida, la buscaban en el diccionario mientras que en Ohio intentan adivinar su significado de acuerdo al contexto.</p> <p>En China memorizaban vocabulario de una lista de palabras orientadas al examen. Ahora, encuentran las palabras repetidas en contexto mientras leen o escuchan.</p> <p>Algunos estudiantes dejaron de concentrarse en el aprendizaje de gramática, para prestar atención a otras competencias como la escucha, la lectura o el aprendizaje de vocabulario. Otros estudiantes, en cambio, se concentraron aún más en la gramática.</p>
Man-fat Wu (2008)	<p>10 estudiantes de inglés (6 mujeres y 4 varones) de promedio de 17 años de edad, de diferentes institutos vocacionales de Hong Kong.</p> <p>Investigación cualitativa mediante entrevistas semi estructuradas.</p>	<p>Las estrategias de aprendizaje más frecuentes fueron las metacognitivas de organización, planificación y evaluación del propio aprendizaje; las cognitivas de usar distintas fuentes y recursos, tomar notas, resumir y traducir y las sociales/afectivas, tales como solicitar aclaraciones, cooperar con otras personas y pensar en los propios aspectos positivos.</p> <p>Tres factores se consideran influyentes en el uso de estrategias de aprendizaje: el rol del idioma inglés, el sistema educativo de Hong Kong y el confucianismo</p>
Sánchez Griñán (2009)	<p>Aplicación del SILL con algunos ítems añadidos. Estudio comparativo de tres grupos de estudiantes chinos de español como L2.</p> <p>a) 42 estudiantes de Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU) y 43 de la Universidad de Bangde de Shanghái.</p> <p>b) 170 estudiantes del Instituto Cervantes de Pekín en niveles A1 a C1 de español y</p> <p>c) 12 estudiantes de la Universidad de Tianjin que cursan tercer año de la</p>	<p>Las categorías de estrategias de memorización son las menos frecuentes en los tres grupos.</p> <p>Las estrategias añadidas por el propio autor son las más utilizadas en Shanghái. En el Instituto Cervantes son las sociales y en España las de compensación.</p> <p>Las estrategias de compensación, cognitivas y añadidas presentan mayor variación en los tres grupos.</p> <p>**Debido a la importancia particular de la investigación de Sánchez Griñán y su relevancia con la presente investigación (muestra de estudiantes de español como L2 y en una Universidad en España), se detallarán los hallazgos del investigador en un apartado especial.</p>

	carrera de Filología Hispánica en universidades españolas de Barcelona, Terragona y Lérida.	
Ying Lai (2009)	418 estudiantes (188 varones y 233 mujeres) taiwaneses no especializados en lengua inglesa. Edades 18 a 22	<p>Las estrategias mayormente usadas son las de compensación y las de menor uso son las afectivas.</p> <p>Existe correlación entre rendimiento y uso de estrategias. Los estudiantes con mayor rendimiento usan estrategias cognitivas y los de menor rendimiento, estrategias de memorización. Analizando ítems del cuestionario en particular, las estrategias más correlacionadas con alto rendimiento son las que implican planificación y habilidades analíticas y de razonamiento así como también la práctica de pronunciación en la comunicación oral.</p>
Yu y Wang (2009)	<p>278 estudiantes de inglés en una escuela secundaria del noreste de China.</p> <p>Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas a 5 varones y 7 mujeres.</p> <p>*Se añade este estudio por ser de enfoque mixto (SILL y entrevistas) a pesar de que la muestra es con estudiantes de secundaria.</p>	<p>Presentan uso medio de estrategias (3.11).</p> <p>En general usan estrategias directas (memorización y cognitivas) más frecuentemente que las indirectas (las que menos usan son las sociales y afectivas).</p> <p>Las estrategias cognitivas y metacognitivas se correlacionan positivamente con el rendimiento en inglés en un nivel significativo ($p < .001$).</p> <p>También las estrategias de memorización y compensación se correlacionan significativamente con el rendimiento en inglés ($p < .01$ y $p < .05$) respectivamente.</p> <p>Los resultados obtenidos de las entrevistas respaldan el supuesto de que el uso de estrategias de aprendizaje es influenciado por el contexto de aprendizaje en general y la pedagogía del aula en particular.</p> <p>Los estudiantes atribuyen la baja frecuencia de estrategias sociales y afectivas a los métodos de enseñanza, en que la interacción entre docente y estudiante está limitada a la rutina de preguntas y respuestas. Dicha metodología promueve el uso de estrategias cognitivas y de memorización con repetición y memorización automática.</p> <p>Las evaluaciones afectan el uso de estrategias de aprendizaje. Los estudiantes tienden a usar estrategias “pasivas” de memorización de vocabulario y reglas de gramática para obtener mejores calificaciones en las pruebas.</p>
Chi- Him Tam, K. (2013)	Aplicación del SILL (7.0) a 50 estudiantes de inglés (entre 19 y 21 años) de primer año de Universidad Politécnica de Hong Kong.	<p>Las estrategias más frecuentemente empleadas son las de compensación (3.41) seguida por las cognitivas (3.37), sociales (3.19) y metacognitivas (3.14).</p> <p>Las estrategias de memorización y las afectivas son las menos utilizadas (2.68 y 2.62) respectivamente.</p> <p>Se obtiene una correlación positiva significativa entre las estrategias de compensación ($r = .004$, $p < .01$), y sociales ($r = .002$, $p < .01$) con el rendimiento de inglés como L2.</p>

Elaboración propia

En términos generales podemos decir que los estudiantes chinos presentan un uso medio a alto de estrategias de aprendizaje de L2 (Chang, 1990). Las estrategias de compensación son las más empleadas en ocho de los estudios relevados. Dentro de las categorías de estrategias

menos utilizadas se encuentran las de memorización (Yang, 1993, Bedell, 1993, citado por Bedelly Oxford, 1996, Li, 2005, Nisbet et al. 2005) Zhao, 2007, Rao, 2007, Chi, 2013), las afectivas y las sociales (Rao, 2007, Yu, 2009). Las estrategias sociales y afectivas son, sin embargo, aquellas que presentan mayor variación en su frecuencia de uso de acuerdo a los estudios.

Con respecto a la correlación con rendimiento, existe una mayor diversidad en los resultados que con respecto a la frecuencia. Para Goh y Kwah (2011) y Bremmer (1999) son las estrategias compensatorias las que presentan mayor correlación con rendimiento. Para Li (2005) son las cognitivas y afectivas. Para Zhao (2007) son las metacognitivas. De acuerdo a Ying Lai (2009), Yu y Wang (2009) son las cognitivas. Para Li (2005) y Zhao (2007) cuanto mayor sea la frecuencia de uso de las estrategias generales, mayor el rendimiento.

La investigación de Sánchez Griñán (2009) sobre uso de estrategias de aprendizaje de español es un referente en la presente investigación por los motivos siguientes:

- 1) El estudio fue realizado con estudiantes chinos de español como L2. Vimos que la gran mayoría de los estudios son con estudiantes chinos que aprenden inglés.
- 2) Se trabajó con muestras de estudiantes chinos estudiando en China, en el Instituto Cervantes y en una Universidad en España. Este último grupo de estudiantes de la muestra es muy pertinente porque contempla estudiantes chinos de español en el extranjero y permite comparar resultados con los estudiantes que estudian en China.
- 3) Incorpora estrategias de Rao (2007) y Li (2005), junto con 4 estrategias de su propia elaboración para intentar incluir estrategias de memorización que tengan mayor uso en el contexto chino.

Tabla 15. Resultados sobre uso general de estrategias según Sánchez Griñán .

	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	

Extraído de Sánchez Griñán (2009, pág. 13)

El primer aspecto que llama la atención de la investigación de Sánchez Griñán (2009), es la tendencia general al bajo uso de estrategias de memorización, que parecen asociadas tradicionalmente al estudiante chino. Como vimos en el marco contextual. Rao (2007) y Li (2005) modificaron la categoría de memorización del SILL bajo la hipótesis de que los estudiantes chinos desconocen las estrategias de memoria incluidas en el cuestionario y al hecho de que existe una ausencia de ítems relacionados con el aprendizaje repetitivo. Sin embargo, tampoco en el estudio de Rao, con estas modificaciones ni en el estudio de Sánchez Griñán (2009), la categoría de estrategias de memorización se encuentra entre las más utilizadas. Si tenemos en cuenta las estrategias de memorización originales del SILL, solamente la número 8 (“repaso las lecciones a menudo”) se encuentra entre las más utilizadas en la muestra de Shanghái. El repaso es menor en el Instituto Cervantes y aún menor en España.

Las estrategias sociales y las metacognitivas son altas en los tres grupos de estudiantes de la muestra de Griñán. Para el autor (2009, pág. 13) no se puede confiar totalmente en los resultados presentados por categorías de estrategias porque “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”. Esto es lo que sucede exactamente con la categoría de estrategias metacognitivas.

Se presentan importantes diferencias en la frecuencia de uso de estrategias en los tres grupos de estudiantes de la investigación de Griñán, por lo que no resulta sencillo inferir características del estudiante chino en relación al aprendizaje de español como L2. Si consideramos las diferencias que existen entre estudiantes de tres instituciones educativas distintas, podemos suponer que son las características del contexto (metodologías de enseñanza, contenidos de currículum, métodos de evaluación y exposición a la L2, entre otros), los factores que afectan el uso de estrategias (y no un supuesta carga cultural inamovible).

Estudios han demostrado que el empleo de estrategias está relacionado con estos aspectos culturales, pero fundamentalmente por el contexto de enseñanza y aprendizaje en el que los estudiantes adquieren la L2 (2003). Estudios acerca de la experiencia de estudiar en el extranjero (Watanabe, 1990, citado por Cai Hou, pág. 4) han indicado que estudiar fuera del

país puede influenciar el uso de estrategias, llevado por el hecho de que los estudiantes intenten integrarse mejor a los nuevos contextos de enseñanza.

En un estudio de caso autobiográfico, He (2002, citado por Cohen, 2011, pág. 45), describió la manera en que su propia selección de estrategias varió de acuerdo a la etapa de su vida en que se encontraba, ya que estudió inglés en seis diferentes fases; como adolescente en la China pre- Revolución Cultural, como un estudiante independiente trabajando en una fábrica durante la Revolución Cultural, como estudiante universitaria después que terminó la revolución, como estudiante de postgrado, como profesora en Australia y finalmente como formadora de profesores en Hong Kong. Reporta haber usado estrategias cognitivas y metacognitivas en la escuela, pero hacer un mayor uso de estrategias metacognitivas como estudiante independiente.

Como se vio en el estudio de Gao (2005), examinó los cambios en el uso de las estrategias de aprendizaje en 14 estudiantes chinos luego que se mudaron a Gran Bretaña. Los estudiantes indicaron que cambiaron sus estrategias en todas las áreas de la lengua. Algunos estudiantes dejaron de usar estrategias de memorización, tomar notas y estrategias de repaso para retener palabras nuevas. En su lugar, comenzaron a confiar más en estrategias sociales para adivinar, adquirir y aplicar el sentido de las nuevas palabras a sus conversaciones. Las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje deben contemplar un enfoque socio cultural y tomar el contexto de aprendizaje en consideración para lograr una mejor comprensión de este tipo de estrategias (Gao).

Ha sido el uso de métodos cuantitativos basados exclusivamente en la aplicación de cuestionarios los que han transformado las estrategias en una variable estática, enmascarando su potencial cambiante y flexible. Por eso Gao (2005, pág. 9) sostiene que “es una prioridad de los investigadores en estrategias de aprendizaje, explorar el dinamismo en el uso de estrategias, empleando otros métodos además de los cuestionarios, yendo desde un enfoque puramente cuantitativo a uno más sensible al contexto”.

La metodología mixta de la presente tesis, aunque con claro estatus cualitativo (Pereira Pérez, 2011), y el uso de cuestionarios auto administrados y entrevistas a estudiantes y docentes pretendió superar algunas de estas limitaciones mencionadas.

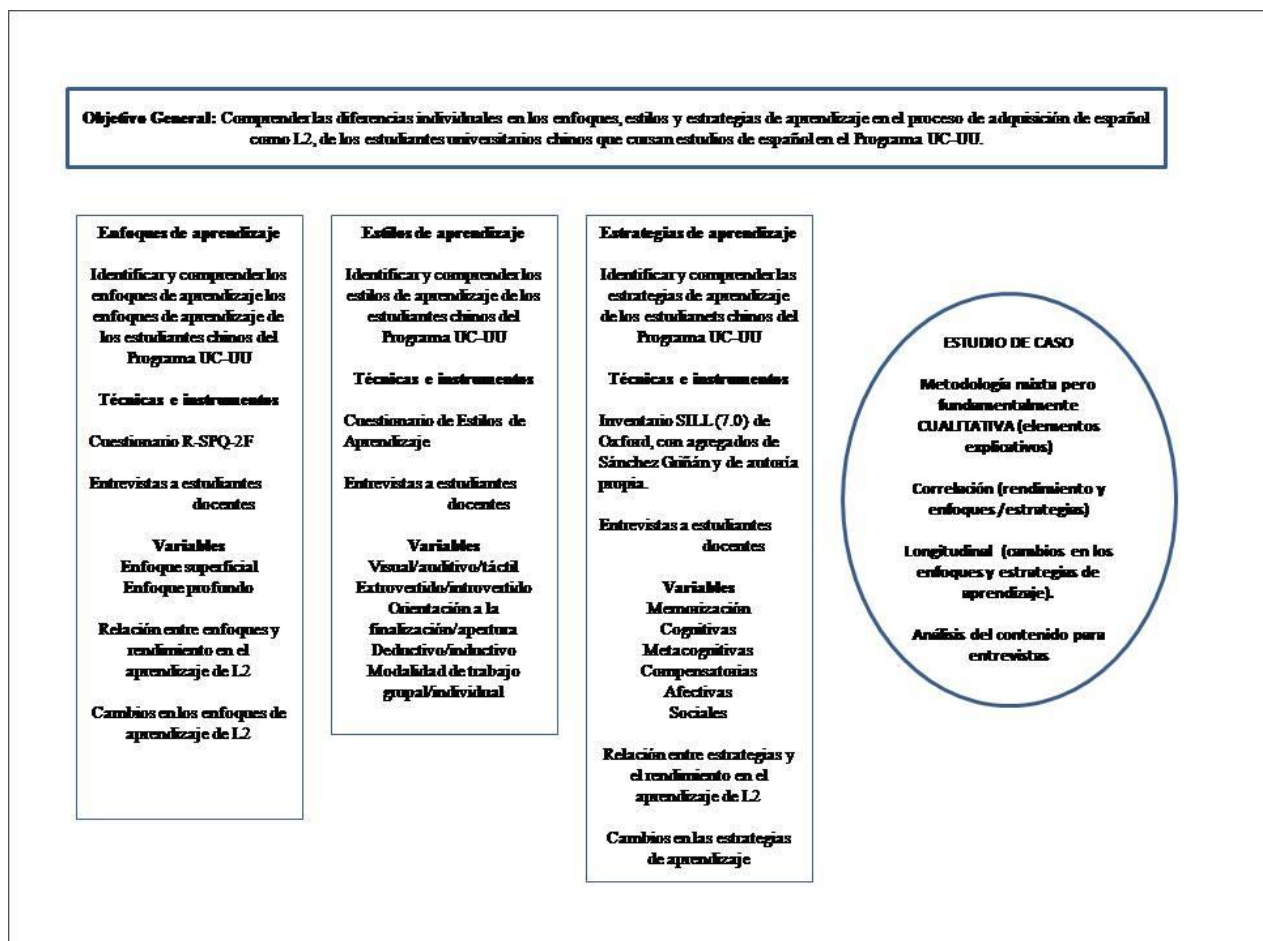
CAPÍTULO 3-METODOLOGÍA

3.1 Planteamientos de partida

En este capítulo se presenta el diseño metodológico y su fundamentación a partir de los objetivos, preguntas y marco teórico de la investigación.

Cabe recordar de manera sucinta, los objetivos de la presente tesis. En esta oportunidad, los mismos se presentan en una tabla que ilustre los enfoques, técnicas e instrumentos.

Ilustración 7. Metodología general de la tesis.



Elaboración propia

Es un estudio de caso que presenta un alcance fundamentalmente explicativo, bajo una metodología mixta pero con estatus cualitativo dominante (Pereira Pérez, 2011). Como vimos, la tesis posee elementos correlacionales al asociar variables de rendimiento y enfoques /estrategias y también elementos longitudinales, al intentar identificar el cambio producido en los enfoques y estrategias del primer al segundo semestre del Programa UC-UU. Para el

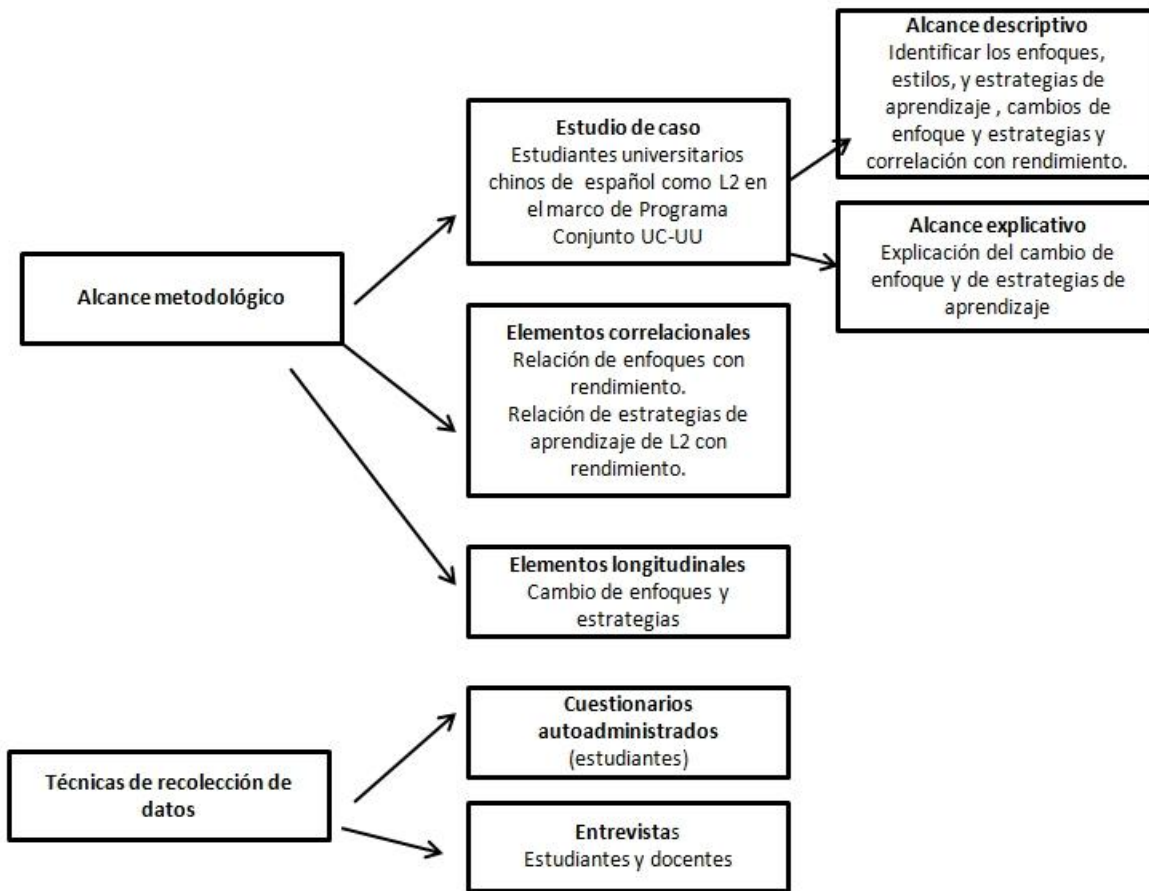
análisis de los cuestionarios se emplea el Programa estadístico SPSS y para las entrevistas, el Atlas-Ti bajo un enfoque de análisis de contenido bajo el tipo etnográfico de Tesch (1992, citado por Cea D`Ancona, (2014, pág. 352) o de abordaje según Bardin (1986)

Siguiendo a Sampieri, Fernández y Baptista (2010), el alcance de la investigación es descriptivo y explicativo. Es descriptivo porque considera el fenómeno estudiado (DI de estudiantes universitarios chinos de español como L2) así como sus componentes. Se miden conceptos y variables (enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje). Pero se trata de una tesis con un énfasis en lo cualitativo y por tanto el alcance predominante es explicativo, en la búsqueda de generar un entendimiento sobre los fenómenos: comprender por qué los enfoques y estrategias pueden modificarse a partir de la experiencia de los estudiantes en el Programa UC-UU.

La elección del presente método de investigación se basa en dos criterios fundamentales: a) el objeto de estudio y b) la tradición de investigación en el área de los enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje, criterio que permite orientarse en la literatura y que abre la posibilidad de comparar hallazgos.

Las técnicas de recolección de datos más frecuentes en la literatura, para indagar enfoques, estilos y estrategias, son los cuestionarios autoadministrados, (aplicados durante las primeras dos semanas de comienzo del primer semestre en UU y durante las últimas dos semanas del segundo semestre) y las entrevistas a estudiantes y docentes realizadas durante el segundo semestre.

Ilustración 8. Enfoque metodológico.



Elaboración propia

Como fue mencionado en el marco contextual de la presente tesis, el interés por la temática de las DI en estudiantes universitarios chinos de español como L2, surge de la propia experiencia del investigador en tanto profesor y coordinador de lenguas en China y en Uruguay. Es así que el investigador está en contacto tanto con los estudiantes que son objeto de estudio como con todo el equipo profesional vinculado al Programa UC-UU. Recordemos que este programa es único en el país y pionero en el trabajo con este tipo de población estudiantil. Por tanto, no es posible investigar otro posible caso fuera del Programa en cuestión Si bien la situación ideal hubiese sido seleccionar un programa similar con el que la investigadora no tenga contacto, esto no es posible en el contexto de Uruguay, ya que se trata del único programa de intercambio de estudiantes chinos que estudian español como L2. Las limitaciones en cuanto a la selección de la muestra, están dadas entonces, por una limitación natural, por un número muy determinado de estudiantes dentro de un Programa muy particular.

Sin embargo, el conocimiento profundo del contexto del caso que se va a investigar tiene sus claras ventajas y, sabemos que la calidad del contacto que se establece entre el investigador y el lugar de investigación es un factor clave en el desarrollo del estudio de caso (Merriam, 1988) Esto es especialmente relevante, cuando se está trabajando, como en este caso, con otra cultura, en que los malentendidos pueden sucederse si el investigador no está atento y no conoce los rasgos más salientes de esa cultura. Para Dörnyei (2007, pág. 17), la “característica principal de un buen investigador es que tenga una fuerte y genuina curiosidad sobre el tema”. Por otro lado, el estudio de caso está limitado por la sensibilidad e integridad del investigador, por lo que se debió estar muy atento en todo momento a un posible sesgo que afectara tanto el proceso como el producto final de la investigación (Merriam).

Para evitar en la medida de lo posible, que los estudiantes cedieran a la tentación de dar respuestas que consideran que el investigador puede tener como “correctas”, les fue entregado, previo a la aplicación del cuestionario, una carta bilingüe, español- chino mandarín (anexo 5) en la que se detallan brevemente los objetivos de la investigación, se aclara explícitamente que no hay respuestas correctas o incorrectas, se aclara que la participación del estudiante es optativa y que los datos serán tratados con absoluta reserva.

Durante la aplicación de los cuestionarios, se solicitó la participación de un observador externo con el objetivo de garantizar la neutralidad del procedimiento (anexo 6). El observador permite asegurar la validez descriptiva que menciona Maxwell (1992) en su taxonomía para la validez en investigación cualitativa. Todas las restantes categorías de validez dependen de este aspecto primario, que implica que no se le escape información relevante al investigador, Maxwell propone utilizar diferentes investigadores para recolectar datos, lo que no es posible dentro de las características de un programa de doctorado. La solución de incorporar un observador resulta una alternativa eficaz y que aporta a la confirmabilidad de los datos, la que se consigue según Guba (1981) mediante la triangulación, la verificación y la reflexión epistemológica.

Los datos sobre la variable de rendimiento en aprendizaje de español como L2, se extrajeron de las actas finales de los cursos de Español avanzado, Español oral y Redacción, cursos en los que el investigador no tiene contacto directo con los estudiantes ni tampoco evalúa o califica.

Se utilizan cuestionarios autoadministrados que han sido validados en diferentes investigaciones y que tienen amplio uso dentro de la investigación de las diferencias individuales y en diferentes países y culturas. Las traducciones de los cuestionarios fueron chequeadas mediante la ayuda de una ex alumna del Programa UC-UU y siguiendo los lineamientos de Dörnyei y Taguchi (2010) para determinar ítems que pudieran prestarse a confusión. Además, se aplicó una prueba piloto con la una generación anterior del Programa para poder testear los instrumentos. A partir del piloto aplicado, se pudieron elaborar nuevos ítems al cuestionario de estrategias de aprendizaje, que constituyen un aporte original de la tesis.

Uno de los problemas mayores de este tipo de muestra es que, al tratarse de un estudio de caso, su grado de generalización es muy ínfimo. Si bien no podemos generalizar los resultados y afirmar que, por ejemplo, todos los estudiantes chinos de español como L2 de la provincia de Heilongjiang presentan las mismas características halladas, sí podemos hacer una lista de las características promedio que se desprenden de los hallazgos. De modo que la validez externa (Guba, 1981) es el aspecto más delicado de la presente investigación. Es decir, el grado en que los resultados pueden generalizarse. Debemos entonces apoyarnos en el propio Guba, en el sentido que la aplicabilidad no sea pensada en términos de generalización de resultados sino en que las hipótesis de la investigación puedan transferirse a otros contextos con características similares.

Para Erickson (1986, citado por Merriam, 1988, pág. 12), lo que se busca no son los universales abstractos alcanzados mediante generalizaciones estadísticas a partir de una muestra poblacional, sino los universales concretos, los que se alcanzan al estudiar un caso en todos sus detalles, y luego se los compara con otros casos estudiados con la misma atención a los detalles. "Lo general radica en lo particular; esto es, lo que aprendemos en una situación particular podemos transferirlo o generalizarlo a situaciones que se encuentren después" (Merriam, 1988, pág. 25). Para alcanzar esto, se debe describir la muestra lo más detalladamente posible junto con el contexto en el que se generaron los resultados (marco contextual de la presente tesis), de modo que el lector pueda ser capaz de determinar cuán cerca una situación coincide con la investigada y si los hallazgos pueden ser transferidos.

3.2 Enfoque metodológico

3.2.1 Tipo de investigación: estudio de caso

El estudio de caso resulta apropiado dado que la investigación se basa en un grupo de estudiantes universitarios chinos de UC que cursan el tercer año de su Licenciatura en Español en una universidad privada uruguaya. El Programa UC-UU constituye una situación claramente delimitada en lo que se refiere al espacio físico y social. El trabajo de campo incluyó la totalidad de los estudiantes del Programa UC-UU de la segunda generación.

Stake (2010, pág. 125) define el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Para Simons (2011, pág. 42) la principal finalidad consiste en “generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad”.

Se trata de un estudio de caso **intrínseco** (Stake, 2010) ya que el objeto viene dado por el propio ámbito de indagación, predominando el interés que justamente ofrece dicho caso. El grupo de estudiantes universitarios chinos del Programa Conjunto, resulta interesante por su propio valor y sus características intrínsecas.

Es un estudio de caso **interpretativo** (Merriam, 1988) porque contiene ricos datos descriptivos que permitirán desarrollar categorías conceptuales, ilustrar o incluso desafiar supuestos teóricos previos a la colecta de datos sobre enfoques, estilos y estrategias de los estudiantes chinos universitarios de L2, la relación de enfoques y estrategias con rendimiento y los posibles cambios ocurridos así como las explicaciones que los sujetos dan a los mismos.

La principal diferencia entre los estudios de caso y otros estudios es que el foco de atención es justamente el caso en particular, no la población entera de casos. Justamente en la mayoría de los otros estudios, el investigador intenta ignorar la unicidad de los casos individuales para intentar una comprensión más allá de la instancia particular, mediante una generalización. “En un estudio de caso, puede existir o no un interés en la generalización. Por lo pronto, la

investigación busca la comprensión de un caso particular, en su propia idiosincrasia, su propia complejidad” (Stake, 1988, pág. 256)

Simons (2011) no asocia el estudio de casos con una metodología en particular, como sí lo hace Stake (1988, 2010), asociándolo con una metodología cualitativa. Si bien los estudios de caso son típicamente reconocidos como investigaciones cualitativas (porque se trata de un caso particular que no puede ser representativo de la población), lo cierto es que los estudios de caso no son una técnica específica sino un método para recolectar, organizar los datos y maximizar nuestra comprensión del objeto de estudio. Lo que define los estudios de caso no es el uso de métodos cualitativos sino “su singularidad, la del fenómeno que se estudia” (Simons, 2011, pág. 40). En el caso de la presente tesis, el estudio de caso es el marco metodológico general y principal, el paraguas bajo el que se alberga todo el resto de los elementos mencionados en el resumen metodológico: elementos correlacionales, longitudinales, entre otros.

La finalidad del presente estudio de casos intrínseco e interpretativo es comprender en profundidad esta realidad singular de estudiantes universitarios chinos que cursan español como L2 en el marco del Programa UC-UU. Se trata de una perspectiva útil para la investigación y comprensión del proceso de aprendizaje y dinámicas del cambio que pueden producirse en los estudiantes durante su estadía por estudio en Uruguay.

3.2.2 Metodología mixta

La recolección y el análisis de datos en la investigación de las DI, ha sido primeramente cuantitativa en naturaleza y solamente enfoques recientes han comenzado a introducir un enfoque cualitativo (Pawlak, 2012).

Un defecto de la investigación cuantitativa es que provee “información general y simplificada que puede no reflejar las actitudes, sentimientos, pensamientos o conductas de los estudiantes al lidiar con diferentes tareas y con diferentes contextos” (Pawlak, 2012, pág. xxi). Por ejemplo, al responder en el cuestionario de estrategias de aprendizaje (SILL), en una escala de *Likert* del 1 al 5, un ítem como el siguiente “intento encontrar reglas y patrones en español”, los estudiantes pueden dudar en su respuesta ya que sus acciones pueden variar de acuerdo a

las circunstancias (por ejemplo, tiempo disponible, acceso adecuado a los datos, grado de confianza en sí mismos, entre otros) (Pawlak).

Cabe agregar que los cuestionarios autoadministrados, como se señaló en el marco teórico, nos permiten recolectar numerosos datos en corto tiempo, pero el compromiso del sujeto suele ser débil. Además, no podemos explorar complejos significados directamente con esta técnica: los cuestionarios ilustran realmente muy poco sobre las razones para la elección o preferencia de un tipo de enfoque, estilo o estrategia en el aprendizaje de L2, o de las razones para el cambio (Pawlak, 2012).

Son estas las desventajas las que han llevado a los investigadores a volcarse hacia procedimientos mixtos, tanto dentro de un solo estudio en particular (como en el caso de la presente tesis), ya sea mediante el uso de diferentes técnicas de recolección de datos como cuestionarios y entrevistas o incluyendo al menos preguntas abiertas en los cuestionarios autoadministrados o a lo largo de diferentes estudios, de forma de que sus hallazgos se complementen y logren una visión más precisa, detallada y confiable de un rasgo relevante (Pawlak, 2012).

El presente estudio presenta una metodología mixta con estatus dominante cualitativo, de acuerdo a Pereira Pérez (2011). Si tenemos en cuenta la taxonomía de estudios mixtos de Tashakkori y Teedlie (2003), el presente estudio es un estudio cuantitativo→CUALITATIVO. Las mayúsculas señalan la prioridad o el peso mayor en la investigación (cualitativo) y la flecha, representa que la colecta de datos cualitativos sigue a la primera colecta cuantitativa que ocurre durante el primer semestre (la investigación se inicia con los cuestionarios autoadministrados a los estudiantes durante el primer semestre y recién en el segundo semestre se realizan entrevistas a estudiantes y docentes).

Más allá del esfuerzo en definir claramente el enfoque de la tesis, es preciso tener en cuenta que la dicotomía cuali- cuanti ha sido puesta en duda desde hace bastante tiempo. Miles y Huberman (1994) sostienen que cualquier dato es cualitativo porque se refiere “a la esencia de las personas, objetos y situaciones” (pág. 9). A veces convertimos las experiencias del mundo social en palabras (cuali) y a veces en números (cuanti).

Existe, sin embargo, una diferencia importante entre el enfoque cuali y el cuanti. Para intentar reducir la ilimitada información obtenible del mundo social a una cantidad manejable, los investigadores usan categorías o códigos para dar forma a esa información. Aquí es que las diferencias entre la opción cuantitativa y la cualitativa son más marcadas: la naturaleza de las categorías y del proceso de categorización es diferente (Dörnyei, 2007).

Los investigadores cuantitativos definen las variables con las que van a trabajar de manera previa, asignándoles una escala lógica de valores, que pueden expresarse en números. Por tanto, la investigación cuantitativa puede comenzar por un proyecto de investigación con tablas muy precisas de códigos para procesar los datos. Los investigadores cualitativos también usan códigos de manera extensiva pero sus categorías son diferente en dos aspectos fundamentales (Dörnyei, 2007):

- a) Las categorías no son numéricas sino verbales, implicando breves etiquetas.
- b) Usualmente no están determinadas a priori sino que son flexibles durante el mayor tiempo posible para poder dar cuenta de los matices sutiles de significado que son puestos al descubierto durante el proceso de investigación.

En la presente investigación las categorías de los cuestionarios autoadministrados son proporcionadas por los propios creadores de los cuestionarios. Sin embargo, en las entrevistas se crean categorías apriorísticas basadas en los constructos teóricos a ser explorados (enfoques, estilos y estrategias) pero también surgen categorías emergentes que nos permiten ampliar nuestra comprensión sobre el objeto de estudio.

Para dar un ejemplo concreto de lo anterior, de haberse adoptado una metodología exclusivamente cuantitativa, se hubieran dejado de lado por ejemplo, las razones que dan los estudiantes para el cambio de estrategias de aprendizaje, o para el uso de determinadas estrategias, la preferencia por un determinado enfoque o el rol de los procesos de memorización en los enfoques de aprendizaje. La elección de una metodología mixta aunque de estatus predominante cualitativo, permite “la obtención de una mayor evidencia y comprensión del so fenómenos y, por ello, facilita el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos” (Pereira Pérez, 2011, pág. 19).

Por otra parte, la pequeñez de la muestra (27 estudiantes) torna lógica la elección de una metodología mixta. No hay que olvidar que la opción cuantitativa implica en general tomar una amplia muestra en la cual las diferencias idiosincráticas asociadas con los individuos particulares son barridas por el tamaño de la muestra y en la que los resultados obtenidos reflejan sus rasgos comunes (Dörnyei, 2007). No se persigue en esta investigación un significado general sobre los enfoques, estilos y uso de estrategias de estudiantes universitarios chinos, sino que se concentra en la comprensión en profundidad del significado particular de este grupo de estudiantes.

La integración de ambos métodos de investigación puede ser beneficiosa para “corroborar” (proveer una convergencia en los resultados, triangular), proporcionar riqueza y detalle u ofrecer una nueva interpretación para los resultados obtenidos por el otro método (Rosman y Wilson, 1985, citado por Dörnyei, 2007, pág. 25). Diferentes métodos de investigación ofrecen posibles soluciones a problemas planteados por otros métodos.

En resumen, la elección de una metodología mixta (cuantitativa- cualitativa) aunque jerarquizando el aspecto cualitativo para este estudio, se fundamenta en tres razones que esgrimen Miles y Huberman (1994):

- 1) Para permitir una verificación de los resultados obtenidos en los cuestionarios autoadministrados de enfoques, estilos y estrategias, mediante la triangulación de datos con las entrevistas a estudiantes y docentes. De hecho, para Dörnyei (2007), la introducción del concepto de triangulación en ciencias sociales está detrás del avance de los métodos mixtos.
- 2) Para elaborar y desarrollar un análisis más rico en contenido y detalles. Las palabras de estudiantes y docentes pueden ser usadas para dar significado a los cuestionarios y los cuestionarios pueden dar precisión a las palabras.
- 3) Propiciar nuevas líneas de pensamiento ante la aparición de categorías emergentes, paradojas e ideas originales.

La tesis presenta elementos longitudinales, que de acuerdo a Dörnyei (2007) se refiere a métodos que comparten un elemento en común: la información es recolectada durante una serie de puntos temporales. Si bien esta definición parece en extremo sencilla, puede ser imprecisa, en el sentido de que una sola sesión de recolección de datos puede implicar la cosecha de información longitudinal sobre el cambio a través del tiempo (por ejemplo, es el caso de las entrevistas que se enfocan en la historia de una persona), así como podemos tener una serie de entrevistas en profundidad que duren semanas o meses pero que no apunten al cambio.

Esto es exactamente lo que ocurre en la presente investigación. Se aplican cuestionarios de enfoques y estrategias en dos momentos (comienzo y fin del semestre) para obtener datos sobre posibles cambios ocurridos. Por otra parte, las entrevistas a estudiantes y docentes, si bien se aplican en un solo momento (durante el segundo semestre), apuntan a conocer el posible cambio que pudo haberse producido en los enfoques y en las estrategias, así como la explicación que los sujetos dan para ese cambio/no cambio.

Estas entrevistas con aspectos retrospectivos no están exentas de dificultades. Taris (2000, citado por Dörnyei, 2007, pág. 80) sostiene que la recolección de las experiencias de los participantes puede estar distorsionada y los sentimientos y eventos pasados estar siendo reinterpretados para responder a las percepciones actuales de los sujetos. Ruspini (2002) sin embargo, afirma que si el estudio se realiza en relativamente poco tiempo (semanas o meses y no años), un enfoque retrospectivo puede ser apropiado, especialmente si los datos conciernen fundamentalmente eventos o conductas más que actitudes o creencias.

Entre la aplicación de los cuestionarios en primer semestre y las entrevistas realizadas a los estudiantes, hay un período de 6 meses (los cuestionarios fueron aplicados en setiembre 2013 y las entrevistas se comenzaron a realizar en marzo 2014 hasta mayo del mismo año). El lector podrá juzgar si el tiempo resulta demasiado prolongado adhiriendo a la preocupación de Ruspini (2002), pero en términos académicos se trata de un solo semestre de estudio

Para Dörnyei (2007) la investigación longitudinal debe ser definida en términos de los datos pero también del diseño empleado en la investigación. La presente investigación es longitudinal porque los sujetos son analizados con el uso de idénticos cuestionarios en dos

momentos y porque el análisis implica la comparación de los datos obtenidos en esos dos momentos.

Es preciso destacar que los aspectos longitudinales de la investigación no engloban a la totalidad de los constructos teóricos explorados, sino solamente los enfoques y estrategias. La razón ya ha sido expuesta en el marco teórico y es que los estilos de aprendizaje son características generales más que conductas concretas y constituyen predisposiciones relativamente constantes a adoptar la misma estrategia pero en diferentes situaciones, independientemente de las demandas específicas de una tarea (Schmeck, R.R. , 1982) . Si bien resultan de la herencia, de las experiencias y las demandas del ambiente, están firmemente aseguradas en la estructura de la personalidad y son más difíciles de cambiar que los enfoques de aprendizaje, los cuales poseen un carácter más adaptativo (Gargallo López, Almerich Cerveró, Suárez Rodríguez, Garfella Esteban, 2013).

El enfoque longitudinal sirve a dos propósitos: describir patrones de cambio y explicar relaciones causales. En este caso en particular, permite conocer si se produjeron cambios en los enfoques y estrategias de aprendizaje en el tiempo transcurrido entre el primer y segundo semestre y, de producirse cambios, las posibles explicaciones que los estudiantes dan a los mismos.

3.2.3 Técnicas de recolección de datos

Cualquier técnica de recolección de datos puede tener tantos sus ventajas como aspectos negativos, por lo que “el desafío para los investigadores es seleccionar una técnica que provea el tipo deseado de información para ese estudio en cuestión” (Cohen, 2011, pág. 93)

En la presente investigación se emplearon dos tipos de técnicas básicas:

- a) Cuestionarios autoadministrados
- b) Entrevistas semi estructuradas

La elección de los cuestionarios radica en toda una tradición en el campo de la investigación de enfoques, estilos y estrategias que han empleado esta técnica como herramienta fundamental. A pesar de que los cuestionarios están bien establecidos en la investigación de DI en el aprendizaje, los datos que permiten obtener no son necesariamente informativos

acerca de los enfoques, estilos o estrategias (Cohen, 2011). Para eso, se han realizado entrevistas semi estructuradas tanto a los estudiantes de la muestra como a los docentes. Estas permiten la triangulación de datos de los cuestionarios, abarcar temas emergentes y profundizar en explicaciones acerca de los constructos explorados.

Cuestionarios autoadministrados

El uso de los cuestionarios en investigación de L2 se ha fundamentado en que son capaces de recolectar gran cantidad de información de manera rápida y simple. De hecho, la frecuencia en el uso de los cuestionarios autoadministrados como herramienta de investigación en lingüística aplicada es superada solamente por las pruebas de suficiencia o de aptitud (Dörnyei, 2007).

Los cuestionarios seleccionados en la presente investigación han sido aquellos con importante presencia en investigaciones similares, lo que permite una posible comparación de resultados. Para medir enfoques de aprendizaje se emplea el cuestionario de Biggs et al. (2001) conocido como R-SPQ-2F. Para estilos de aprendizaje se aplica el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Cohen et al. (2001) , para el cual se ha obtenido la autorización de los autores (ver anexo 5) y para estrategias de aprendizaje, el SILL versión 7.0 de Oxford (1990) con ítems agregados de Sánchez Griñán (2009) e ítems de elaboración propia a partir de piloto realizado con estudiantes de generación 2012.

Tabla 16. Cuestionarios aplicados.

Diferencias individuales	Cuestionarios	Autores
Enfoques de aprendizaje	R-SPQ-2F	Biggs, Kember y Leung (2001)
Estilos de aprendizaje	Cuestionario de estilos de aprendizaje	Cohen, Oxford y Chi (Cohen, A.D.; Oxford, R.L.; Chi, J.C, 2001)
Estrategias de aprendizaje	SILL (7.0)	Oxford (1990) Ítems añadidos de Sánchez Griñán (2009)

Elaboración propia

Los resultados de los cuestionarios contienen fundamentalmente datos cuantitativos en escalas de frecuencia, aunque el cuestionario 3 sobre estrategias de aprendizaje, contiene una pregunta abierta al final (ítem 90).

La aplicación de cuestionarios tiene sus limitaciones (Nunan, 1992):

- Los estudiantes pueden no ser sinceros en sus respuestas, sea porque no recuerdan aspectos de su pensamiento o porque no son del todo conscientes de sus propios procesos cognitivos.
- Existen problemas de traducción y de diferente interpretación de los ítems de acuerdo al contexto y la cultura del sujeto.

Para evitar problemas de traducción de los cuestionarios que lleven a interpretaciones erróneas, se trabajó con una versión bilingüe de cada uno (chino- español) siendo la versión china de caracteres simplificados que es la que se usa en todo China continental. La versión china fue validada por una graduada de la primera generación del Programa UC-UU. Además, se realizó una prueba piloto de los cuestionarios con 41 estudiantes de la generación anterior del Programa (2012) para testear los instrumentos.

Las pruebas piloto son importantes para “valuar la factibilidad y la utilidad de los métodos de recolección de datos y así hacer las necesarias revisiones antes de usarlos con los participantes de la investigación” (Mackey, A.; Gas, S., 2005, pág. 43). Pueden revelar sutiles defectos de los instrumentos que no se hayan detectado a primera vista.

El piloto de aplicación de cuestionarios incluyó una carilla con las siguientes preguntas:

- 1) ¿Hay palabras o frases que no comprendiste?
你有之前不懂的单词或句子?
- 2) ¿Tuviste que leer alguna pregunta dos veces? ¿Puedes darme algún ejemplo de pregunta que tuviste que releer?
有哪个问题让你读了不止一次吗? 你能给我举一个让你重读的问题的例子吗?
- 3) ¿Crees que el cuestionario ha sido muy largo? ¿Te ha costado mantener la atención?
你觉得这个调查问卷很长吗? 你在做的时候很难保持注意力集中吗?

Para la traducción de los cuestionarios se tuvo en cuenta los criterios de Dörnyei y Taguchi (2010), quienes plantean la necesidad de tener en cuenta dos criterios contradictorios: a) la necesidad de producir una traducción muy cercana al texto original para que se pueda afirmar que ambas versiones son equivalentes y b) la necesidad de producir un texto “natural”, similar

a las palabras que una persona normalmente diría. Puede ocurrir que una traducción literal no exprese el real significado y la función pragmática del texto. Para eso se trabajó junto a una estudiante china egresada del Programa UC-UU a partir de los resultados obtenidos en la aplicación piloto.

Los cuestionarios se aplicaron dentro del horario de clase a todos los estudiantes de la muestra en el mismo momento. Fueron realizados con lápiz y papel. Se informó de manera escrita previamente a los participantes sobre los objetivos de la investigación (anexo 5) y el hecho de que no existen respuestas correctas o incorrectas. Se les a los estudiantes solicitó que dieran su opinión honesta a cada ítem y expresaran su consentimiento para participar en la aplicación de los cuestionarios mediante una firma.

Se recurrió a la figura de un observador externo para garantizar la transparente aplicación de los cuestionarios. Se buscó así evitar todo sesgo de parte de la investigadora y contemplar la especificidad de la situación. El observador fue seleccionado por su conocimiento de la situación estudiada. Se trata de un docente de la Licenciatura de Estudios Internacionales que ha estado en China en varias oportunidades y tiene conocimientos sobre la idiosincrasia de los estudiantes de ese país.

El observador asistió a la aplicación completa de los cuestionarios permaneciendo en silencio y anotando en su tableta breves aspectos que considerara relevante registrar. El registro fue compartido con el investigador, una vez finalizada la aplicación (anexo 6). El tiempo total en la primera aplicación es de 43' mientras que en la segunda es de 39. Es posible pensar que el menor tiempo empleado en la segunda aplicación se deba a que los estudiantes ya conocían los cuestionarios y estaban familiarizados con los mismos.

Es importante agregar que si bien el cuestionario de Estilos de aprendizaje de Cohen et al. (2001) fue aplicado en las dos oportunidades, luego se trabajó exclusivamente con la primera aplicación ya que, como vimos los estilos de aprendizaje son predisposiciones relativamente estables y existe controversia con respecto a las posibles variaciones que puedan producirse en los estilos, producto del cambio de contexto de aprendizaje (Skehan, 1991, Ehrman, 1996).

Tabla 17. Resumen del veedor durante aplicación de cuestionarios.

Cuestionario	Tiempo aplicación semestres 1 y 2		Observaciones del observador	
	Enfoques de aprendizaje	8'	7'	“Explicaciones básicas en cuanto al nombre” “El estudiante ubicado en el rincón a la izquierda duda todo el tiempo y busca copiar junto a él, el cual también duda y busca mirar al de al lado (todos última fila).”
Estilos de aprendizaje	20'	18'	“Una estudiante consulta a otra algo de la primera página”	
Estrategias de Aprendizaje	15'	14'		Entregan los cuestionarios pero algunos estudiantes antes de entregar sacan sus apuntes de clase.
	43'	39'	Elaboración propia	

En la tabla que se presenta a continuación, se resumen las principales características de cada cuestionario aplicado: origen, traducción, constructos que mide, sistema de medición y variaciones o adaptaciones realizadas a partir de la traducción o de la aplicación de la prueba piloto.

Ilustración 9. Cuestionarios autoadministrados empleados y adaptaciones realizadas.

Variable individual	Modificaciones y detalles de traducción
Enfoques de aprendizaje Cuestionario R-SPQ-2 F Autores: Biggs et al. (2001) con traducción al	El cuestionario posee 20 ítems: 10 para enfoque superficial y 10 para enfoque profundo (Las respuestas se basan en una escala <i>Likert</i> que va de “nunca o rara vez” a “siempre o casi siempre” Se reemplaza la palabra “trabajo” por la palabra “esfuerzo” en todos los ítems, ya que se comprende mejor el significado en chino. Por ejemplo, ítem 2 “Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el menor trabajo esfuerzo posible”.

<p>español de Herández Pina (2001)</p>	<p>Se sustituye “programa del curso” por “libro de texto del curso” en ítem 4. “Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está detallado en el programa del curso”. ”. En China, no se emplean programas o currículos en el curso, tal como los conocemos en Occidente. No se les entrega al comienzo del curso a los estudiantes de UC un programa detallado que proporcione los contenidos y la bibliografía. Los estudiantes trabajan con un libro de texto que incluye todos los contenidos del curso y el orden en que se dictan.</p> <p>Se sustituye la palabra “autoevalúo” por “me hago preguntas a mí mismo” en ítem 10. “Autoevalúo mis conocimientos sobre temas importantes hasta que los comprendo totalmente”. Se considera que expresiones vinculadas a la autoevaluación como actividad metacognitiva no es frecuente en China, al menos dentro del vocabulario frecuente de los estudiantes.</p> <p>Se sustituyen las palabras “evaluaciones” o “pruebas” por exámenes (ítems 16, 19 y 20) porque resulta un concepto más familiar para los estudiantes.</p>
<p>Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Cohen et al. (2001)</p>	<p>Se obtuvo el permiso por parte del <i>Center for Advanced Research on Language Acquisition</i> (CARLA) para emplear el cuestionario.</p> <p>Se emplea este cuestionario por dos razones fundamentales: 1) incluye ítems específicos para adquisición de L2 y 2) por ellos es que es uno de los cuestionarios más utilizados en investigación de L2 (Dörnyei, 2005)</p> <p>El cuestionario tiene 11 partes (ver tabla 7), que incluye 10 estilos en su forma bipolar y el estilo perceptivo en tres dimensiones.</p> <p>Está construido en base a una escala <i>Likert</i> de frecuencia que va desde “siempre” a “nunca”. La forma de puntuación del cuestionario es muy simple y se incluye al final del anexo 2.</p> <p>Si bien el cuestionario se aplicó en su totalidad, para el análisis se seleccionaron 4 estilos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Estilos perceptivos (visual, auditivo, táctil) – Parte 1 2) Extrovertido/introvertido- Parte 2 3) Orientación a la finalización/apertura- Parte 4 4) Deductivo/inductivo- Parte 8 <p>Las razones para la selección de estas cuatro dimensiones de estilos de aprendizaje ya fueron mencionadas pero se resumen a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Se seleccionan aquellos estilos de aprendizaje que resultan más relevantes según la

	<p>literatura referida a estudiantes chinos de L2. 2) Se seleccionan aquellos estilos de aprendizaje que también pueden ser explorados mediante las entrevistas. 3) Las dimensiones estudiadas tienen relevancia en la dinámica de la clase de idiomas.</p> <p>La traducción fue realizada con la ayuda de una ex alumna del Programa UC-UU y probada en aplicación piloto con estudiantes de generación 2012. Como resultado se realizaron mínimas modificaciones a algunos ítems. Por ejemplo, en el ítem 8, el original afirma lo siguiente “entiendo mejor las clases cuando el profesor escribe en la pizarra”. Se agrega además “o usa powerpoint” ya que se trata de un recurso visual muy utilizado.</p>
<p>Inventario de Estrategias de Aprendizaje (SILL, versión 7.0) de Rebecca Oxford (1990)</p>	<p>Está basado en la taxonomía de Oxford.</p> <p>Es un test que se presenta en escalas Likert que van de “nunca” a “siempre es cierto para mí”.</p> <p>Su confiabilidad en el coeficiente de Cronbach va desde 0.89 a 0.98 en numerosos estudios. Se ha hallado, validez predictiva cuando se relacionan los resultados del SILL con medidas de rendimiento, motivación, estilos de aprendizaje y otros factores (Oxford, R. L. Burry-Stock, J.A., 1995).</p> <p>El cuestionario original posee 50 preguntas divididas en 6 partes que se corresponden con las seis categorías de estrategias de aprendizaje: memorización, cognitivas, compensación, metacognitivas, afectivas y sociales.</p> <p>Oxford estipula los siguientes rangos de frecuencia para las estrategias:</p> <p>2.5 bajo uso de estrategias de aprendizaje de L2 2.5- 3.5 uso medio >3.5 alto uso de estrategias</p> <p>El cuestionario utilizado en la presente investigación comprende:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 50 estrategias del SILL, versión 7.0 2) Ítems 51- 72. estrategias añadidas por Griñán en base a estudios de Rao y Li (citados por Griñán 2009) junto a ítems de elaboración del propio investigador. 3) Ítems 73- 89. Emergentes del SILL aplicado como prueba piloto en abril 2013 a partir del ítem de Griñán que implica una pregunta abierta al final del cuestionario “¿Practicar alguna estrategia cuando estudias español?”. 4) Ítem 90. Pregunta abierta de Griñán. <p>Se emplea la traducción al chino y español de Sánchez Griñán con mínimas adaptaciones en opción de vocabulario, surgidas a partir del piloto y trabajadas con la graduada del Programa UC-UU. Por detalles del cuestionario, ver anexo 4.</p>

Elaboración propia

Entrevistas a estudiantes y docentes

Los cuestionarios han sido considerados el instrumento más apropiado para recolectar datos cuantificables sobre DI en el aprendizaje. Sin embargo, resulta necesario “combinar enfoques cuantitativos y cualitativos como una manera de reconocer la naturaleza situada y dinámica de los procesos de aprendizaje de L2 y las variables que pueden afectarlos” (Pawlak, 2012, pág. xxxvi). Las entrevistas nos permiten acceder a las “mini – teorías” de los estudiantes con respecto a sus enfoques, estilos y estrategias así como abordar temas emergentes.

Los cuestionarios permiten indagar aspectos que difícilmente puedan ser explorados mediante entrevistas. Por ejemplo, resulta poco conveniente preguntarle a un estudiante si cree que es más inductivo que deductivo, o más orientado a la finalización que a la apertura. Para hacerlo, el investigador debiera organizar, por ejemplo un taller en el que los que el estudiante fueran familiarizados con estos constructos teóricos o contaran con la información previo a la realización de entrevistas, como en el caso de la investigación cualitativa sobre estrategias de aprendizaje de Man –fat Wu (2008). Para explorar justamente estos aspectos difíciles de indagar en una entrevista, es que existen los cuestionarios. Sin embargo, sí es posible preguntarle a un estudiante qué piensa de la memorización de contenidos, si le es útil, en qué situaciones, si siempre ha sido así o ha cambiado de parecer y por qué.

Por tanto, las entrevistas no solamente ayudan a explicar los hallazgos de los cuestionarios autoadministrados y a triangular datos, sino también a descubrir la manera en que los participantes se perciben a sí mismos con respecto a los procesos de aprendizaje de español como L2.

En la presente investigación se ha diseñado un protocolo de entrevista semiestructurada para las entrevistas a estudiantes (anexo 7) y otro para las entrevistas a los docentes (anexo 8). Se sigue el protocolo en el orden establecido, el entrevistador provee guía y dirección, pero también sigue los desarrollos que el entrevistado elabore sobre ciertos temas. Este modelo de entrevista fue seleccionado por los motivos que destaca Dörnyei (2007), por ser una técnica útil para los casos en que el investigador tiene un panorama suficiente del fenómeno en cuestión y es capaz de desarrollar preguntas generales previas sobre el tema, pero no desea

diseñar un total de categorías que acaben por limitar la profundidad y amplitud de lo que el sujeto pueda responder.

El modelo de entrevista empleada fue la entrevista episódica de Flick (2004). El investigador intenta indagar justamente el conocimiento episódico, aquel que “se organiza más cerca de las experiencias y se asocia a situaciones y circunstancias concretas” (2004, pág. 118). En este tipo de entrevista se presta especial atención a las situaciones en las que los entrevistados han tenido una experiencia que resulta relevante para la pregunta de investigación. Un ejemplo de pregunta para una entrevista episódica es el siguiente: “¿Has cambiado tus estrategias de aprendizaje desde que viniste a Uruguay?”.

Se realizó una entrevista piloto con una estudiante del Programa UC-UU de una generación anterior a la muestra, para poner a prueba el protocolo de entrevista y así se pudieron realizar algunos ajustes:

- 1) Eliminación de preguntas reiterativas, ¿qué estrategias no recomendarías para estudiar español? ¿has desarrollado alguna estrategia para aprender español que no te ha dado resultado?”),
- 2) Cambios mínimos en vocabulario: se sustituye la palabra “escritura” por “redacción” ya que para el estudiante chino, “aprender a escribir” significa generalmente, aprender a reproducir las letras del abecedario (en equivalencia con el aprendizaje de caracteres en la lengua china) y no “producción escrita” como lo entendemos nosotros.
- 3) Eliminación de preguntas que inducen respuestas: Por ejemplo, sustituir, “¿usas imágenes visuales para ayudarte a recordar palabras nuevas” por “qué estrategias usas para ayudarte a recordar palabras nuevas”?

El protocolo de entrevista a estudiantes posee cuatro partes diferenciadas:

- 1) Preguntas sobre **enfoque superficial y profundo**, desde el punto de vista de la motivación para aprender español (intrínseca o extrínseca) y los procesos de memorización en el aprendizaje.

- 2) Preguntas sobre **estilos de aprendizaje de L2**. Se indagan estilos presentes en los cuestionarios tales como estilo deductivo/inductivo, introvertido/extrovertido, orientación a la apertura/finalización, Se agregan preguntas que permiten indagar sobre aspectos que no son explorados en los cuestionarios aunque resulten ser facetas de esos mismos estilos: por ejemplo, la modalidad de preferencia por el trabajo en grupo o individual, o por el debate.
- 3) Preguntas sobre **estrategias de aprendizaje de L2**. No resulta oportuno ni sabio preguntar a los estudiantes si utilizan estrategias metacognitivas, afectivas, entre otras. Estas preguntas resultarían demasiado difíciles de responder hasta para un estudiante familiarizado con teoría del aprendizaje de L2. Por tanto, se formularon preguntas de manera más sencilla, preguntando qué estrategias utiliza (acciones concretas para aprender la lengua) para aprender las competencias del idioma (oral, audición, lectura, redacción, vocabulario, gramática o pronunciación). Si las estrategias que el estudiante menciona son metacognitivas, afectivas o cognitivas es inferido por el investigador.
- 4) Preguntas que indagan los **cambios en las estrategias de aprendizaje**. Permiten conocer las estrategias que han cambiado y las explicaciones que los estudiantes dan al cambio.

En cuanto a las entrevistas docentes, el protocolo está dividido en tres partes: 1) preguntas que apuntan a una descripción general de los estudiantes y a los posibles cambios en las estrategias, 2) preguntas sobre enfoques y estilos de aprendizaje y 3) preguntas sobre las estrategias.

Las entrevistas a estudiantes fueron realizadas individualmente en diferentes salones de UU. Las entrevistas se realizaron en español, en los casos de estudiantes con mejor desempeño oral, en algunas oportunidades se utilizó chino mandarín y español en diferentes momentos de la entrevista y 8 entrevistas fueron enteramente realizadas en chino mandarín. En el salón contábamos con dos diccionarios electrónicos bilingües chino español, que podíamos consultar en caso de dudas. En la traducción de las entrevistas también se contó con la colaboración de una graduada del Programa UC-UU para los casos de duda. Se presenta la transcripción en chino y español en anexos así como los audios de las entrevistas.

En cuanto a las entrevistas a docentes, se realizaron en diferentes lugares: UU, cafetería, lugar de trabajo del docente y una de las entrevistas fue realizada vía skype. Se utilizaron cartillas (ver anexo 9) para que el docente pudiera leer a) la definición de enfoques de aprendizaje y b) la definición de las categorías de estrategias de aprendizaje junto con algunos ejemplos.

Las entrevistas a estudiantes tuvieron un promedio de duración de de 40 minutos, siendo la más larga de 1 hora y 20 y la más corta de 20'. Las entrevistas docentes tuvieron una duración promedio de 1 hora, siendo la más extensa de 1 hora 10'.

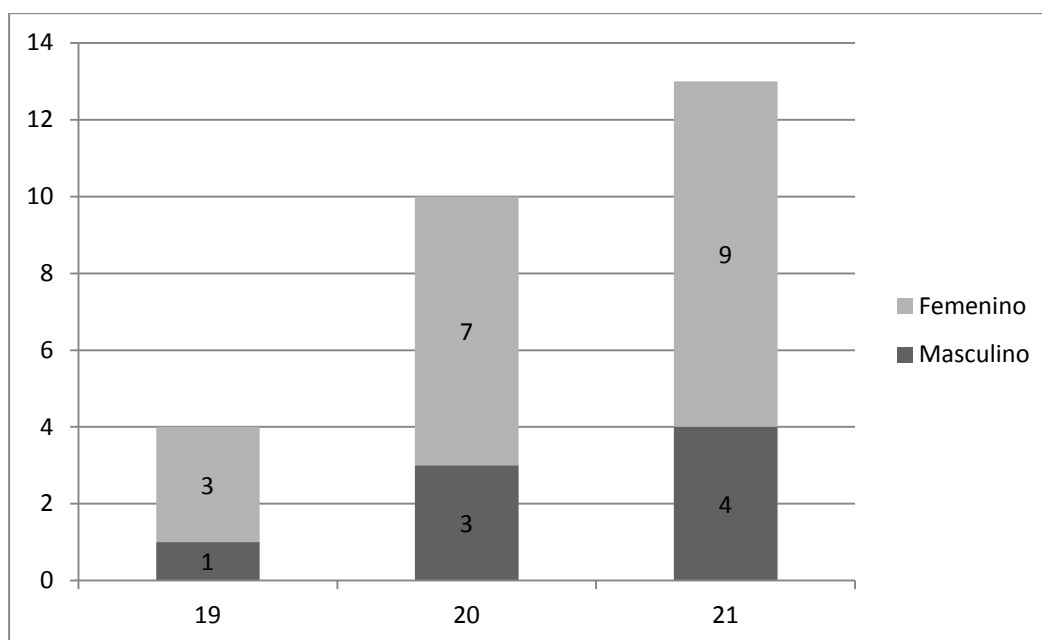
Las entrevistas fueron cargadas al programa Atlas.Ti 7 para análisis de datos cualitativos y fueron codificadas mediante este software. Se entrega copia de todas las unidades hermenéuticas con la totalidad de los códigos. En los párrafos transcritos de las entrevistas que se emplean en el capítulo de análisis de datos de la presente tesis, se utilizan los números correspondientes a los códigos de ubicación del Atlas ti.

3.3 Descripción de la muestra

En este estudio han participado 27 estudiantes (19 mujeres y 8 varones) del Programa, lo que conforma el 100% de la generación 2013- 2014 de dicho Programa.

Las edades de los sujetos están comprendidas entre los 19 y los 21 años. La lengua nativa (L1) de los estudiantes es chino mandarín. Todos provienen de la provincia de Heilongjiang, con la excepción de un varón, quien proviene de la provincia de Anhui. Todos han recibido su educación formal en China, asistido a idéntico programa de formación en español, seguido idéntico currículo y evaluaciones. Todos los nombres que figuran en la tesis son seudónimos en español para resguardar la identidad de los estudiantes y docentes pero también simplificar la lectura.

Gráfico 1. Descripción de la muestra según edad y género.



Elaboración propia

Evidentemente se trata de un muestreo no probabilístico, y una de las críticas más evidentes consiste en que la muestra no es representativa de toda la población, lo cual limita la generalización de resultados, afectando la validez externa del estudio (Merriam, 1988). Sin embargo, es preciso tener en cuenta que la muestra se compone de la totalidad de los estudiantes del Programa UC-UU (100% de la población correspondientes a generación 2013) por lo que la muestra no presenta sesgo alguno.

A pesar de la aparente homogeneidad de la muestra, el nivel de español dentro de la misma es dispar, existiendo estudiantes que han adquirido un dominio mayor de L2, de acuerdo a las calificaciones obtenidas en cursos de Redacción, Oral y Español avanzado. Estas asignaturas cubren las diversas competencias lingüísticas (oral, audición, lectura y escritura), además de competencias de adquisición de gramática, vocabulario y pronunciación. Las evaluaciones son individuales por lo que las calificaciones representan el juicio del docente sobre el desempeño de cada alumno. Además, los cursos son dictados por tres docentes diferentes, que se mantienen en semestre 1 y 2, lo que disminuye las chances de error en la calificación de un estudiante. Por último, la investigadora no es docente de ninguno de los tres cursos y por tanto, tampoco ha evaluado el rendimiento de los estudiantes en los mismos.

El rendimiento se mide en una escala del 1 al 100. Cabe mencionar que el mínimo de aprobación en UU es de 70 puntos. De acuerdo a la escala de rendimiento establecida en la presente investigación, los rangos de rendimiento son los siguientes.

- Alto rendimiento ≥ 85 (8 estudiantes)
- Rendimiento medio $>70 <84$ (11 estudiantes)
- Bajo rendimiento <70 (8 estudiantes)

Tabla 18. Rendimiento Semestre 1, Semestre 2 y Rendimiento Total (promedio de ambos semestres).

Nombre	Gramática 1	Oral 1	Redacción 1	Rend. 1 (R1) Primer semestre	Gramática 2	Oral 2	Redacción 2	Rend. 2 (R2) Segundo semestre	Rend. Total (RT)
Marcos	40	38	36	38	20	30	37	29	34
Oscar	32	35	29	32	19	35	27	27	30
Pablo	48	51	60	53	45	44	40	43	48
José	40	44	45	43	42	20	49	37	40
Camilo	42	39	39	40	18	38	43	33	37
Pedro	51	56	49	52	58	49	55	54	53
Carlos	61	75	65	67	70	60	71	67	67
Eloísa	71	70	75	72	70	58	70	66	69
Leticia	78	76	77	77	70	73	73	72	75
Carla	76	78	80	78	75	70	77	74	76
Luisa	73	71	72	72	70	74	75	73	73
Natalia	75	70	74	73	74	76	75	75	74
Alicia	75	76	77	76	80	78	79	79	78
Agustina	80	90	85	85	84	77	76	79	82
Rita	79	76	76	77	84	77	79	80	79
Jorge	70	71	78	73	82	78	74	78	76
Rufina	86	84	85	85	85	82	82	83	84
Fernanda	78	85	86	83	78	84	81	81	82
Rosa	84	87	78	83	86	80	86	84	84
Andrea	88	82	91	87	80	88	84	84	86
Rosina	90	88	89	89	80	88	93	87	88
Justa	88	94	91	91	87	85	92	88	90
Ximena	86	81	82	83	83	88	93	88	86
Romina	89	88	90	89	81	87	96	88	89
Carina	95	93	94	94	83	90	94	89	92
Silvia	95	88	90	91	89	86	86	87	89
Tamara	95	95	92	94	97	91	97	95	95

Elaboración propia

La diferencia entre Rendimiento 1 (R1) y Rendimiento 2 (R2) es menor al 3% (2.74%) y ninguno de los estudiantes asciende o desciende en los rangos de rendimiento de un semestre al siguiente. De ahí que se opte por trabajar con el Rendimiento total (RT), con fines de simplificación. La ausencia de mayores diferencias en rendimiento en ambos semestres puede tener la siguiente explicación. Los estudiantes no varían notoriamente su rendimiento en un período de 10 meses de cursos. Esto tiene valor intuitivo; tantos los estudiantes de alto rendimiento como los de bajo rendimiento mantienen una relativa estabilidad en su desempeño académico.

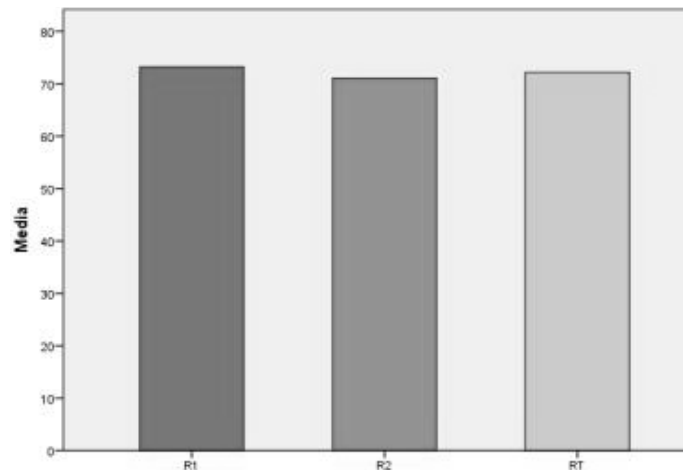
Tabla 19. Estadísticos de rendimiento.

		R1	R2	RT
N	Válido	27	27	27
	Perdidos		0	0
Media		0	71.11	72.17
Mediana		73.22	79.00	77.50
Rango		77.00	68	65
Mínimo		62	27	30
Máximo		32	95	95
Percentiles	25	94	66.00	67.00
	50	67.00	79.00	77.50
	75	77.00	87.00	85.50

Elaboración propia a partir de SPSS

La media para rendimiento de primer semestre es 73.22 puntos (3.22 puntos por encima del mínimo de suficiencia en UU que es 70 puntos). En segundo semestre hay una variación de -2.74% (71 puntos). La variación negativa en segundo semestre, aunque menor quizás pueda deberse a que los docentes toleran muchas fallas iniciales de los estudiantes en el primer semestre, ya que se considera que están realizando un importante esfuerzo de adaptación tanto a otra cultura como a otra metodología de enseñanza, contexto universitario, técnicas y enfoques de evaluación, etc. En segundo semestre, generalmente se entiende que el estudiante ya ha tenido tiempo suficiente para la adaptación y por tanto, el docente puede aumentar la exigencia (aunque vemos que muy levemente).

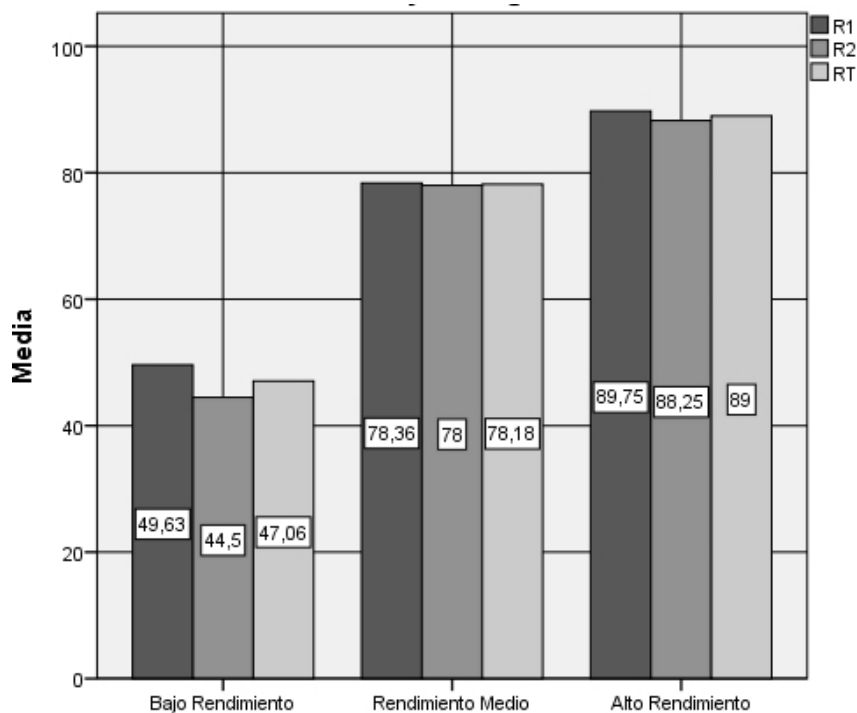
Gráfico 2 Gráfico de barras. R1, R2 y RT



Elaboración propia a partir de SPSS

En la categoría de estudiantes de rendimiento alto, se produce un descenso del rendimiento en segundo semestre de 1.71%. En la categoría de rendimiento medio, el descenso es de 0.45% y en la de bajo rendimiento, de 10.34%. baja más acentuada en rendimiento en segundo semestre se da en el grupo de estudiantes de bajo rendimiento, o que puede ser debido a que el segundo semestre aumenta la dificultad, lo que lleva a que estudiantes con mejor rendimiento puedan justamente adaptarse con más éxito a las nuevas demandas del curso.

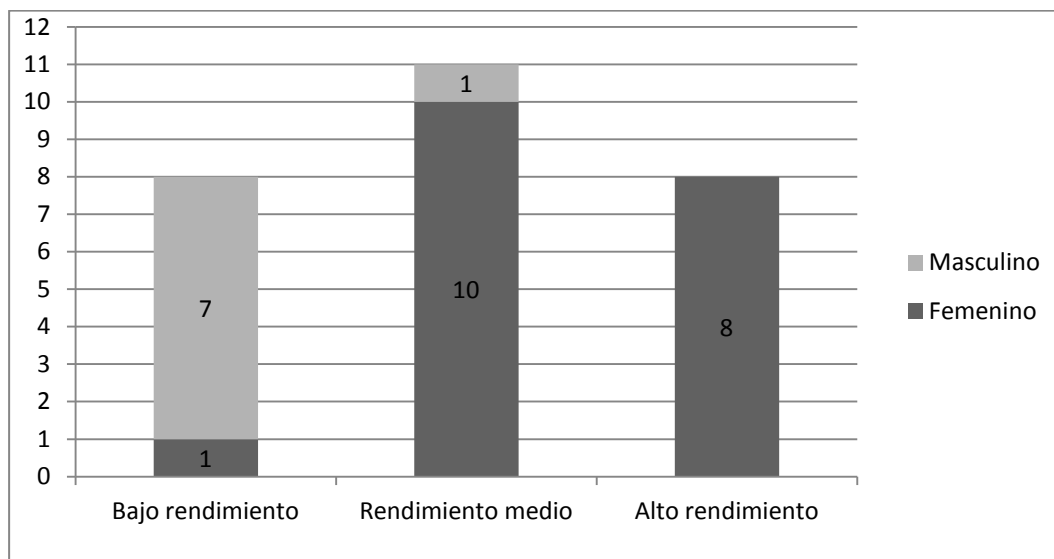
Gráfico 3. Variación de R1 y R2 de acuerdo a rendimiento



Elaboración propia a partir de SPSS

Utilizando entonces, el Rendimiento Total (RT), se puede resumir que de 27 estudiantes, 8 presentan alto rendimiento (≥ 85 puntos), 8 presentan bajo rendimiento (<70) y 11 presentan rendimiento medio (11 estudiantes). Es preciso destacar que de los 8 estudiantes masculinos de la muestra, 7 presentan bajo rendimiento, 1 presenta rendimiento medio y no hay ningún estudiante de sexo masculino con alto rendimiento. Traducido en porcentajes, los varones representan el 9% de los estudiantes de rendimiento medio, 0% de los estudiantes de alto rendimiento y el 87.5% de los de bajo rendimiento.

Gráfico 4. Muestra según género y rendimiento.



Es preciso consignar que los seis estudiantes con rendimiento más alto son de sexo femenino y los seis estudiantes con más bajo rendimiento son de sexo masculino. El bajo rendimiento general de los estudiantes varones de la muestra, puede llamar la atención pero es un fenómeno frecuente en las diferentes generaciones del Programa UC-UU. Los estudiantes varones tienen una menor presión para alcanzar el éxito en sus estudios ya que en el mercado laboral la preferencia por el sexo masculino es fuerte, independientemente de las calificaciones obtenidas durante la Universidad. A pesar de las leyes que el gobierno chino ha implementado para evitar la discriminación por género en el mercado laboral (por ejemplo, la Ley de Promoción de Empleo para el Pueblo de la República de China de 2008), “varios estudios señalan que es más difícil para las mujeres chinas conseguir trabajo que los hombres” (Bulger, 2000 citado por Dasgupta, Matsumoto y Xia, 2015, pág.20). Además, esta brecha de género es aún más pronunciada en el caso de los graduados universitarios que buscan trabajo

(Dasgupta, et al.) Otra explicación puede radicar en el valor que tiene el hijo varón en la cultura china. Estas imágenes sociales significan mayor presión en las mujeres para poder alcanzar resultados que puedan ser socialmente considerados exitosos (Dasgupta et al).

Esta diferencia en rendimiento académico a favor de las mujeres, podría explicarse de manera más general, por los resultados de investigaciones que ilustran una ventaja femenina en las calificaciones (Voyer, 2014). Los investigadores sostienen que el hecho de que las mujeres, generalmente tengan un mejor desempeño que sus contrapartes masculinas a lo largo de lo que constituye esencialmente la escolaridad obligatoria en la mayoría de los países, “parece ser un secreto bien guardado, considerando la poca atención que ha recibido como fenómeno global” (Dasgupta, et al. pág. 18)

En cuanto a los docentes que participaron, se entrevistó la totalidad de los profesores del Programa UC-UU que imparten clases en UU. No fueron entrevistados los docentes chinos ni los extranjeros de UC ya que al igual que los cuestionarios que son aplicados en Uruguay para identificar enfoques, estilos y estrategias prevalentes, relación con rendimiento pero también posibles cambios en las variables de DI seleccionadas, las entrevistas fueron diseñadas para triangular datos y siguen iguales parámetros generales.

Tabla 20. Esquema de docentes entrevistados

Sexo	Edad	Años de experiencia docente	Años de experiencia en español para extranjeros	Curso que dicta
F	39	18	9	Español avanzado
F	40	14	6	Redacción
F	39	20	13	Español en los Medios
M	58	27	1 año y medio	Literatura
F	53	14	14	Español Oral
M	30	6	2	Literatura
M	27	1	1	Cultura uruguaya

Elaboración propia

Los docentes entrevistados son mayormente de sexo femenino (71%), la media de edad es de 40 años (el más joven tiene 27 y el mayor 58). En cuanto a los años de experiencia docente, existe un gran espectro desde 1 año a 27 años de experiencia y en cuanto a experiencia en español para extranjeros, de 1 a 14.

3.4 Procedimiento de la investigación

El cronograma de investigación sigue una secuencia lógica, teniendo en cuenta que los estudiantes se encuentran estudiando en UU durante 10 meses (setiembre a fin de mayo) y luego retornan a China para finalizar su último año de la Licenciatura en UC. El Programa UC-UU se organiza en dos semestres de cursos de 16 semanas cada uno y vacaciones de 30 días en el mes de enero. El calendario académico rígido obligó al investigador a seguir un estricto plan para no correr el riesgo de no poder realizar la aplicación de los cuestionarios en segundo semestre o de hacer las entrevistas.

En abril 2013 realizó la aplicación piloto de los cuestionarios con casi la totalidad de estudiantes de la primera generación del Programa UC-UU (41 estudiantes sobre un total de 42). En setiembre 2013 se realiza la primera aplicación efectiva de los cuestionarios, durante la segunda semana de haber comenzado el semestre en UU. La elección de éste momento para la primera aplicación de cuestionarios se fundamenta en que debían aplicarse al comienzo del semestre para contar con la mayor información posible de los enfoques y estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes antes del cambio de contexto de aprendizaje en UU. Se consideró prudente no aplicar el cuestionario la primera semana de clases ya que suele ser un momento que requiere un esfuerzo de adaptación de los estudiantes a la ciudad y a la Universidad.

Durante los meses de marzo y mayo de 2014 se realizaron las entrevistas tanto a estudiantes como a los docentes a un promedio de 3 entrevistas por semana. El orden de las entrevistas fue determinado simplemente por la disponibilidad de los entrevistados. A su vez, en las últimas dos semanas de clases de mayo 2014 se aplicó la segunda ronda de cuestionarios. Durante los meses de julio a setiembre 2014 fueron desgrabadas las entrevistas y durante los meses de noviembre 2014 a agosto 2015 se trabajó en el procesamiento de datos utilizando el software SPSS para análisis cualitativo y Atlas-Ti para el cualitativo.

Tabla 21. Procedimiento de la investigación

Abril 2013	Setiembre 2013	Marzo-mayo 2014	Julio-octubre 2014	Noviembre 2014- mayo 2015	Junio-agosto 2015	Setiembre 2015- mayo 2016
Aplicación piloto de traducción de R-SPQ-2F para enfoques de aprendizaje y SILL 7.0 para estrategias a primera generación de Programa Conjunto.	Aplicación de cuestionarios R-SPQ-2F Cuestionario de estilos de aprendizaje SILL 7.0 a estudiantes de la muestra	Realización de entrevistas a estudiantes y docentes Segunda aplicación de cuestionarios (mayo)	Desgrabación de entrevistas	Procesamiento de datos cuantitativos a partir de cuestionarios con SPSS	Procesamiento de datos cualitativos a partir de entrevistas con Atlas –T	Redacción de la tesis y revisiones periódicas del tutor.

Elaboración propia

3.5 Procedimientos para el Análisis de datos

La percepción más tradicional sobre el enfoque mixto de investigación es que se trata de un proceso modular en el que los componentes cuantitativos y cualitativos se llevan a cabo tanto de manera concurrente como secuencial (Dörnyei, 2007). Es fundamental destacar que ambos subestudios (cuanti y cuali) se inscriben dentro del enfoque general de toda la tesis, que es el del estudio de caso.

En la presente investigación, los datos extraídos de los cuestionarios autoadministrados fueron los primeros analizados mediante el paquete estadístico SPSS, versión 21 para enfoques y estrategias de aprendizaje. Se determina la media, la desviación estándar y se realiza el contraste de hipótesis para ver si existe relación entre los enfoques y el rendimiento, y las estrategias y rendimiento. Se realiza la prueba V de Cramer para determinar la intensidad de la asociación entre variables y se determina la fuerza de la relación, en el caso de las estrategias de aprendizaje, mediante el análisis de varianza ANOVA. Además, se analiza la variación en los enfoques y estrategias ocurridas durante el transcurso de los dos semestres, medidas por la aplicación de los cuestionarios en dos oportunidades: comienzo del primer semestre y finalización de segundo semestre en UU.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, el análisis de los datos es más simple ya que, como vimos en el marco teórico, su relación con el rendimiento es muy débil y los resultados en la

literatura demasiado contradictorios (Skehan, 1998, Dörnyei, 2005), y su estabilidad en tanto predisposición (Skehan, 1991) o “indicadores relativamente estables” (Keefe, 1979, pág. 4) tampoco ameritan un estudio acerca de posibles cambios ocurridos durante el transcurso de los dos semestres en UU. De modo que se usa la Planilla de Cálculo Excel para determinar los estilos prevalentes de los estudiantes chinos universitarios que conforman la muestra.

En un segundo momento se procedió al análisis de las entrevistas a estudiantes y por último las entrevistas docentes, de acuerdo a categorías ya inducidas de las entrevistas a alumnos, de modo de poder triangular datos. Es preciso, mencionar, sin embargo, que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987, pág. 158), “la recolección y el análisis de los datos van de la mano”. Es decir que durante la realización de la entrevista a los estudiantes chinos del Programa Conjunto, el investigador siguió la pista de temas emergentes, y desarrolló conceptos que luego dieran sentido a los datos.

En las entrevistas el investigador posee categorías apriorísticas basadas en la teoría sobre las DI en general, y en los enfoques, estilos y estrategias en particular. Es así que las preguntas que se formulan buscan indagar alguno de los constructos teóricos de la tesis. Sin embargo, surgen temas o pautas emergentes que ilustran puntos no explorados o apenas delineados en los cuestionarios autoadministrados. Esta fue justamente una de las razones para introducir una metodología mixta de estatus cualitativo en primer término.

Una de las principales dificultades a la hora del análisis de datos de las entrevistas, fue la enorme cantidad de datos obtenidos. 300 páginas de transcripción de entrevista a estudiantes y 200 de entrevistas a docentes es una cantidad de material que exige un esfuerzo de reducción de datos importante. Inicialmente se crearon más de 50 categorías de codificación que luego fueron progresivamente fusionadas, agrupadas y otras suprimidas a lo largo del proceso. Para la reducción de las categorías se siguieron las indicaciones de Miles y Huberman (1994, pág. 10) en cuanto al proceso de “seleccionar, simplificar, abstraer, transformar los datos que aparecen en notas y transcripciones”. Este proceso solamente pudo llevarse a cabo en la práctica gracias la inmensa utilidad práctica del software de procesamiento de datos cualitativos atlas-ti 7.

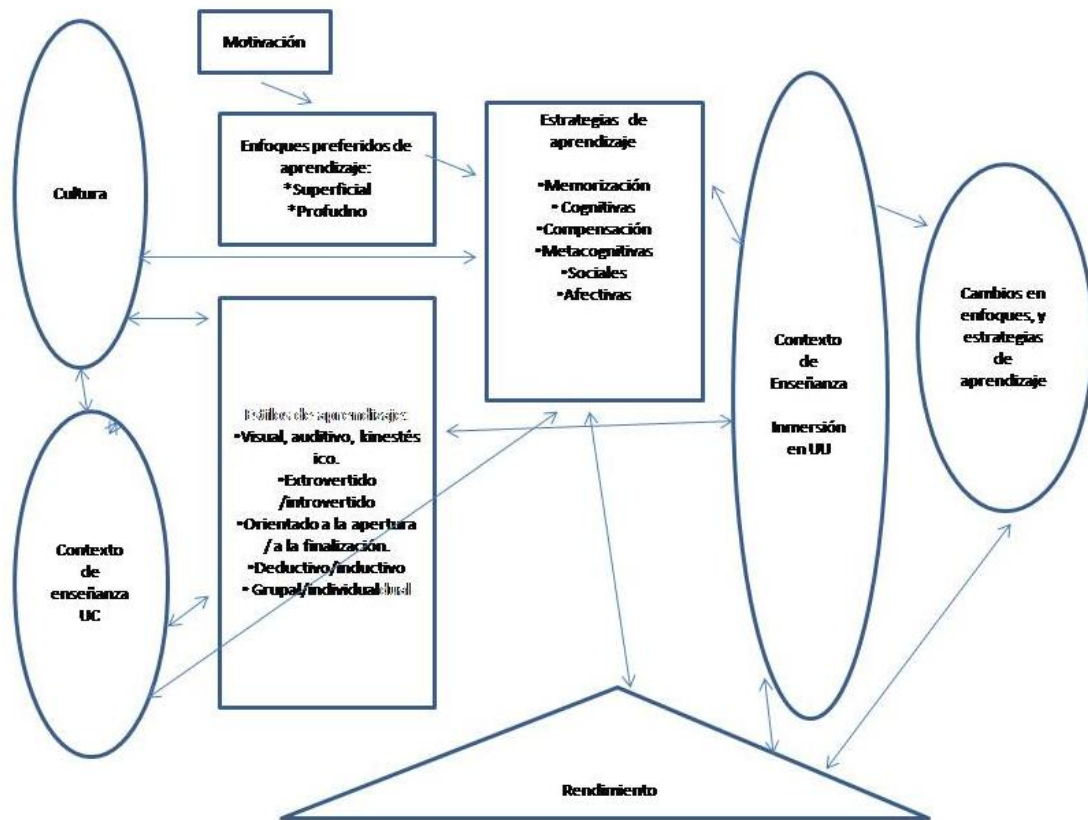
Es preciso mencionar que también se tomaron decisiones aún más drásticas, como la eliminación de categorías que podrían ser relevantes pero que exceden los límites de los

objetivos de la presente investigación. Un ejemplo claro de esto es la eliminación de categorías de estilos de aprendizaje contenidas en el cuestionario empleado de Cohen, et al. (2001). Recordemos que el cuestionario posee 11 categorías de estilos de aprendizaje bajo una estructura bipolar (con la excepción de los estilos perceptivos que son tres, táctil, visual y auditivo), por lo que al final tenemos 22 estilos de aprendizaje que van desde lo más abstracto como la independencia o dependencia del campo a lo más “concreto”, como por ejemplo, la extraversión e introversión.

Ante esta superabundancia de datos, se seleccionaron aquellos estilos de aprendizaje que fueran más relevantes teniendo en cuenta algunos criterios como: 1) antecedentes de investigación y bibliografía sobre estilos de aprendizaje en estudiantes chinos, 2) estilos de aprendizaje más vinculados con aspectos menos abstractos de los que el estudiante también pudiera dar cuenta en las entrevistas de modo de poder triangular datos. Por ejemplo, resulta claro que se puede preguntar a un estudiante si cree que es más extrovertido o introvertido y por qué, pero es más difícil preguntarle si cree que es más agudizador o nivelador, dependiente o independiente del campo. Las categorías finales de la tesis se incluyen en los anexos 10 y 11.

En la ilustración que se presenta a continuación, se resume el marco conceptual de la investigación, que incluye los constructos efectivamente explorados dentro de los enfoques, los estilos y las estrategias, pero también los atravesamientos de la cultura y el contexto de aprendizaje. Es que el proceso de construcción de la tesis es necesariamente selectivo, se trata de decidir qué variables son las más importantes y qué relaciones son las más significativas. Siguiendo a Miles y Huberman (1994, pág. 18) “un marco conceptual explica, ya sea gráficamente o de manera narrativa, los principales aspectos a ser estudiados, los factores clave, los constructos y variables y las relaciones que se presumen entre estos”.

Ilustración 10. Esquema conceptual de la tesis.



Elaboración propia a partir de Miles y Huberman (1994)

Se redujeron los códigos progresivamente hasta llegar a un número aceptable (ver anexos 11 y 12) pero que permitiera ir ilustrando el perfil del estudiante universitario chino de español como L2. Es preciso mencionar que se utilizaron elementos metodológicos del análisis de contenido, “dentro de una redefinición desde posturas cualitativas” (Cea D’Ancona, 2014, pág. 352). Esto implicó la puesta en práctica de una “estrategia analítica integrada denominada transformación de los datos” (Dörnyei, 2007, pág. 269) en que los datos cualitativos son transformados en cuantitativos, estrategia de la que Miles y Huberman (1994) fueron los pioneros. De esta manera, se puede por ejemplo, determinar la frecuencia de una estrategia de aprendizaje o la ausencia de mención de uso de alguna estrategia en particular.

El análisis del contenido es un procedimiento que permite analizar y también cuantificar distintos materiales de la comunicación humana (Porta y Silva, 2003). Se trata de una técnica

que es tanto cuantitativa como cualitativa, también objetiva y que tiene posibilidades de generalización (Bardín, 1986). A pesar de las ventajas, este método exige cuidados. Aunque es técnicamente posible, que cualquier tema cualitativo sea cuantificado asignando un simple número cuando aparece una mención al mismo y un 0 cuando no lo hace, existen peligros:

“La cuantificación mejora la calidad del análisis solamente cuando los resultados numéricos son usados correctamente. Por ejemplo, el procedimiento de contar cuántos de nuestros participantes mencionaron un tema y luego comparar los resultados diciendo que el Tema X es más importa que el Tema Y porque más entrevistados lo mencionaron es frecuentemente erróneo porque una muestra cualitativa no está diseñada para ser representativa, y por tanto, estas sub-proporciones no representan ninguna tendencia” (Dörnyei, 2007, pág. 270)

Para evitar caer en esta trampa, el investigador debe, como sostienen Taylor y Bogdan (1987, pág. 159) “relativizar los descubrimientos, es decir, comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos”. Esto exige, como en cualquier investigación, cierta intuición, sentido común (2007) y familiaridad íntima con los datos.

CAPÍTULO 4- RESULTADOS

El capítulo de análisis de datos se divide en tres partes fundamentales correspondientes a las tres DI estudiadas: a) enfoques de aprendizaje, b) estilos de aprendizaje y c) estrategias de aprendizaje, a la que se agrega una cuarta parte con el objetivo de integrar todos los datos. Cada apartado sigue idéntica estructura, primero se analizan los datos provenientes de los cuestionarios y en segundo lugar, los datos analizados a partir de las entrevistas a estudiantes. Finalmente, se integran ambos tipos de datos (cuestionarios y entrevistas a estudiantes) aportando datos extraídos de las entrevistas a docentes a modo de triangulación.

4.1 Los Enfoques de Aprendizaje de L2

El instrumento empleado para obtener datos sobre la prevalencia del enfoque superficial o profundo en la muestra de estudiantes es el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje de Biggs et al. (2001) denominado R-SPQ-2F (ver Anexo 1).

En este apartado se comenzará por el análisis cuantitativo, correspondiente a la aplicación del cuestionario R-SPQ-2F y sus resultados para luego realizar desglose de las respuestas a los ítems del cuestionario, el análisis de entrevistas a estudiantes y por último, la integración de todos los datos aportados por las entrevistas a los docentes..

4.1.1 Datos cuantitativos de los enfoques de aprendizaje de L2

El coeficiente alfa de Cronbach para el total del puntaje obtenido en el cuestionario es 0.7, lo que representa un resultado satisfactorio de acuerdo a Larson-Hall (2010). Las puntuaciones de los estudiantes en el cuestionario determinan la prevalencia de un enfoque superficial o de un enfoque profundo. En primer semestre, la diferencia a favor del enfoque profundo es de 8.59% mientras que en el segundo semestre es de 30.72% (+22.13%)

Tabla 22. Descriptivo de enfoque superficial y profundo en semestres 1 y 2.

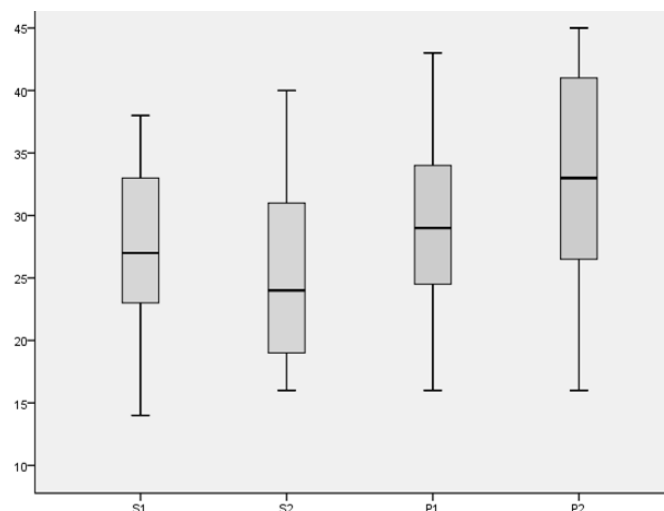
	S1	S2	P1	P2
N Válido	27	27	27	27
Perdidos	0	0	0	0
Media	27,22	25,19	29,56	32,93
Mediana	27,00	24,00	29,00	33,00
Desviación estándar	6,565	7,280	6,852	8,740
Mínimo	14	16	16	16
Máximo	38	40	43	45
Percentiles 25	23,00	19,00	24,00	25,00
50	27,00	24,00	29,00	33,00
75	33,00	31,00	34,00	42,00

S1=enfoque superficial en primer semestre.
 S2: enfoque superficial en segundo semestre
 P1: enfoque profundo en primer semestre
 P2: enfoque profundo en segundo semestre.

Elaboración propia de SPSS

El valor medio de enfoque profundo en primer semestre se ubica en 27.22 puntos mientras que en el segundo semestre, el valor medio de dicho enfoque desciende y se ubica en 25.19 (-7.4%) Para el enfoque profundo ocurre lo contrario, ya que el valor medio aumenta de 29.56 en primer semestre a 32.93 en segundo semestre (+11.40). Podemos ver en suma que existe una disminución del valor medio de enfoque superficial del primer al segundo semestre. Inversamente se produce un aumento en el valor medio del enfoque profundo. Teniendo en cuenta la estructura del cuestionario R-SPQ-2F, es justamente el aumento del enfoque profundo lo que explica la disminución del enfoque superficial, lo que se verá claramente al hacer el análisis intra ítem del cuestionario.

Gráfico 5. Diagrama de cajas de enfoque superficial y profundo en semestre 1 y 2.



El diagrama de cajas ilustra que las medianas descienden en segundo semestre con respecto a enfoque superficial (27 a 24) y aumentan en el caso del enfoque profundo (29 a 33). Los valores que se encuentran en el rango intercuartílico (el 50% central de los datos) en enfoque superficial descienden en segundo semestre. Lo opuesto ocurre con respecto al enfoque profundo.

Estos primeros resultados, sugieren entonces una prevalencia de enfoque profundo en los estudiantes de la muestra, que recordemos que para Biggs et al. (2001) supone la presencia de una motivación intrínseca con interés por el significado inherente de las tareas y del proceso de aprendizaje, compromiso con la materia e interacción con el material de aprendizaje y con el contexto. Además, el enfoque profundo sugiere cierta actividad metacognitiva, en el sentido de monitorear el propio proceso de aprendizaje para optimizar las estrategias (Biggs et al., 2001).

Los resultados coinciden con el estudio de Lee (Lee, 1996) y Kember y Gow (1991) con respecto a la prevalencia de un enfoque profundo en estudiantes chinos y la preferencia por la comprensión más que por la memorización automática de contenidos.

Gijbels, Segers y Struyf, (2008) observaron que los estudiantes cambian su enfoque de aprendizaje en base a la percepción que tiene el estudiante sobre el ambiente de aprendizaje. Un aumento de la percepción de la carga de trabajo, una buena metodología de enseñanza, metas y objetivos claros, y más autonomía en el aprendizaje se relacionan con un enfoque profundo. Sin embargo, el estudio no se ocupó de determinar en qué medida estos elementos median la relación entre la evaluación de desempeño y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. El análisis de entrevistas podrá aportar pistas pero en ningún caso se han aislado las posibles variables que puedan estar determinando el cambio de enfoque.

La relación entre enfoques y rendimiento es débil, como se ha mencionado en el marco teórico (Lyn Fung Choy et al. 2011, Xiao, 2006) aunque en general se asume que el enfoque

profundo conllevaría mejores resultados académicos para algunos autores (Gijbels, Watering, Dochy, Den Bossche, 2005) y, como vimos, el estudio de Zeegers (2002 citado por Lyn Fung Choy et al. 2011, pág 6) resulta uno de los más optimistas intentando relacionar rendimiento con enfoque profundo con una correlación relativamente fuerte de 41 ($p < 0,05$)

La relación entre variables cualitativas de rendimiento (recordemos que se encuentra medido en rangos) y enfoques presenta una dificultad básica; no resulta sencillo determinar si es el rendimiento el que determina el predominio de un determinado enfoque (por ejemplo, los buenos estudiantes prefieren un enfoque profundo de aprendizaje) o lo inverso es cierto: es el enfoque empleado el que determina el rendimiento. De todas maneras, la variable independiente en todas las investigaciones consultadas es el rendimiento académico, de igual manera que en la presente tesis.

Hipótesis alterna: H_1 Existe relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento

Hipótesis nula: H_0 No existe relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento

Solamente si consideramos la relación entre enfoque superficial ST (suma de los dos semestres) y RT (rendimiento total) y el de enfoque profundo (PT) y rendimiento, los resultados de las pruebas de chi cuadrado nos permiten rechazar la hipótesis nula.

Tabla 23. Prueba de chi cuadrado para rendimiento y enfoque superficial

	Valor	Gl	Sig asintótica (2 caras)
Chi- cuadrado de Pearson	7,459 ^a	2	,024
Razón de Verosimilitud	7,678	2	,022
Asociación lineal por lineal	6,452	1	,011
N de casos válidos	27		
a. 3 casillas (50.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,96			

Elaboración propia a partir de SPSS

Tabla 24. Prueba de chi cuadrado para rendimiento y enfoque profundo

	Valor	Gl	Sig asintótica (2 caras)
Chi- cuadrado de Pearson	9,652 ^a	2	,008
Razón de Verosimilitud	12,176	2	,002
Asociación lineal por lineal	9,291	1	,002
N de casos válidos	27		
a. 3 casillas (50.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,96			

Elaboración propia a partir de SPSS

El resultado de la prueba de chi cuadrado, tanto para enfoque superficial y profundo permite rechazar la hipótesis nula. Existe asociación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento en español como L2.

$$\chi^2(2, N=27)=0.024, p<.05 \text{ para enfoque superficial}$$

$$\chi^2(2, N=27)=0.008, p<.05 \text{ para enfoque profundo}$$

En el caso de enfoque superficial, la significación asintótica de 0.024 (< 0.05) descarta la H₀. La prueba de chi cuadrado establece la relación pero no la intensidad de la misma. La prueba

V de Cramer permite conocer la intensidad de esta relación, siendo 0 la independencia absoluta y 1 la dependencia perfecta. Es así, que para enfoque superficial, la intensidad es significativa (0.457, > 0.3).

Tabla 25, V de Cramer para Enfoque superficial

Medidas simétricas			
		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	-,457	,018
	V de Cramer	,457	,018
N de casos válidos		27	

Elaboración propia a partir de SPSS

En el caso de enfoque profundo, la prueba de chi cuadrado también descarta la hipótesis nula. La significación asintótica es de 0.008, < 0.05. En el caso de la V de Cramer, la intensidad es relativamente intensa (0.613 que es > a 0.6)

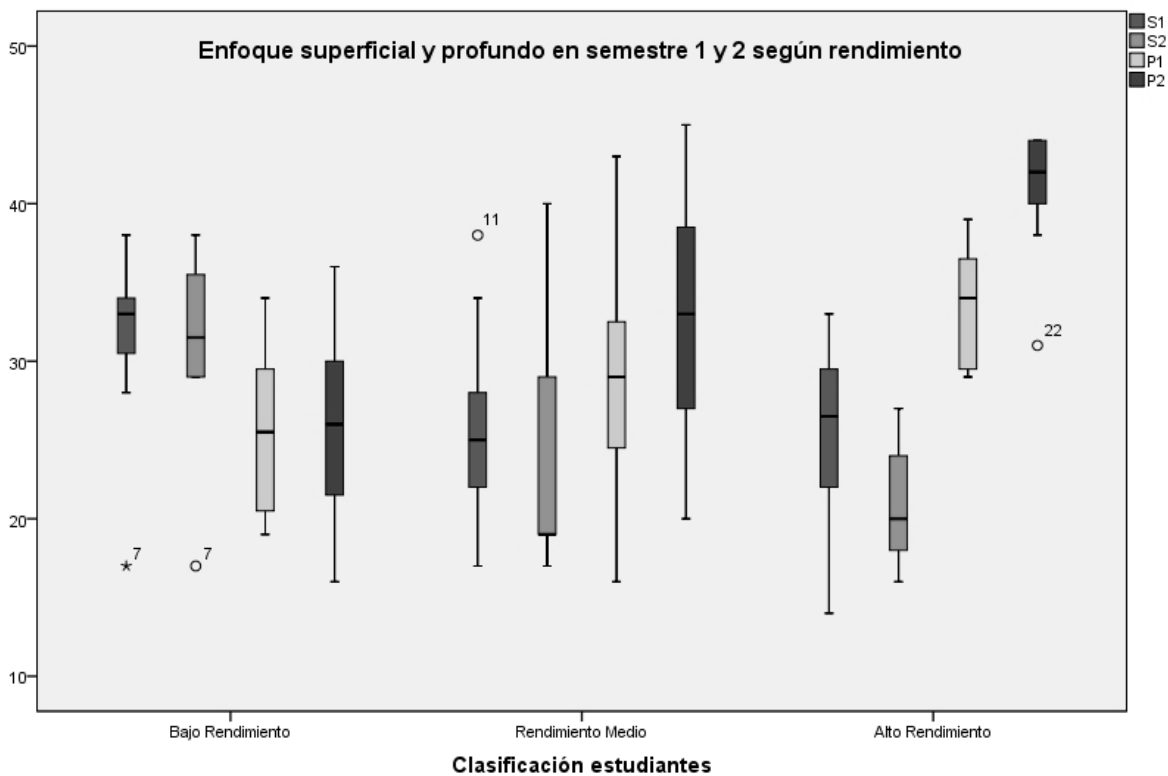
Tabla 26. V de Cramer para Enfoque profundo

Medidas simétricas			
		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	,613	,001
	V de Cramer	,613	,001
N de casos válidos		27	

Elaboración propia a partir de SPSS

Ni la prueba de chi cuadrado ni la V de Cramer nos permiten conocer si la relación entre enfoque profundo y rendimiento y enfoque superficial y rendimiento es positiva o negativa. Sin embargo, los gráficos de cajas pueden aportar algunas pistas a ser analizadas.

Gráfico 6. Enfoque superficial y profundo en semestre 1 y 2 de acuerdo a Rendimiento. .



Elaboración propia a partir de SPSS

Si consideramos las categorías de rendimiento (bajo, medio y alto), podemos ver que la tendencia de corrimiento hacia un enfoque profundo en segundo semestre, se acentúa en el caso de los estudiantes de alto rendimiento.

En el caso de los estudiantes de bajo rendimiento, la variación de enfoque es mínima. Como se aprecia en el gráfico 7, en el enfoque superficial, la mediana disminuye de 33 a 31.5 (-4.54%) y, si bien el rango intercuartílico (R1) es mayor en el segundo semestre, la variación es menor. Lo inverso ocurre con el enfoque profundo: hay una variación positiva pero es una variación menor (+1.92%). Se puede decir, entonces que, en lo que respecta a los estudiantes de bajo rendimiento, sus enfoques prácticamente no han cambiado.

Tabla 27. Datos estadísticos de variación de enfoque en estudiantes de bajo rendimiento

	Bajo rendimiento			
	S1	S2	P1	P2
Mediana	33	31,5	25,5	26
Q1	30,5	29	20,5	21,5
Q3	34	35,5	29,5	30
RI	3,5	6,5	9	8,5

Elaboración propia

Si consideramos a los estudiantes de rendimiento medio, comenzamos a identificar el cambio que explica el corrimiento hacia un enfoque profundo en segundo semestre (Gráfico 6).. En lo que respecta al enfoque superficial, la mediana en primer semestre es de 25 y de 19 en el segundo (-24%). Con el enfoque profundo, ocurre lo contrario, la mediana asciende de 29 a 33 (13.80%).

Tabla 28. Datos estadísticos de variación de enfoque en estudiantes de rendimiento medio

	Rendimiento medio			
	S1	S2	P1	P2
Mediana	25	19	29	33
Q1	22	19	24,5	27
Q3	28	29	32,5	38,5
RI	6	10	8	11,5

Elaboración propia

Es entonces en el caso de la categoría de estudiantes de alto rendimiento donde la tendencia hacia la prevalencia del enfoque profundo se acentúa aún más. La mediana de enfoque superficial en primer semestre se ubica en 26.5 y disminuye a 21 en segundo semestre (-20.75%). :Q3 en segundo semestre es 24 y Q1 en primer semestre es de 22. En cuanto al enfoque profundo, ocurre lo opuesto; la mediana aumenta de 34 a 42 (+23.53%) y el valor mínimo de enfoque profundo en segundo semestre es apenas un punto menos que el valor máximo del primer semestre.

Tabla 29. Datos estadísticos de variación de enfoques en estudiantes de alto rendimiento

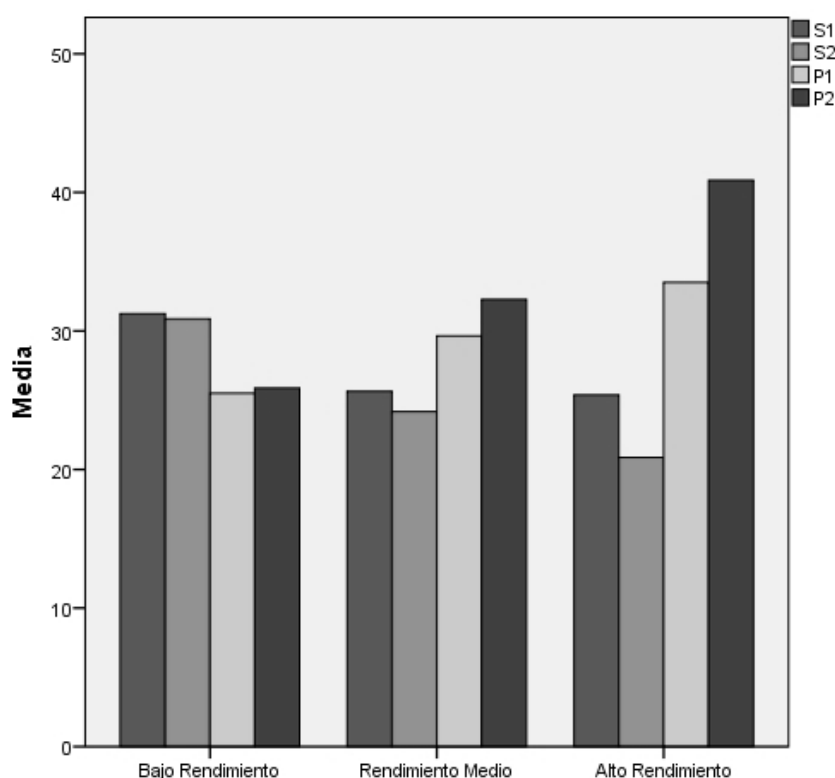
	Alto rendimiento			
	S1	S2	P1	P2
Mediana	26,5	21	34	42
Q1	22	18	29,5	40
Q3	29,5	24	36,5	44
RI	7,5	6	7	4

Elaboración propia

Como vemos en el gráfico 7 existen valores atípicos. Cada número corresponde a un estudiante (el total de valores atípicos es de 3 estudiantes, uno por cada categoría de rendimiento). Estos valores atípicos consisten en opiniones que se apartan del cuerpo principal de datos y se ilustran, como puntos o asteriscos de acuerdo a su alejamiento del conjunto de datos.

El siguiente gráfico de barras, también ilustra claramente la variación en los enfoques de acuerdo a la categoría de rendimiento. Los estudiantes que acentúan el aumento de enfoque profundo en segundo semestre y la disminución de enfoque superficial, son sobre todo aquellos de mayor rendimiento, lo que puede llevar a pensar en una posible relación positiva entre enfoque profundo y rendimiento.

Gráfico 7. Variación de enfoque superficial y profundo y relación con rendimiento.

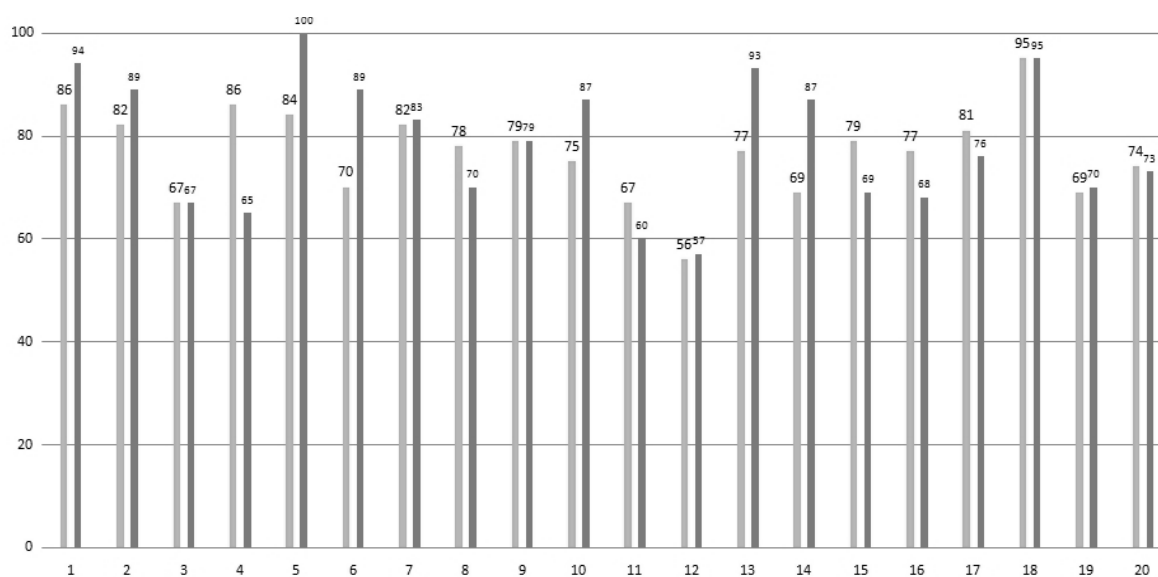


Elaboración propia a partir de SPSS

Esta relación entre enfoque profundo y rendimiento es coherente, teniendo en cuenta las características posiblemente adaptativas de los estudiantes de alto rendimiento (su capacidad de adecuar sus enfoques de aprendizaje a la situación concreta de enseñanza y de aprendizaje en la que se encuentran) (Biggs, 2005). Recordemos que para este autor, los enfoques de aprendizaje varían en los estudiantes “dependiendo de su percepción sobre la tarea académica, el ambiente de enseñanza y el aprendizaje prevalente” (Biggs, Watkins, 2001, pág. 140). Los estudiantes de bajo rendimiento presentan una mayor rigidez relativa en el cambio de enfoque de un semestre al siguiente, lo que quizás pueda mostrar la baja motivación para la adaptación o la dificultad para la misma.

Se han analizado los datos provenientes de la aplicación del cuestionario R-SPQ-2F en primer y segundo semestre, así como la relación con el rendimiento de los estudiantes en el aprendizaje de español como L2. Un análisis de los ítems que presentan más variación de un semestre al otro así como los vinculados a una mayor frecuencia de respuesta, ilustrará quizás dimensiones interesantes sobre los enfoques de aprendizaje de la muestra.

Gráfico 8. Variación de ítems del cuestionario R-SPQ-2F



Elaboración propia

Tabla 30. Ítem del cuestionario R-SPQ-2F de mayor y menor variación en semestre 1y 2.

Ítem	Sem. 1	Sem.2	Porcentaje variación	Descripción ítem
1	86	94	9,30%	Me doy cuenta de que estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.
2	82	89	8,54%	Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me he formado mis propias conclusiones sobre el mismo.
3	67	66	0,00%	Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo esfuerzo posible.
4	86	65	-24,42%	Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está detallado en el libro de texto del curso.
5	84	100	19,05%	Me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te metes en él.
6	70	89	27,14%	Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos.
7	82	83	1,22%	Dado que no encuentro el curso muy interesante, realizo el mínimo esfuerzo.
8	78	70	-10,26%	Aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria aunque no pueda comprenderlas.
9	79	79	0,00%	Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.
10	75	87	16,00%	Me hago preguntas a mí mismo sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente.
11	67	60	-10,45%	Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos.
12	56	57	1,79%	Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente indicado, porque creo que es innecesario hacer cosas adicionales.
13	77	93	20,78%	Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes.
14	59	87	26,09%	Empleo bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que se han discutido en las diferentes clases.
15	79	69	-12,66%	Me parece que no ayuda estudiar los temas en profundidad. Confunde

				y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento general sobre los temas.
16	77	68	-11,69%	Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dedicaran mucho tiempo a estudiar cosas que no van a preguntar en el examen.
17	81	76	-6,17%	Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta.
18	95	95	0,00%	Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases.
19	69	70	1,45%	No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no serán preguntados en el examen.
20	74	73	-1,35%	Me parece que la mejor manera de pasar los exámenes es recordar las respuestas a las posibles preguntas.

**En color gris se señalan los ítems de Enfoque profundo*

En rojo, ítems que tuvieron mayor variación negativa en segundo semestre.

En verde, ítems que tuvieron mayor variación positiva en segundo semestre

Elaboración propia

Si tenemos en cuenta aquellos ítems de enfoque superficial que disminuyeron más su frecuencia de uso en segundo semestre (ítems 4,15,16 y 17), y los de enfoque profundo que más han aumentado (ítems 13 y .14), podemos inferir lo siguiente.

1) Mayor búsqueda de materiales fuera de lo estrictamente dado en clase por el profesor o por libros de texto.

De ahí que el ítem 4 de enfoque superficial (“sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está detallado en el libro de curso”) tenga una disminución de 24.42% en segundo semestre y aumente el ítem 5 de enfoque profundo (“me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te metes en él”).

La mayor parte del material de curso de los estudiantes en UU se extrae de diversas fuentes y recursos: diarios, revistas, publicidad, videos, libros de texto liceales, libros de texto de español para extranjeros, entre otros, no existiendo, como en el caso de UC, un libro de texto específico para cada curso en particular. Los estudiantes comienzan a adaptarse a la búsqueda de materiales que no se encuentran dentro de un manual de estudio comprensivo así como el método de enseñanza de español por contenidos, permite la introducción de temas que pueden llegar a tener un interés intrínseco.

2) Mayor estudio de contenidos por fuera de los preguntados en el examen.

En relación con el ítem anterior, también disminuye la frecuencia del ítem de enfoque superficial, número 16: “Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes dedicaran mucho tiempo a estudiar cosas que no van a preguntar en el examen”. El curso en

UC es, como vimos de una metodología ecléctica, con elementos comunicativos y de la enseñanza basada en contenidos. Si bien, las evaluaciones cumplen un rol importante en la planificación de los cursos, numerosos materiales son introducidos más allá del objetivo de incluirlos en el examen. Como resultado, los estudiantes comienzan a estudiar aspectos que no son estrictamente preguntados en el examen y que tampoco se encuentran en un libro de texto de preparación de examen.

3) Memorización con comprensión en la preparación de exámenes.

La disminución del ítem superficial 11 (“creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos”) y 8 (“aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria aunque no pueda comprenderlas”) muestran una disminución de la memorización automática para conseguir resultados de aprendizaje y de la repetición al servicio exclusivo de la memorización. Sabemos que para Biggs, y Watkins, (2001) las evaluaciones proporcionan retroalimentación formativa a los estudiantes, de modo que estos pueden variar sus enfoques de aprendizaje, dentro del Modelo 3 P. La inclusión en los exámenes de ensayos argumentativos, preguntas de opinión, entre otros, puede implicar un mayor uso de estrategias que impliquen memorización con comprensión (Marton, Dall’Alba, Kun, 1996)

Si bien el cuestionario no nos permite conocer los mecanismos mediante los cuales la repetición va más allá de la memorización mecánica hacia la comprensión del texto, en la bibliografía se ofrecen ejemplos (Kember y Gow, 1989, Tang, 1991 citado por Kember y Watkins, 2010, pág. 171, Xiao, 2006, Kember y Watkins, 2010), el análisis de los ítems a l cuestionario R-SPQ-2F reafirma la idea de que no se puede equiparar aprendizaje memorístico y repetición con la falta de comprensión y un enfoque superficial desprovisto de significados Biggs (2005) “La repetición se utiliza también como estrategia para asegurar un recuerdo correcto y, en ese caso, opera a favor del significado, no contra él” (Biggs, pág. 163).

4) Aumento en la motivación intrínseca vinculada a temas de interés

El aumento en la frecuencia del ítem de enfoque profundo número 13 (“trabajo duro en mis estudios porque encuentro las tareas interesantes”) habla de un aumento en la motivación intrínseca, en el interés por la realización de tareas que puede estar relacionado con el aprendizaje de contenidos dentro de un contexto de inmersión.

Kember (2000) sugiere que las diversas formas en que la memorización y la comprensión se combinan nos habla de que los enfoques de aprendizaje pueden ser mejor caracterizados dentro de un continuo. En la cultura china, memorizar y comprender pueden ser procesos integrados de aprendizaje, conectados e interdependientes.

Existen ítems que prácticamente no han sufrido variación como es el 3 de enfoque superficial (“mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo esfuerzo posible”). Este ítem parece en contradicción con la acentuación de un enfoque profundo en segundo semestre y con la variación positiva en ítems que, como vimos, priorizan estudiar información fuera del libro de texto y más allá del material dado en clase o de lo que se pregunta en un examen. Una hipótesis que queda abierta consiste en que ese material que resulta interesante (y que no se especifica de qué tipo es) quizás esté más relacionado con la inmersión y adaptación a otro contexto y cultura que a contenidos académicos de español como L2. Los estudiantes pueden interesarse por aspectos de la vida en Uruguay y de la relación con nuevas personas, más allá de lo estrictamente dado en clase. Esto podría explicar que los estudiantes respondan que se interesan por nuevos temas y que busquen otros que no se encuentren en los libros, pero no aumenten su monto de esfuerzo con lo que se refiere a cumplir con los requisitos formales del curso. Quizás algunas de estas preguntas, puedan ser mejor aclaradas a partir de las entrevistas.

En suma, los estudiantes del Programa UC- UU presentan una prevalencia del enfoque profundo en ambos semestres, que se acentúa aún más en segundo semestre. Estos hallazgos coinciden con investigaciones de y Kember y Gow (1991) y Lee (1996) en cuanto a que los estudiantes chinos presentan un interés intrínseco en las tareas de aprendizaje y sus procesos de memorización cursan con búsqueda de la comprensión de significados.

Cuando desglosamos los datos por categoría de rendimiento, el aumento del enfoque profundo es mayor en los estudiantes de alto rendimiento en el segundo semestre mientras que los estudiantes de bajo rendimiento siguen manteniendo similar prevalencia por el enfoque superficial. Esto permite visualizar una cierta capacidad adaptativa en los estudiantes de alto rendimiento, quienes logran alterar sus enfoques de acuerdo al contexto específico de enseñanza y de aprendizaje en que se encuentran. Los estudiantes de bajo rendimiento, en cambio, permanecen de una forma relativamente más rígida dentro de sus enfoques de aprendizaje, (que, como vimos son prevalentemente superficiales).

Por último, el análisis de los ítems del cuestionario ilustra un aumento de las actividades de estudio y búsqueda de material por fuera del libro de texto y de lo que se trabaja para el examen, un aumento de la motivación intrínseca y de la repetición y memorización al servicio de la comprensión.

4.1.2 Datos cualitativos de los enfoques de aprendizaje de L2

Con respecto a las entrevistas a estudiantes, conviene recordar que existen cuatro categorías apriorísticas que se desprenden de la revisión bibliográfica sobre el tema (Biggs, 1987, 1988, 1991, 1996, 2005 Biggs, et al. 2001, Watkins y Biggs, 2001). Las categorías (ver tabla 3 de marco teórico) se vinculan con dos aspectos salientes del enfoque superficial y dos de enfoque profundo. Se refieren a la motivación y estrategia de cada enfoque, dentro del modelo de Biggs et al. (2001)

En base a estas categorías apriorísticas se formularon las preguntas para indagar los constructos y se generaron los códigos que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 31. Códigos para análisis de entrevistas a estudiantes sobre enfoques de aprendizaje.

PREGUNTAS	CONSTRUCTOS QUE EXPLORA	CÓDIGOS
¿Por qué estudias español? 你为什么选择学习西班牙语呢？	Enfoque superficial /profundo (motivación intrínseca/extrínseca)	* Motivación intrínseca : posee un interés intrínseco por el significado inherente del aprendizaje de español como L2.
¿Qué te impulsa ahora a seguir estudiando español? 是什么原因让你继续保持对西语的热情？		
¿Cómo te ves en el futuro con respecto al uso de español? 设想一下你未来的西班牙语水平，并谈谈如何达到这一目标	Procesos de memorización. Concepción del estudiante	* Motivación extrínseca : posee un interés extrínseco, pragmático e instrumental en el aprendizaje de L2. * Motivación Intermedia : posee un interés a la vez intrínseco y extrínseco en el estudio de español como L2. Pudo haber comenzado como un interés extrínseco y haberse desarrollado hasta alcanzar valores de motivación intrínseca (enfoque profundo):
Muchos profesores occidentales piensan que los estudiantes chinos estudian de memoria. ¿Tú qué piensas de eso? ¿Cuál es tu opinión? 很多西方老师认为。中国学生喜欢使用记忆学习法，你怎么看？来到乌拉圭以后你用来记忆的方法改变了吗？		* Memorización positiva : considera la memorización como una herramienta útil en el estudio de L2. Memorización ecléctica : duda de la memorización como una herramienta eficaz en el estudio de español como L2.

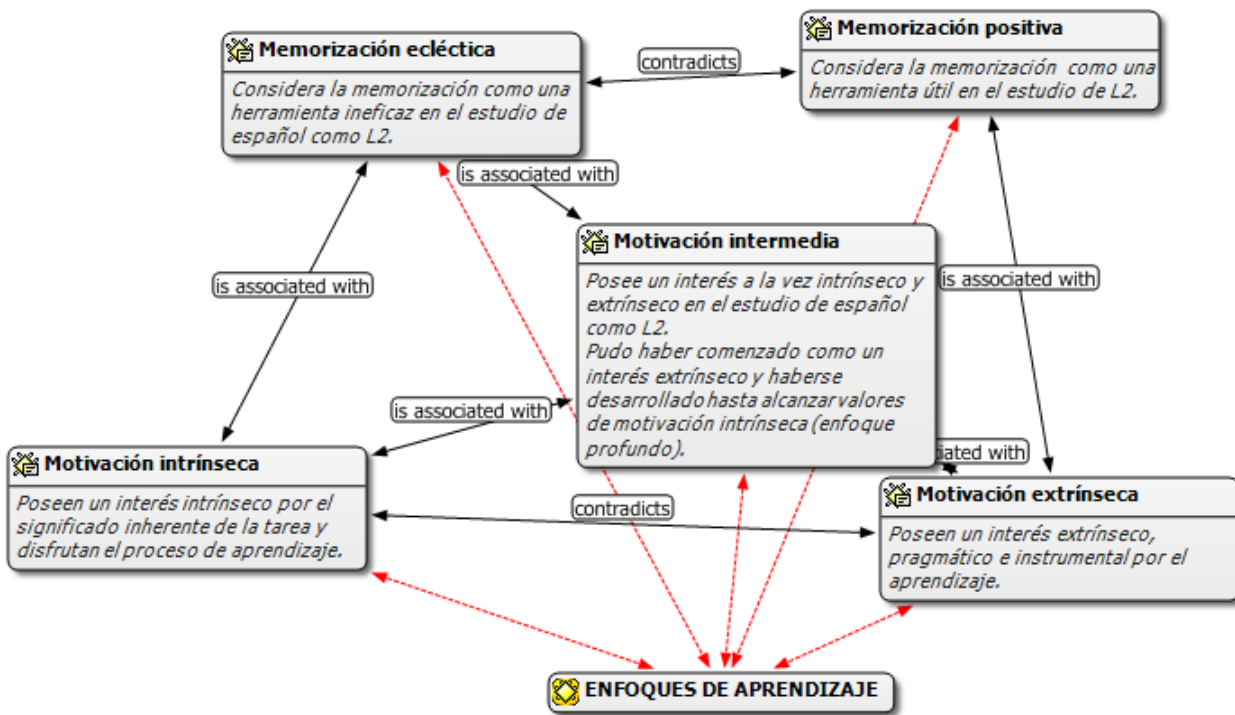
Elaboración propia

Analizaremos primero la dimensión de la motivación y luego la de procesos de memorización.

4.1.2.1 Dimensión de la motivación

Como podemos ver en la tabla 30 surge un código emergente que denominamos “motivación intermedia”, que implica que el estudiante comienza por un interés extrínseco (por ejemplo, conseguir un trabajo, ganar dinero) pero luego desarrolla un interés intrínseco en el estudio de español como L2. Las relaciones entre los códigos se aprecian en la siguiente vista en red de Atlas Ti.

Ilustración 13. Vista en red de categorías de enfoque de aprendizaje.



Elaboración propia utilizando vista en red de Atlas Ti.

Si prestamos atención a la relaciones de códigos, la motivación intrínseca contradice la motivación extrínseca pero está asociada a la motivación intermedia y a la memorización ecléctica. La motivación extrínseca, por su parte, contradice la motivación intrínseca pero se asocia con la intermedia y con la memorización positiva.

Del análisis de las entrevistas a estudiantes es preciso mencionar que solamente en una entrevista (Luisa) surge claramente la mención de una motivación claramente intrínseca en tanto demuestra un interés por los idiomas (primero inglés y luego español), junto con una curiosidad por la cultura del mundo hispanohablante.

“Cuando estaba en la escuela y liceo no me gustaba las matemáticas, entonces elegí luego una carrera en la que no necesitaba aprender matemáticas”. Como me interesan los idiomas- el inglés me encantaba en el liceo, tomé esa decisión final de estudiar español” (Luisa, 8:8) (...)” Lo más divertido de estudiar español es que puedes ver cómo es la vida fuera de China” (11:2)

Se codifican 16 citas bajo el código de Motivación extrínseca en las que los estudiantes expresan una preocupación por el estudio y el éxito en el mismo, vinculado a aspectos prácticos como conseguir un empleo en el futuro, sortear los obstáculos en el muy competitivo mercado laboral chino y las posibilidades para la emigración y trabajo en el extranjero que supone aprender español como L2.

Dentro de las ventajas de aprender español, se cita que es un idioma que tiene una gran difusión en el mundo (*“el español es un idioma más popular”*, Pedro, 3:67), presenta oportunidades de inserción laboral rápida, (*“una carrera más fácil para luego encontrar trabajo”*, Rosina, 5:72), numerosas empresas Chinas comercian con países hispanohablantes (*“en China, hay más empresas que tienen negocios con empresas de América”*, Rosina, 5:72), hay menos chinos que estudian español en comparación con el inglés (*“como hay demasiada gente que quiere aprender inglés, entonces decidí aprender otro idioma”*, Agustina, 24:1) y existen posibilidades de emigración (*“con el desarrollo económico entre China y Latinoamérica, podemos conseguir trabajo y viajar a un país extranjero”*, Fernanda, 2:1)

La elección de carrera, como vimos en el marco contextual, no se trató de una decisión personal sino de una decisión estratégica de los padres o simplemente derivada de las calificaciones obtenidas en el examen *gao kao* y de las alternativas en cuanto a Universidades y carreras posibles para el estudiante según los resultados.

“Decidieron mis padres y mis profesores, no lo decidí yo pero me gusta la idea porque en bachillerato estudio ciencia pero no me gusta química, física, etc”
(Rosina, 5:72)

“Porque cuando elegí la universidad, después del examen gaokao, mi nota no es suficiente para ir a otras universidades mejores. Por eso no tuve otro medio que elegir la Universidad UC, la carrera de español. La eligió mi madre la carrera de español porque mi madre cree que estudiar español ayuda para encontrar trabajo, será más fácil encontrar trabajo. Pero nunca tengo ganas de estudiar idiomas, ni español, ni francés ni inglés. Quería estudiar arquitectura” (Justa; 7:66).

Como categoría emergente, surge la Motivación Intermedia en que el estudiante se interesa, en un primer momento, por el estudio de español como L2 por motivaciones puramente

extrínsecas. Más adelante, desarrolla un interés genuino por el aprendizaje y la cultura de aprendizaje. Si bien la carrera pudo haber sido elegida por los padres o simplemente ser una consecuencia de las calificaciones en el examen de ingreso a la Universidad, o por una estrategia de aumentar las chances para la futura inserción laboral, surge un interés intrínseco en el estudio de la lengua, al poco tiempo de comenzar la carrera. 10 estudiantes mencionan este tipo de motivación.

Entre las razones para este cambio en los estudiantes y el corrimiento desde una posición de motivación extrínseca hacia una intermedia, se mencionan

a) La realización de actividades o tareas que le resultan interesantes

“en el proceso de estudiar español, a veces traduzco cosas para las personas que no hablan bien español y me siento muy contenta que puedo ayudarles a entenderse con otros. Tengo ganas de ser una traductora o algo así. Eso me interesa”(Silvia, 6:2).

b) El surgimiento de un interés por la cultura de los países hispanohablantes y el contacto con extranjeros.

“Después de venir a Uruguay, siento que quiero comunicar mucho con los otros, así que estudio con esfuerzo” (Agustina, 24:1)

“La comunicación y la relación con las personas en la vida diaria, el español ya se ha hecho parte de mi vida” (Fernanda, 2:2).

Las entrevistas no fueron diseñadas para reconstruir historias de vida por lo que solamente podemos contar con una información relativamente acotada en el tiempo sobre el recorrido que ha hecho el estudiante en el aprendizaje por el idioma e incluso en el posible interés previo al aprendizaje. Sin embargo, se dibujan recorridos que van desde el absoluto desconocimiento del español y de la cultura hispana, la decisión de aprender la lengua por una motivación completamente extrínseca (como lo es la decisión de los padres) y luego el descubrimiento de un interés hasta el momento desconocido por el idioma. Este es el recorrido que plantea Andrea con la mayor precisión pero es posible pensar que quizás sea el recorrido de varios estudiantes universitarios chinos de L2.

“Antes de la carrera de español, no sabía mucho sobre este idioma ni la cultura de los países hispanohablantes. Después del gaokao podía elegir solamente algunas

carreras de la Universidad, y en China, por la situación de trabajo para las chicas, encontrar un buen trabajo no es algo fácil. Un profesor me recomendó aprender este idioma. Para una chica buscar algo que te es fácil conseguir trabajo es muy importante. Al principio me había interesado mucho el inglés, y ponía mucho esfuerzo en eso. Después de empezar a aprender español, me di cuenta que tengo interés en los idiomas en general. Cada día leo textos, memorizo palabras, a veces gasto mucho tiempo en eso pero me gusta cada día más. Espero poder mantener mi pasión por el español”. (Andrea, 19:2).

En un análisis de contenido de los códigos correspondientes a la motivación como dimensión teórica dentro de los enfoques de aprendizaje, 59.25% de los estudiantes mencionan una motivación extrínseca por el aprendizaje de español como L2, 37.03% una motivación intermedia y tan sólo 3.70 (un estudiante), una motivación claramente intrínseca por el aprendizaje

La existencia de una motivación extrínseca (59.25%) e intermedia (37.0%) no debe sorprendernos si recordamos que autores como Watkins y Biggs (2001) sostienen que para los estudiantes chinos la motivación proviene de la guía de sus progenitores y profesores más que de un disfrute y curiosidad intrínseca como en el caso de los estudiantes estadounidenses con los que los comparan los investigadores. En base a la confianza en las elecciones de los adultos y sus pares, desarrollarán más tarde la pasión por el aprendizaje (Li J.). Recordemos el estudio de Fuligni y Zhang (2004) quienes hallaron un vínculo fuerte entre la motivación para el éxito académico y el respeto a la familia y la obligación de sostenerla económicamente.

Las entrevistas parecen corroborar una relación débil entre los enfoques en su aspecto motivacional y el rendimiento, al menos en lo que respecta al enfoque profundo y el alto rendimiento académico. Recordemos que en investigaciones sobre correlación de enfoque y rendimiento en el aprendizaje de lenguas, la literatura corrobora esta débil correlación (Lyn Fung Choy et al. 2011). Además, como se muestra en la tabla 12 más abajo, queda claro que los estudiantes pueden obtener un excelente rendimiento aunque tengan una motivación extrínseca: 50% del total de estudiantes de alto rendimiento presentan este tipo de motivación.

Resulta muy interesante el siguiente hallazgo de la investigación, y es que si clasificamos los estudiantes por rendimiento dentro de las categorías de motivación intrínseca, extrínseca e intermedia del análisis de las entrevistas, hallamos lo siguiente:

1) La única estudiante que presenta una motivación en apariencia intrínseca (Luisa) pertenece a la categoría de estudiantes de rendimiento medio.

2) El 50% de los estudiantes de alto rendimiento presenta aspectos vinculados a una motivación extrínseca y 50% a una motivación intermedia.

3) El dato más llamativo es que 7 de 8 estudiantes de bajo rendimiento presentan una motivación extrínseca.

Ilustración 14. Estudiantes con motivación extrínseca, intrínseca e intermedia de acuerdo al rendimiento.

Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	Motivación intermedia	
Luisa	Camilo Pablo Pedro Eloisa Carlos Marcos Oscar Leticia Carla Alicia Jorge Rita Rosina Justa Ximena Carina	José Agustina Rufina Fernanda Natalia Rosa Silvia Tamara Andrea Romina	<p>Rojo. Estudiantes de bajo rendimiento</p> <p>Violeta: estudiantes de rendimiento medio</p> <p>Verde: estudiantes de alto rendimiento</p>

Elaboración propia

Una hipótesis posible, pero que requeriría investigaciones posteriores es que la motivación extrínseca no sea un elemento que esté relacionado con el bajo rendimiento en los estudiantes chinos pero sí lo la rigidez en la posición. Es decir, que el estudiante de bajo rendimiento una vez que inicie sus estudios de español como L2 por motivos que le son meramente instrumentales (conseguir un trabajo, el deseo paterno, la posibilidad de emigrar, entre otras), no consiga despertar el interés intrínseco en la tarea, como sí ocurre en 10 estudiantes de la muestra que presentan una motivación intermedia. Es decir que el estudiante logra descubrir gracias a tareas que le resultan interesantes o al acercamiento a la cultura hispana, aspectos

que desarrollan su curiosidad y lo llevan a alejarse de una motivación meramente instrumental. Parece que nuevamente nos encontramos con que una característica de los estudiantes de alto rendimiento frente a los de bajo rendimiento y es la flexibilidad y la adaptación.

El alto valor que tiene el éxito académico en la tradición confucionista y la presión familiar que tiene el sujeto por obtener buenos resultados (Li, 2012) enfatizado por una obligación social, especialmente hacia los padres y la familia, dentro de una sociedad colectivista (Hofstede, 1986) puede implicar procesos en los que la motivación extrínseca, a diferencia de lo que ocurre con los estudiantes occidentales, en los que ésta suele generar más débiles resultados, en el caso de los estudiantes chinos, les dé el impulso para vencer obstáculos y avanzar en la carrera. Luego, el estudiante podrá quedarse en una posición inicial (motivación extrínseca) o, como vimos moverse hacia posiciones intermedias y desarrollar interés por la lengua y la cultura.

De acuerdo con Biggs, y Watkins (2001) en el estudiante chino, la distinción entre motivación extrínseca e intrínseca parece ser borrosa, como lo es la propia distinción entre enfoque superficial y profundo (recordemos el enfoque intermedio, introducido por Kember, (2000).

Podemos decir entonces, que la relación tradicionalmente considerada positiva entre motivación intrínseca y rendimiento, no es tan clara, pero sí lo podría ser la incapacidad de avanzar desde posiciones meramente instrumentales (extrínsecas) en el aprendizaje de la lengua, hacia posiciones intermedias, que impliquen un reconocimiento del interés inherente del contacto con una lengua y su cultura.

También es importante volver a plantearse el problema inicial que surgió durante la definición de las variables cualitativas de enfoques y estrategias en el análisis del cuestionario R-SPQ-2F y es la pregunta de si es el enfoque lo que determina el rendimiento o es el rendimiento el que determina el enfoque. En este caso podemos preguntarnos, ¿el hecho de interesarse por la cultura y la lengua (motivación intermedia) determina un mejor rendimiento? o es justamente porque el estudiante tiene un buen rendimiento que es capaz de ser flexible y permitirse descubrir nuevas dimensiones del aprendizaje y expandir sus intereses.

4.1.2.2 Dimensión de los procesos de memorización

El análisis se inicia en base a dos categorías, que son:

- 1) Memorización positiva: el estudiante considera el proceso de memorización y sus estrategias como herramienta útil en el estudio de L2.
- 2) Memorización ecléctica: el estudiante duda de la eficacia de la memorización como herramienta útil en el estudio de la L2.

La inclusión de estas categorías se justifica porque debemos recordar que desde el inicio de los estudios sobre enfoques de aprendizaje (Marton, Säljö, 1976) estuvieron muy vinculados a los procesos de memorización y repetición. Además, vimos la importancia que tradicionalmente la investigación sobre estudiantes chinos le ha dado a la memorización y, recientemente a cuestionar la visión del estudiante chino como “memorizador automático” y poco acostumbrado a la búsqueda de significados profundos (Kember y Gow, 1991, Tang, 1991, citado por Kember y Watkins, 2001, pág 171).

Las categorías de memorización positiva y ecléctica no son excluyentes. Un estudiante puede tener visiones positivas y negativas sobre los procesos de memorización dependiendo de la tarea que se trate, el objetivo que se plantea, el tiempo del que dispone, entre otros. Estos códigos son útiles para conocer los usos que los estudiantes chinos consideran más relevantes de los procesos de memorización y sus posibles cuestionamientos a este estereotipo de estudiante chino memorizador, concebido, como dice Biggs (2005) desde una visión de déficit.

Se resume en la siguiente tabla, las razones que proporcionan los estudiantes a la hora de expresar una visión positiva de los procesos de memorización en el aprendizaje de español como L2 y las razones para una consideración ecléctica de los mismos.

Tabla 32. Fundamentación de los estudiantes acerca sobre procesos de memorización en el aprendizaje de L2.

ASPECTOS POSITIVOS DE LA MEMORIZACIÓN	
Permite retener mejor los conocimientos	En general, esta es la razón principal para afirmar la utilidad de los procesos de memorización en el aprendizaje de L2.

	<p><i>“Me gusta mucho sobre todo escribir porque puedo memorizar muy bien los conocimientos. Repaso un texto escribiendo varias frases importantes y me siento más tranquila cuando estoy escribiendo porque sé que voy a recordar más”</i> (Fernanda, 2:8)</p> <p><i>“A veces yo veo algunas palabras nuevas, que se presenta en el texto varias veces y usando la memoriza, la próxima vez que veo la palabra, la conozco”</i> (Carina, 8:8)</p>
Los estudiantes están acostumbrados ya que estos procesos de memorización son los habituales en China, aunque no sean eficaces en todos los casos.	<i>“Creo que tiene relación con lo que hacemos en secundaria y liceo. Teníamos muchas cosas que aprender y no teníamos mucho tiempo, entonces memorizábamos los conocimientos directamente. No había tiempo para pensar, así que te acostumbra a esta manera para aprender”</i> (Pedro, 3:65)
Son procesos necesarios para aprobar exámenes	<p><i>“Me parece que los estudiantes extranjeros también hacen así, sólo que los estudiantes chinos tenemos que aprender lo más exactamente porque nos van a preguntar eso que está en el libro exactamente como está en el libro, ni una palabra más ni una menos. Entonces tenemos que recordar correctamente. Igual creo que si los uruguayos tienen que estudiar de memoria, el método que usan no les servirá en China”</i> (Luisa, 11:51)</p> <p><i>“Los exámenes de China son así, tenemos que memorizar muchas cosas (...).Tengo que recordar fechas números en un examen de historia, tenemos que memorizar todo. Eso es la culpa de los exámenes.”</i> (Rosina, 5:56)</p>
La memorización es importante debido a las diferencias entre la L1 y L2	<i>“Memorizar, eso es lo más importante porque el idioma chino y español son muy diferentes, no puedes adivinar el significado de una palabra por lo que suena. Para un alumno europeo no hace falta memorizar pero para nosotros sí”</i> (Tamara, 4:41)
VISIÓN ECLÉCTICA DE LA MEMORIZACIÓN	
Hace perder tiempo	<i>“La forma de memorizar es muy aburrida”</i> (Rita, 16:61)
Genera aburrimiento	<i>“no me gusta solamente memorizar, también es aburrido”</i> (Luisa, 11:15)
No siempre funciona para recordar el material eficazmente	<i>“Es mejor ver las palabras en un texto, porque es muy difícil acordarse con las palabras sueltas”</i> (Rosina, 5:12)
Solamente es eficaz cuando el material a memorizar es simple y breve.	<i>“Cuando estaba en China, la profesora nos pedía memorizar un texto corto. Así aprendo vocabulario. Tenía que memorizar el texto y podía memorizar también las palabras. Era más fácil. Después los textos fueron más largos y no hice eso. Ahora cuando hablo con personas escucho palabras nuevas y las recuerdo en general porque el método de memorizar solo sirve para tareas fáciles”</i> (Rosina, 5:47)

Elaboración propia

La memorización en los estudiantes chinos no es sinónimo de reproducción automática de contenidos ni de enfoque superficial (Kember, Watkins, 2010). Memorizar y comprender son procesos integrados e interdependientes en el aprendizaje. El estudiante chino no utiliza la memorización simplemente para reducir la complejidad de los contenidos que estudia, sino fundamentalmente para recordar ese material. La compleja relación del estudiante con la memorización, más allá de una simple técnica de reproducción mecánica, se ilustra en algunas respuestas:

“Memorizar y pensar, estos dos verbos tienen que, cuando trabajamos con una tarea o algo, usarlos. Estas dos cosas hay que usarlas al mismo tiempo. Solamente memorizar si no va a tratar de entender, así no vas a aprender nada y después de unos días vas a olvidar lo que no memorizaste antes” (Romina, 9:76)

“Para aprender tienes que recordar. Si lo que están hablando es de memorizar como una máquina, no lo recomiendo. Si no entiendes, vas a olvidarlo rápidamente aunque lo hayas memorizado” (Leticia, 21:49)

Esta última transcripción de la entrevista a Leticia, expresa lo mencionado por Tang (1991, citado por Kember y Watkins, 2010, pág. 171) acerca de que los estudiantes chinos inicialmente intentan comprender el material (aplicando un enfoque profundo) pero luego lo memorizan para recordarlo.

En suma, a la motivación extrínseca vinculada con un enfoque superficial y la intrínseca vinculada con un enfoque profundo (Biggs, Watkins, 2001) se le suma la categoría emergente de “motivación intermedia”, que implica que el estudiante comienza por un interés extrínseco, como conseguir trabajo o ganar dinero pero luego desarrolla un interés genuino por el estudio de español como L2

Entre las razones instrumentales para el estudio de español, que dan fuerza a la motivación extrínseca se encuentra que se trata de un idioma dentro de los más hablados del mundo, presenta oportunidades para la inserción laboral rápida en China, en comparación con el inglés, menos chinos lo hablan y existen más posibilidades para la emigración. Una sola estudiante de la muestra menciona exclusivamente razones intrínsecas para el aprendizaje de español.

Si bien la carrera de español es mayormente elegida por los padres como una decisión estratégica, o por las calificaciones en el examen de ingreso a la Universidad, 10 estudiantes (37.03% de la muestra), mencionan el surgimiento de un interés intrínseco en el estudio de la lengua, al poco tiempo de comenzar la carrera (motivación mixta). Entre las razones para este cambio hacia esta posición emergente, se destacan la realización de actividades o tareas lingüísticas que resultan interesantes, el surgimiento de un interés por la cultura de los países hispanohablantes y el contacto con extranjeros.

Las entrevistas corroboran una relación débil entre los enfoques, vistos desde su aspecto motivacional y el rendimiento, fundamentalmente en la relación entre enfoque profundo y alto rendimiento académico. 50% de los estudiantes de alto rendimiento de la muestra, presentan una motivación extrínseca y solamente una estudiante de rendimiento medio, presenta una motivación intrínseca. No debe sorprendernos que haya estudiantes con motivación extrínseca que tengan un alto rendimiento, si recordamos que para autores como Biggs y Watkins (2001) la motivación en los estudiantes chinos proviene de la guía de sus progenitores y profesores, es decir de las personas relevantes de su entorno social.

Se puede formular la hipótesis a partir de los resultados, de que la relación tradicionalmente considerada positiva entre motivación intrínseca y rendimiento, no es tan clara, pero sí lo podría ser la incapacidad de avanzar desde posiciones meramente instrumentales (extrínsecas), hacia posiciones intermedias en el aprendizaje de L2, que impliquen un reconocimiento del interés inherente del contacto con una lengua y su cultura. Esto ameritaría estudios posteriores.

En cuanto a los procesos de memorización como segundo aspecto de los enfoques superficial y profundo, los estudiantes piensan que la memorización es positiva porque permite retener mejor los conocimientos, están acostumbrados a estos procesos en su recorrido educativo en China, son útiles para aprobar los exámenes y debido a las diferencias interlingüísticas entre el chino mandarín y el español. Desde una versión más ecléctica, los procesos de memorización hacen perder el tiempo, generan aburrimiento, no siempre funcionan eficazmente para recordar material y solamente son eficaces si el material a memorizar es simple y breve.

La memorización en los estudiantes chinos no es sinónimo de reproducción automática, carente de significados y de comprensión. Como sostienen Kember y Watkins, (2010), memorizar y comprender son dos procesos integrados e interdependientes. El estudiante chino memoriza para recordar el material pero este proceso ocurre con esfuerzos de comprensión del significado en algún momento de ese proceso.

4.1.3 Integración de los resultados del cuestionario R-SPQ- 2 F y entrevistas a estudiantes y docentes sobre enfoques de aprendizaje.

Existe una percepción generalizada de que los estudiantes chinos tienen tendencia a la memorización automática, asociada con un enfoque superficial de aprendizaje, en el que la motivación es extrínseca e instrumental y hay escasos procesos metacognitivos, prevaleciendo el aprendizaje al pie de la letra (Kember, Watkins, 2010)

El instrumento que se empleó para obtener datos sobre la prevalencia del enfoque superficial o profundo en la muestra de estudiantes es el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje de Biggs et al. (2001). denominado R-SPQ-2F (ver Anexo 3) con las adaptaciones realizadas a los ítems y a la traducción de Hernández Pina (2001)

Según el análisis del cuestionario, los estudiantes del Programa UC- UU presentan una prevalencia del enfoque profundo en ambos semestres, prevalencia que se acentúa en segundo semestre al mismo tiempo que disminuye el enfoque superficial.

Esto implica, de acuerdo a la definición de enfoque profundo de Biggs et al. (2001) que los estudiantes son activos y comprometidos con la materia, interactúan con el contexto y el material de aprendizaje. Son críticos y reflexivos, y logran controlar y monitorear su proceso de adquisición de L2 y usan estrategias para lograr la comprensión. Estos hallazgos coinciden con las investigaciones de Kember y Gow (1991) Tang (1991, citado por Kember y Watkins, 2010) Marton et al, (1993) y Lee (1996)

Las entrevistas a estudiantes permiten hallar un enfoque intermedio en cuanto al aspecto motivacional del proceso de aprendizaje, que denominamos Motivación intermedia. Los

estudiantes comienzan a estudiar español por un interés meramente extrínseco vinculado a una decisión, que podríamos considerar a primera vista como ajena a su voluntad y por motivos instrumentales como ganar dinero y conseguir un trabajo en el menor tiempo posible. Sin embargo, por razones vinculadas al interés que se despierta en el estudiante al realizar algunas tareas de aprendizaje de o el descubrimiento de otras personas y culturas, surge un interés intrínseco (motivación intermedia) por el aprendizaje de español.

Las entrevistas docentes verifican este corrimiento desde un enfoque meramente superficial hacia un enfoque mixto (emergente a partir de las entrevistas a estudiantes) y profundo (como vemos a partir de los datos extraídos del cuestionario).

“Primero están motivados pura y exclusivamente para obtener el título, no les importa nada más que eso. Cada materia para ellos importa en tanto tienen que salvarla. Su principal objetivo es ser buenos en el tipo de examen que cada materia propone, entrenarse para disminuir toda posibilidad de error. Después, más allá de eso, todo lo que pasa en la clase es circunstancial. Creo que es el enfoque que traen y que prevalece hasta primer semestre” (Mónica, 64:64).

“Con el tiempo, más estudiantes, aunque no todos, se acercan más a un enfoque profundo” (Hana, 70)

El estudiante puede variar entre uno y otro enfoque de acuerdo al tipo de tarea, si la misma le parece interesante y o si la demanda propia de la actividad, le exige un proceso reflexivo. Esto nos recuerda a las conclusiones de Xiao (2006) quien sostiene que los objetivos de aprendizaje y la evaluación pueden determinar el enfoque empleado. Si la evaluación requiere una simple reproducción de contenidos aislados, dentro del Modelo 3 P de Biggs (1991) los factores de producto (pruebas y exámenes) influirán en los procesos de aprendizaje (enfoques). Gijbels, Segers y Struyf, (2008) observaron que la percepción que tiene el estudiante del ambiente de aprendizaje pero también de las evaluaciones y demandas de las tareas, influye en el posible cambio de enfoque de aprendizaje.

De esta manera, el docente Gerónimo afirma lo siguiente:

“Para mí, de acuerdo al tema hay de las dos. Por ejemplo, cuando a estos estudiantes se les plantea un tema que amerita la reflexión, por ejemplo un tema difícil como la religiosidad de Don Quijote, reflexionaron muchos tenían conceptos bíblicos, otros de Lao Tse u otro tipo de conocimiento. Ahí se mostraban reflexivos, activos y hay estrategias que usan de la reflexión. En otros momentos, como aprender sílabas, usan un enfoque superficial. Es decir, para mí el enfoque varía de acuerdo a la tarea y al tema, no veo un enfoque predominante. (...). Según como se ofrezca el dato, si la biografía de Gustavo Adolfo Bécquer es nada más que el nacimiento, la muerte Seville y que era un poeta romántico, eso no interesa a nadie más que memorizarlo. Pero si a eso se le agregan otros componentes más humanos del autor y del texto., por ejemplo les interesó mucho el tema del misterio y cómo el misterio aparece en otras culturas y el mal, ahí aparece la reflexión” (Gerónimo, 7:15).

El análisis de los ítems del cuestionario que han cambiado en segundo semestre también ilustra este aumento de la motivación intrínseca. Lo vemos en el aumento de frecuencia del ítem 13 (“trabajo duro en mis estudios porque encuentro las tareas interesantes”). También hay un aumento de las actividades de estudio fuera del libro de texto (diminución de ítem 4 y aumento del ítem5), lo que va estrictamente para el examen (disminución del ítem 16) o lo que se da en clase. Recordemos que esta es una diferencia de la metodología de aprendizaje en UU y es que no existe un único libro de texto que contenga casi la totalidad de los contenidos del curso. Surge el interés por temas culturales que se despiertan en la vida cotidiana del estudiante, fuera del ámbito del aula.

La docente Mónica, también menciona este creciente interés en temas diversos vinculado a la profundización del enfoque:

“después cambia, vos ves que la clase pasa a ser un lugar de consulta sobre, por ejemplo, temas o cosas que pasan afuera de la clase, tanto en cuestión o aspectos de contenidos culturales asociados a cuestiones lingüísticas. La clase pasa a ser un lugar donde se pueden evacuar esas dudas y ahí queda por fuera o se pasa por arriba de todo lo que tiene que ver con la estructuración de la clase. Ellos mismos se salen de lo estructurado que ellos desean que sea la clase, es como que pasan de

un enfoque superficial, a aproximarse a un enfoque más profundo. Lo lográs en un segundo semestre” (Mónica, 6:7)

En cuanto a la relación entre enfoque y rendimiento, la prueba de chi cuadrado permitió rechazar la hipótesis nula y establecer una asociación entre enfoque superficial y profundo y rendimiento total (promedio del rendimiento obtenido en los dos semestres de curso en UU). El aumento del enfoque profundo es mayor en los estudiantes de alto rendimiento en segundo semestre, mientras que los estudiantes de bajo rendimiento siguen manteniendo una similar prevalencia en el enfoque superficial.

Son los estudiantes de mayor rendimiento los que logran modificar sus enfoques, lo que puede demostrar una capacidad adaptativa frente a otro contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se encuentran. Los estudiantes de bajo rendimiento, en cambio, permanecen de una forma relativamente más rígida dentro de sus enfoques de aprendizaje, que son prevalentemente superficiales.

Las entrevistas a estudiantes ilustran que los estudiantes de bajo rendimiento (7 de 8 estudiantes) presentan una motivación extrínseca que no se altera durante el transcurso de la estadía en Uruguay. La hipótesis de la rigidez de los enfoques en los estudiantes de bajo rendimiento y de un corrimiento adaptativo de los enfoques en los estudiantes de alto rendimiento sigue en pie. Esta característica de flexibilidad y adaptación en los mejores estudiantes es muy bien definida por el docente Marcelo:

“Es algo adaptativo. Los buenos estudiantes van a una clase y muy pronto identifican qué se espera de ellos y cuáles son los procedimientos a seguir, en cualquier curso, en cualquier país. Es una aptitud, algo que se desarrolla pero muchas veces con muy poca información, los buenos estudiantes sacan la personalidad del profesor, que es menor, pero logran construir el sistema y adaptarse y participar como se espera que lo hagan” (Marcelo, 8:31).

Los docentes coinciden, como vimos en el desarrollo de un enfoque profundo en segundo semestre y mencionan que este proceso se acentúa en aquellos estudiantes de alto rendimiento: “(...) algunos han demostrado un enfoque profundo, un interés real, excediendo el mínimo necesario para aprobar. Eso lo vi desde el primer semestre y he visto en algunos

casos puntuales, mucha evolución, una profundización digamos” (Jaime, 2:59). Esta visión coincide con la de otro docente: Gerónimo: “los peores se aferran más al enfoque superficial porque es una estrategia para sobrevivir, para llegar al aceptable” (7:14)

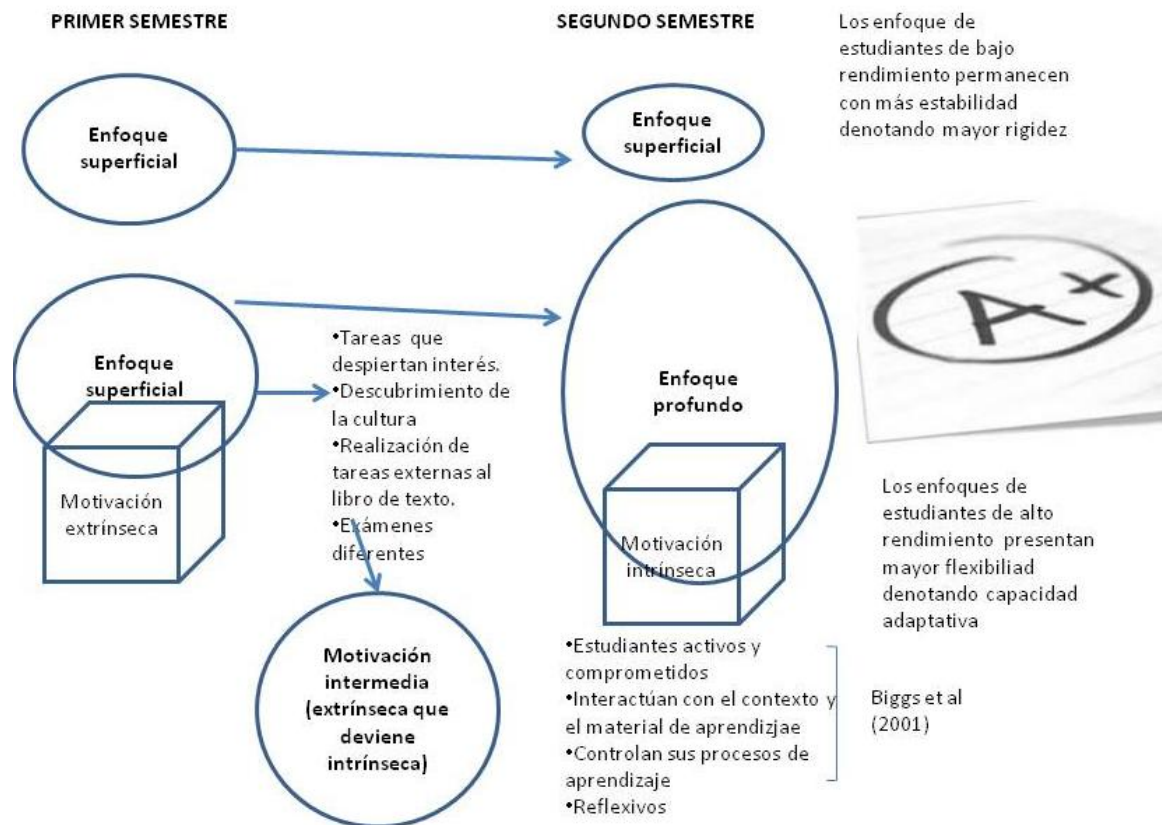
Por último, también disminuye la frecuencia de ítems vinculados a la memorización automática, sin búsqueda de comprensión (disminución del ítem 8 y 11 en el cuestionario R-SPQ-2F). La repetición, opera en este caso, como estrategia para recordar el material.

Los estudiantes emplean la memorización por motivos que podríamos considerar superficiales; aprobar exámenes o por costumbre, pero también la emplean por motivos más profundos como recordar el material para poder usarlo y para sortear dificultades relativas a la diferencia entre la L1 y L2. También son críticos de los procesos de memorización automática, en el sentido de que hacen perder el tiempo, generan aburrimiento y no son eficaces para recordar material complejo y/o extenso

La memorización en los estudiantes chinos no significa la reproducción automática de contenidos. Memorizar y comprender conviven en el estudiante y las posiciones deben entenderse dentro de un continuo (Kember, Watkins, 2010) Quizás sea justamente esta capacidad de comprender significados pero también memorizarlos lo que explique en parte la evidencia de que los estudiantes chinos superan a sus contrapartes occidentales en pruebas internacionales de rendimiento académico (OCDE, 2012) Este fenómeno dio lugar a la “paradoja del estudiante chino” (Biggs, Watkins, 2001)

Recordemos que algunos autores intentan explicar la importancia de los procesos de memorización en estudiantes chinos por el énfasis en el aprendizaje memorístico de los libros clásicos, que ha sido una constante en la China imperial y moderna, el rol central de los exámenes y también la característica de la lengua china, que requiere una incansable repetición de cada carácter para recordarlo (Nield, 2007)

Ilustración 15. Resumen visual de resultados de enfoques de aprendizaje en estudiantes chinos.



Elaboración propia

Si los enfoques son adaptativos y son justamente los mejores estudiantes los que logran modificarlos con más soltura, no sería de extrañar, que una vez finalizados sus estudios en UU, los estudiantes regresaran a China y volvieran a modificar sus enfoques para satisfacer las demandas educativas de ese contexto. Sería muy interesante poder realizar una investigación longitudinal que intentara verificar si esto es efectivamente así, o la experiencia vivida en otro país, con otras metodologías de enseñanza, modifican a a largo plazo los enfoques.

4.2 Los Estilos de Aprendizaje de L2

El análisis de datos de los estilos de aprendizaje constituye el segmento más simple de la presente tesis. Las razones son dos: 1) la característica de estabilidad de los estilos justifica que el cuestionario sea analizado en una sola aplicación. 2) Los resultados poco consistentes relevados en la literatura sobre el estudiante chino de L2 con respecto a la asociación entre rendimiento y estilos de aprendizaje justifica que no se realice dicha asociación. Por tanto, el análisis de datos sobre estilos de aprendizaje representa la dimensión más cuali de una investigación que hemos visto que es mixta pero de estatus cualitativo (Pereira Pérez, 2011). En lo que respecta al cuestionario, se trata de un simple análisis descriptivo de las dimensiones de estilo de aprendizaje seleccionadas por el investigador y exploradas únicamente en primer semestre. En el caso de las entrevistas, se indaga en dimensiones a penas esbozadas en los cuestionarios, como por ejemplo, las razones por la preferencia del trabajo grupal/individual o por el debate en el aula.

4.2.1 Datos cuantitativos de los Estilos de Aprendizaje de L2

Los resultados del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, arrojan que los estudiantes chinos de español como L2, del Programa UC-UU manifiestan un estilo perceptivo predominantemente visual, son introvertidos, orientados a la finalización y deductivos.

Tabla 33. Resultados del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje.

ESTILO	PUNTOS	DESCRIPCIÓN
La manera en que uso mis sentidos		
VISUAL	732 (42.07%)	Prefiere aprender con material visual, recuerda mejor el material escrito, toma notas en clase. Usa colores para ayudarse mientras estudia, mira al interlocutor para comprender mejor, gusta del uso de la pizarra o de diapositivas en clase. Prefiere las tablas, gráficas y mapas para ayudarse a comprender mejor.
AUDITIVO	549 (31.55%)	Retiene más conocimiento si hablan con los demás y prefiere aprender escuchando. Necesita que se les de las instrucciones oralmente para realizar la tarea. Le gusta escuchar música cuando estudian y el sonido de fondo le ayuda a pensar. Puede comprender lo que las personas dicen aunque no los esté viendo e identifica a las personas por su voz.
TACTIL	459 (26.38%)	Prefiere comenzar a hacer la tarea en vez de escuchar las instrucciones. Necesita hacer pausas frecuentes en el estudio. Prefiere estar parado Se pone nervioso al estar mucho tiempo quieto. Manipular objetos le ayuda a recordar. Gesticula al hablar. Hace dibujos o garabatos en el

		cuaderno de clase.
La manera en que me expongo a las situaciones de aprendizaje		
EXTROVERTIDO	384 (48.30%)	Aprende mejor cuando trabaja o estudia con otras personas. Conoce personas nuevas fácilmente al involucrarse en conversaciones. Aprende mejor en la clase que con un profesor particular. Le resulta fácil acercarse a desconocidos. Le llena de energía interactuar con muchas personas. Le gusta experimentar las cosas primero y luego tratar de entenderlas.
INTROVERTIDO	411 (51.70%)	Su mundo interior y sus pensamientos le llenan de energía. Prefiere las actividades individuales o los juegos uno a uno. Tiene pocos intereses y se concentra mucho en ellos. Luego de trabajar en un grupo numeroso, está exhausto. Cuando está en un grupo numeroso tiende a estar en silencio y escuchar. Le gusta entender bien algo antes de probarlo.
La manera en que trato con la ambigüedad y los plazos		
ORIENTADO A LA FINALIZACIÓN	247 (47.78%)	Gusta de planificar cuidadosamente su tiempo de estudio y terminar las tareas a tiempo. Sus notas, repartidos y otros materiales de estudio están cuidadosamente organizados. Gusta de estar seguro acerca de lo que significan las cosas en la lengua extranjera y de saber cómo se aplican las reglas y por qué.
ORIENTADO A LA APERTURA	270 (52.22%)	Descuida las fechas de entrega si está concentrado en otra cosa. Deja que las cosas se amontonen en su escritorio hasta que las ordena ocasionalmente. No le preocupa comprender todo y no siente la necesidad de llegar a una conclusión rápida sobre un tema.
La manera en que trato con las reglas de la lengua		
DEDUCTIVO	220 (53.27%)	Prefiere ir de los patrones generales a los ejemplos específicos. Gusta de comenzar por las reglas y las teóricas antes que por los ejemplos. Gusta de empezar por generalizaciones y luego encontrar experiencias que se vinculen con esas generalizaciones. Al aprender gramática prefiere aprender la regla y luego aplicarla a ejemplos o ejercicios.
INDUCTIVO	193 (46.73%)	Prefiere aprender las reglas del lenguaje indirectamente al estar expuesto a ejemplos de estructuras gramaticales u otros aspectos del lenguaje. No le importa escuchar una regla gramatical de manera explícita ya que no se acuerda bien de las reglas. Descifrar el sistema o las reglas por sí mismo, le ayuda en el aprendizaje.

Elaboración propia

Al comparar los resultados de la presente investigación con la literatura del estudiante chino, aparecen coincidencias. El **estilo visual** también es el prevalente en la investigación de Rossi-Le (1995), Lihui Wang (2007) y el de Sun (2011). De acuerdo a Sun (2011), los estudiantes chinos prefieren probablemente el estilo visual debido a la forma tradicional de enseñanza en China.

“Desde primaria hasta la universidad, en la mayoría de los casos, los docentes dominan el aula, dando presentaciones y escribiendo mucha información en la pizarra, mientras que los estudiantes deben tomar nota de todo lo que los docentes han dicho o escrito para repasarlo más tarde” (Sun, pág. 350)”

Además, Lee (1976, citado por Sun, 2011, pág. 350) afirma que las culturas asiáticas enfatizan el modo visual de aprendizaje debido en parte al sistema lingüístico ideográfico.

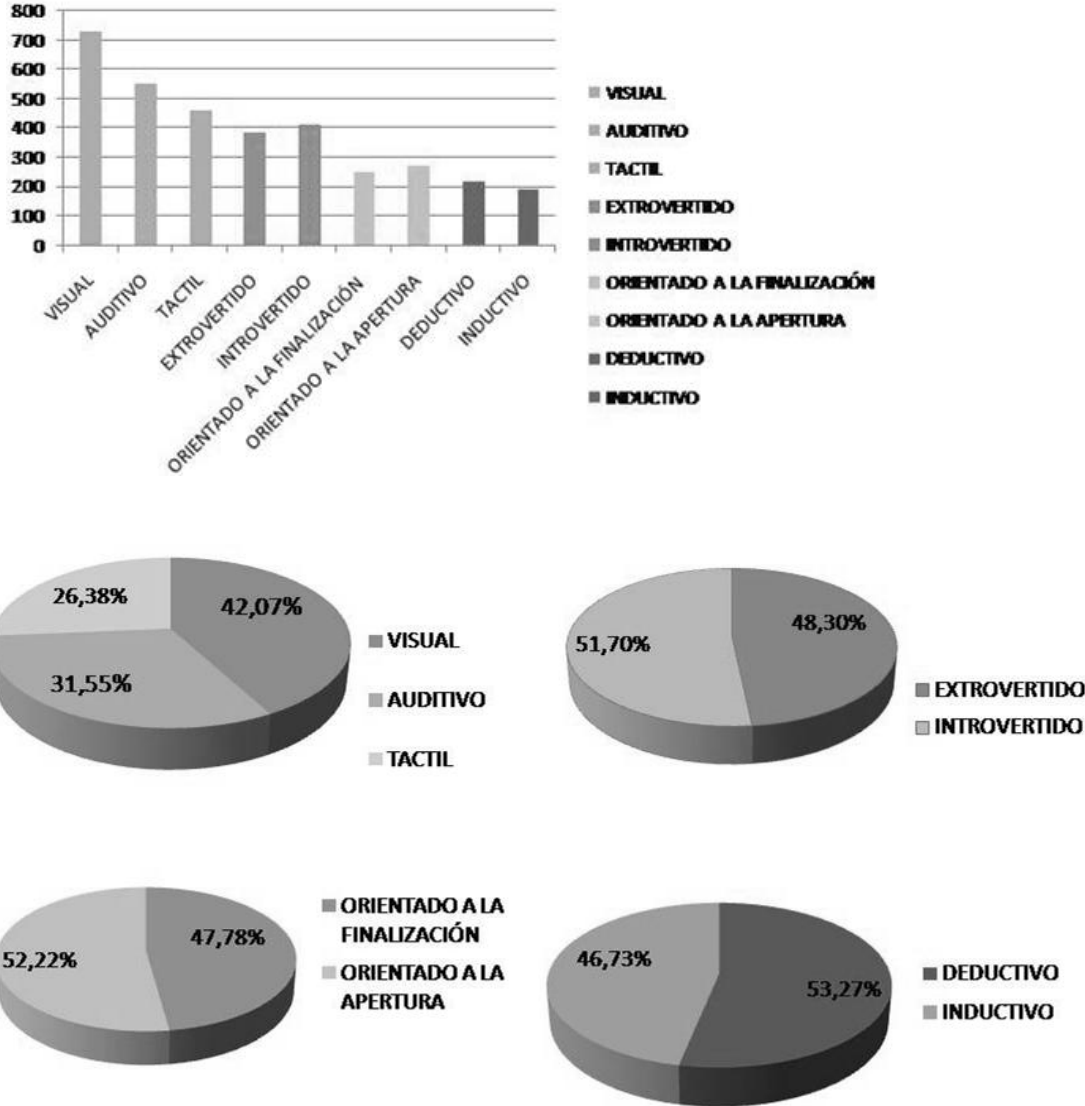
La mayoría de las investigaciones relevadas marcan una prevalencia del estilo perceptivo táctil o cenestésico (Reid, 1987, Melton, 1990, Li Chili). En la presente investigación, sin embargo, fue el tercer estilo perceptivo en las preferencias de los estudiantes (26.38%) detrás del auditivo. Solamente las investigaciones de Zhihong (citado por Li, J. 2001) y Man-fat Wu arrojan resultados de alta prevalencia de estilo auditivo en estudiantes chinos.

Los estudiantes de la muestra son **introversos** y prefieren el aprendizaje individual, aunque la diferencia es de -3.8%. Estos resultados coinciden con los de Reid (1987), Melton (1990), Dunn y col (1990), Torkelson (2001), Sun Ming-Lei (2011). El modelo de enseñanza chino centrado en el docente y con poca participación del estudiante en el aula, puede colaborar con un estilo introverso de aprendizaje (2012). Sin embargo, es preciso aclarar que en algunas investigaciones se ha hallado una preferencia por el trabajo en grupo (Wang, 1992, Rossi-Le, 1995, Hu Xiaoqiong, 1997, Man-fat Wu, 2010) y que la diferencia a favor de la introversión en la presente muestra es baja. Para intentar comprender esta diferencia entre los resultados hallados y algunos estudios, resulta relevante la información que proveen las entrevistas a estudiantes en cuanto a las razones para la predilección de una u otra modalidad de trabajo.

Los resultados no coinciden con el hallazgo de Oxford et al. (1995), quienes aplicaron una versión anterior del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje concluyeron que los estudiantes chinos presentan una orientación hacia la finalización. Esto implica que los estudiantes realizan acciones con cierta planificación, toman decisiones concretas de aprendizaje, disfrutan de las fechas y plazos y siguen instrucciones sin improvisar. Aunque con una diferencia menor al 5% , los estudiantes de la muestra declaran ser orientados a la apertura, es decir, piensan que el aprendizaje debería ser disfrutable, muestran mayor tolerancia a la ambigüedad y flexibilidad al cambio y no prestan tanta atención a las fechas y plazos. Otra vez las entrevistas quizás permitan aclarar esta discrepancia y entender por qué los estudiantes de la muestra presentan la prevalencia de un estilo orientado a la apertura, lo que se aparta de la bibliografía.

Si bien no hallamos investigaciones que plantearan resultados sobre estilo deductivo-inductivo en estudiantes chinos, recordemos que Xiao (2006) halló que los estudiantes chinos tienden a centralizarse en la forma de la lengua, en su aspecto gramatical y precisión más que en la fluidez, lo que denota un estilo deductivo de aprendizaje. Además, el método de enseñanza de gramática- traducción empleado en UC implica el énfasis en el aprendizaje de estructuras gramaticales. Es esto precisamente lo que arroja la presente investigación. Los estudiantes chinos de la muestra prefieren comenzar por las reglas gramaticales y luego aplicarla a ejemplos.

Gráfico 9. Preferencia de estilos de aprendizaje según resultados Cuestionario de Cohen et al.



Elaboración propia

En suma, los estudiantes chinos del Programa UC-UU absorben información más eficientemente por la vía visual. Son predominantemente introvertidos aunque con una diferencia menor al 4%. Parecen preferir, un estilo individual de aprendizaje. En cuanto a la planificación y la toma de decisiones, son estudiantes con orientación a la apertura, es decir, hacia una disposición más flexible al aprendizaje y con mayor tolerancia a la ambigüedad, que lo que se ha hallado en las investigaciones sobre estudiantes chinos exploradas. Por último, son estudiantes que prefieren ir de lo general a lo particular y del aprendizaje de reglas gramaticales y el foco en la forma y precisión del lenguaje.

4.2.2 Datos cualitativos de los estilos de aprendizaje de L2

Las entrevistas a estudiantes indagan los estilos de aprendizaje de los estudiantes en tres modalidades diferentes:

1) Directamente al preguntar por ejemplo ¿eres extrovertido o introvertido?

2) Indirectamente al preguntar si el estudiante planifica el estudio de español y de qué manera hace, para indagar el estilo de orientación a la finalización/apertura. También se explora indirectamente el estilo deductivo/inductivo al preguntar cómo hace para estudiar gramática y cómo recuerda mejor las reglas gramaticales.

3) De manera de explorar aspectos complementarios a un estilo en particular. Se explora el aspecto de la preferencia por el trabajo individual o en grupo y las razones de esta preferencia. Lo mismo ocurre al indagar por la preferencia por el debate y las actividades de participación en el aula, que es una de las dimensiones de los estilos extrovertido/introvertido.

Por último, cabe agregar que hay estilos que no se exploran en las entrevistas a estudiantes, como son el visual y el auditivo, ya que las preguntas resultarían redundantes con respecto a las que se hallan en el propio cuestionario para indagar dichos estilos. Sí se exploran en la entrevista a docentes para obtener algunos datos a modo de triangulación con cuestionario. A continuación se muestra una tabla que ilustra los estilos indagados en el cuestionario, entrevista a estudiantes y a docentes.

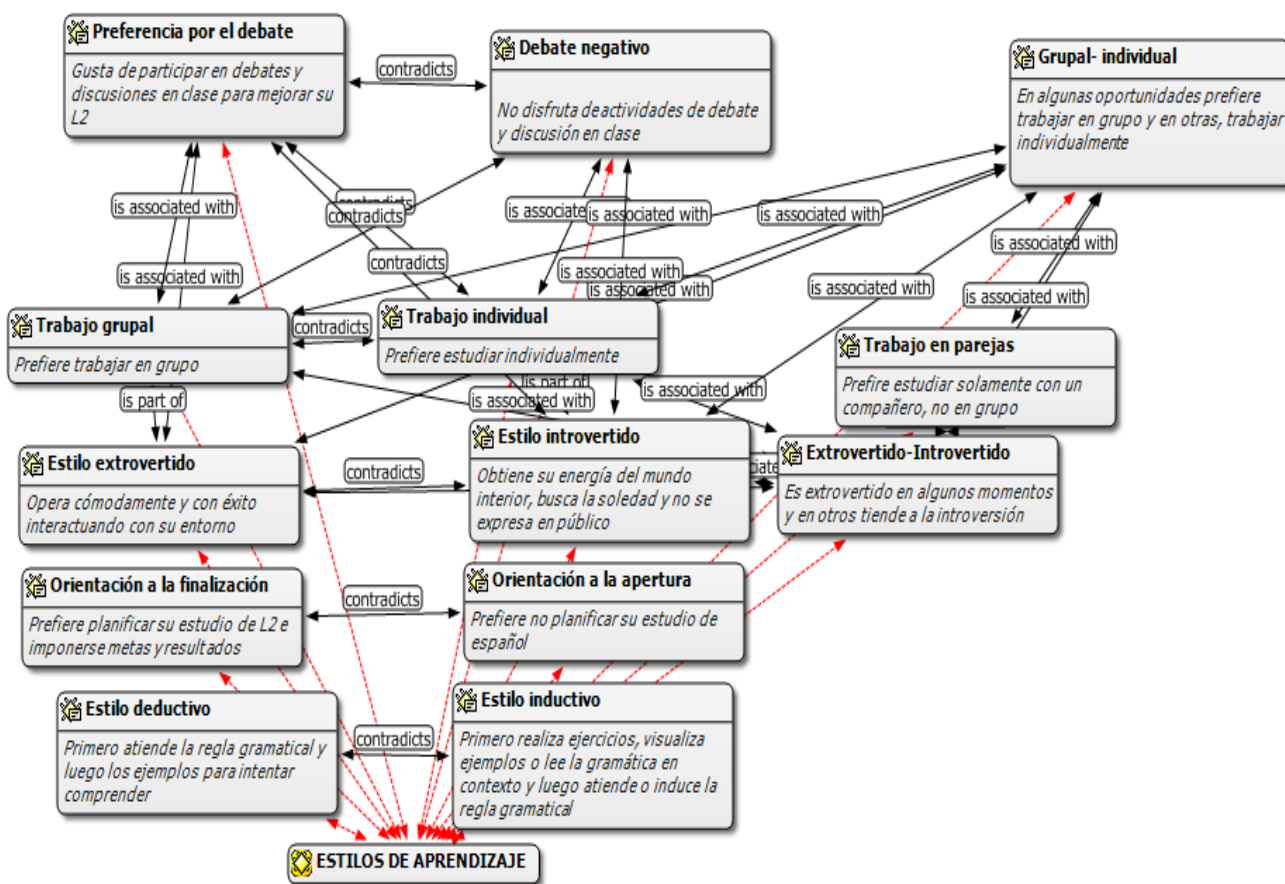
Tabla 34. Comparativo de categorías de estilos de aprendizaje en cuestionario y entrevistas-

CUESTIONARIO	ENTREVISTA A ESTUDIANTES	ENTREVISTA A DOCENTES
Visual Auditivo Táctil/cenestésico	X X X	Visual Auditivo Táctil/cenestésico
Extrovertido Introvertido	Extrovertido/introvertido Preferencia por el trabajo grupal y las actividades de debate y participación en clase	Extrovertido/introvertido Preferencia por el trabajo grupal
Orientación a la finalización Orientación a la apertura	Preferencia por la planificación Sin planificación	Preferencia por la planificación Sin planificación
Inductivo Deductivo	Estudio de la gramática Estudio de la gramática	Inductivo Deductivo

Elaboración propia

Se presentan los códigos Atlas ti para la codificación de las entrevistas a estudiantes. En dicha vista en red, se ilustran los vínculos entre los diferentes códigos (por ejemplo, la contradicción entre estilo extrovertido e introvertido o deductivo e inductivo) pero también los códigos emergentes tales como “trabajo en pareja” o “extrovertido-introvertido”.

Tabla 35. Vista en red estilos de aprendizaje a partir de entrevistas a estudiantes.



Elaboración propia a partir de vista en red de Atlas ti.

Planificación general de los objetivos de aprendizaje de L2

Del análisis de contenido en Atlas ti obtenemos 52 citas respecto a algún tipo de preferencia por la planificación del estudio, frente a 11 citas que destacan la ausencia de planificación. 23 estudiantes (85.7% de la muestra) mantienen la preferencia por algún tipo de planificación durante el proceso de adquisición de español como L2. Es importante recordar, que ambas preferencias no son excluyentes, así como no lo es, ninguno de los estilos de aprendizaje.

Existe una preferencia por la planificación, lo que se correspondería con un estilo orientado a la finalización, que vimos que no ha sido lo que arrojaron los cuestionarios, que dieron una prevalencia de la orientación hacia la apertura. Esta discrepancia o contradicción será analizada en el apartado de integración de los resultados del cuestionario y entrevista.

Surge de las entrevistas a estudiantes una planificación del estudio que posee las siguientes características:

Tabla 36. Características de la planificación en el estudio de español como L2.

<p>Se planifica pero no en todo momento, sino fundamentalmente pensando en las pruebas o exámenes.</p>	<p><i>“Sí, planifico qué tengo que aprender para un parcial o examen pero sólo para las evaluaciones. Divido los temas en semanas y días, depende el tiempo que tenga y trato de respetarlo”</i> (Fernanda, 2:10)</p> <p><i>“Soy una persona desordenada y no tengo planes. Solamente tengo planes cuando voy a tener un examen o algo así. En ese caso tengo un plan, por ejemplo, digo hoy voy a memorizar 10 palabras o voy a leer tal parte de gramática o voy a practicar los ejercicios pero nada más”</i> (Tamara, 4:3)</p> <p><i>“Ahora tengo el examen DELE, entonces repaso el vocabulario y la gramática, paso a paso y día a día. Tengo un plan para el examen y todos los días al mediodía voy a la biblioteca y estudio”</i> (Luisa, 11:6)</p>
<p>La planificación tiene la característica de ser general y a apuntar a obtener un determinado nivel en un determinado tiempo. No se trata de una planificación detallada por ejemplo en aspectos lingüísticos.</p>	<p><i>“No tengo planes para cada sí sobre qué hacer para estudiar español pero sé a qué nivel tengo que llegar. Cuando tengo un examen, tengo planes. Practico audición y leo los artículos todos los días pero tengo que llegar a nivel en el examen pero no tengo exactamente planificado qué es lo que tengo que hacer cada día pero sé dónde puedo llegar”</i> (Silvia, 6:8)</p> <p><i>“En realidad, no tengo muy claro por qué, antes yo tengo un plan generalmente porque sabemos que tenemos un examen de Español 4 y luego examen Español 8 y estos dos exámenes ya me dicen qué tengo que hacer entre los dos años de licenciatura. Los primeros dos años tengo que estudiar para aprobar el examen de español 4, ya lo he hecho. Y después, en tercer año también sabía que tenía que ir a Uruguay. Después del último año de mi licenciatura, tengo el examen Español 8 y yo sé qué tipo de preguntas van a aparecer en el examen”</i> (Romina, 9:8)</p> <p><i>“(…) sólo pienso a largo plazo qué quiero lograr. Ahora sé que quiero hablar con más fluidez, entonces practico eso y trato de mejorar ese aspecto. He pasado por otros momentos en que pienso que debo mejorar la lectura y entonces practico eso”</i> (Agustina, 24:7)</p>
<p>La planificación más tradicional, de contenidos y metas, está centrada en la planificación de</p>	<p>Es frecuente el uso de esquemas como planificación de la redacción, el que muchas veces se realiza en chino mandarín y otras veces es mental y no escrito.</p> <p><i>“Generalmente escribo un esquema en chino que incluye los</i></p>

<p>determinadas competencias de la lengua como la redacción (por ejemplo, esquemas), el vocabulario y en menor medida, la gramática.</p>	<p><i>personajes, tiempo, lugar, etc” (Camilo, 96:96)</i></p> <p><i>“Hay que organizar la estructura del texto y, aunque no uses esquema, como yo, tienes que tener la forma y la organización en tu cabeza muy claramente” (Rosina, 5:21)</i></p> <p><i>“Tengo que saber qué voy a escribir, a quién le voy a escribir y sobre qué tema. Si por ejemplo, escribo un cuento, entonces voy a planificar cómo empiezo, el cuerpo y el fin del cuento. A veces tengo las ideas en mi cabeza y a veces las escribo en chino en borrador” (Luisa, 11:20)</i></p> <p><i>“En el tiempo libre, trato de mejorar mi vocabulario. Cada día intento recordar algunas palabras y ver noticias deportivas. Quizás lo único que planifico es el vocabulario, después no planifico mucho, ni siquiera las pruebas, por eso no me va bien (risas)”. (Pedro, 3:6).</i></p> <p><i>“Trato de aprender gramática básica, leo cada semana algunos puntos y reglas gramaticales y hago oraciones con esas reglas. También trato de leer textos con frecuencia pero no demasiado complicados” (Eloísa, 15:4).</i></p> <p>En este proceso de adquirir vocabulario o gramática, algunos estudiantes resaltan la importancia de jerarquizar contenidos más relevantes o más frecuentes. Esto es también una forma de planificación general.</p> <p><i>“Tengo que saber los puntos importantes y los menos importantes, una lista de prioridad en mi cabeza. Esa sería la planificación. Lo mismo hago con el vocabulario, hay palabras importantes y palabras menos importantes, distingo qué es lo más importante y trato de aprender eso” (Jorge, 20:5)</i></p>
<p>Cuando no hay planificación se espera que esta venga dada por el profesor o el texto.</p>	<p>Estudiantes que mencionan la ausencia de planificación, resaltan que la organización viene dada ya sea por el docente y el orden de los temas de clase, o por el texto o los exámenes.</p> <p><i>“Sigo a los profesores porque ya tienen ellos sus planes de lo que van a enseñar y es lo que tengo que aprender” (Carlos, 12:5)</i></p>

Elaboración propia

Estilo deductivo de aprendizaje.

Del análisis de las entrevistas, surge la prevalencia de un estilo deductivo de aprendizaje de L2 (28 citas sobre 11). Recordemos que el estilo deductivo de aprendizaje implica prestar

atención a la regla gramatical en primer lugar, comprenderla y luego recién aplicarla a ejercicios o a ejemplos. Esta es la manera típica de aprender gramática dentro del método de enseñanza de L2 de Gramática Traducción (el método más popularmente empleado en enseñanza de lenguas en China) pero también el audiolingual, también muy popular en ese país.

En las entrevistas, este estilo se visualiza claramente en el orden en que el estudiante dice aprender gramática y es el siguiente: primero intenta comprender la regla gramatical y/o memorizarla y luego busca ejercicios para poner en práctica la regla o leer varios ejemplos para comprenderla mejor.

“Leo la definición y la aplico a ejercicios” (Pedro, 3:52)

“En China eso es muy eficiente, aprendemos una regla y luego hacemos 100 ejercicios con esa regla, de más fácil a más difícil y aprendemos” (Silvia, 6:61)

“Primero la regla, luego ejemplos, muchos ejercicios y así recuerdo la regla” (Justa, 7:47)

Algunos estudiantes llegan incluso a preferir la vertiente aún más tradicional del método gramática traducción que es leer la regla gramatical y su explicación en chino y recién luego en español. Recordemos que en UC las clases de gramática son dictadas en chino por profesores chinos así que este procedimiento tiene mucho sentido en el contexto de UC.

“Me gustaría leer los libros, los usos de gramática en chino, prefiero en chino porque a veces en español no entiendo nada, leo la regla en chino. Y luego voy a poner los usos en mis ejercicios. Hay algunos ejercicios para practicar la gramática y si no lo hago bien, voy a preguntar a mi profesor, sobre todo a mi profesor chino, ellos quizás pueden explicarme bien.”(Carina, 8:75)

Más allá de la prevalencia de un estilo deductivo de aprendizaje, hay estudiantes (9) que mencionan algún tipo de aproximación inductiva para aprendizaje de la gramática o también de vocabulario. En este último caso, el estudiante no busca inmediatamente la definición en el diccionario y su traducción al chino mandarín, sino que al enfrentarse con una palabra

desconocida, primero intenta inducir su significado a partir del contexto y las pistas lingüísticas de las que disponga.

“Mi madrina entonces, me prestó un libro que le gustaba mucho e intenté leerlo sin consultar diccionario a ver cuánto puedo entender y las lecturas de clases también intento leerlas sin diccionario. Si siempre consulto en el diccionario las palabras nuevas, no me sirve”. (Silvia, 6:16).

“Cuando leo un texto con muchas palabras desconocidas, me obligo a no buscarlas en el diccionario. Con las que ya conozco, trato de imaginar y de entender la idea general del texto. Después, recién cuando realmente no entiendo, busco palabras en el diccionario. Empecé recién a usar esta estrategia en el segundo año” (Rosa, 26:13).

La relación entre rendimiento y estilo de aprendizaje es inconclusa, como vimos en el marco teórico, con importante contradicción en los resultados, al punto que Markham (2004, pág. 6) sostiene que “la impresión general obtenida de la literatura es que la investigación sobre estilos de aprendizaje, en 40 años no ha producido datos sustantivos que establezcan que los estilos de aprendizaje influyen en el rendimiento académico”. Este argumento justificó no incluir la relación de estilos de aprendizaje de L2 con rendimiento dentro de los objetivos de la presente investigación.

En lo que respecta específicamente al estilo deductivo e inductivo de aprendizaje, la literatura tampoco es concluyente. Sin embargo, dentro de la literatura del método comunicativo de enseñanza de L2, generalmente se entiende que una enseñanza inductiva de la L2 tiene ventajas, ya que los estudiantes recuerdan mejor las reglas gramaticales cuando deben descubrirlas por sí mismos”. (Scarcella, Oxford, 1992, pág. 178)

Resulta interesante mencionar que los resultados de las entrevistas corroboran esta débil relación entre rendimiento y estilo de aprendizaje. Ningún estudiante de bajo rendimiento presenta preferencia por un estilo inductivo de aprendizaje de gramática y de vocabulario, sino que señalan la preferencia por un estilo explícito y deductivo: intentar leer y comprender la regla gramatical primero y luego aplicarla en ejercicios o ejemplos. 6 estudiantes de alto rendimiento (75%) también muestran preferencia por el mismo estilo deductivo, lo que corrobora lo ambiguo que resultaría intentar correlacionar estilos deductivo/inductivo con rendimiento. Tanto los estudiantes de alto rendimiento como aquellos de rendimiento bajo

prefieren un estilo deductivo de aprendizaje de gramática. Esto nos lleva a adherirnos a las palabras de Oxford y Scarella (1992, pág. 178) en cuanto a que “la investigación no es concluyente y que en tanto no haya más hallazgos definitivos, es mejor proveer a los estudiantes tanto con actividades gramaticales inductivas como deductivas”.

Estilo extrovertido- introvertido y modalidad de trabajo grupal/individual

En cuanto al estilo extrovertido e introvertido, en las entrevistas pudo explorarse en tres de sus dimensiones: 1) la tradicional acerca de si el estudiante se considera más cómodo en su interacción social o en su mundo interior, 2) en la modalidad de preferencia de trabajo grupal e individual y 3) en la predilección o no por actividades de debate y participación en el aula.

A nuestro entender la categoría de estilo de aprendizaje extrovertido/introvertido tiene algunos defectos en el cuestionario y es que no se puede equiparar preferencia por el trabajo grupal con extraversión o aprendizaje individual con intraversión. Si bien la extraversión y el aprendizaje grupal están relacionados (así se especifica en la relación de códigos en el Atlas ti) y es razonable pensar que una persona extrovertida guste de trabajar con personas, esto no siempre es así. Perfectamente pueden existir personas que sean extrovertidas pero que prefieran por numerosas razones, prácticas, de eficiencia o de cualquier otra índole, un trabajo individual. Brown (2000, pág. 155) afirma que los estudiantes extrovertidos “pueden ser tímidos pero necesitar la afirmación de los otros”. Lo mismo puede ocurrir entre el estilo extrovertido y la preferencia por el debate en clase. Un estudiante puede ser extrovertido pero no gustar específicamente de los debates por no considerarlos útiles en aprendizaje de L2.

Esto no se ilustra en el cuestionario y constituye, a nuestro entender, un defecto del mismo. Por tanto, en las entrevistas, estas dimensiones pueden explorarse más en profundidad para obtener datos con mayor riqueza. En el siguiente cuadro se ilustra la distribución de estudiantes según los códigos de estilo de aprendizaje extrovertido-introvertido, incluyendo la preferencia por la modalidad de trabajo individual o grupal y la preferencia o no por el debate y las discusiones en el aula. Se señala con color azul cada vez que aparece una aparente contradicción entre los códigos (por ejemplo, estudiantes introvertidos que prefieren el trabajo grupal y/o el debate en clase).

Tabla 37. Estilo introvertido y extrovertido y relación con modalidad de trabajo grupal..

	EXTROVERTIDO Opera cómodamente y con éxito interactuando con su entorno	INTROVERTIDO Obtiene su energía del mundo interior, busca la soledad y no se expresa en público	EXTROVERTIDO- INTROVERTIDO Es extrovertido en algunos momentos y en otros tiende a la introversión	GRUPAL Prefiere trabajar en grupo	INDIVIDUAL Prefiere estudiar individual- mente	PAREJAS Prefiere estudiar solamente con un compa- Ñero	GRUPAL- INDIVIDUAL En algunas oportunidades prefiere trabajar en grupo	PREFERENCIA POR EL DEBATE Gusta de participar en debates discusiones	DEBATE NEGATIVO No disfruta de actividades de debate
Justa		X					X		X
Rufina			X		X			X	
Carina			X			X		X	
Natalia		X			X			X	
Rosa	X				X			X	
Carla		X		X				X	
Luisa	X						X	X	
Andrea		X			X			X	
Ximen.			X	X			X	X	
Rosina			X				X	X	
Alicia	X			X				X	
Rita	X						X	X	
Tamar.	X			X				X	
Eloísa	X			X				X	
Silvia	X						X		X
Fern.		X					X	X	
Agust.		X		X			X		X
Rom.			X	X					X
Leticia	X					X			X
Carlos		X			X				X
José		X					X	X	
Pablo		X			X				X
Pedro		X			X				X
Marc.		X		X				X	
Jorge		X			X				X
Camilo			X	X					X
Oscar		X		X				X	

En cuanto a la extraversión e intraversión, la mayoría de los estudiantes de la muestra declaran tener preferencia por un estilo introvertido de aprendizaje (13, estudiantes que representan un 48.14%). 8 estudiantes manifiestan la prevalencia de un estilo extrovertido (29.62%) mientras que 6 estudiantes (22.22%) manifiestan en algunas oportunidades preferir el intercambio con personas y en otras oportunidades, trabajar en soledad.

Sin embargo, al cruzar los datos de extraversión /intraversión con modalidad de trabajo individual o grupal, surgen sorpresas. La primera es que hay 3 estudiantes de estilo introvertido que prefieren un aprendizaje grupal y un estudiante de estilo extrovertido que prefiere un aprendizaje individual. Esto ilustra claramente lo que se afirmaba anteriormente y es que la categoría de extroversión e introversión en el cuestionario no permite visualizar estas diferencias entre una persona que a pesar de ser extrovertida, prefiere un trabajo individual y otra que, aunque introvertida, prefiere estudiar en grupo. En este sentido, quizás el cuestionario de Reid (1987) que separa los estilos perceptivos de aprendizaje en cinco (visual, auditivo, táctil, grupal e individual) sea más acertado. En el caso de las entrevistas, comprender por qué razones prefieren el trabajo individual o grupal, permitirá echar luz sobre este punto.

La primera conclusión es que no podemos decir que todos los estudiantes extrovertidos prefieran el debate o el trabajo en grupo ni que todos los estudiantes introvertidos prefieran el trabajo individual y eviten las discusiones en clase.

10 estudiantes manifiestan una preferencia grupal- individual, es decir, que declaran que cada modalidad de trabajo tiene ventajas y desventajas concretas, que se resumen a continuación:

Trabajo en grupo SI :

1) Para buscar errores en un texto o editar trabajos:

“Como un ejemplo, te puedo decir que si es un trabajo de buscar errores en un texto, trabajar en grupo es mejor porque es difícil encontrar errores en un texto que escribo yo pero los otros te pueden decir. Para editar un trabajo es muy bueno trabajar en grupo, yo lo veo cien veces y no veo mi propio error” (Fernanda, 2:12). Fernanda es un buen ejemplo, de

lo que mencionábamos anteriormente ya que a pesar de manifestar tener un estilo introvertido, gusta en ocasiones del trabajo en grupo porque considera que tiene ventajas prácticas.

“Cuando escucho sus palabras, su manera de hablar, sé qué punto débil tengo y qué problemas tenemos en común” (Silvia, 6:9)

“Trabajar en grupo a veces es eficiente, si tengo errores mis compañeros me los corrigen” (Ximena, 27:6).

2) Cuando la tarea difícilmente pueda ser llevada a cabo individualmente

“A veces me gusta trabajar sola y en algunas actividades me gusta trabajar en grupo, como por ejemplo si hay un obligatorio o un video” (Fernanda, 2:12)

“Doy el ejemplo de la clase de Medios, me gusta mucho en esa clase trabajar en grupo porque hay tareas que no podemos terminar solos, necesitamos cooperar con los compañeros para llegar a un buen resultado. Pero en la clase de avanzado que es gramática, lo importante es seguir los puntos del libro y entonces prefiero estudiar sola, no tiene sentido el grupo. A veces los profesores occidentales hacen los grupos donde no se necesita” (Luisa, 11:7)

3) Cuando los integrantes presentan un nivel de español similar.

“Me gusta cuando los profesores nos dan un tema y cada persona opina, discute pero dividimos el trabajo de alguna manera. Lo que no me gusta es que a veces no entiendo la tarea y nadie me explica. Está bien el trabajo en grupo en la clase de español pero prefiero trabajar con los que tienen el mismo nivel de español como yo” (José, 18:6)

4) Cuando la actividad es aburrida.

“Cuando me gusta la actividad, quiero hacerla por mí misma, pero cuando no me gusta el trabajo, prefiero que mis compañeros lo hagan por mí (risas)” (Justa, 7:27)

Trabajo en grupo NO:

1) Cuando solamente algunos miembros del grupo participan.

“(…) si un grupo muy activo y todos trabajan, prefiero trabajar en grupo. Pero si este grupo sólo una pequeña parte quiere trabajar en un tema, prefiero sola” (Silvia, 6:9)

“Si es un trabajo como que el profesor nos da un tema y tenemos que presentar nuestra idea, eso me gusta. Por ejemplo, tenemos que presentar comercio de China y Brasil. Me gusta buscar información y dividirnos lo que vamos a decir. No me gusta el trabajo en grupo con un jefe o líder, no me gusta porque el líder (que soy yo) siempre trabaja más (risas)”. (Rita, 16:5).

2) Cuando existe conflicto entre sus miembros.

“Y si la gente que trabaja en el grupo piensa lo mismo y acepta la idea de otros y si los otros están de acuerdo, pueden convencer a los otros. Esta forma funciona muy bien, el trabajo de grupo. Pero si mi pareja, siempre uno no está de acuerdo conmigo y no importa lo que digo, no está de acuerdo, el grupo no va a funcionar” (Romina, 9:10).

Se creó el código emergente de “trabajo en parejas” porque dos estudiantes manifiestan específicamente que gustan de trabajar con un compañero solamente pero no en un grupo. Esta forma de trabajo parece retener algunas ventajas del trabajo individual e incorporar las ventajas del trabajo en grupo (por ejemplo, la posibilidad de corregir los errores y el aporte de ideas distintas) pero sin los defectos (multiplicidad de ideas que sean difíciles de organizar o sintetizar o la pérdida de tiempo).

“Prefiero dos personas, nadie más porque a veces si trabajamos en un grupo, la gente tiene diferentes ideas y a veces no podemos organizarlas perfectamente y tenemos discusiones y finalmente yo creo que no podemos terminar la tarea de manera perfecta. Algunos se enojan con los otros. Por eso yo prefiero dos personas. Cuando yo trabajo sola, a veces yo tengo error pero no puedo darme cuenta y necesito una persona que me corrija. Por eso, prefiero dos personas, y no una persona y tampoco un grupo”. (Carina, 8:11).

De las entrevistas se desprende que los estudiantes chinos tienen una tendencia a la introversión pero eso, de ninguna manera les impide preferir un trabajo grupal o en parejas bajo ciertas condiciones, por ejemplo, presentar un nivel de español similar, cuando no hay conflicto entre sus integrantes, cuando todos trabajan. Visualizan las ventajas del trabajo en grupo; por ejemplo, la capacidad de captar errores que de otra forma no se detectan, o de crear un producto que difícilmente pueda hacerlo el estudiante de manera aislada.

Vimos que para Hofstede (1986), la cultura china está caracterizada por un alto colectivismo pero que a pesar de esto, los estudiantes muestran una preferencia por el trabajo individual (Reid, 1987, Melton, 1990, Dunn y al. 1990, Wang Chuming, 1992, Cheng Zhihong, Hu Xiaoqiong, Torkelson, 2001). Se ha atribuido esta preferencia por el trabajo individual por la tradición educativa china en la que la dirección del aula es docente- estudiante- docente, con clases poco participativas, y en las que se valora el esfuerzo individual y la competitividad.” (Arregui, García, Izquierdo, 2013, pág. 50) La interacción o el espíritu colectivista que señala Hofstede, está presente pero fuera del aula (Xiao, 2006).

De los resultados de las entrevistas, sin embargo, puede visualizarse que los estudiantes incluso introvertidos pueden gustar del aprendizaje grupal pero con varios señalamientos que fueron mencionados. Es claro que el trabajo en grupo con estudiantes chinos es posible y deseable pero requiere planificación por parte del docente y seguimiento. Debe ser cuidadosamente diseñado y orquestado para promover las ventajas del trabajo en grupo que los estudiantes señalan, a la vez que minimizar los defectos.

En cuanto al debate y las discusiones en clase, llamativamente 17 estudiantes (62.96%) afirman que gustan de este tipo de actividades en clase. 7 de ellos manifiestan ser introvertidos, lo que nos muestra una vez más como un estudiante chino introvertido puede ver las ventajas del debate (por ejemplo es útil para mejorar el español) y disfrutarlo bajo ciertas condiciones.

Dentro de las ventajas del debate y de las discusiones en clase, se señalan las siguientes.

1) Contribuye a mejorar el nivel del idioma

“Más discusiones nos ayudan a saber nuestros problemas para mejorar el nivel del idioma”
(Eloísa, 1:13)

“Al discutir, también los profesores pueden conocer el nivel de sus alumnos y lo más importante es el aspecto académico del debate” (Carina, 8:12)

2) Contribuye a dar ideas y a poner a prueba las propias.

“(…) a veces, son nuevas ideas que no se me ocurren y puedo mirar a los demás, no sólo su nivel de español, sino también sus pensamientos. A veces, como yo he dicho anteriormente, algunas cosas nunca se me ocurren y puedo tomar otros puntos de vista para que yo mejore”
(Carina, 8:12).

3) Permite al estudiante evaluar su propio proceso de aprendizaje.

“Nos dan una impresión más profunda de las situaciones y mediante eso sabremos mejor las dificultades que tenemos. Al escucharnos hablar pero al intentar hablar o decir una frase, nos damos cuenta qué no podemos decir y qué palabras nos faltan” (Marcos, 13:10)

4) Hace que las clases sean más divertidas

“En clase es bueno discutir y debatir porque es aburrido si solamente los profesores hablan”
(Rita, 16:7)

A la hora de mencionar los aspectos negativos del debate, se destacan características individuales, es decir, rasgos del propio sujeto y no del debate en sí, que dificultan la puesta en práctica de esta actividad. El estudiante llega incluso a visualizar la utilidad del debate pero preferir no participar del mismo porque personalmente no le gusta o porque no está acostumbrado a hacerlo.

“En realidad no me gusta mucho el debate porque no soy una persona que habla mucho y quiero pelearme para proteger mi idea. No me interesa eso pero igual pienso que es una buena forma de aprender porque a mí me gusta escuchar a otros dar su opinión y yo comparo en mi corazón si es igual a mí o muy diferente, escucho sus palabras, sus argumentos, a ver si mi opinión es correcta o no. Pero en general no participo en un debate”
(Silvia, 6:11)

“En realidad pienso que es muy buena discusión, es bueno pero a mí no me gusta. Hay mucho ruido y no tengo ganas de discutir si no es necesario” (Justa, 7:28).

“Según la educación que yo tengo desde muy niño, en la mayoría de los casos, los profesores siempre están en lo correcto y no es necesario discutir. En la universidad tampoco hay mucho cambio. Pero si estamos aprendiendo idiomas y usamos el debate para eso, sirve para mejorar el idioma y quizás al mismo tiempo, aceptemos diferentes ideas de los otros. Pero repito que yo puedo entender que esto es útil pero yo prefiero estar solo” (Carlos, 12:7)

Puede ocurrir que la actividad del debate sea interesante para los estudiantes pero no los temas que elige el docente para debatir. En algunos casos porque un debate ni siquiera es necesario, es inútil por las características del tema. La opinión de Jorge, es ilustrativa al respecto:

“Hay discusiones y debates que no son necesarios. Por ejemplo, lo que tuvimos que hacer sobre las diferencias en la educación o decir las diferencias del norte y sur de China. Estas diferencias creo que no necesita discusión, incluso tampoco el tema de las redes sociales, porque no importa si las usas o no, ya están allí, no puedes decir no a su desarrollo, sólo puedes decir si son buenas o no y aquí, son sólo buenas para ti. Aún si crees que son malas, tienes tu cuenta en Facebook. Entonces, estos temas son inútiles para discutir” (Jorge, 20:8)

No surgen, al menos en estas entrevistas, estudiantes demasiado preocupados por la vergüenza de hablar en público, que es algo muy presente en la bibliografía. Recordemos el concepto de *mianzi* (cara) que implica proteger al propia imagen y la imagen del otro y que explica, en parte para Bond (1994) por qué los estudiantes chinos no contradicen al profesor ni tampoco dan su opinión en clase. Es cierto que aparecen menciones a mantener la armonía del grupo y evitar el conflicto que fue también un hallazgo en el estudio de Xiao (2006) pero en términos generales, los estudiantes tienen una opinión positiva de los debates en clase, marcando ventajas en el aprendizaje de L2. Nuevamente, como en el caso del grupo, se requiere un buen diseño por parte del docente de las actividades para el debate así como de sus contenidos, logrando así minimizar las desventajas y optimizar los beneficios que los propios estudiantes perciben.

En suma, los estudiantes del Programa UC UU manifiestan una preferencia por la orientación hacia la finalización, lo que implica procesos de planificación del aprendizaje de español como L2. 85.7% de los estudiantes de la muestra manifiestan al menos algún tipo de

planificación del estudio. La planificación, sin embargo, no es detallada sino que fundamentalmente se trata de una planificación general y pensando en las pruebas y exámenes. El estudiante apunta a obtener un determinado rendimiento (“nivel de español” es la expresión que frecuentemente usan) en determinado tiempo. La planificación parece estar concentrada en algunas competencias lingüísticas como la redacción (es muy frecuente el uso de esquemas), el vocabulario y en menor medida, la gramática. Algunos estudiantes no planifican porque suponen que ese proceso ya debe venir dado, por el propio docente (que establece las metas) o por el libro de texto.

En cuanto al estilo deductivo/inductivo en el aprendizaje de L2, los estudiantes son mayormente deductivos. Esto implica que prestan atención a la regla gramatical, intentan comprenderla para después aplicarla en la realización de ejercicios o la visualización de ejemplos. No sorprende la prevalencia de este estilo dado que la enseñanza deductiva de la gramática forma parte del método de enseñanza de L2 de gramática- traducción que es el utilizado en UC bajo el cual está diseñado el texto Español Moderno que emplean los estudiantes durante los dos primeros años de la Licenciatura. Algunos estudiantes incluso manifiestan preferir leer la regla gramatical en chino mandarín y luego en español.

En cuanto al estilo extrovertido e introvertido, la mayoría de los estudiantes declaran una preferencia por el estilo introvertido de aprendizaje (48.14%) y en segundo lugar un estilo que puede ser introvertido o extrovertido de acuerdo a la situación y la tarea en cuestión. Sin embargo, existen estudiantes de estilo introvertido que gustan del trabajo en grupo así como estudiantes de estilo extrovertido que manifiestan la preferencia por el trabajo individual. No puede asumirse entonces que los estudiantes extrovertidos prefieran el debate y el trabajo en grupo y que los introvertidos gusten del trabajo individual o rechacen las discusiones en clase. Lo que parece ocurrir, por el contrario, es que los estudiantes chinos muestran flexibilidad en la preferencia por el trabajo en grupo o individual, y que el éxito de la actividad, depende del diseño de la misma por parte del docente, los objetivos propuestos y del contenido presente. El trabajo en grupo es señalado como positivo para buscar errores en un texto o editar trabajos, cuando la tarea difícilmente pueda ser llevada a cabo por un individuo solo (por ejemplo un video), siempre, cuando la actividad sea aburrida y siempre y cuando la actividad se realice por integrantes con un nivel de español similar. La actividad en grupo no funciona si solamente algunos miembros participan o trabajan o cuando existe un conflicto entre sus miembros. Al parecer, las ventajas del trabajo en grupo son prácticas o académicas y las

desventajas se deben a temas interpersonales. Además, algunos estudiantes manifiestan preferir trabajar solamente con un compañero como forma de conservar las ventajas del trabajo en grupo, sin incorporar sus defectos (como la pérdida de tiempo, o la multiplicidad de ideas difíciles de sintetizar).

Los estudiantes chinos también gustan de los debates y discusiones en clase (62.96% de la muestra). Esto se debe a que el debate contribuye a mejorar el nivel de la lengua, a generar diferentes ideas y evaluar las propias así como a evaluar el propio proceso de adquisición de L2. Además, permite que las clases sean más divertidas. Nuevamente, para que el debate funcione se requiere la *expertise* del docente. Los debates pueden fracasar porque el tema elegido no resulta interesante ni suficientemente polémico o porque no es relevante. No surge de las entrevistas, estudiantes preocupados por la vergüenza de hablar en público, muy presente en la literatura sobre el estudiante chino (concepto de *mianzi*).

4.2.3 Integración de los resultados del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje y las entrevistas a estudiantes y docentes.

El estilo perceptivo de los estudiantes chinos del Programa UC-UU es, de acuerdo al cuestionario de estilos de aprendizaje, fundamentalmente **visual** (42.07%), seguido por el auditivo (31.55%). Esto se corresponde con la mayor parte de la bibliografía sobre los estudiantes chinos, que lo señalan como un estudiante que absorbe información más eficientemente si esta es proporcionada por medio de la escritura, la observación, los mapas, imágenes y gráficos (Reid, 1987, Rossi-Le, 1995, Lihui Wang, 2007, Sun Min Lei, 2010).

El estilo visual también es el prevalente en la investigación de Rossi-Le (1995), Lihui Wang (2007) y el de Sun (2011). Este fenómeno se ha asociado al formato educativo chino, en que las presentaciones tienen lugar en una clase centrada en el docente, y a la influencia del carácter ideográfico del chino mandarín.

Casi la totalidad de los docentes (6 de 7) coinciden en que los estudiantes chinos presentan un estilo perceptivo visual. Sin embargo, algunos de ellos agregan la asociación del estímulo visual con el auditivo, como un recurso muy eficiente entre los estudiantes chinos.

“Son visuales en particular por su propia escritura, la estructura de los caracteres, tienen una enorme discriminación de lo viso espacial que nosotros no tenemos” (Gerónimo, 7:18)

“Siempre que buscamos un vínculo de ciertos contenidos escritos con lo audiovisual para ellos les resulta (...) es su lenguaje. Aunque sea lo mismo, le genera como una sintonía instantánea pero en ciertas competencias lingüísticas que tienen que ver con la lectura, sólo se desarrollan leyendo pero es un complemento muy útil. Cuando encuentro algún cuento que podemos ver su versión cinematográfica comparada con la escritura, siempre da sus frutos”. (Marcelo, 8:65)

Una docente, Hana sostiene que si bien los estudiantes pueden percibir como un estilo preferente, el visual, quizás gusten del estilo **táctil** sin saberlo. Este desconocimiento de su propia preferencia a la hora de aprender, se debe, de acuerdo a la docente, a la falta de costumbre en el sistema educativo chino, de emplear la acción y el movimiento, algo que tampoco es frecuente en Occidente.

“Este año hice un pequeño cambio con unos talleres y en esos talleres, incluí el juego de rol, relacionado con mi materia, como por ejemplo, hacer una reunión editorial o hacer una preparación para un noticiero. Cada persona tenía un rol y por lo tanto, cada persona tenía que moverse y entonces me di cuenta que eso tenía mejor resultado que las actividades de estar sentado. Yo creo que ellos pueden percibir que las actividades de estar sentados les gustan más y son mejores para ellos pero cuando cambiamos las actividades, eso obtuvo mejores resultados” (Hana, 1:16)

Quizás el movimiento no sea la primera opción en un cuestionario sobre estilos de aprendizaje, porque el estudiante no puede vincular rápidamente actividades que impliquen acción con el aprendizaje. Quizás esta sea la razón por la que el estilo táctil aparece en tercer lugar en el cuestionario, pero resulta interesante la perspectiva de la docente en cuanto a que una vez que experimentan la puesta en práctica de un estilo táctil, descubrirán el interés por este tipo de actividades.

En cuanto a la planificación, toma de decisiones y la tolerancia a la ambigüedad, los datos obtenidos a partir del cuestionario arrojan resultados contradictorios tanto con la literatura sobre el estudiante chino como con respecto a los resultados de las entrevistas.

Si tenemos en cuenta al cuestionario, los estudiantes chinos de la muestra están levemente **orientados hacia la apertura** (52.22%). Esto quiere decir que no suelen planificar su estudio, tienden a ser espontáneos y flexibles al cambio, toleran la ambigüedad y no prestan tanta atención a las fechas y plazos (Cohen, et al. 2001). La literatura difiere ya que por ejemplo, Oxford et al (1995), quienes aplicaron la versión anterior de idéntico cuestionario de estilos de aprendizaje, concluyeron que los estudiantes chinos presentan una orientación hacia la finalización. Es decir, que son estudiantes que prefieren planificar, ordenar su aprendizaje, seguir instrucciones, fechas y plazos. ¿Qué resultados arrojan las entrevistas frente a esta aparente contradicción entre la teoría y los resultados del cuestionario?

Las entrevistas coinciden con la literatura sobre el estudiante chino y difieren con los resultados obtenidos del cuestionario. En las entrevistas, el 85.7% de los estudiantes de la muestra manifiestan preferir algún tipo de planificación en su estudio. Una posible explicación para esta diferencia a la hora de analizar los resultados del cuestionario y de la entrevista, se puede hallar justamente en el análisis de estas últimas. Una posible explicación es el carácter de la planificación que parece ser muy general. De las entrevistas se desprende que los estudiantes no ordenan detalladamente su estudio (como quizás lo haría un estudiante realmente con una fuerte orientación a la finalización), sino que planifican de modo muy general qué nivel de español quieren alcanzar para aprobar una prueba o un examen. Además, esta planificación no parece tener lugar en todas las competencias de la lengua, sino fundamentalmente en dos: el aprendizaje de la gramática y del vocabulario.

Otra explicación para una posible orientación a la apertura en el cuestionarios, es que en China, la planificación, no siempre es necesaria ya que esta viene dada por el docente (éste dice exactamente lo que hay que estudiar, en qué tiempo organiza su clase para cumplir con los objetivos e incluir la totalidad de los contenidos) y el libro de texto (que como vimos, se sigue al pie de la letra). Ocurre en UU que muchas veces el estudiante le reclama al docente que organice más su clase y que incluya todos los contenidos que serán preguntados en una prueba. Por último, cabe recordar que la predominancia de una orientación hacia la apertura en el cuestionario es real aunque leve (52.22% frente a 47.78).

Si vamos a las entrevistas a docentes, éstos coinciden en casi su totalidad (6 docentes de 7) en que los estudiantes realizan algún tipo de planificación, ya sea en el tiempo dedicado, en la división de tareas, fundamentalmente a la hora de preparar pruebas y exámenes.

“Yo he visto eso en estudiantes, principalmente mujeres, que te hablan de que tienen un horario de estudio” (Hana, 1:32).

“En la división de tareas dentro del grupo eso se ve, la organización, quién busca tal cosa en Internet, quién hace tal otra, quién escribe” (Milena, 5:19)

“Yo creo que tienen mucha organización si bien tienen una actitud dilatada a la hora de cumplir con las tareas, son organizados, tienen muy en cuenta las etapas en que se está, sobre todo en instancias de evaluación. Valoran mucho siempre y devuelven como una exigencia al profesor para que se comprometa con el programa, cuestionan que se den o no ciertos contenidos si uno se los prometió” (Marcelo, 8:21).

Solamente una docente menciona que los estudiantes son desorganizados (*“supongo que en su esencia son desorganizados, por eso a medida que pasa el curso, la organización es menor”*, Estela, 4:20). Sin embargo, ningún docente habla de una planificación detallada del aprendizaje (lo que coincide con las entrevistas a los estudiantes), sino de una organización general, más conceptual del aprendizaje (dónde estoy y a dónde quiero llegar y en qué tiempo).

Se puede concluir que los estudiantes chinos planifican determinadas actividades, ya sea mediante la gestión del tiempo o de las tareas correspondientes a cada miembro del equipo de estudio. Los estudiantes, a su vez, esperan que el profesor organice su clase claramente y siga un programa. Sin embargo, no son estudiantes que podamos describir como fuertemente organizados ni sistemáticamente planificadores.

En cuanto a la manera de lidiar con el lenguaje, los estudiantes presentan, de acuerdo al cuestionario, un **estilo deductivo** de aprendizaje: prefieren ir de lo general a lo particular y partir del aprendizaje de las reglas gramaticales (incluso a veces en chino mandarín) y el foco en la forma de la lengua y precisión antes de ir a la práctica y a los ejemplos.

La enseñanza deductiva es la que se emplea en China bajo el método de gramática traducción y el método audiolingual. Es también la que encontramos en los manuales de estudio como en el texto Español Moderno que emplean los estudiantes durante los primeros años en UC.

Las entrevistas a estudiantes corroboran estos resultados. 6 de 7 docentes coinciden en el estilo deductivo como prevalente en esta muestra de estudiantes. Parece ser que el estudiante chino prefiere aprender la regla que inferirla o descubrirla:

“(...) deductivo totalmente, primero la regla y luego si cabe, aplicarla. Porque a veces es interesante, a veces, no le ven sentido a la aplicación de la regla. Quieren resolver el ejercicio, no inferirlo, o descubrirlo en un texto” (Hana, 1:21)

El único docente que manifiesta que habla de un estilo inductivo, lo hace en realidad desde su propia percepción de lo que considera más beneficioso para los estudiantes, pero no de lo que estos prefieren realmente.

“Siempre prefiero la inducción y más con estos estudiantes, primero el ejemplo y luego la regla, porque el tipo de reglas que damos acá son en textos en español y las reglas poéticas que por lo que yo pude averiguar en la poesía china son bien diferentes” (Gerónimo, 7:24)

Del cuestionario y de las entrevistas se desprende que en el aprendizaje de gramática pero también en el de vocabulario, los estudiantes prefieren un estilo deductivo que implique aprender la regla para luego aplicarla o buscar la definición de una palabra para luego usarla.

En cuanto a la manera en que los estudiantes se exponen a las situaciones de aprendizaje, los cuestionarios arrojan que los estudiantes son predominantemente **introvertidos** aunque con una diferencia menor al 4%. En las entrevistas, también hay una prevalencia del estilo introvertido de aprendizaje (48.14%) aunque se agrega un estilo emergente que surge de las respuestas que afirman que el estudiante puede ser introvertido o extrovertido, dependiendo de la actividad y la tarea en cuestión.

Por otra parte, vimos que estilo extrovertido no es equivalente a estilo grupal ni estilo introvertido igual a estilo individual. Hay estudiantes extrovertidos que gustan del trabajo individual, e introvertidos que prefieren el trabajo grupal.

Los estudiantes chinos parecen presentar cierta flexibilidad en la preferencia del trabajo en grupo o individual, dependiendo de la tarea y de algunas condiciones. El trabajo en grupo

tiene algunos beneficios, como permitir detectar errores, tornar la actividad más divertida, o elevar el nivel de español, pero también tiene problemas, si los objetivos o el producto de la actividad no es claro, si el grupo posee diferente nivel de español o si existe conflicto dentro del grupo. Para evitar algunos de estos problemas del trabajo grupal, algunos estudiantes manifiestan la preferencia por el trabajo en parejas.

Las entrevistas docentes muestran respuestas divididas en torno a la preferencia por el aprendizaje grupal e individual, aunque predomina el individual.

“Individual, porque les cuesta horrible trabajar en parejas o grupos. La gran mayoría se resiste bastante. Lo que más les gusta es trabajar individualmente” (Estela, 4:7)

“Individualmente. Ellos en primera instancia, el trabajo individual es como sagrado. Es más, yo no puedo creer a veces cuando les pongo una tarea individual, la concentración que logra esos chicos es increíble. Peor lo peor o lo más asombroso es que los ves disfrutando de eso. Y vos decís, cómo no prefieren estar intercambiando con otro lo que opinan?” (Mónica, 6:20)

Gerónimo destaca sin embargo, que los estudiantes tienen muy buenas habilidades de trabajo en grupo y que logran organizarse muy bien. Incluso cuenta una experiencia concreta.

“Los vi trabajando en periodismo y en alguna oportunidad que yo hice dos planteos de trabajo en grupo para devolver un informe por escrito, trabajaron bien. Saben trabajar mucho en equipo, se organizan rápidamente en roles. Por ejemplo, uno que traduce, otro que busca, otro que escribe, otro que lee. A mí me pareció que las dos veces trabajaron bien y entregaron el producto, me lo dieron” (Gerónimo, 7:20)

En ninguno de los casos entonces, ni en el cuestionario ni en las entrevistas, se verifica la hipótesis de un estudiante chino con orientación colectivista, y de ahí, proclive al trabajo en grupo (Hofstede, 1986). De hecho, los resultados van de la mano con los de Kee Kwok Wong (2004) acerca de la poca experiencia de los estudiantes con el trabajo en grupo, dada las características de la enseñanza en China que es fundamentalmente unidireccional (docente-estudiantes).

En cuanto al debate y la participación oral, los docentes coinciden en cierta dificultad a la hora de debatir con opiniones personales. Los debates, dicen, son difíciles de implementar.

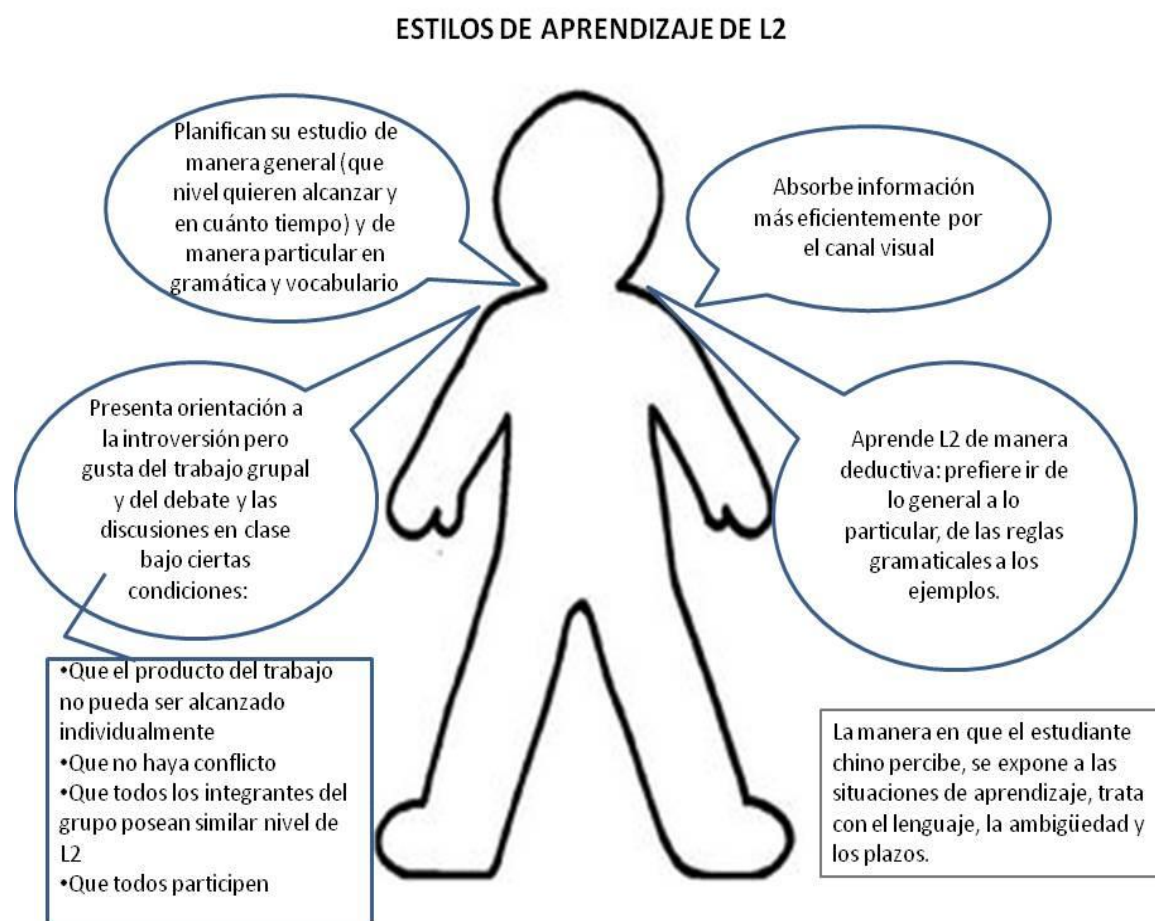
“El texto argumentativo fue lo que más costó porque cuando se trata de un texto narrativo, en el que tienen que narrar un acontecimiento, la propia realidad los va ayudando porque eso pasó en el orden cronológico que pasó. Pero cuando se trata de textos argumentativos, dar una opinión es mucho más difícil. Me falta conocer la cultura China pero me parece que no les permiten mucho opinar. Cuesta mucho, yo me llevé todos mis textos del aborto con diferentes visiones y no opinan. No creo que sea timidez, les falta entrenamiento” (Estela, 4:89)

Marcelo opina de la misma manera, sobre la dificultad de implementar actividades de discusión de ideas y debate.

“Algo que en una clase con uruguayos saldría desde el minuto uno porque es una especie de valor que tenemos, el juicio personal, la actitud crítica, en ellos hay que ir dejando atrás esa sensación que tienen de poder ser ofensivos, o estar disputando un lugar de conocimiento. Todo lo que sea construir un saber desde la discusión, en grupo, en el colectivo, les cuesta en relación al docente.” (Marcelo, 8:63)

Más allá de estos recaudos que muestran los docentes, en las entrevistas a estudiantes chinos surge que la gran mayoría (62.96%) gusta de los debates y discusiones en clase, pero sostienen que a veces el docente busca debates donde no los hay o los temas no tienen relevancia para ellos.

Ilustración 16. Resumen visual de estilos de aprendizaje de L2 de la muestra.



Elaboración propia

El interés en las DI puede contribuir a correrse desde una visión etnocéntrica, que supone que los demás aprenden como uno lo hace y nuestra manera de enseñar (y por tanto, de aprender) es la mejor, hacia una perspectiva de aceptación de diferentes formas de aprendizaje en el aula.

Usar estilos que sean totalmente compatibles con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, no es el único camino, porque los estudiantes también necesitan experimentar con nuevos estilos. Cuando los docentes ayudan a los estudiantes a descubrir sus propias preferencias de aprendizaje, proveen retroalimentación constructiva sobre las ventajas y desventajas de las diferentes modalidades, es posible ayudar a los estudiantes a desarrollar una aproximación más versátil hacia el aprendizaje, que no se limita únicamente al aula, sino que incluso, puede extenderse fuera de ella (Kinsella, 1995).

4.3 Las estrategias de aprendizaje de L2

El análisis de datos de las estrategias de aprendizaje incluye el análisis del Inventario de estrategias de aprendizaje de Oxford (1990), con los ítems añadidos por Sánchez Griñán (2009) y de elaboración propia. Se indagan la frecuencia de uso de las categorías de estrategias de aprendizaje de L2, los cambios de estrategias de primer a segundo semestre y la relación de las diferentes categorías de estrategias con el rendimiento de español de los estudiantes chinos que conforman la muestra. En el caso de las entrevistas, se exploran las diferentes categorías de estrategias así como también las explicaciones que los estudiantes dan a los cambios en lo que respecta al uso de estas estrategias.

4.3.1 Datos cuantitativos de las estrategias de aprendizaje de L2

En primer lugar, se analizan los datos obtenidos en la aplicación del SILL original; estos son los 50 ítems del inventario versión 7.0 de Rebecca Oxford (1990) en los dos semestres del Programa UC-UU. Como vimos, este cuestionario ha sido el más ampliamente utilizado en investigación sobre estrategias de aprendizaje de L2 (Griffiths, 2013, Dörnyei, 2015), y también el empleado en la mayoría de las investigaciones sobre estudiantes chinos que han sido relevadas (ver apartado 3.4.4). Por tanto, su uso tiene la ventaja de permitir la comparación de resultados. La confiabilidad del SILL se ha reportado en 93-98 (α de Cronbach) dependiendo de si el estudiante responde al inventario en su lengua materna o en su segunda lengua (Green, Oxford, 1995).

Tabla 38. Estadísticos de frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje del SILL para semestre 1 y 2

Semestre 1	SILL					Prom/Est.
Grupo de Estrategia	Min	Max	Prom	Desvio st.	Rank. de uso	
Memorización	2,37	4,22	3,42	0,52	6	92,22
Cognitivas	2,85	4,07	3,57	0,34	4	96,36
Compensación	3,30	4,22	3,81	0,35	3	103,00
Meta cognitivas	3,33	4,19	3,85	0,23	2	104,00
Afectivas	2,44	4,19	3,44	0,68	5	92,83
Sociales	3,48	4,52	4,06	0,37	1	109,67
			22,15			
			3,69			
Semestre 2	SILL					

Grupo de Estrategia	Min	Max	Prom	Desvio st.	Rank. de uso	Prom/Est.
Memorización	2,15	4,04	3,58	0,59	5	96,67
Cognitivas	2,93	4,15	3,66	0,30	4	98,86
Compensación	3,48	4,37	3,77	0,33	2	101,67
Meta cognitivas	3,22	3,96	3,68	0,24	3	99,44
Afectivas	2,37	3,96	3,28	0,61	6	88,67
Sociales	2,63	4,30	3,87	0,62	1	104,50
			21,84			
			3,64			
			-1,38%			

Elaboración propia

Los resultados del SILL indican que los estudiantes chinos universitarios del Programa UC-UU usan estrategias de aprendizaje con una alta frecuencia en ambos semestres: 3.69 en semestre 1 y 3.64 en semestre 2. Recordemos que Oxford (1990) estipula un alto uso de estrategias cuando este es mayor a 3.5.

Un alto uso de estrategias concuerda con los estudios de Chang (1990, citado por Chang, 2011) y con la muestra de estudiantes chinos en una Universidad española de Sánchez Griñán (2009). Sin embargo, en la mayoría de los estudios relevados sobre estrategias en estudiantes chinos (ver 3.4.4), éstos presentan uso medio de estrategias de aprendizaje de L2. En los dos casos en los que los estudiantes presentan un alto uso de estrategias, (Chang, 1990 y Sánchez Griñán, 2009), los estudiantes se encuentran fuera de su país, en un contexto de inmersión (en el caso de Chang, en la Universidad de Georgia, en EEUU, y en el caso de Griñán, en una Universidad española (no especifica cuál). La hipótesis sin resolver es si un mayor uso de estrategias puede estar relacionado con el contexto de inmersión. La presente investigación no responde esa pregunta.

En ambos semestres, las estrategias más empleadas son las **sociales** (aunque la frecuencia de uso disminuye -4.68%, de 4.06 a 3.87. El alto uso de estrategias sociales implica que los estudiantes que conforman la muestra, interactúan con las personas en el proceso de aprendizaje, piden ayuda, hacen preguntas, comparten información e intentan generar empatía con los demás (Oxford R. , 1990). El alto uso de estrategias sociales, cuestiona una vez más, el estereotipo del estudiante chino pasivo y poco participativo, pero también está alineado con una visión desde una perspectiva colectivista del aprendizaje (Hofstede, 1986). En palabras de Sánchez Griñán (2009, pág. 24) “cuestiona el tópico de la pasividad de los aprendices chinos

y con él, las dificultades de una enseñanza comunicativa que apunta a la cultura china de aprendizaje como primer obstáculo”.

Las otras dos categorías de estrategias mayormente empleadas, son las metacognitivas y las de compensación. Las estrategias **metacognitivas** disminuyen su frecuencia de uso, un -4.41% en segundo semestre (de 3.85 a 3.68). Esto implica que los estudiantes en segundo semestre disminuyen la planificación de su proceso de aprendizaje, la organización del mismo y la autoevaluación.

En lugar de las estrategias metacognitivas, se produce un aumento en la frecuencia de uso de estrategias de **compensación**, aunque su promedio de uso baje levemente (3.81 a 3.77). En lugar de más planificación del estudio, tenemos estudiantes que señalan su voluntad de entender y hacerse entender cuando surgen dificultades relacionadas con la falta de conocimientos sobre la L2. Estas estrategias permiten al estudiante hacer una utilización adecuada de lo aprendido, a pesar de las limitaciones en la L2 y suponen acciones como adivinar palabras, anticipar contenidos a partir de pistas lingüísticas o gestuales, usar sinónimos o pedir ayuda. En un contexto de inmersión, estas estrategias se vuelven imprescindibles para interactuar con nativos fuera del ámbito de seguridad del aula.

Las estrategias **cognitivas** no varían su ubicación (cuarta en ambos semestres), pero aumentan su promedio de uso (3.57 a 3.66). Se mantienen entonces las estrategias vinculadas a la manipulación de la L2 mediante la práctica, el razonamiento y el análisis, la traducción, o la estructuración de input lingüístico mediante los apuntes, los resúmenes o la priorización de algunos contenidos sobre otros (1990).

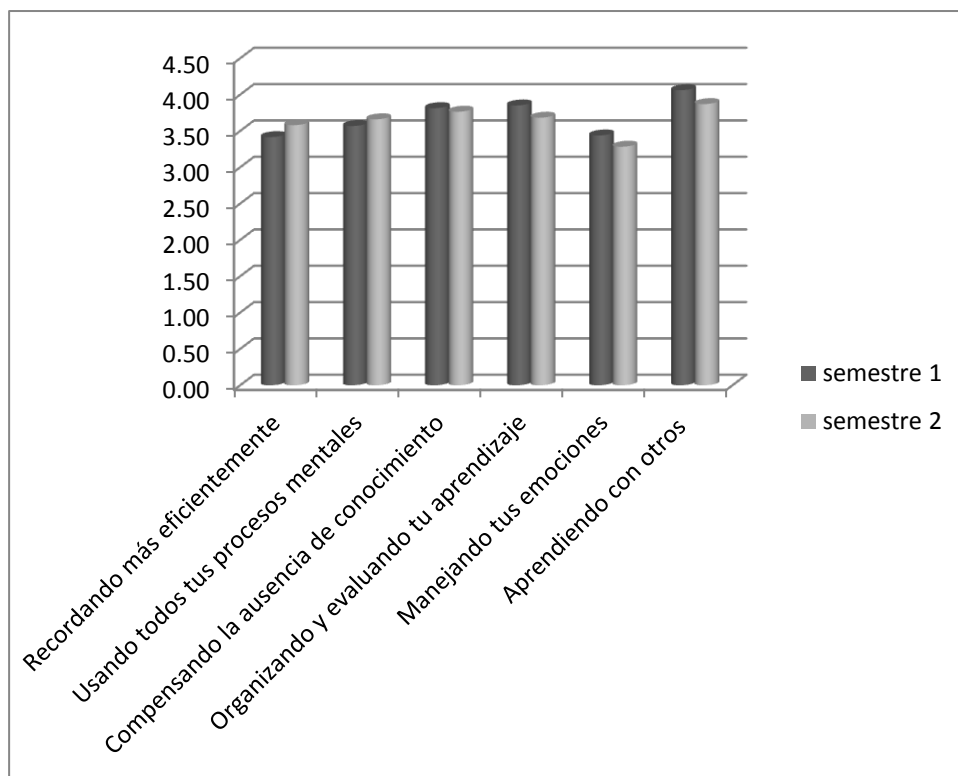
Las estrategias **afectivas** disminuyen en el ranking de uso, del puesto 5 al último lugar. También disminuye su frecuencia de uso (-4.65%). Esto implica que disminuye la frecuencia con que el estudiante controla sus sentimientos, se da ánimos para seguir estudiando español y auto regula sus emociones. El dominio afectivo alcanza aspectos como la autoestima, motivación, ansiedad, choque cultural, tolerancia a la ambigüedad y toma de riesgos.

Las estrategias de **memorización** son las estrategias menos usadas en primer semestre aunque su promedio de uso aumente con respecto al semestre anterior (4.47%, de 3.42 a 3.58). Esto implica que con respecto a las otras categorías de estrategias, los estudiantes chinos de la muestra, crean imágenes mentales, repasan y aplican imágenes y sonidos, con menor

frecuencia. Es preciso recordar uno de los defectos señalados del SILL (Dörnyei, 2015, Griffiths, 2013) en cuanto a que la división que realiza Oxford en su taxonomía, genera una separación artificial entre estrategias cognitivas y de memorización. Las estrategias de memorización implican también una manera de manipular la L2 y por tanto deberían formar parte de las estrategias cognitivas (como en la clasificación de O'Malley y Chamot, 1990) y lo que ocurre es que estrategias como la repetición, que uno tendería a pensar que son estrategias de memorización, Oxford las ubica en la categoría de estrategias cognitivas. Esto genera cierta confusión a la hora de interpretar resultados.

Si comparamos estos resultados obtenidos con otros estudios con estudiantes chinos, los hallazgos coinciden con Chang (1990, citado por Chang, 2011) y Bedell y Oxford (1996) en el alto uso de estrategias de compensación en comparación con estrategias afectivas y de memorización. Los resultados del estudio de Zhao (2007) con 254 estudiantes chinos en una Universidad en Tailandia, no difieren sustancialmente del presente estudio; las estrategias de compensación fueron las más empleadas y las de memorización las de menor utilización. En el estudio de Man Fat Wu (2008) con una muestra de tan solo 10 estudiantes, las estrategias más utilizadas, al igual que en el presente estudio fueron las sociales.

Gráfico 10. Frecuencia de categorías de estrategias de aprendizaje en semestre 1 y 2.



Interesa comparar resultados con la muestra de estudiantes chinos en España de Sánchez Griñán (2009) aunque es preciso destacar que el investigador no realiza una investigación longitudinal en dos semestres, lo que no nos permite comparar resultados respecto al cambio e estrategias.

Tabla 39. Comparación de resultados de investigación de Sánchez Griñán con estudiantes chinos en España y la presente muestra.

Resultados investigación Sánchez Griñán (2009)			Inv. Azpiroz Primer semestre		Inv. Azpiroz Segundo semestre	
Estrategias	Prom	Rank de uso	Prom	Rank de uso	Prom	Rank de uso
Memorización	2,92	7	3,42	6	3,58	5
Cognitivas	3,52	3	3,57	4	3,66	4
De compensación	4,06	1	3,81	3	3,77	2
Metacognitivas	3,41	4	3,85	2	3,68	3
Afectivas	3,24	6	3,44	5	3,28	7
Sociales	3,88	2	4,06	1	3,87	1
Añadidas Griñán	3,37	5	3,41	7	3,57	6

Elaboración propia

Existe coincidencia en la prevalencia en el uso de estrategias de compensación (puesto 1 en el estudio de Griñán y puestos 2 y 3 en la presente investigación), y las sociales (2 y 1 en Griñán y puestos 2 y 3 en la actual muestra de estudiantes). En ambas investigaciones, las estrategias menos utilizadas son las afectivas y de memorización.

Si agregamos en ambas investigaciones las estrategias añadidas por Griñán (ítems 51 a 72) vemos que en la investigación del autor, se ubican en quinto lugar mientras que en la presente investigación, son las estrategias menos empleadas en primer semestre y también tienen un lugar comparativo bajo en el segundo (puesto 6 en el ranking de uso). Recordemos que incluye estrategias de Li (2004, citado por Sánchez Griñán, 2009) y Rao (2007) como un intento de incorporar estrategias de memorización que fueran más frecuentes en estudiantes de tradición confucionista ante la baja prevalencia de la categoría de estrategias de memorización en las aplicaciones del SILL original a estudiantes chinos. A pesar del intento, no parece ocurrir que las estrategias añadidas aporten datos significativos con respecto al uso de estrategias de aprendizaje de L2 de los estudiantes chinos en ninguna de las dos muestras. En el estudio de Sánchez Griñán, las estrategias de memorización activa añadidas son más

utilizadas que las de Oxford (1990), pero siguen teniendo un bajo uso con respecto a las otras categorías de estrategias.

La única explicación que intenta dar Sánchez Griñán (2009) para el bajo uso de estas estrategias de memorización añadidas, que sin embargo, tuvieron alta frecuencia de uso en las investigaciones de Li y Rao es que “hay 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 han realizado estos cuestionarios” (Sánchez Griñán, pág. 17)

Otra posible explicación para el bajo uso de estrategias de memorización son los posibles errores, que como vimos, se pueden hallar en la construcción interna del cuestionario del SILL en la división entre estrategias cognitivas y de memorización. El propio Sánchez Griñán (pág. 20) sostiene lo siguiente: “Oxford sitúa entre las estrategias 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”. Resta por resolverse en el terreno de la investigación de estrategias de aprendizaje de L2 esta dificultad en la construcción del SILL para poder determinar con más claridad el uso de estrategias de memorización.

Por último, se presentan los resultados obtenidos a partir de las 15 estrategias de elaboración propia a partir del piloto aplicado a estudiantes chinos del Programa UC-UU en el año 2013. En dicho piloto se incorpora el ítem de Sánchez Griñán (2009) que contiene la siguiente pregunta: “¿Practicar alguna otra estrategia cuando estudias español?”, lo que permite al estudiante indicar estrategias que no estuvieran contempladas en el cuestionario. Las estrategias agregadas pertenecen a las categorías de memorización, cognitivas, compensación y sociales (ver Anexo 4) ya que no surgieron en el piloto estrategias metacognitivas o afectivas.

Tabla 40. Resultados con estrategias añadidas por el investigador.

Primer semestre						
	Min	Max	Prom	Desvio st.	Rank. de uso	Prom/Est.
Memorización	3,22	3,67	3,44	0,31	3	93,00
Cognitivas	2,26	4,07	3,51	0,60	1	94,88
Compensación	3,33	3,63	3,47	0,11	2	93,60
Metacognitivas						
Afectivas						
Sociales	3,15	3,37	3,26	0,16	4	88,00
			13,68			
			3,42			
Segundo semestre						
	Min	Max	Prom	Desvio st.	Rank. de uso	Prom/Est.
Memorización	2,70	3,59	3,15	0,63	4	85,00
Cognitivas	1,70	3,93	3,42	0,73	3	92,25
Compensación	3,26	3,78	3,59	0,20	1	96,80
Metacognitivas						
Afectivas						
Sociales	3,44	3,56	3,50	0,08	2	94,50
			13,65			
			3,41			
			-0,25%			

Elaboración propia

Los resultados no cambian radicalmente con respecto a las categorías de estrategias más y menos utilizadas en el SILL y en las añadidas de Sánchez Griñán (2009). Las estrategias de memorización siguen siendo las de menor utilización y las sociales, las más frecuentemente empleadas. Cualquier tipo de análisis parece resistirse a confirmar la idea del estudiante chino memorizador y reproductor automático que ya vimos que varios autores han cuestionado (Kember y Gow, 1991, Kember y Watkins, 2001, Biggs, 2005).

Analizaremos las estrategias más frecuentemente empleadas globalmente (en semestre 1 y 2) intentando establecer alguna comparación con la investigación de Sánchez Griñán (2009). A continuación se presenta la lista de 20 estrategias más y menos utilizadas en la presente investigación seguida de la lista original de Sánchez Griñán.

Tabla 41. 20 estrategias más utilizadas y 10 menos empleadas en ambos semestres.

Items de estrategias más usadas	Categoría de estrategias
50. Intento aprender acerca de la cultura hispana.	Social
29.Si no recuerdo una determinada palabra en español, trato de utilizar una palabra o frase que signifique lo mismo.	Compensación
48. Solicito la ayuda de los hablantes nativos de español.	Social
45.Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que lo repita o hable más despacio.	Social
5. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas	Memorización
49.Hago preguntas en español	Social
40. Me doy ánimos para hablar en español incluso cuando temo cometer errores.	Afectiva
64.Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente	Cognitiva Añadida
14.Inicio conversaciones en español	Cognitiva
81.Escribo las palabras nuevas que dice el profesor en clase.	Cognitiva Añadida
33. Trato de averiguar cómo ser un mejor estudiante de español.	Metacognitiva
41.Me recompensó o felicito a mí mismo cuando hago algo bien en español.	Afectiva
54. Evito desanimarme por malos resultados en los exámenes.	Afectiva Añadida
25. Cuando no me sale una palabra en español durante una conversación, me ayudo usando gestos.	Compensación
32. Presto atención cuando alguien está hablando en español.	Metacognitiva
56. Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.	Memorización Añadida
9. Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página, en la pizarra, o en las señales y carteles de la calle.	Memorización
31.Presto atención a mis errores en español y uso esa información para ayudarme a mejorar.	Metacognitiva
83.Hago un esfuerzo para poder emplear expresiones idiomáticas en español.	Cognitiva
12.Practico los sonidos del español.	Cognitiva
Estrategias totales menos utilizadas	
89. Grabo las clases que dan los profesores para poder escucharlas luego y comprender mejor su contenido.	Cognitiva añadida
6.Utilizo láminas o fichas (flashcards) para recordar nuevas palabras	Memorización
43. Escribo mis sentimientos sobre el aprendizaje de español.	Afectiva
71. Hago ejercicios de deletrear palabras con mi compañero o alguien con un nivel similar al mío.	Memorización Añadida
72.Utilizo el inglés para aprender español.	Cognitiva añadida
68.Uso estrategias de aprendizaje por repetición todo el tiempo desde que empecé a estudiar español.	Cognitiva añadida
16. Leo en español por placer	Cognitiva
42. Me doy cuenta si estoy nervioso o tenso al estudiar o usar el español.	Afectiva
82. Agrupo las palabras de acuerdo a su función (por ejemplo sustantivos, verbos, adjetivos)	Cognitiva añadida
47.Practico el español con otros estudiantes	Social

Elaboración propia

Tabla 42. Estrategias de mayor y menor frecuencia de uso en muestra de Sánchez Griñán (2009) para estudiantes chinos de español en Shanghai, Instituto Cervantes y en Universidad en España

Item	Descripción	Categoría	SH	IC	ES
29	Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que significan lo mismo	Compensación	12	5	1
50	Intento comprender la cultura hispana	Sociales	10	12	2
49	Hago preguntas en español	Sociales	45	30	3
11	Intento hablar como un nativo	Cognitivas	23	24	4
26	Me invento palabras nuevas cuando no conozco las apropiadas en español	Compensación	51	44	5
45	Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que lo repita o hable más despacio	Sociales	8	6	6
48	Solicito ayuda a los hablantes nativos	Sociales	39	19	7
62	Presto atención a varios significados de la palabra nueva	Añadida Cognitiva	9	18	8
64	Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente	Añadida cognitiva	2	2	9
25	Me ayudo con los gestos cuando no me sale una palabra	Compensación	27	4	10
8	Repaso las lecciones a menudo	Memorización	18	25	44
31	Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para mejorar	Metacognitiva	13	13	12
12	Practico los sonidos del español	Cognitiva	11	14	13
22	Procuro no traducir palabra por palabra	Cognitiva	29	46	14
27	Leo sin buscar el significado de todas las palabras	Cognitiva	42	35	15
61	Me animo constantemente para aprender bien	Afectiva añadida	16	9	16
65	Presto atención a conjuntos de frases y colocaciones que acompañan las palabras	Cognitiva añadida	4	10	17
72	Utilizo el inglés para estudiar español	Cognitiva añadida	19	53	18
18	Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente	Cognitiva	34	48	19
24	Intento adivinar el significado de las palabras extrañas	Cognitiva	17	8	20

Extraído de Sánchez Griñán (2009, pág. 14)

De las 10 estrategias más empleadas en ambos semestres, 4 son sociales, 1 es de compensación, 1 de memorización, 2 cognitivas y 1 afectiva. Vemos nuevamente el claro predominio de estrategias sociales entre las más utilizadas por esta muestra de estudiantes chinos.

La estrategia de mayor utilización en ambos semestres es la social número 50: **“intento aprender acerca de la cultura hispana”**. Demuestra un interés por el contexto cultural de aprendizaje de la L2. Esta estrategia es también ampliamente utilizada en la investigación de Sánchez Griñán (2009), ocupando el segundo lugar en frecuencia pero lo interesante es que esta misma estrategia aparece en el lugar 10 en la muestra de estudiantes chinos del autor en una Universidad en Shanghai y en el 12 del Instituto Cervantes de Beijing. El hecho de que sea una estrategia más empleada en estudiantes chinos en España puede indicar que se trata de

una estrategia vinculada al aprendizaje en inmersión y puede denotar el interés de los estudiantes por comprender la cultura hispana en que se hallan inmersos.

Del mismo modo, la estrategia social número 48: **“solicito ayuda de los hablantes nativos de español”**, es una estrategia ampliamente utilizada en ambas investigaciones (puesto tres en la presente investigación y 7 en la de Sánchez Griñán). En la investigación de Sánchez Griñán, esta estrategia al igual que la número 50, aumenta en frecuencia de uso en los estudiantes chinos en España, siendo que en Shaghái ocupa el lugar 39, siendo una de las más bajas y en el Instituto Cervantes de Beijing, el 19. Nuevamente parece tratarse de una estrategia que es naturalmente más empleada en un contexto de inmersión en el que existen nativos a los que solicitar ayuda.

Otras dos estrategias sociales pueden ser analizadas en el mismo sentido. Se trata de la estrategia número 45, **“si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que lo repita o hable más despacio”** y la 49 **“hago preguntas en español”**. Son estrategias que parecen activarse al tener la posibilidad de interactuar con hablantes nativos, incluidos el profesor. Es preciso notar que en la investigación de Sánchez Griñán, esta estrategia ocupa el puesto 2 en la muestra de estudiantes chinos en España, mientras que ocupa el lugar 45 en la de Shanghái y la número 30 en el Instituto Cervantes.

La estrategia de compensación número 29: **“si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo”**, ocupa la segunda posición dentro de las estrategias más utilizadas en la presente investigación y la primera en la de Sánchez Griñán (2009), señalando la importancia del parafraseo en el aprendizaje de español como L2. La estrategia compensatoria número 25: **“cuando no me sale una palabra en español durante la conversación, me ayudo usando gestos”** que figura en el número 14 dentro de las estrategias más utilizadas en la presente muestra, nuevamente interpela cualquier preconcepto acerca de la imposibilidad del aprendizaje comunicativo en China.

Existen estrategias cognitivas habitualmente asociadas al estudiante chino como la número 64 (la octava estrategia más frecuentemente usada en la presente investigación): **“escucho al profesor y tomo notas simultáneamente”**. Esta estrategia, añadida por Rao (2007), se 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” (Sánchez Griñán, 2009, pág. 20)

La única estrategia de memorización dentro de las diez estrategias más utilizadas es el ítem 5: **“utilizo rimas para recordar palabras nuevas”**. Estrategias comúnmente asociadas con el estudiante chino como por ejemplo la estrategia de memorización 8 **“repaso las lecciones de español con frecuencia”**, que, como sostiene Sánchez Griñán (2009, pág. 16) “se ajusta al prototipo de enseñanza en China en cuanto a la importancia del repaso continuado o *fluxi*”, es la estrategia menos utilizada número 14 en la presente muestra. A esto debe sumarse la baja frecuencia de estrategias cognitivas de repetición, como la estrategia añadida número 68: **“uso estrategias de aprendizaje por repetición todo el tiempo desde que empecé a estudiar español”** que se encuentra dentro de las 10 estrategias menos utilizadas.

La distancia entre el chino y el español, tanto en su sistema fonético como ortográfico, puede explicar que se use la estrategia de memorización añadida 56: **“recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas”**. Dicha estrategia, que es la décimo sexta más utilizada en el presente estudio, permite visualizar el lugar de la repetición, especialmente el recitado en los estudiantes chinos. No solamente “la interiorización automática de las palabras en función de su significado, sino la interiorización del sistema fonético y ortográfico de manera combinada” (Sánchez Griñán, 2009, pág. 19). El alto uso de la estrategia cognitiva 12 **“practico los sonidos del español”** refuerza esta idea. Para Sánchez Griñán (pág. 20), “es posible que la repetición de palabras busque la interiorización del sistema fonético antes de la memorización descontextualizada de vocablos”.

La distancia entre la L1 y L2 también puede explicar la baja frecuencia de la estrategia cognitiva añadida, número 71: **“utilizo el inglés para aprender español”**. En la investigación de Sánchez Griñán esta estrategia se encuentra en el número 18 dentro de las más frecuentemente empleadas por lo que quizás esta diferencia tenga que ver con un bajo rendimiento en inglés en los estudiantes de la muestra, elemento que no ha sido explorado.

Si bien las estrategias sociales son la categoría de estrategias más empleadas por los estudiantes en ambos semestres, llama la atención que aparezca una estrategia social dentro de las menos utilizadas. Se trata de la número 47: **“practico el español con otros estudiantes”** que implica el trabajo con compañeros. Conviene recordar lo que dicen Biggs et

al. (2001, pág. 49) al respecto: “para muchos alumnos escuchar lo que dicen sus compañeros es una pérdida de tiempo, ya que creen que no pueden aprender nada de un par”.

La primera estrategia metacognitiva se ubica en el puesto 11 y se trata de la estrategia 33: **“trato de averiguar cómo ser mejor estudiante de español”**, que plantea cierta regulación de procesos de aprendizaje aunque general. La búsqueda de una mejora en el rendimiento es esperable en un contexto de inmersión pero en la muestra de Sánchez Griñán (2009) esta estrategia ocupa el lugar 45. Al investigador esta baja frecuencia en una estrategia metacognitiva que parece relevante, le sorprende y se pregunta: “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 (...)?” (pág. 24) Surge la pregunta acerca de qué es más importante en el aprendizaje de una lengua para los estudiantes chinos, si desarrollar conocimientos amplios del código lingüístico o poder desenvolverse en situaciones comunicativas. Según la investigación de Sánchez Griñán, la opción parece ser la segunda pero no ocurre así en la presente investigación. Para entender esta diferencia habría que comprender las características de la inmersión de la investigación de Sánchez Griñán, lo cual es un dato que no tenemos.

En el lugar 19 y en el 12 de la investigación de Sánchez Griñán (2009), encontramos la estrategia metacognitiva número 31: **“presto atención a mis errores en español y uso esa información para ayudarme a mejorar”**. “Esta estrategia 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. Es este un aspecto positivo de la cultura china de aprendizaje que se ha indicado en numerosos estudios” (Sánchez Griñán, pág. 23)

La estrategia menos empleada en ambos semestres es la estrategia cognitiva añadida propia, número 80 **“grabo las clases que dan los profesores para poder escucharlas luego y comprender mejor su contenido”**. Esta estrategia fue extraída del piloto realizado en 2013 y quizás denote simplemente una estrategia particular de una estudiante que claramente no es representativa de la muestra general.

Veamos ahora las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario de estrategias de aprendizaje, número 90, que representa un agregado de Sánchez Griñán (2009).

Tabla 43. Estrategias agregadas en pregunta abierta número 90 del Cuestionario de estrategias de aprendizaje.

Item 90. ¿ Practicas alguna otra estrategia cuando estudias español?	
Primer semestre	Ver telenovelas españolas y recordar oraciones Preparo antes de la clase y repaso Intentar leer novelas en español Prestar atención a las palabras en el shopping o en el escaparate y anotar en un cuaderno Escuchar música y aprender las letras de las canciones Memorizar algunos textos y frases útiles
Segundo semestre	Ver películas españolas con subtítulos en chino Charlar con los nativos en vez de escribir o aprender de memoria Buscar amigos por internet para practicar el oral y la audición Anotar las palabras o frases en un cuadernito o papelito y luego pego en la pared Ver telenovelas sin subtítulos, festejar la fiesta con nativos Ir a la feria o shopping a pasear para recordar las palabras nuevas y charlar con los extranjeros para aprender y corregir mis errores Charlar por facebook con los hispanohablantes Leer la guía turística del país

Elaboración propia

Algunas de las estrategias mencionadas ya estaban contempladas en el cuestionario. Solamente las estrategias en rojo pueden considerarse nuevos aportes. Las nuevas estrategias “buscar amigos por internet para practicar el oral y la audición”, “(...) charlar con extranjeros para aprender y corregir mis errores” y “charlar por facebook con los hispanohablantes”, implican actividades comunicativas, mayormente del orden de las estrategias sociales (ya vimos que las más empleadas en el estudiante chino de la presente muestra). Implican el uso de recursos como facebook, internet en general, películas o novelas, es decir, material auténtico y no específicamente preparado para las clases de español como L2. Veamos ahora justamente aspectos vinculados al cambio de estrategias de aprendizaje de primer a segundo semestre en el Programa UC-UU.

4.3.1.1 Cambios de estrategias de aprendizaje en primer y segundo semestre

Se presenta en la siguiente tabla, las estrategias que han sufrido mayor variación positiva o negativa en semestre 1 y 2. Es decir, las 10 estrategias que más aumentaron en frecuencia en segundo semestre y las 10 que más disminuyeron su uso en ese período de tiempo (10 meses).

Tabla 44. 10 estrategias de aprendizaje de L2 que más han variado su frecuencia en segundo semestre-

Estrategias que han aumentado de primer a segundo semestre			
Item	Estrategia	Variación	Categoría
18.	Primero leo un texto por encima rápidamente y luego lo vuelvo a leer detenidamente	17.89%	Cognitiva
1.	Relaciono los contenidos nuevos del español con los que ya conozco de la lengua.	12,36%	Memorización
22.	Procuro no traducir palabra por palabra	10%	Cognitiva
2.	Utilizo palabras nuevas en español en las frases que construyo, de manera de poder recordarlas.	9,57%	Memorización
46	Pido a los hablantes nativos de español que me corrijan cuando hablo	Social	Cognitiva Añadida
48	Solicito la ayuda de los hablantes nativos de español	9,20%	Social
71	Frecuentemente miro cómo el texto está organizado, prestando atención a los títulos y subtítulos.	8.51%	Cognitiva Añadida
17	Escribo notas, mensajes, cartas o informes en español.	8.33%	Cognitiva
14	Inicio conversaciones en español	8.00%	Cognitiva
27	Leo en español sin buscar el significado de cada una de las palabras nuevas.	7.87	Compensación
Estrategias que han disminuido			
47.	Practico el español con otros estudiantes.	-24,47%	Afectiva
38.	Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de español.	-12,26%	Metacognitiva
27.	Leo en español sin buscar el significado de cada una de las palabras nuevas.	-12,15%	Compensación
33.	Trato de averiguar cómo ser un mejor estudiante de español	-9,73%	Metacognitiva
6.	Utilizo láminas o fichas (flashcards) para recordar nuevas palabras	-9.38%	Memorización
58	Escribo una palabra repetidamente para recordarla.	-8.25%	Memorización Añadida
53	Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes	-8.42%	Memorización añadida
42	Me doy cuenta si estoy nervioso o tenso al estudiar o usar el español.	-7.32%	Afectiva
55	Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen	-7.07%	Memorización añadida
41	Me recompensó o felicito a mi mismo cuando hago algo bien en español.	-6.31%	Afectiva

Elaboración propia

Es preciso recordar que, como vimos, en segundo semestre, las estrategias cognitivas y sociales se mantienen incambiadas, las estrategias de memorización y compensación aumentan y las metacognitivas disminuyen. Conviene recordar también que según la estructura del cuestionario SILL, una estrategia puede aumentar su frecuencia notoriamente (por ejemplo, la **estrategia cognitiva número 18**) pero la categoría a la cual pertenece esa estrategia puede disminuir o mantenerse incambiada (como en este caso). No existe necesariamente equilibrio entre las estrategias de la misma categoría (Sánchez Griñán, 2009).

Surge un aumento en la frecuencia de los procesos inductivos de aprendizaje de español como L2. Es decir, que el estudiante intenta inferir los significados a partir del todo, ya sea

intentando leer un texto primero de manera general antes de comprender cada significado (**estrategias 18 y 27**), buscar pistas para comprender un texto de manera global (**estrategia número 71**), y no traducir palabra por palabra (**estrategia 22**).

La estrategia social número 48: **“solicito ayuda a los hablantes nativos de español”** presenta un aumento considerable en frecuencia de uso en segundo semestre. Esto resulta bastante lógico ya en China no es posible pedir ayuda a los nativos porque más allá del posible profesor extranjero en algún curso, realmente hay muy pocos nativos de español en UC y en la ciudad de Harbin. Esto mismo puede explicar el aumento de la estrategia cognitiva 14 **“inicio conversaciones en español”** y la cognitiva añadida 46: **“pido a los hablantes nativos de español que me corrijan cuando hablo”**, que son esperables en un contexto de inmersión al contar con extranjeros en el contexto inmediato del estudiante. Se puede pensar que es el contacto con nativos lo que explica, en casos como estos, el aumento en el uso de estrategias de L2.

Resulta muy interesante observar que las dos estrategias de memorización que aumentan en frecuencia implican un ejercicio de relacionar contenidos nuevos con los que ya conoce (**estrategia 1**) o utilizar palabras nuevas en frases que construye (**estrategia 2**). Estas dos estrategias de memorización que explican un 12.36% y 9.57% del aumento en frecuencia de esta categoría de estrategias en segundo semestre, están muy lejos de una reproducción automática de los contenidos. De hecho, las estrategias de memorización vinculadas a un aprendizaje reproductor, disminuyen en segundo semestre: por ejemplo la estrategia 58 **“escribo una palabra repetidamente para recordarla”**, estrategia 55, **“repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen”** o 53: **“hago muchos ejercicios repetitivos en gramática y léxico antes de los exámenes”**. Esta última estrategia también se emplea menos en el contexto español que en el chino por lo que el autor sostiene que “la evaluación en las universidades chinas, basadas principalmente en la competencia gramatical y léxica, obligaría a un empleo muy alto de esta estrategia (...), el bajo uso entre los estudiantes chinos de España se podría explicar por distintas materias que estudian en la carrera de Filología Hispánica, no centradas únicamente en gramática y vocabulario” (Sánchez Griñán, 2009, pág. 17)

4.3.1.2 Relación de estrategias de aprendizaje de L2 con rendimiento

Como vimos en el marco teórico, profesores de lenguas e investigadores han observado que algunos estudiantes adquieren la L2 con mayor facilidad que otros, y de manera más eficaz (Dörnyei, 2005). Los científicos han identificado un número de variables cognitivas, afectivas y socioculturales que contribuyen a explicar la variación en la adquisición de L2. Dentro de estas variables, han emergido las estrategias de aprendizaje de L2 (Brown., 2000). La pregunta central, desde los primeros estudios de Rubin (1975) ha sido: ¿cuáles son las estrategias de aprendizaje de L2 presentes en los mejores estudiantes?.

Hemos visto ya cómo se ha obtenido la variable de rendimiento (ver apartado 4.8). En el caso del análisis de la relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento, los datos del Inventario SILL han sido procesados mediante el Programa de Análisis Estadístico, SPSS. Al igual que con los enfoques de aprendizaje y por los motivos ya expuestos al analizar la variable de rendimiento, se trabaja con la variable de Rendimiento total (RT, ambos semestres).

La prueba de Chi cuadrado es una medida estadística que se aplica para determinar la relación entre categorías de estrategias de aprendizaje y el rendimiento, en variables cualitativas.

Hipótesis alterna: H_1 Existe relación entre categorías de estrategias de aprendizaje de L2 y rendimiento

Hipótesis nula: H_0 No existe relación entre categorías de estrategias de aprendizaje de L2 y rendimiento

Solamente la categoría de estrategias compensatorias del SILL tienen relación con rendimiento y permiten descartar la hipótesis nula (H_0).

Tabla 45. Prueba de chi cuadrado para categoría de estrategias de compensación y rendimiento total.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	9,426 ^a	2	,009
Razón de verosimilitud	11,321	2	,003
Asociación lineal por lineal	2,821	1	,093
N de casos válidos	27		

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,07.

Elaboración propia

$\chi^2(2, N=27)=0.637, p < 0.05$ para categoría de estrategias de compensación del SILL

La significación asintótica de 0.009 (< 0.05) descarta la H₀. La prueba de chi cuadrado establece la relación pero no la intensidad de la misma. La prueba V de Cramer permite conocer la intensidad de esta relación, siendo 0 la independencia absoluta y 1 la dependencia perfecta. Es así, que la intensidad de la relación entre la categoría de estrategias de compensación y rendimiento es fuerte (0.591, > 0.3).

Tabla 46. V de Cramer para estrategias de compensación y rendimiento.

Medidas simétricas			
		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	,591	,009
	V de Cramer	,591	,009
N de casos válidos		27	

Elaboración propia a partir de SPSS

Una V de Cramer mayor que 0.3, es considerado en ciencias sociales, una correlación significativa (Larson- Hall, 2010). En este caso es mayor a 0.591 por lo que la relación es relativamente intensa.

Con la categoría de estrategias de compensación del SILL que, como vimos, aportaron una relación significativa se aplicó el análisis de varianza, ANOVA, el cual permite contrastar la hipótesis nula.

Tabla 47. Análisis ANOVA para categoría de estrategias de compensación y rendimiento.

Descriptivos

MediaCOMtotalS

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Bajo Rendimiento	8	3,450	,6392	,2260	2,916	3,984	2,8	4,8
Rendimiento Medio	11	3,927	,4221	,1273	3,644	4,211	3,5	4,8
Alto Rendimiento	8	3,963	,6046	,2138	3,457	4,468	3,1	4,7
Total	27	3,796	,5741	,1105	3,569	4,023	2,8	4,8

Elaboración propia a partir de SPSS

Prueba de homogeneidad de varianzas

MediaCOMtotalS

Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
1,154	2	24	,332

ANOVA

MediaCOMtotalS

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1,369	2	,685	2,282	,124
Dentro de grupos	7,201	24	,300		
Total	8,570	26			

Pruebas sólidas de igualdad de medias

MediaCOMtotalS

	Estadístico ^a	df1	df2	Sig.
Welch	1,798	2	13,426	,203

a. F distribuida de forma asintótica

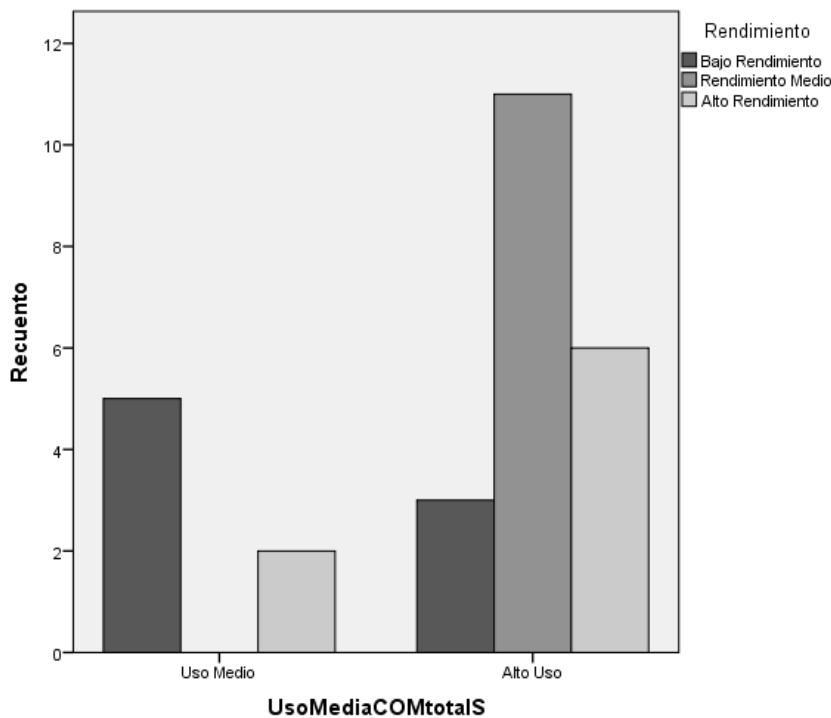
Elaboración propia a partir de SPSS

La prueba de homogeneidad de varianza de Levene, indica que se cumple el supuesto estadístico. El estadístico (1.154), grado de libertad 1 (df1=2) y el grado de libertad 2 (df2=24). Df12 es el número de casos (N), menos los grados de libertad menos 1.

La significancia arroja un resultado de 0.332 que es $>$ a 0.05, por tanto, no hay diferencia de varianza. En este caso, no se descarta la hipótesis nula. Si pasamos, ahora sí, al análisis ANOVA, interesa la significancia (F). Como el grado de significancia es $>$ a 0.05, entonces no se descarta la H_0 ; no existe relación según el ANOVA unifactorial entre el rendimiento y las estrategias de compensación.

Podemos visualizar que los estudiantes de rendimiento medio son quienes tienen alto uso de estrategias de compensación del SILL.

Gráfico 11. Categoría de estrategias de compensación por rango de rendimiento.

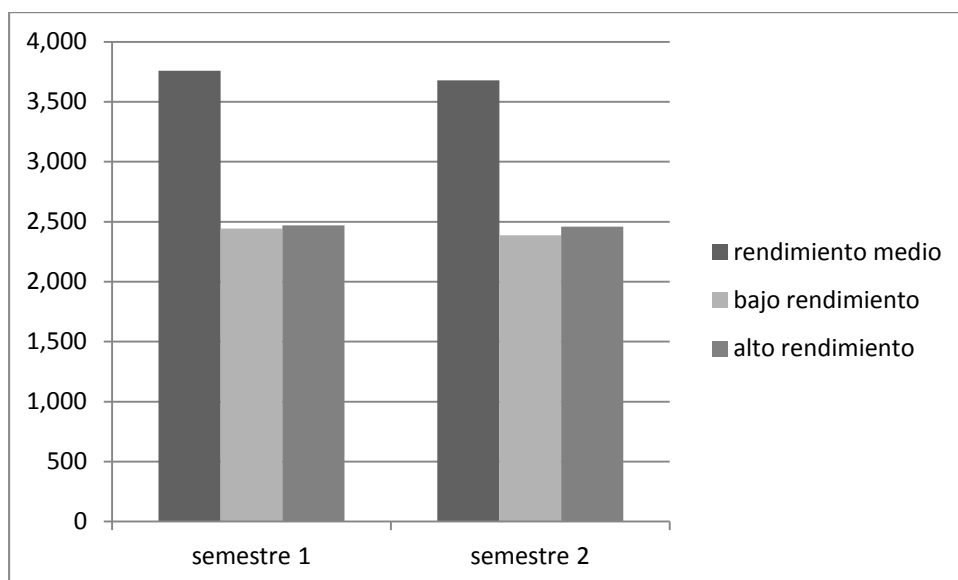


En el gráfico podemos visualizar que no hay estudiantes de rendimiento medio que hagan un uso medio de las estrategias de compensación. Todos hacen un uso alto de las mismas. Sin embargo, cabe recordar que las estrategias de compensación ocupan el tercer lugar en frecuencia de uso en primer semestre pero el segundo en el segundo semestre, siendo una de las categorías de estrategias preferidas de los estudiantes de la presente muestra.

En Anexo 12 se presentan las pruebas de chi cuadrado realizadas con respecto a las restantes categorías de estrategias de aprendizaje pero que no han podido descartar la hipótesis nula.

Si ahora consideramos simplemente desde un punto cuantitativo el uso de todas las categorías de estrategias y su relación con el rendimiento a nivel de cuestionario, en ambos semestres, los resultados se ilustran en el siguiente gráfico:

Gráfico 12. Uso de estrategias en todas las categorías de acuerdo al rendimiento.



Elaboración propia

Como ya se ha mencionado, los estudiantes que hacen un uso más frecuente de estrategias en todas las categorías son los estudiantes de rendimiento medio. Podríamos preguntarnos por qué no son los estudiantes de alto rendimiento quienes emplean más estrategia. No tenemos explicación a partir de los resultados. Una posible explicación proviene de la teoría. Los estudiantes de alto rendimiento pueden emplear menor número de estrategias pero con eficacia. Para Cohen (2011), los estudiantes tienen la habilidad de usar estrategias de manera adecuada, teniendo en cuenta la tarea, mientras que los menos exitosos no logran adecuarse a las necesidades que demanda una determinada actividad.

Recordemos que es justamente este enfoque meramente cuantitativo del SILL, lo que ha recibido más críticas de parte de investigadores (Cohen, 2011, Griffiths, 2013, Dörnyei, 2015). Un buen uso de las estrategias no es necesariamente cuantitativo, sino cualitativo, en respuesta a una determinada tarea y pertinente para enfrentar un determinado obstáculo de aprendizaje. Un estudiante puede estar empleando muy pocas estrategias, pero de manera eficiente. Es justamente por este motivo, que se ha sugerido la combinación de métodos de

investigación cualitativos en el estudio de estrategias de aprendizaje de L2 (Dörnyei, Ryan, 2015)

En la comparación de resultados obtenidos con respecto a la relación entre categorías de estrategias de aprendizaje de L2 y rendimiento, es preciso mencionar que la investigación que más se acerca a la presente tesis, que es la de Sánchez Griñán (2009) con estudiantes chinos que estudian español como L2 en una Universidad española, no se plantea la esta relación, por lo que no podemos hacer comparaciones.

Chang (1990, citado por Chang, 2011), aplicó el SILL a estudiantes taiwaneses y chinos de continente en la Universidad de Georgia. Los estudiantes que se autoevaluaron (no se usaron medidas objetivas de rendimiento) como estudiantes de rendimiento medio, usaron más estrategias que aquellos que se autoevaluaron como estudiantes de bajo rendimiento. Estos resultados coinciden con la presente investigación. Recordemos que en la investigación de Chang, ni el género ni la duración de la estadía de los estudiantes en EEUU variaba significativamente los resultados.

Sin embargo, en cuanto a la correlación de categorías específicas de estrategias y el rendimiento, los resultados difieren de un estudio a otro, como se resume en la siguiente tabla:

Tabla 48. Resumen de resultados de investigaciones sobre relación entre categorías de aprendizaje y rendimiento en L2.

Investigador	Las categorías de estrategias que guardan mayor relación con un alto rendimiento son las:
Goh y Kwah (2011)	de compensación y cognitivas
Bremmer (1999)	cognitivas y de compensación *las estrategias afectivas guardan una correlación negativa con el rendimiento.
Peacock y Ho (2003)	metacognitivas y cognitivas
Blanca Fan (2005, citado por Sánchez Griñán, 2009)	cognitivas y de memorización
Li (2005)	cognitivas, afectivas y de memorización
Nisbet et al. (2005)	Metacognitivas
Zhao (2007)	metacognitivas. *la correlación negativa con rendimiento se obtiene con las estrategias afectivas.
Yu y Wang (2009)	cognitivas y metacognitivas
Ying (2009)	cognitivas *la correlación negativa con rendimiento se obtiene con las estrategias de memorización
Chi-Him Tam (2013)	de compensación y sociales

Vemos que los resultados de la presente investigación coinciden parcialmente en la relación entre estrategias de compensación y rendimiento, con los de Bremmer (1999), Goh y Kuah (2011), y Chi-Him Tam (2013). Los resultados sobre la posible correlación entre categorías de estrategias y rendimiento no son contundentes.

Si intentamos hacer un análisis de los ítems del SILL que se relacionan con rendimiento, podemos citar a Griffiths (2013), quien, como vimos (ver tablas 12 y 13), identifica un corpus de estrategias que denomina “*plus strategies*” que son usadas de manera frecuente por los estudiantes de alto rendimiento (promedio 3.5 en el cuestionario SILL) de acuerdo a un estudio con 348 estudiantes internacionales estudiando en Nueva Zelanda.

Griffiths (2013, pág. 67) resume que “de acuerdo a los resultados de su estudio, los estudiantes de más alto nivel, presentan un frecuente uso de las *plus strategies* que se relacionan con la interacción (escucha y oral), con el vocabulario, la escritura, la tolerancia a la ambigüedad, el sistema de aprendizaje (gramática), el afecto y la lectura”.

Se presenta en la siguiente tabla, la lista de estrategias que utilizan los mejores estudiantes en ambos semestres.

Tabla 49. Lista de estrategias más frecuentemente utilizadas por estudiantes de alto rendimiento del Programa UC-UU.

Descripción de la estrategia	Categoría	Fr.
5. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas	Memorización	3.6
9. Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página, la pizarra o en las señales y carteles en la calle.	Memorización	3.4
14. Inicio conversaciones en español	Cognitiva	3.7
25. Cuando no me sale una palabra en español durante una conversación, me ayudo usando gestos	Compensación	4.1
27 Leo en español sin buscar el significado de cada una de las palabras nuevas	Compensación	4.2
29. Si no recuerdo una determinada palabra en español, trato de utilizar una palabra o frase que signifique lo mismo.	Compensación	4.1
31. Presto atención a mis errores en español y uso esa información para ayudarme a mejorar.	Megacognitiva	4.1
32. Presto atención cuando alguien está hablando español	Metacognitiva	4.1
40. Me doy ánimos para hablar en español incluso cuando temo cometer errores.	Afectiva	3.9

45. Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que lo repita o hable más despacio.	Social	3.8
48. Solicito la ayuda de los hablantes nativos de español	Social	4.0
49. Hago preguntas en español.	Sociales	4.1
50. Intento aprender acerca de la cultura hispana.	Sociales	3.8
54. Evito desanimarme por malos resultados en los exámenes.	Afectiva	3.9
81. Escribo las palabras nuevas que dice el profesor en clase	Cognitiva	3.6

Elaboración propia

Cuatro estrategias (27, 40, 48 y 50) coinciden con la lista de estrategias de alto rendimiento de Griffiths (2013), lo que representa un 30.8% del total de ítems de la lista. Sin embargo, tres estrategias en verde (29, 32 y 32) coinciden con la lista de 5 estrategias de alto rendimiento en estudiantes internacionales de la misma autora.

Estas estrategias se relacionan con la lectura general e inductiva, (ítem 27): **“leo en español sin buscar el significado de cada una de las palabras nuevas”**, que es una estrategia de compensación vinculada a la lectura. También se vinculan con estrategias afectivas de animarse a cometer errores en español (ítem 40): **“me doy ánimos para hablar en español incluso cuando temo cometer errores”**. Por último, dos estrategias sociales que implican interacción con hablantes nativos de la L2 (ítem 48) **“solicito la ayuda a los hablantes nativos de español”** y la número 50: **“intento aprender acerca de la cultura hispana”**.

La estrategia 14 **“inicio conversaciones en español”**, si bien no está dentro de la lista de estrategias de estudiantes avanzados de Griffiths, está claro que también puede considerarse, una estrategia comunicativa vinculada a la interacción con nativos. Lo mismo puede decirse de las estrategias metacognitivas, número 32, **“presto atención cuando alguien está hablando en español”** y la social 49, **“hago preguntas en español”**.

Estrategias de compensación vinculadas al uso de gestos cuando no se logra transmitir un mensaje adecuadamente (ítem 25) y el parafraseo cuando no se recuerda una frase o palabra en particular (29) se hallan dentro de las estrategias de alto uso en los estudiantes de la presente muestra. Aunque no se hallan en la lista de Griffiths, recordemos que el parafraseo es también señalado por la autora como estrategia vinculada al alto rendimiento en estudiantes de L2.

Se incluyen dos estrategias de memorización entre las más empleadas por los estudiantes de alto rendimiento del Programa UC-UU. La estrategia de memorización 9; **“recuerdo las**

palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página, la pizarra o en las señales y carteles de la calle” implica el recurso de la percepción visual.

Existen estrategias vinculadas a la corrección de los propios errores y la atención a los mismos. Es el caso de la estrategia metacognitiva número 31: **“presto atención a mis errores en español y uso esa información para ayudarme a mejorar”** y con perder el miedo frente al error (estrategia afectiva número 40), **“me doy ánimos para hablar en español incluso cuando temo cometer errores”**. Otra vez, el uso de estrategias de interacción y comunicación echa por tierra la idea de un estudiante chino poco comunicador y activo a la hora de interactuar y usar la lengua. Al menos, esto no es lo que ocurre en los estudiantes de alto rendimiento.

Por último, hallamos dos estrategias añadidas, una por Sánchez Griñán (54) y otra por la propia investigadora (81). La estrategia de Sánchez Griñán implica un intento por no desanimarse frente a los malos resultados en los exámenes. Esto resulta curioso proviniendo de estudiantes con alto rendimiento que justamente obtienen buenas calificaciones en los exámenes. La estrategia añadida propia (81), **“escribo las palabras nuevas que dice el profesor en clase”**, parece una estrategia cognitiva de vocabulario muy simple pero eficaz en estudiantes de alto rendimiento.

Griffiths (2013) no proporciona una lista de estrategias que empleen los estudiantes de bajo rendimiento. Esto tampoco es frecuente en la literatura que se ha revisado sobre estrategias de aprendizaje que se enfoca casi exclusivamente en los estudiantes de alto rendimiento. Sin entrar en detalles, se presenta a continuación la lista de 10 estrategias más utilizadas en los estudiantes de bajo rendimiento de la presente muestra.

Tabla 50. Las 10 estrategias más frecuentes en estudiantes de bajo rendimiento del Programa UC-UU.

Descripción de la estrategia	Categoría
12. Practico los sonidos del español	Cognitiva
28. Intento adivinar lo que la otra persona va a decir en español a continuación.	Compensación
32. Presto atención cuando alguien está hablando en español.	Metacognitiva
33. Trato de averiguar cómo ser un mejor estudiante de español	Metacognitiva
48. Solicito la ayuda de los hablantes nativos de español.	Social
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.	Memorización
56. Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.	Memorización
59. Leo una palabra repetidamente para recordarla	Memorización

64. Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente	Cognitiva Añadida
83. Hago un esfuerzo por poder emplear expresiones idiomáticas en español	Cognitiva Añadida

Elaboración propia

En primer lugar, es preciso notar que el hecho de que dos estrategias (**32 y 48**) se encuentren dentro de las estrategias más empleadas tanto en estudiantes de alto como bajo rendimiento, ilustra de manera muy gráfica cómo las estrategias en sí mismas, no implican necesariamente un buen uso de las mismas. Otros elementos como la adecuación a la tarea, la pertinencia o eficacia en el uso de esa estrategia, pueden incidir a la hora de alcanzar buenos resultados.

Llama la atención que 3 de las 10 estrategias vinculadas al bajo rendimiento, son estrategias de memorización (**51, 56, 59**). Implican repetición de vocabulario, memorización de palabras y frases y atención a la pronunciación para memorizar ortografía.

En suma, los estudiantes universitarios del Programa UC-UU usan estrategias de aprendizaje con una frecuencia alta en ambos semestres, lo que concuerda con otros estudios desarrollados en contextos de inmersión (Chang, 1990, citado por Chang, 2011 y Sánchez Griñán, 2009).

Los resultados coinciden con los hallazgos de otros investigadores, en cuanto a la prevalencia de estrategias sociales y de compensación y bajo uso de estrategias afectivas (Chang, 1990, citado por Chang, 2011, Bedell y Oxford, 1996) y en el bajo uso de estrategias de memorización (Man fat Wu, 2008) y afectivas.

La categoría de estrategias de aprendizaje más frecuentemente empleada en ambos semestres es la social, implicando procesos de interacción, formulación de preguntas, pedidos de ayuda, intercambio de información y generación de empatía. El alto uso de estrategias sociales cuestiona la supuesta pasividad del estudiante chino y sus dificultades para la enseñanza comunicativa. Además, estrategias sociales vinculadas con la interacción, especialmente con nativos, aumentan su frecuencia de uso en segundo semestre. Dentro de las estrategias no contempladas en los ítems del cuestionario, exploradas a partir de la pregunta abierta que agrega Sánchez Griñán (2009), se reitera la importancia de las estrategias sociales, esta vez vinculadas al uso de redes sociales y películas, es decir, material auténtico para la adquisición

de L2. La estrategia social de menor frecuencia implica el trabajo con compañeros de clase, actividad que parece ser resistida por los estudiantes chinos (Biggs et al., 2001).

Las estrategias metacognitivas de planificación, organización del aprendizaje y autoevaluación, junto con las estrategias de compensación, que suponen acciones justamente destinadas a compensar las limitaciones en el conocimiento de la L2, disputan el segundo y tercer lugar de frecuencia de uso en semestre 1 y 2. Las estrategias metacognitivas de mayor frecuencia implican averiguar cómo mejorar los procesos de aprendizaje de L2 y utilizar los propios errores para mejorar el rendimiento.

La categoría de estrategias de menor utilización son las de memorización (primer semestre) y las afectivas (segundo semestre). Existe baja frecuencia de uso las estrategias de memorización vinculadas a un aprendizaje reproductor (las que incluso disminuyen en segundo semestre). Las estrategias de memorización que sí aumentan su frecuencia de uso están vinculadas a relacionar contenidos nuevos con los que el estudiante ya conoce, o utilizar palabras nuevas en frases que construye, lo que representa estrategias más alejadas de una memorización automática. Además, en segundo semestre, aumenta la frecuencia de procesos inductivos de aprendizaje, de inferencia de significados a partir de la lectura global o de pistas lingüísticas. Son frecuentes, sin embargo, algunas estrategias cognitivas habitualmente asociadas al estudiante chino como las que implican escucha atenta al profesor y toma de notas que reproducen la relación asimétrica docente- alumno (Rao Z. , 2007).

En cuanto a la relación de estrategias con rendimiento, solamente la categoría de estrategias de compensación del SILL puede relacionarse con rendimiento, aunque el resultado es relativo ya que según el ANOVA unifactorial no existe relación entre estas variables. Los estudios de correlación categorías de estrategias de aprendizaje de L2 con rendimiento, son diversos, no existiendo consenso en la bibliografía. En la presente investigación, el hecho de que dos estrategias se encuentren dentro de las más frecuentemente utilizadas tanto por estudiantes de alto como de bajo rendimiento, ilustra muy bien este problema para el caso en particular.

Son los estudiantes de rendimiento medio quienes presentan mayor frecuencia de uso de estrategias de compensación del SILL, lo que coincide con los hallazgos de Chang, (1990, citado por Chang, 2011). Una explicación posible es que los estudiantes de alto rendimiento

empleen menor número de estrategias pero de manera más eficaz (Cohen, 2011). El enfoque exclusivamente cuantitativo del SILL no nos permite visualizar la adecuación de las estrategias a la tarea, entre otras dimensiones que también puedan afectar el rendimiento (Cohen, 2011, Griffiths, 2013, Dörnyei, 2015).

Al comparar las estrategias más frecuentemente utilizadas por los estudiantes de alto rendimiento de la muestra, con las estrategias denominadas “*plus strategies*” de Griffiths (2013), que en su investigación con 348 estudiantes internacionales en Nueva Zelanda, explican el 10% del rendimiento, encontramos un 30.8% de coincidencia. Además, tres estrategias coinciden con las contempladas por Griffiths en su lista de 5 estrategias de estudiantes de alto rendimiento internacionales.

Se trata de estrategias vinculadas con la lectura general e inductiva, el parafraseo, la atención al error, con animarse a cometer errores en español y a interactuar con los hablantes nativos de L2. Además, se agregan otras estrategias no incluidas en la lista de Griffiths, pero relacionadas también con la comunicación con nativos, al uso de gestos para transmitir mensajes, el parafraseo y el uso de la percepción visual para memorizar conocimientos.

Si consideramos, por último, las 10 estrategias más empleadas por los estudiantes de bajo rendimiento, se trata de estrategias de memorización vinculadas a actividades más automáticas, como la repetición de vocabulario, memorización de palabras y frases y la atención a la pronunciación para memorizar la ortografía.

4.3.2 Datos cualitativos de las estrategias de aprendizaje de L2

Cabe recordar, como fue expresado en el apartado de metodología (4.4.2), que no resulta oportuno preguntar a los estudiantes qué categoría de estrategias utilizan. Para que un estudiante sea capaz de responder si por ejemplo, utiliza estrategias metacognitivas, deberíamos dedicar un tiempo a presentar al estudiante, conceptos de aprendizaje de L2. Por tanto, se optó por una propuesta metodológica que también se incluye en la taxonomía de Oxford (1990) y que consiste en indagar por las estrategias que el estudiante emplea para desarrollar cada una de las competencias de la lengua: lectura, comprensión auditiva, producción oral, producción escrita, vocabulario, gramática y pronunciación. Estas

estrategias que el estudiante ofrece como respuesta, son clasificadas según las categorías de Oxford (1990) por la propia investigadora.

Un defecto de esta aproximación es que algunas estrategias son posiblemente más conscientes que otras, y, desde el punto de vista del estudiante, más naturalmente asociadas al aprendizaje de L2 (por ejemplo, las estrategias de memorización y cognitivas). Es más difícil que un estudiante mencione naturalmente estrategias afectivas, tales como “regular las propias emociones” si se le pregunta por ejemplo, por sus estrategias de lectura. El estudiante probablemente mencione estrategias más “visibles” como repasar, repetir, tomar nota, hacer esquemas, entre otras etc. Esta es la razón por la que se usan los cuestionarios como forma más popular de relevar las estrategias de aprendizaje de L2 de los estudiantes. Sin embargo, una aproximación cualitativa a las estrategias, nos permitirá hallar elementos correspondientes a las “mini- teorías” de los estudiantes con respecto a su uso y a los cambios ocurridos a lo largo de los dos semestres en UU así como triangular datos, con las entrevistas realizadas a los docentes.

A continuación se presenta el análisis de las entrevistas a estudiantes en lo que respecta a las categorías de estrategias, luego los aspectos vinculados al cambio de estrategias y la posible explicación que el estudiante da a los mismos, para seguir con la integración de los resultados y triangulación con los datos aportados por los docentes.

Lo que dicen los estudiantes sobre el uso de las categorías de estrategias de aprendizaje de L2.

Estrategias de memorización

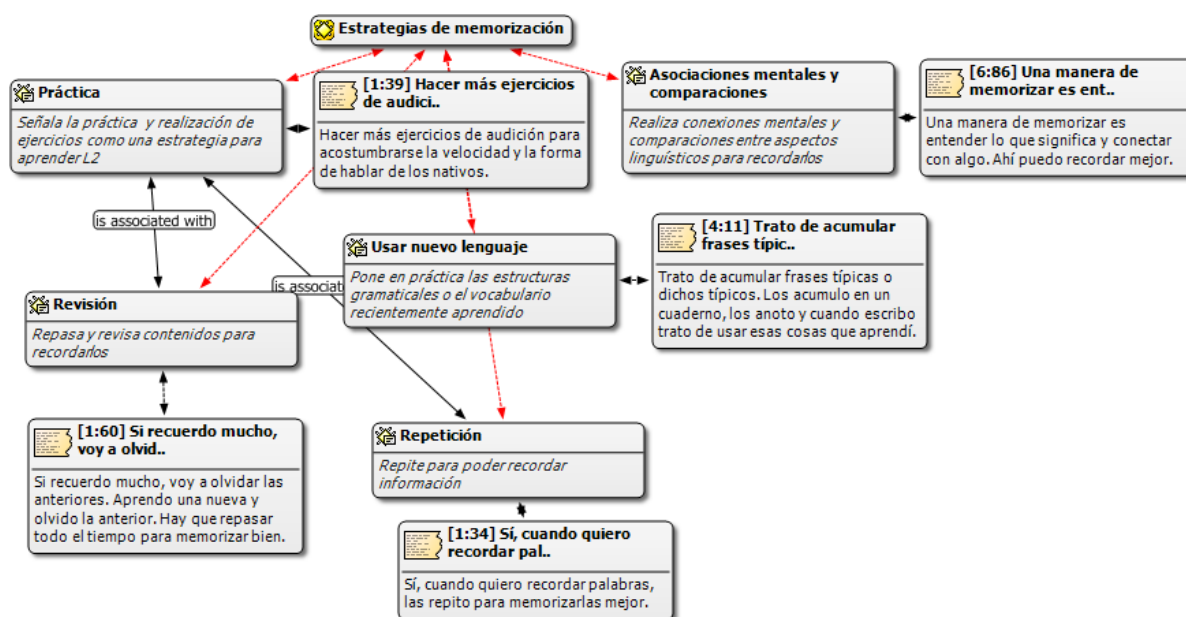
Tabla 51. Análisis de contenido para Estrategias de memorización.

Estrategias de memorización	Fundamentado (número de veces que aparece mencionado)		Número de estudiantes		Estudiantes de alto rendimiento		Estudiantes de rendimiento medio		Estudiantes de bajo rendimiento	
Repetición	83	33.06%	23	85.18%	7	87.5%	11	100%	7	87.5%
Usar nuevo lenguaje	60	23.90%	23	85.18%	7	87.5%	9	81.81%	6	75%
Práctica	59	23.50%	22	81.48%	7	87.5%	9	81.81%	6	75%
Asociaciones mentales y comparaciones	28	12.15%	14	51.85%	5	62.5%	7	63.63%	2	25%
Revisión	21	8.36%	14	51.85%	2	25%	8	72.72%	4	50%
	251									

Elaboración propia

Las estrategias de memorización más mencionadas, son las de repetición, seguidas por el uso de nuevo lenguaje y la práctica y las menos mencionadas son las vinculadas a la revisión de contenidos. En la siguiente vista en red, se encuentran los códigos de la categoría de estrategias de memorización con un ejemplo de cita.

Tabla 52. Vista en red para estrategias de memorización.



Elaboración propia a partir de Atlas-ti

La **práctica** y **repetición** suelen aparecer como códigos co-ocurrentes en las entrevistas (23 de las 59 menciones a la práctica). La **repetición** es la estrategia que recibe más menciones (fundamentos en el vocabulario de Atlas ti). La práctica es mencionada por 81.48% de los estudiantes y mencionada 59 veces en las entrevistas.

La práctica incluye actividades tan diversas como participar más en clase (Camilo, 1:43), redactar y leer reiteradamente para imitar el estilo de redacción de los nativos (Pedro, 3:78, Romina, 9:20), hacer ejercicios, (Tamara, 4:18), repetir oralmente o de manera escrita, en voz alta o en voz baja (Silvia, 6:42, Luisa, 11:32).

Surgen, algunos aspectos cualitativos con respecto a la práctica. En primer lugar, los estudiantes plantean la importancia de la frecuencia a la hora de practicar, enfatizando el hecho de que se debe tener un hábito diario de estudio.

“El problema es que la práctica de audición es un ejercicio a largo plazo. Si solamente practica unos días y deja, no aprende (...). Es mejor estudiar todos los días un poco que estudiar un día a la semana 3 horas, se olvida todo fácilmente de esta manera” (Alicia, 14:23).

Ximena (27:21) afirma algo muy similar: *“leer cosas de la vida diaria, tener la costumbre de leer. Leer todos los días, así es más fácil acumular palabras (...), leer un poco todos los días es mejor que leer mucho un día y luego un mes no leer”*.

Algunos estudiantes plantean la repetición como “mal necesario”, es decir, una estrategia que no disfrutan pero que resulta eficaz: *“hay personas que pueden recordar todo de una vez pero yo no, tengo que repetir muchas veces. No lo hago porque quiero, pero es que de otra manera, no recuerdo. Si lo haces, es porque te sirve”* (Carlos, 12:4).

Hacer ejercicios para practicar es una actividad muy frecuente en China y puede explicar el alto número de menciones a esta estrategia en las entrevistas. *“En China es muy eficiente, aprendemos una regla y luego hacemos 100 ejercicios con esa regla, de más fácil a más difícil y aprendemos”* (Silvia, 6:61).

De modo natural, la realización de ejercicios y la práctica en general, se intensifican previo a los períodos de examen. *“También voy a establecer un ambiente como cuando estudio o en el tiempo libre, antes de dormir, pongo algunos ejercicios de español del texto. No es muy frecuente, lo hago esto siempre antes del examen”* (Tamara, 4:18):

Usar nuevo lenguaje es la segunda estrategia de memorización con más menciones en las entrevistas a estudiantes (23.90 por el 85.18% de los estudiantes).

El lenguaje nuevo puede tratarse de puntos de gramática (*“voy a intentar usar frases que tengan un punto gramatical que esté escrito en un libro de español”*, Camilo, 1:55), expresiones o frases (*“trato de usar frases que haya anotado en mi cuaderno de español, útiles para distintos tipos de texto”*, Fernanda, 2:31), nuevo vocabulario en una conversación auténtica (*“lo que más uso es recordar o memorizar al leer las palabras. Después las voy a usar en la conversación real”*, Pedro, 3:57) o conjugaciones verbales (*“en cuanto a los*

verbos, después de saber el significado, trato de hacer oraciones para usarlos porque lo difícil es recordar la conjugación”, Jorge, 20:42).

La **revisión** es una estrategia habitualmente asociada al estudiante chino. Un poco más de la mitad de la muestra (51.85%) menciona esta estrategia pero no se trata, como vemos de la estrategia de memorización mas empleada, contrariamente a lo que podría haberse anticipado.

En las entrevistas, la revisión está muy vinculada a la preparación de exámenes, como lo son el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) o el examen nacional chino de español, Español 4 y Español 8.

“Por ejemplo, antes del examen de Español 4 me gusta repasar un poco por día para llegar a mi objetivo. Creo que mi estrategia más importante es repasar antes de los exámenes y también cuando hay algún punto importante de gramática o palabras en vocabulario” (Alicia, 16:62).

Los estudiantes emplean **asociaciones mentales y comparaciones** para intentar comprender y recordar a la vez. En algunas oportunidades, se trata simplemente de comparar dos tiempos verbales similares, como pretérito imperfecto o pretérito indefinido (Pedro, 172:172, Luisa, 11:47, Andrea, 19:44). En otras ocasiones, el estudiante intenta aprender dos palabras con sonidos similares, como en el caso de “asistir” e “insistir” (Silvia, 6:67). En otros casos, como el de Romina (9:7), se asocian palabras en español con palabras que tienen sonido similar en inglés; “perfecto” y “perfect”.

Resulta una herramienta especialmente útil cuando los puntos de gramática, el vocabulario o los sonidos de la lengua, son muy similares y pueden confundirse. Un caso paradigmático es el de la /r/ y la /l/. *“No es fácil distinguir sonidos, hay que prestar atención a las diferencias. Siempre leo en los sitios web que nos dan los profesores y comparo, entre palabras parecidas con sonidos que se parecen” (Carla, 25:76).*

En cuanto a la relación entre rendimiento y estrategias de memorización, podemos ver en la tabla 47, que los resultados son muy diversos. La estrategia de repetición, por ejemplo, es mencionada por el 87.5% de los estudiantes de alto y de bajo rendimiento y el 100% de los estudiantes de rendimiento medio. Esto no nos permite sacar conclusiones respecto a una

posible relación entre la estrategia de repetición y el rendimiento. La única estrategia de memorización que parece asociada al alto rendimiento hacer asociaciones mentales y comparaciones. Esta estrategia es mencionada por el 62% de los estudiantes de alto rendimiento, el 63.63% de los de rendimiento medio pero solamente el 25% de los de bajo rendimiento.

Estrategias cognitivas

Tabla 53. Análisis de contenido para Estrategias cognitivas.

Estrategias cognitivas	Fundamentado (número de veces que aparece mencionado)		Número de estudiantes		Estudiantes de alto rendimiento		Estudiantes de rendimiento medio		Estudiantes de bajo rendimiento	
Uso de la L1	41	28.27%	19	70.37%	4	50%	7	63.63%	8	100%
Leer en voz alta	27	18.62%	13	48.14%	6	75%	9	81.81%	5	62.5%
Tomar notas	19	13.10%	19	70.37%	7	87.5%	9	81.81%	3	37.5%
Ver películas o programas de TV	18	12.41%	15	55.55%	4	50%	7	63.63%	4	50%
Estrategias cognitivas varias	40	41.01%	23	85.15%	7	87.5%	11	100%	6	75%
	145									

Elaboración propia

Se codifican de manera separada algunas estrategias cognitivas de alta frecuencia en las entrevistas. Otras estrategias cognitivas se codifican bajo un único código general “estrategias cognitivas varias” a los efectos de simplificar el análisis de datos.

Dentro de las estrategias cognitivas, la utilización de la L1 parece ser la más frecuente en este grupo (41 menciones por parte de 70.37% de los estudiantes de la muestra). La siguen tomar notas por el 70.37% de los estudiantes y ver películas o programas de TV (55.55%).

Utilizar la L1 puede implicar una estrategia de aproximación deductiva a la lectura. Ante palabras que desconoce, el estudiante prefiere usar el diccionario antes que intentar inferir significados usando el contexto (estrategias de compensación).

Algunos estudiantes prefieren entonces, pensar primero en chino mandarín y luego traducir al español. “Cuando tengo un tema, lo traduzco desde el chino y lo pienso según el punto de

vista chino” (Jorge, 20:21). En otras oportunidades, el texto en chino se usa pero solamente para reforzar la lectura en español: *“a veces no me gusta el texto sólo en español porque no sabes si estás entendiendo o no, o no logras entender el significado de los temas que estás tratando (...). Entonces leo en español y voy al texto en chino al menos para leer por arriba a ver si estoy entendiendo”* (Agustina, 24:15).

48.14% de los estudiantes, utilizan la **lectura en voz alta** para aprender español, ya que mejora la pronunciación (Tamara, 4:27, Justa, 7:80, Andrea, 19:40, Rosa, 26:35), la entonación del español (Justa, 7:80), sirve para practicar audición (Andrea, 19:13) y vocabulario (Andrea, 19:13, Carla, 25:10).

Tomar notas es una estrategia cognitiva también frecuente en la presente muestra de estudiantes (70.37%). Algunos de los contenidos que los estudiantes anotan son:

- ✓ Frases o dichos (Tamara, 4:11, Romina 9:97)
- ✓ Palabras nuevas (Tamara 4:38, Silvia 6:100, Romina 9:41, Luisa 11:41, Oscar 17:29)
- ✓ Usos frecuentes de una palabra como “tengo miedo de que” (Rosina, 5:62)
- ✓ Punto de gramática (Luisa, 11:37, Leticia, 21:39)
- ✓ Palabras clave o muy frecuentes (Alicia, 14:49)
- ✓ Conjugaciones de verbos (Andrea, 19:73)
- ✓ Palabras similares que pueden confundirse (Natalia, 22:51)

Ver películas o programas de TV abarca a un poco más de la mitad de la muestra (55.55%). En las entrevistas, surge que algunos estudiantes prefieren usar chino mandarín (mediante uso de subtítulos en chino) y otros prefieren usar solamente la L2. *“Lo mejor es ver una película o telenovela sin subtítulos porque tenemos que entender lo que dicen los protagonistas según la situación o algo”* (Romina, 9:33). Cabe mencionar que las películas y programas de TV representan contenidos auténticos de la lengua, y no especialmente diseñados para la clase de L2.

Dentro de las **estrategias cognitivas varias**, se destacan las siguientes estrategias, que se ilustran en la tabla a continuación.

Tabla 54. Resumen de Estrategias cognitivas varias.

Estrategia	Estudiantes
Leer por placer.	Tamara, 4:76
Prestar atención a las palabras clave o muy importantes, especialmente el lenguaje informal	Pedro, 3:59 Luisa, 11:46 Alicia, 14:34
Descomponer en partes una oración, frase o palabra, para intentar comprenderla.	Fernanda, 2:109 Natalia , 22:41 Rosa, 26:40
Practicar diálogos en grupos, intercambiando roles	Pedro, 3:71, Jorge, 20:23
Leer las transcripción del audio luego de escucharlo una vez	Rosina, 5:26
Leer las preguntas antes de leer el texto para orientar la lectura hacia la información que se desea encontrar	Silvia, 6:21
Variar las actividades para no aburrirse y mantener la atención	Rita, 6:8
Escribir sobre un tema de tu interés luego de leer un texto o ver una película	Oscar, 17:16
Enseñar chino a uruguayos	Andrea, 19:35

Elaboración propia

En cuanto a la relación de estrategias cognitivas con rendimiento, podemos destacar que el uso de la L1 es una estrategia utilizada por el 100% de los estudiantes de bajo rendimiento, frente al 50% de los estudiantes de alto rendimiento. Cabe preguntarse, si no se trata de una estrategia con una relación negativa con respecto al rendimiento en L2. Tomar notas, parece ser una estrategia vinculada al alto rendimiento: es mencionada por el 87.5% de los estudiantes de alto rendimiento, el 81.81% de los estudiantes de rendimiento medio y el 37.5% de los estudiantes de bajo rendimiento.

Estrategias de compensación

Tabla 55. Análisis de contenido para estrategias de compensación.

Estrategias de compensación	Fundamentado (número de veces que aparece mencionado)		Número de estudiantes		Estudiantes de alto rendimiento		Estudiantes de rendimiento medio		Estudiantes de bajo rendimiento	
Lectura general	26	70.27%	16	59.25%	7	87.5%	6	54.54%	3	37.5%
Adivinar significados	9	24.32%	6	22.22%	1	12.5%	3	27.27%	2	25%
Parafrasear	2	5.40%	2	7.40%	0	0	2	0	0	25%
	37									

Elaboración propia

El bajo número de menciones de estrategias de compensación en relación a otras categorías de estrategias, puede deberse, como dijimos anteriormente a que puede resultar difícil o poco natural para un estudiante, seleccionar este tipo de estrategias cuando piensa en su propio aprendizaje de L2. Es más simple que un estudiante mencione actividades que son de alguna

manera físicas, como tomar notas, más fácilmente que una estrategia como usar gestos, elegir el tema de conversación o parafrasear. Este aspecto debe relativizar los resultados, sobre todo en lo que respecta al bajo número de menciones y las pocas estrategias que surgen de las entrevistas.

70.27% de las menciones sobre estrategias de compensación se corresponden con la **lectura general**, que implica una aproximación inductiva, mediante la cual, el estudiante primero intenta comprender el significado global del texto, antes de usar el diccionario para comprender cada palabra. Rosina resume muy bien esta estrategia de lectura global:

“Leo lo que me dan los profesores en realidad, pero la primera vez que leo un artículo, cuando lo leo por primera vez no uso diccionario. Marco las palabras que no conozco e intento entender el artículo sin diccionario. Después busco las palabras nuevas y después voy a ver si puedo entender” (Rosina, 5:13).

Conviene mencionar que este código de lectura global es el opuesto de la estrategia cognitiva que implica utilizar la L1 y buscar palabras en el diccionario.

Los estudiantes **adivinan el significado** de las palabras a partir de pistas lingüísticas como por ejemplo; sufijos y prefijos (Fernanda, 2:125) el contexto (Eloísa, 15:24), o de palabras clave para comprender el significado de una frase (Leticia, 21:25).

En las entrevistas, el parafraseo es mencionado solamente por 2 estudiantes pero ambos de alto rendimiento, lo que puede dar alguna pista sobre la importancia de esta estrategia. La lectura general también es mayormente usada por estudiantes de rendimiento alto (87.5%) y medio (54.54%) frente a un 37.5% de los estudiantes de bajo rendimiento.

Estrategias metacognitivas

Tabla 56. Análisis de contenido para estrategias metacognitivas.

Estrategias meta-Cognitivas	Fundamentado (número de veces que aparece mencionado)		Número de estudiantes		Estudiantes de alto rendimiento		Estudiantes de rendimiento medio		Estudiantes de bajo rendimiento	
Atender los propios errores	80	65.57%	24	88.88%	8	100%	10	90.90%	7	87.5%
Prestar atención a	24	19.67%	14	51.85%	6	75%	6	54.54%	2	25%

determinados aspectos de la L2										
Otras estrategias metacognitivas	18	14.75%	13	48.14%	5	62.5%	5	45.45%	3	37.5%
	122									

Elaboración propia

88.88% de los estudiantes presta atención a sus propios errores para intentar aprender español. Un poco más de la mitad de la muestra (51.58%) atiende algunos aspectos específicos de la L2 y 48.14% emplea algún tipo de estrategia metacognitiva además de las mencionadas.

Se pueden clasificar diferentes tipos de **uso activo del error**, según de dónde provenga la corrección de esos errores.

Tabla 57. Citas vinculadas a la atención al error.

Fuente de corrección de los errores	Citas
Los nativos	<p><i>“Practicar según la forma de hablar de los nativos, y que ellos te corrijan porque sólo es difícil darse cuenta” (Camilo, 1:50)</i></p> <p><i>“Cuando me estoy comunicando con nativos, me dicen mis errores. Les pido que me corrijan, que no tengan vergüenza de hacerlo, que no me voy a enojar. Igual, me entienden aunque tengo errores” (Pedro, 3:46)</i></p> <p><i>“Solamente cuando hablo con los nativos, si surgen algunas palabras que pronuncio mal y ellos no me entienden, ellos van a enseñarme a pronunciar esta palabra” (Tamara, 4:32)</i></p>
Los profesores	<p><i>“En el examen o en clase, los profesores van a decirte tus errores así que vas a mejorar. Si tienes dudas puedes hablar con el profesor, tratar de pedir ayuda y de que te corrijan cuando dices algo mal gramaticalmente, por ejemplo” (Camilo, 1:57)</i></p> <p><i>“A veces, no me doy cuenta hasta que la profesora. Como ayer me di cuenta una palabra que siempre confundo. Es “dedo”, yo escribo siempre “dedos”, como plural. Por eso es una forma de mejorar nivel de español, pero no me gusta, me aburro” (Carina, 8:113)</i></p> <p><i>“Escribir más y que los profesores corrijan mis redacciones y yo observe los errores hasta que entiendo qué hice mal” (Carlos 12:14)</i></p>
El propio estudiante	<p><i>“También practico leer consonantes con vocal y grabo lo que digo, lo escucho y luego voy a saber el problema. Muchas veces lo que pienso no es lo que leo exactamente y cuando me escucho, me doy cuenta. Corrijo el error y mejoro mi español” (Fernanda, 2:56)</i></p> <p><i>“Lo que hago mucho es que escucho más y busco después el texto de la</i></p>

	<p><i>audición y después lo leo. Después escucho todo de vuelta y leo el texto de la audición. Escucho al mismo tiempo que leo y veo mis errores” (Rosina, 5:26)</i></p> <p><i>“Después de los exámenes, voy a tener errores por la falta de conocimiento de estos puntos gramaticales, así que los aprendo de los errores. Recuerdo mejor lo que hice mal, recién ahí aprendo algo” (Jorge, 20:38)</i></p>
Los compañeros	<p><i>“Lo mejor es con tu compañero de al lado, repiten uno y otro, te va a ayudar a pronunciar bien y te va a decir si pronuncias mal y puedes ir mejorando. Los profesores no tienen mucho tiempo para corregir tu doble erre hasta que la pronuncias perfectamente. Debes buscar otra manera” (Natalia, 22:39)</i></p> <p><i>“También puedes corregirte ejercicios con los compañeros que tienen buen español, antes de entregar el texto al profesor” (Rufina 23:24)</i></p>

Elaboración propia

Los errores no son solamente atendidos dentro del espacio del aula sino también en cualquier espacio de la vida cotidiana del estudiante. *“Para mejorarlo, en la puerta del edificio hay un guardia, cuando llegamos a casa después de clase, charlamos un rato con él y nos corrige errores también” (Natalia, 22:32).*

Es preciso notar que la mayor cantidad de menciones a la corrección en los errores por parte de nativos es en la pronunciación. Quizás esto se deba a que se trata de un aspecto muy “visible” de la comunicación con los extranjeros, mientras que en China, los errores de pronunciación pasan desapercibidos. Las palabras de Rita son ilustrativas al respecto:

“En China, los profesores nos enseñan pronunciación. Acá, me doy cuenta que tengo muchos errores en pronunciación y el tono no está bien pero es porque los profesores chinos tampoco pronuncian perfectamente español. Hay algunas palabras que no puedo pronunciar bien y entonces mis amigos me ayudan a corregirla, la repiten y yo tratado de recordar cómo se pronuncia. Ellos dicen que yo pronuncia la en como in y eso m e molesta mucho. He tratado de cambiarlo” (Rita, 16:40).

Para que la corrección tenga efectos en el aprendizaje algunos estudiantes mencionan un esfuerzo posterior a la misma. No alcanza con la corrección, hay que esforzarse luego. *“creo que después de corregir un profesor, necesitan escribirlo de nuevo para mejorar su texto, y mirar qué problemas te encuentras de nuevo, que todavía no se pueda solucionar” (Carina,*

1:16). La consecuencia de no prestar atención a los errores, parece ser el acostumbramiento a los mismos: “(...) *porque en la pronunciación, si tienes un error, lo más probable es que no cambie, que lo sigas haciendo siempre hasta que te esfuerces en corregirlo*” (Andrea, 19:41).

Prestar atención a un aspecto específico de la L2 es una estrategia metacognitiva que en el cuestionario de Oxford (1990) , aparece asociada especialmente a la pronunciación, es decir, a la atención de los sonidos del español. Es una estrategia muy emparentada con la anterior, de atención al error y que en la presente muestra aparece muy ligada a prestar atención a la manera en que pronuncian los extranjeros e intentar imitarlos. “*La diferencia es que ahora me doy cuenta de que no es lo mismo un sonido que otro y presto más atención*” (Ximena, 27:41).

Por último, existen otras estrategias metacognitivas mencionadas en las entrevistas como **buscar oportunidades para el aprendizaje**: “*primero, debe tener una actitud correcta para aprender español con mucha determinación. Podemos también ir a la calle para buscar algunas personas que se interesan por los chinos y quieren hacernos preguntas*” (Justa, 7:77). Vemos como se repite la búsqueda de oportunidades fuera del aula:

“Además creo que hacer compras es una forma de mejorar español. Mi amiga Luisa es un ejemplo bueno, siempre ella está mejorando mucho dentro de sus compras y ahora ella puede manejar la vida diaria en Uruguay Está mejorando pero todavía necesita mejorar su oral profesional pero charla con la gente nativa, es una forma buena” (Carina, 8:120).

Dentro de la categoría de “otras estrategias metacognitivas” surge una categoría emergente muy interesante que se ha denominado “**estrategias integradas**” pensando en la denominación de Brown (2001) en su capítulo “integración de las 4 competencias”. Esta categoría emergente se incluye dentro de las estrategias metacognitivas ya que implica planificación consciente del aprendizaje con el objetivo de mejorar la L2. Se trata simplemente del uso de una competencia o estrategia, para mejorar otra. Por ejemplo, el estudiante aprende gramática para mejorar su redacción o lee para aprender vocabulario. En la siguiente tabla se ilustran los ejemplos que vemos en las entrevistas sobre estrategias integradas.

Tabla 58. Estrategias integradas.

Esta estrategia o competencia	sirve para mejorar	la siguiente competencia
Lectura	→	Vocabulario- Gramática- Redacción/la cultura
<p>“Nos ayuda en aumentar vocabulario, también a entender mejor la gramática” (Camilo, 1:93)</p> <p>“Leer es muy importante para aprender gramática y también hay que tratar de usar las frases en redacción, o en oral, es decir, usarlas. Si no las usas, es aburrido aprender” (Fernanda, 2:98)</p> <p>“Me parece que en un idioma, es muy importante comunicarse pero la lectura tiene un rol muy importante. Permite entender el significado más profundo de un idioma, la cultura por ejemplo” (Pedro, 3:89)</p> <p>“Por ejemplo cuando estamos leyendo un texto de Cervantes o Quiroga, también podemos aprender el pensamiento del autor español o uruguayo. Esta parte también es muy importante. Por eso si una persona quiere meterse en el mundo español tienen que leer cualquier momento que puedan.” (Romina, 9:19)</p>		
Gramática	→	Oral/Redacción/
<p>“Es importante, si quieres usar o hablar español, tienes que seguir las reglas gramaticales” (Camilo, 1:94)</p> <p>“Es la base, porque si no sabemos gramática, será difícil hablar en español correctamente. Entonces es muy pero muy importante”. (Eloisa, 15:36)</p> <p>“Tiene el función de ser la base, la necesitamos para escribir y hablar bien. Sólo cuando sabemos claramente los puntos gramaticales, podremos hablar y redactar bien. De lo contrario, no importa cuantas palabras sabes, no puedo lograr hablar bien.” (Jorge, 20:37)</p>		
Vocabulario /Oral	→	Audición
<p>“Para mí de estudiar español lo más importante son las palabras. Al principio cuando recién escuchamos audios, sólo logramos escuchar las palabras que tenemos ya, y sabemos ya. Si tienes más palabras, puedes entender más, si no tienes palabras no entiendes nada. Si mejoras tu vocabulario, puedes entender más” (Rosina, 5:27)</p> <p>“Creo que hay una relación entre audición y oral porque si no hablas bien, no entiendes lo que otros dicen tampoco. Tenemos que practicar oral, mejor con extranjeros, mientras practicamos audición” (Silvia, 6:38)</p>		
Audición	→	Oral/ Pronunciación
<p>“Pero la audición mejora mucho el oral” (Ximena 27:62)</p> <p>“La audición puede ayudar a la pronunciación. También puede escuchar el acento de cada lugar, elegir uno y practica su pronunciación con ese acento que escuchas y puedes copiar” (Luisa, 11:35)</p>		
Lectura/redacción/oral/audición	→	Gramática
<p>“creo que la gramática existe en todos los lugares, en redacción, en oral, en audio, en lectura también” (Carina, 8:80)</p>		

Elaboración propia

De todas las competencias de la L2, los estudiantes señalan la lectura como la más relevante y con mayor impacto en el resto de las competencias:

“La lectura puede ayudarme a mejorar el nivel de español. Es como la habilidad literaria del chino. En China, si alguien lee mucho y aprende mucho desde la lectura, decimos que esa persona tiene un buen nivel de habilidad literaria en chino y este tipo de persona siempre es buena en redacción. También cuando habla,, podemos sentir que usa más palabras avanzadas y bonitas, entonces en el caso del español, es igual. La lectura nos ayuda a elevar el nivel de idioma” (Luisa, 11:15).

Además, la lectura permite autoevaluar tus propios conocimientos sobre la L2: *“Si no entiendes una noticia de un diario es porque todavía estás lejos. No es lo mismo no entender El Quijote que no entender el titular de un periódico”* (Andrea, 19:15) o como sostiene Natalia (22:16), *“si puedes entender bien lo que dice un texto, tu nivel es bueno ya”*.

En cuanto a la relación entre estrategias metacognitivas y rendimiento, vemos que la atención al error se encuentra presente en el 100% de los estudiantes de alto rendimiento, el 90.9% de los estudiantes de rendimiento medio y el 87.5% de los estudiantes de bajo rendimiento. Parece ser una estrategia muy presente en los tres grupos de estudiantes. Prestar atención a aspectos específicos de la L2, en cambio, es mencionada por el 75% de los estudiantes de alto rendimiento, 54.54% de los de rendimiento medio y un 25% de los estudiantes de bajo rendimiento, lo que podría indicar alguna relación potencial con el alto rendimiento en el aprendizaje de español como L2.

Estrategias afectivas

Las estrategias afectivas implican control de las emociones y de los sentimientos en el aprendizaje de español como L2 (Oxford R. , 1990). Al igual que las estrategias de compensación, no suelen ser las primeras estrategias de aprendizaje en las que piensa un estudiante cuando se le pregunta por su manera de aprender. Eso puede explicar el bajo número de menciones en las entrevistas.

Es por ello que se ha creado un solo código de estrategias afectivas para toda mención que implique control de los sentimientos y de las emociones, ya sea para disminuir el miedo o para darse ánimos en el aprendizaje de español como L2.

Surge un total de 20 menciones a estrategias afectivas en las entrevistas, por parte de 17 estudiantes (62.96%) de la muestra. Principalmente se trata de estrategias para vencer el miedo y la timidez en la participación oral. Veamos algunas citas.

“Mi oral es malo, a veces me da miedo hablar en español voy a tratar de vencer ese miedo que tengo, y hablar con más ánimo pero la verdad es que solamente hablo muy pocas veces” (Camilo, 1:42)

“Hay que ser más abierto y tener más valentía para hablar. No hay que temer a cometer errores” (Justa, 7:43)

“Hay que intentar hablar más, no ser tímidos” (Rosina, 5:35)

“Al principio me daba vergüenza hablar en español en clase. No quería que otros se rieran de mí, Pero después, me di cuenta que no era tan difícil hablar en español y me animé a hablar” (Luisa, 11:61)

Las estrategias afectivas son mencionadas por el 50% de los estudiantes de alto rendimiento, 45.45% de los estudiantes de rendimiento medio y el 100% de los estudiantes de bajo rendimiento. Los datos parecen suponer una mayor presencia de estrategias afectivas en los estudiantes de bajo rendimiento. Cabe preguntarse si lo que ocurre no es que justamente sean los estudiantes de más bajo rendimiento quienes presenten más miedo a expresarse en L2, lo que potencia que se expresen en relación al uso de estrategias para regular sus sentimientos.

Estrategias sociales

Tabla 59 Análisis de datos para estrategias sociales a partir de las entrevistas.

Estrategias sociales	Fundamentado (número de veces que aparece mencionado)		Número de estudiantes		Estudiantes de alto rendimiento		Estudiantes de rendimiento medio		Estudiantes de bajo rendimiento	
Interacción con nativos	141	90.96%	27	100%	8	100%	11	100%	8	100%
Atención a la cultura	14	9.03%	10		3	37.5%	5	45.45%	2	25%
	155									

Elaboración propia

Las estrategias sociales ayudan al estudiante a relacionarse con las personas para aumentar sus oportunidades de interacción en L2. Se utilizan dos códigos muy simples:

- 1) interacción con nativos, que incluye la búsqueda activa de oportunidades del estudiante de español como L2 para practicar la lengua con nativos.
- 2) Un código emergente vinculado a aspectos culturales que colaboran a dar significado a esta interacción. El estudiante chino busca aprender características culturales del contexto de L2 para conseguir pistas que le ayuden a comprender la lengua.

La **interacción con nativos** puede darse de manera espontánea, por una búsqueda activa de oportunidades (vinculado a una estrategia de tipo metacognitiva), por dificultades en la vida diaria que el estudiante que de alguna obligan al estudiante a tener este relacionamiento o por la interacción con profesores extranjeros.

En el caso de las dificultades de la vida diaria, el estudiante manifiesta todo lo que consigue aprender al intentar sortear dificultades en un contexto de inmersión. Es claro que tener dificultades no forma parte de un esfuerzo consciente del estudiante (algo necesario para hablar de estrategias) pero también es cierto que el estudiante puede elegir, en esa situación, una actitud activa de solución de problemas que incluya el uso de la lengua.

“Sobre todo cuando encontramos una dificultad, es muy útil, podemos mejorar más el idioma y entendernos mejor. Siempre ocurre cuando tengo dificultades. Por ejemplo, perdí mi celular y rompí la pantalla de mi computadora y entonces tuve

que salir a buscar lugares para reparar las dos cosas y aprendí un montón de vocabulario de computadoras y celulares” (Fernanda, 2:104).

“No me gusta mucho estudiar porque no soy buena estudiante pero aprendo resolviendo problemas. (...). También tuvimos un millón de problemas en la residencia en que vivíamos en Uruguay, cambios de habitación, cortes de luz, problemas de convivencia. Entonces me pasaba el día entero discutiendo en español hasta que empecé a hablar cada vez mejor de cosas locas como que se rompía la ducha y con palabras difíciles como garrafa o contador de luz (risas)” (Luisa, 11:3).

De acuerdo con las entrevistas a estudiantes, el encuentro con nativos y, las estrategias sociales en general, ocurren fundamentalmente fuera del aula, dentro de un contexto informal. La comunicación es auténtica y el estudiante se enfrenta a aspectos como la velocidad del discurso o la selección de vocabulario que no son las habituales en un contexto áulico. *“Hablar más con los nativos, tratar de aceptar la velocidad con la que hablan, porque es verdad que no hablan igual que los audios que escuchamos y tampoco como muchos profesores que ya saben que estamos estudiando y hablan más lento.” (José. 18:22).*

Poder mostrar a los amigos nativos que se ha aprendido por ejemplo, una palabra nueva o una estructura gramatical es fuente de satisfacción para algunos estudiantes: *“a veces quiero recordar una palabra para mostrar a mis amigos que dicen ¡qué bien!, ¡recuerdas esa palabra!” (Rosina, 5:48).*

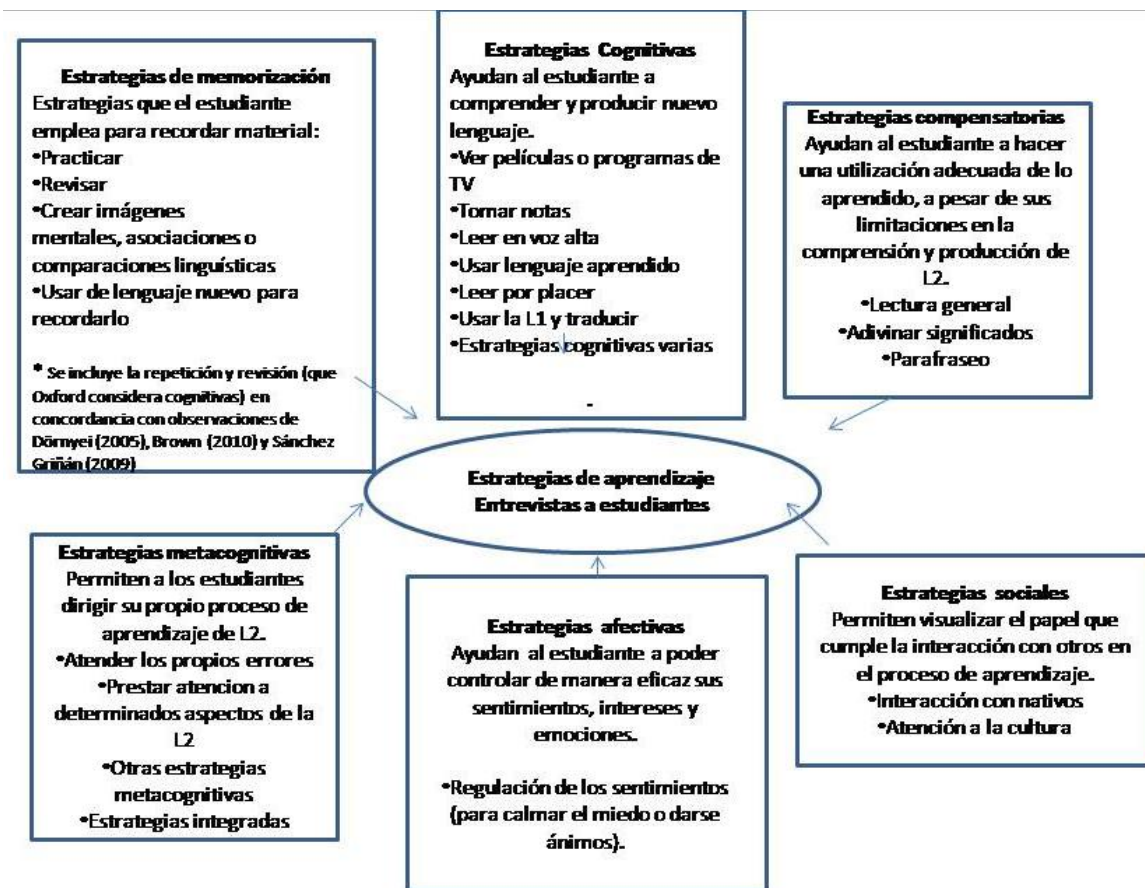
La segunda categoría dentro de las estrategias sociales, es la **atención a la cultura**. El estudiante expresa la necesidad de comprender la cultura e idiosincrasia del país en que se encuentra para poder comprender significados, que de otra manera, se escapan. Esta comprensión cultural, ayuda al estudiante incluso a la hora de realizar ejercicios formales de lengua o salvar exámenes:

“(…) porque las pregunta de audición son diferentes a China. La respuesta no es lo que escuchas, tienes que escuchar pero también comprender qué están diciendo, las

ideas que tienen en la cabeza Eso es la diferencia porque a veces las ideas son distintas a las chinas” (Rosina, 5:24).

Comprender la cultura también es importante para evitar malentendidos: *“me ocurre que la respuesta correcta no siempre es lo mismo que yo pienso y creo que eso pasa porque hay diferencias de pensamiento entre occidentales y orientales. No sólo es difícil comprender el español, a veces el sentido es diferente porque la manera de pensar es diferente” (Justa, 7:35).*

Las estrategias sociales vinculadas a la interacción con nativos son las únicas estrategias mencionadas por el 100% de la muestra, en los tres rangos de rendimiento. Para algunos estudiantes de bajo rendimiento que explícitamente manifiestan que no les gusta estudiar, la estrategia de interactuar con nativos, es prácticamente la única que usan de manera activa *“a veces salgo con amigos nativos y charlo con ellos. No me gusta estudiar” (Camilo, 1:96).*



Qué dicen los estudiantes sobre el cambio en las estrategias de aprendizaje de L2 durante su estudio en UU.

La aplicación en dos oportunidades del Inventario de estrategias de aprendizaje (SILL, versión 7.0) permite, como vimos, visualizar aquellas categorías de estrategias y estrategias individuales que han sufrido mayor variación de un semestre al siguiente. Sin embargo, nada nos dice de las posibles explicaciones que los estudiantes puedan dar a estos cambios. Es por eso que se han agregado preguntas en el protocolo de entrevista a estudiantes (ver anexo 8) que intentan explorar las posibles razones para estos cambios.

En primer lugar, y de manera muy resumida se presentan 9 estrategias que surgen en las entrevistas como aquellas que han sufrido cambios a lo largo de los dos semestres de curso:

Tabla 60. Estrategias que cambiaron de acuerdo a entrevistas a estudiantes.

Cambios en la	Cita	Estudiantes
---------------	------	-------------

estrategia		
Anotar palabras nuevas que se ven en calle Cognitiva	<i>“Por la calle a veces encuentro muchas palabras nuevas, las anoto y las busco en el diccionario en casa. Eso no lo hacía antes” (Camilo, 1:110)</i>	Camilo Andrea
Evitar la traducción y la búsqueda inmediata de palabras en el diccionario Compensación	<i>“Al principio no podía escribir con mucha fluidez, lo que pensaba no es lo que escribía porque no podía escribir en español directamente. Pensaba en chino primero y traducía todo al español y la traducción era siempre imperfecta. Ahora trato de pensar más en español y entonces el texto parece mejor conectado” (Fernanda, 2:30)</i> <i>“Las palabras nuevas siguen siendo las palabras nuevas, después consulto cada palabra en el diccionario para marcar qué significa, para entender este artículo. Pero después esta forma no sirve nada, no podía entender después de mucho tiempo de aprender español. Ahora leo un artículo con muchas palabras nuevas pero sin diccionario. Escribo las palabras nuevas después de leer toda una vez. Y en ese momento entonces sí busco en el diccionario”. (Silvia, 6:23)“</i>	Fernanda Silvia Carina Romina José Jorge Natalia Agustina Rosa Ximena
Hacer un esquema, ya sea escrito o mental Metacognitiva	<i>“Ahora estoy haciendo un esquema porque me pasa eso, que después no sé hacer la conclusión” (Carina, 8:33)</i> <i>“Antes no tenía idea de cómo se redactaba y ni siquiera pensaba en lo que iba a escribir o cómo lo iba a hacer. Ahora tengo la idea general en mi cabeza antes de comenzar a redactar” (Carlos, 12:18).</i>	Fernanda Carina Carlos Leticia Rufina Agustina Carla Rosa Ximena
Prestar atención a errores y a nuevos aspectos del lenguaje Metacognitiva	<i>“No cambió mucho la manera de estudiar. Quizás lo que cambió es que al corregirme los nativos, presto atención a problemas de pronunciación, como los que te contaba. Antes ni me daba cuenta que los tenía” (Fernanda, 2:53)</i> <i>“Lo que cambió fue que me doy cuenta de que hay errores que tengo que deben mejorar y que no puedo seguir pensando que no son importantes”. (Carlos, 12:49)</i> *De todos los aspectos lingüísticos sobre los que el estudiante puede adquirir conciencia y prestar atención , la pronunciación es mencionada como la más relevante.	Fernanda Silvia Carlos Alicia Oscar Leticia Agustina
Buscar oportunidades para comunicarse o escuchar español Metacognitiva	<i>“(…) Pero luego me di cuenta que yo tenía que buscar oportunidades para hablar, además como soy extranjera, nadie se ríe de mí, entienden que es difícil hablar español” (Fernanda, 2:90)</i> <i>“Antes siempre me quedaba en casa, en la residencia y leía los materiales. Ahora quiero más ir afuera y conocer más personas y charlar con ellos así puedo elevar mi nivel de oral y audición en los tres meses que me quedan” (Justa, 7:92)</i> <i>“Sí, antes mi estudio de español era ir a clase y repasar después de clase. Hacer ejercicios y nada más. Pero ahora trato de comunicarme con los nativos y veo que se aprende mucho de tratar de decir una frase como puedas decirla en vez de simplemente repetir una frase de un libro” (Alicia, 14:53)</i>	Fernanda Pedro Justa Carina Romina Luisa Alicia Eloisa Rita Oscar José Andrea Jorge Natalia Rufina Agustina

		Rosa Ximema
Usar palabras en vez de la repetición para recordarlas Memorización	<p>“Sí, cambió porque antes tenía el libro de vocabulario y aprendía de memoria y eso no sirvió. Ahora trato de usar las palabras que, aunque sean pocas, las usé en vez de tener muchas y no usarlas” (Silvia, 6:71)</p> <p>“Antes escribía las palabras sin parar, repetidas, hasta que memoricé. Ahora no, ahora prefiero practicarlas en mi oral cotidiano o en mi texto” (Carina, 8:91).</p>	Rosina Silvia Carina Pablo Rosa Ximema
Parafrasear Compensación	<p>“Pero ahora me ocurre una idea nueva, es que explicar el significado de la palabra es bueno, en vez de usarla directamente. Cuando no se la palabra, la explico”(Carina, 8:31)</p>	Carina Luisa
Jerarquizar el conocimiento (por ejemplo, atender palabras más frecuentes o útiles)	<p>“Ahora me doy cuenta que hay palabras que se repiten y son importantes y palabras que aparecen una vez en un texto y nunca más. Trato de aprender más las primeras” (Luisa, 11:46)</p> <p>“Ahora presto atención a esas palabras que en China no me parecen importantes. Nunca voy a entender por qué los libros para aprender español, o inglés, no empiezan por palabras que necesitamos como calefón o calefacción o cepillo de dientes. Empiezan por palabras más difíciles como canguro o rinoceronte, que no sirven para nada, salvo que vayas a un zoológico cuando bajes del avión y ni siquiera hay canguros en Hispanoamérica” (Jorge, 20:47).</p>	Luisa Alicia Rita
Leer información en español Cognitiva	<p>“Aumentó la cantidad de tiempo en que leo porque vivo acá, y cada día tengo que leer algo. Por ejemplo, leo el periódico, cada día leo algunas noticias. Y en Uruguay, además de las lecturas por Internet, no hay nada para leer en chino, entonces leo más español. Creo que fue la cantidad nada más lo que cambió pero fue un cambio importante para mejorar” (Jorge, 20:15)</p>	Carla Jorge

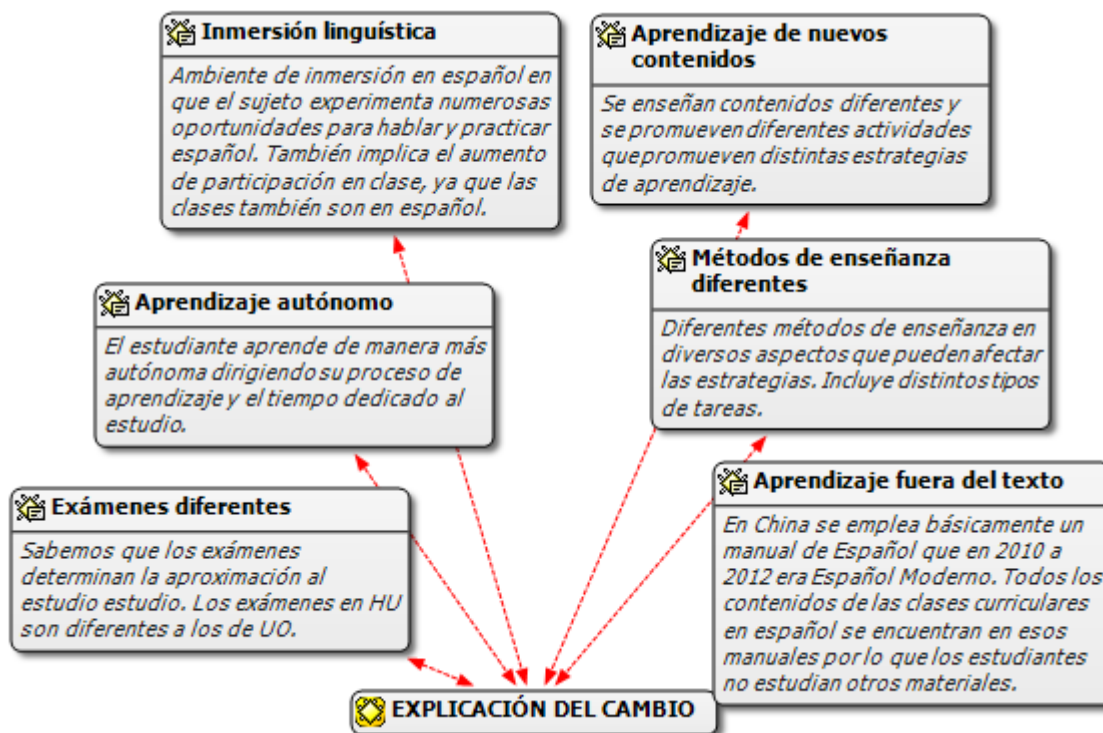
Elaboración propia

Vemos que existen cambios en estrategias vinculadas a la inmersión, como buscar oportunidades para usar la L2. Además, hay cambios desde estrategias deductivas de aprendizaje a estrategias inductivas que impliquen, lectura global, parafraseo e intentos de adivinar significados, en vez de buscar en el diccionario o traducir. Prestan atención a aspectos lingüísticos que antes pasaban por alto (especialmente la pronunciación) y atienden sus propios errores. En cuanto a los contenidos, buscan leer material auténtico, por ejemplo noticias del periódico, que se vincula con la búsqueda de oportunidades de usar la L2.

La pregunta que surge es “¿qué factores explican los posibles cambios ocurridos en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del Programa UC-UU?”

Se trabajó con los siguientes 6 códigos que surgen del marco contextual y como emergentes de las entrevistas a estudiantes:

Ilustración 18. Vista en red de Explicación del cambio en las estrategias de aprendizaje.



Elaboración propia a partir de Atlas- ti

El código con mayor fundamentación (98 de 213 menciones totales a explicación del cambio), es el de **inmersión lingüística**. Los estudiantes explican el cambio de estrategias fundamentalmente como producto de la inmersión, de encontrarse en un contexto de aprendizaje en el que escuchan español la mayor parte del tiempo, y en el que ellos mismos deben comunicarse en la L2. Es así que la explicación más frecuente para el cambio de estrategias no se debe exclusivamente a actividades intra aula, o de metodologías de enseñanza, sino a la vida cotidiana del estudiante en general.

Para algunos estudiantes como Pedro y Oscar, la inmersión lingüística es el único factor que explica su cambio en el uso de las estrategias de aprendizaje.

“No hay mucho cambio, sólo leo más porque estoy en un ambiente español, lo mismo con audición. Las materias están todas en español y entonces tengo más

oportunidades. Yo no creo que yo haya cambiado, pero el ambiente cambió” (Pedro, 3:20).

“En China puedo hablar chino con cualquier persona, pero acá, un país extranjero nos obliga a comunicarnos con los otros en español. Esa es la diferencia más grande, las clases enseñan español en español y en China enseñan español usando chino” (Oscar, 17:34).

El uso de redes sociales como facebook, o canales de noticias, periódicos, películas, música, es mencionado también como un elemento de interacción con el mundo de hablantes nativos de L2. *“Aquí hablo más que en China, mi forma de estudiar es similar a China pero estudio cosas reales, veo conversaciones en facebook, hablo con las personas”* (Rosina, 5:52).

Aumenta la calidad de la exposición al español porque el estudiante se encuentra inmerso en un uso auténtico de la L2, pero también aumenta la cantidad. *“Aumentó la cantidad del tiempo en que leo porque vivo acá y cada día tengo que leer algo”* (Jorge, 20:15).

La segunda explicación para el cambio, con 44 fundamentaciones por parte de 20 estudiantes, es la existencia de **métodos de enseñanza de español** como L2 diferentes en UC y UU.

Los estudiantes expresan que la metodología de enseñanza de gramática es diferente. La diferencia radica en que en UC la enseñanza, es deductiva (primero la regla y luego aplicación de la misma) y en UU, la enseñanza es inductiva, muchas veces indirecta por medio de la lectura o de la escritura.

“Después de venir a Uruguay, ya no aprendí gramática intencionalmente, solamente aprendo por ejemplo algunas palabras con las que tengo que usar subjuntivo y antes no lo sabía. La forma de dar clase es diferente a China, los profesores chinos siempre dan alguna forma de pensar la gramática que es del profesor que también es chino y aprendió español. Te dice cómo debes pensar tal o cual punto de gramática. Acá te dan directamente los ejemplos y tu te das cuenta de cuál es la gramática que está detrás” (Fernanda, 2:70)

La importancia o el lugar de la gramática también cambia (*“es el cambio de método también, es diferente en Uruguay que en China que todo es gramática”*, Ximena,

27:68). El énfasis parece estar en la comunicación y este es el eje central de la diferencia en el método de enseñanza entre UC y UU. *“Acá el español es un medio de comunicación y nos ayuda a solucionar problemas de la vida cotidiana”* (José, 18:39).

Otra diferencia con respecto a la metodología de enseñanza, es el tipo de ejercicios que se realizan. En UU se requiere una comprensión del contexto para responder las preguntas exitosamente ya que el significado a veces no es directo o literal. *“(..)porque los ejercicios son distintos a China, lo que preguntan no es exactamente lo que dice la persona en el audio. Hay que pensar y entender el contexto de la persona que habla para responder las preguntas”* (Rosina, 5:30). Silvia afirma algo muy similar: *“también porque los ejercicios son distintos a China, lo que preguntan no es exactamente lo que dice la persona en el audio. Hay que pensar y entender el contexto de la persona que habla”* (Silvia, 6:41).

Además, tampoco existe una metodología claramente definida en UU porque parece ser que cada docente imprime claramente su huella personal. La enseñanza en UC en cambio es percibida de manera más homogénea y con menos variabilidad de docente a docente.

“Cada profesor es muy diferente. Son todos diferentes, pero en china los profesores intentan ser iguales y lo logran (risas). Lo más diferente en China es el profesor extranjero. Los profesores chinos cuando enseñan no ponen su propio carácter en lo que enseñan. El Uruguay el profesor termina hablando de lo que le gusta. Por ejemplo, al profesor de cultura le gusta la música y pone mucho video de música y nos lleva al lugar en que toca su música. Pero es algo que pasa acá, no lo había pensado pero me doy cuenta ahora” (Silvia, 6:82).

15 estudiantes explican el cambio producido en el uso de estrategias de aprendizaje en el hecho de que en UU no se emplea un libro de texto curricular, como es el caso del manual Español Moderno en UC. Se utilizan diversos materiales y muchos recursos que implican un **aprendizaje fuera del libro de texto**.

“Mi manera de estudiar cambió porque estudio otras cosas que el libro de clase, estudio con otras cosas que leo” dice Fernanda (21:00). Tamara, en el mismo sentido

afirma: *“porque las clases son distintas, los profesores te explican cosas que no están en el texto, como en Medios”* (4:10).

Estrategias como memorizar listas de palabras, ya no es posible porque los textos son muy variados y con vocabulario muy diverso. No hay listas de vocabulario tan sistemáticamente ordenadas al comienzo de una unidad como en el caso del manual Español Moderno. *“Ahora es imposible recordar las palabras de un texto o recordar un texto porque no trabajamos con un solo texto, porque son muchas palabras y los textos muy grandes”* (Rosina, 5:50).

Además, los materiales auténticos presentan dificultades adicionales que no presentan los textos exclusivamente diseñados para estudiantes extranjeros. Este aspecto es señalado por una estudiante:

“En China, sólo leíamos textos del libro que usábamos en la clase y eran sencillos, como la descripción de paisaje. En realidad la única dificultad son palabras porque el texto, es simple. Pero acá leo periódicos y novelas, que no son fáciles de entender” (Rita, 16:18).

Algunos estudiantes expresan la dificultad a la hora de acostumbrarse a no tener un texto que incluya todos los materiales del curso, ya que no es fácil saber exactamente el material que debe ser estudiado para cada curso y requiere que el estudiante organice el material por sí mismo.

“Acá no hay libro de clase, siempre imprimimos materiales. A veces el profesor no sube materiales a tiempo y siento que no hay muchas cosas para aprender porque no preparé nada antes de la clase. Pero después me acostumbré que es diferente y tengo que estudiar por mí misma” (Ximena, 27:51).

Esta cita de Ximena, conduce a otra de las razones que los estudiantes esgrimen para el cambio y es el **aprendizaje autónomo**. 9 estudiantes mencionan esta dimensión que implica mayor tiempo libre (menos carga horaria de clase), la ausencia, como vimos de un texto comprensivo de todos los contenidos del curso, y la promoción de diversas maneras de acercarse al material de estudio y de buscar información fuera de clase.

“Antes aprendo la pronunciación desde mi profesor o profesores pero ahora puedo mejorar mi pronunciación en cualquier lugar no es con el profesor. No dependo del profesor tanto” (Tamara, 4:33). Luisa afirma lo siguiente: *“acá es más libre, sólo tenemos clases por la tarde y tenemos que planificar todo el tiempo libre en una forma que elegimos (...), en el ocio voy a hacer lo que quiero o lo que me importa y voy a aprender hablando con uruguayos”* (Luisa, 11:59).

Además, surge un **aprendizaje de nuevos contenidos** que pueden también producir cambios en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Surgen de las entrevistas 20 fundamentaciones sobre esta explicación del cambio de estrategias, por parte de 15 estudiantes. La extensa cita de Romina (9:22) ilustra muy bien este aspecto:

“No cambió mucho pero el tipo de lectura cambia. Por ejemplo, en la clase de Medios tenemos que leer noticias, editoriales y en la clase de comercial también leemos noticias pero las noticias son sobre economía y la clase de cultura tenemos que leer textos, a veces leemos también de cultura. Depende del tipo de texto uso diferentes maneras. Por ejemplo, cuando estoy leyendo los textos sobre la sociedad, creo que uso más diccionario porque hay muchas palabras nuevas y antes yo no sabía. Pero cuando estoy leyendo los textos en la clase de comercial, porque en la clase aprendemos palabras de comercio y así yo tengo más vocabulario de economía y algo así es más fácil para leer las noticias o textos sobre comercio o económico pero voy aprendiendo las palabras” (Romina, 9:22)

Por último, vinculado a métodos de enseñanza diferente, se encuentra el hecho de que también los **exámenes son diferentes**, lo que puede promover distintas estrategias de aprendizaje. 11 estudiantes mencionan este aspecto como relevante en su cambio de estrategias.

En UC se enfatiza la gramática que es la base de los exámenes nacionales de Español 4 y 8. Competencias como la redacción, se encuentran fuera de los exámenes de español, solamente se incluyen ejercicios de traducción.

Tanto la estructura como el contenido de los exámenes en UC y UU son diferentes, y también el lugar que se le da a los mismos.

“En un examen acá, aunque puedes recordar todo lo que hay en los apuntes, no podemos contestar todo perfectamente. El examen de literatura es un ejemplo. Nos preguntó ¿cómo imaginas la vida de Don Quijote? ¿qué significa su vida en el siglo XVI en España?. Para eso hay que pensar pero en China el examen de literatura vas a responderlo de memoria“ (Rosina, 5:57).

En suma, de las entrevistas a estudiantes se desprende que las **estrategias de memorización** más mencionadas son las de **repetición**, las que suelen generar códigos co-ocurrentes con la **práctica**. La repetición surge como una actividad que puede ser necesaria por lo eficaz (sobre todo cuando se está preparando un examen) pero no necesariamente disfrutable. La **revisión**, estrategia habitualmente asociada al estudiante chino, es mencionada, sin embargo, por la mitad de la muestra y fundamentalmente vinculada al período previo a un examen, por lo que no resulta ser la estrategia de memorización de mayor utilización.

Dentro de las **estrategias cognitivas**, la utilización de la L1 es la más frecuente, siendo esta una estrategia de aproximación deductiva a la lectura en la que el estudiante, cuando se enfrenta a una palabra desconocida, prefiere usar el diccionario o apelar a la traducción, como primer paso antes de inferir significados ayudándose de pistas contextuales. Esta estrategia cognitiva es opuesta a la **lectura general**, estrategia compensatoria que implica una aproximación inductiva: el estudiante primero intenta comprender el significado global de un texto y luego busca en el diccionario la palabra. De acuerdo a las entrevistas, parece haber una leve diferencia a favor del uso de la L1 en detrimento de una lectura general (70.37% frente a un 59.25% de la muestra) pero ambas estrategias pueden convivir en el mismo estudiante según las circunstancias.

En lo que respecta a las **estrategias metacognitivas**, la **atención a los propios errores** es la estrategia más mencionada. Este uso activo del error puede provenir de la corrección de un nativo, de los profesores, del propio estudiante que se autocorriga o de los compañeros y pueden darse tanto en el espacio del aula como fuera de ella. La mayor parte de los errores que se mencionan tienen que ver con la pronunciación quizás por ser un aspecto muy visible en la comunicación con extranjeros pero no tanto en el contexto de enseñanza de UC. Existe un código emergente denominado **“estrategias integradas”**: se trata del uso de una competencia o estrategia, para mejorar otra. Es así que los estudiantes utilizan la lectura para

mejorar vocabulario, gramática, redacción o aprender aspectos culturales, de la pragmática de la lengua. Emplean la gramática para mejorar el oral y la redacción, el vocabulario y la comunicación oral para mejorar audición y a su vez emplean la audición para mejorar la comunicación.

Las **estrategias afectivas** que emplean los estudiantes principalmente buscan vencer el miedo y la timidez en la participación oral. En cuanto a las **estrategias sociales**, la **interacción con nativos** es la única estrategia mencionada por el 100% de la muestra. Esta interacción puede darse de manera espontánea, por una búsqueda activa de oportunidades, por dificultades en la vida diaria que fuerzan al estudiante a interactuar o por el contacto con profesores extranjeros. Además, la estrategia de **atención a la cultura** expresa la necesidad de comprender la cultura e idiosincrasia del país en que se encuentra para poder comprender significados.

En cuanto a la relación de las categorías de estrategias con rendimiento, en los aspectos cualitativos, no son muchos los datos que las entrevistas nos permiten obtener. Podemos, sin embargo, mencionar los siguientes:

1) La única estrategia de memorización que parece guardar una asociación con el alto rendimiento son las **asociaciones mentales y comparaciones**. La estrategia de **repetición** no parece estar asociada al rendimiento ya que es mencionada por estudiantes de los tres grupos de rendimiento.

2) Dentro de las estrategias cognitivas, el **uso de la L1** es mayormente utilizada por estudiantes de bajo rendimiento mientras que **tomar notas**, por el contrario, parece ser una estrategia vinculada al alto rendimiento.

3) En cuanto a las estrategias de compensación, el **parafraseo** es mencionado únicamente por dos estudiantes pero ambos de alto rendimiento lo que puede ser una pista interesante. **La lectura general** también es mayormente usada por estudiantes de rendimiento alto y medio.

4) **Prestar atención** a aspectos específicos de la L2, parece estar asociada al alto rendimiento. Los estudiantes señalan la competencia de la **lectura** como la que tiene un mayor impacto en el resto de las competencias, permitiendo autoevaluar los conocimientos. La **atención al**

error es mencionada por los tres grupos de estudiantes en gran proporción pero señalan que para que la corrección tenga efectos en el aprendizaje se requiere un esfuerzo posterior porque de lo contrario, se produce un acostumbramiento a los errores.

5) Los datos parecen sugerir una mayor presencia de estrategias afectivas en los estudiantes de bajo rendimiento. Cabe preguntarse si lo que ocurre es que son los estudiantes de más bajo rendimiento quienes expresan con más claridad el miedo a expresarse en L2 y por tanto las estrategias para regular esos sentimientos.

6) Las estrategias sociales, parecen ser usadas por todos los estudiantes independientemente de su rendimiento. Para algunos estudiantes de bajo rendimiento la **interacción con nativos** es prácticamente la única que sostienen usar con frecuencia. Señalan además, que la **atención a la cultura**, ayuda al estudiante en la realización de ejercicios formales de L2 y en los resultados de los exámenes.

Por último, en lo que respecta a los cambios de estrategias de primer a segundo semestre, existen cambio, hay cambios desde estrategias deductivas de aprendizaje a estrategias inductivas (lectura global, parafraseo, adivinación de significados). Se presta atención a aspectos lingüísticos que antes pasaban por alto (fundamentalmente la pronunciación) y sea tiende a los errores que se cometen.

En cuanto a los factores que pueden promover los cambios ocurriros surgen posibles explicaciones.

1) **La inmersión lingüística:** explican el cambio de estrategias fundamentalmente como producto de encontrarse en un contexto de aprendizaje en el que deben comunicarse en la L2.

2) **Métodos de enseñanza de español** como L2 diferentes en UC y UU que llevan a emplear diferentes estrategias de aprendizaje.

3) **Aprendizaje fuera del libro de texto** ya que en UU no existe un manual o texto que se utilice por comprender todos los contenidos de un determinado curso. Además, los materiales auténticos presentan dificultades adicionales que requieren estrategias diferentes.

- 4) **Aprendizaje autónomo:** menor carga horaria, ausencia de un texto comprensivo y la promoción de diversas maneras de acercarse al material de estudio y de buscar información fuera de clase puede potenciar el uso o jerarquización de determinadas estrategias.
- 5) **Aprendizaje de nuevos contenidos** que pueden también producir cambios en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.
- 6) **Exámenes diferentes** que implican una adaptación de las estrategias del estudiante para obtener mejores resultados.

4.3.3 Integración de los resultados del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y las entrevistas a estudiantes y docentes.

Los resultados del Inventario de Estrategias de Aprendizaje (SILL, versión 7.0) indican que los estudiantes chinos del Programa UC-UU presentan un uso de estrategias de alta frecuencia, lo que concuerda con otros estudios realizados con estudiantes chinos (Chang, 1990, citado por Chang, 2011, Sánchez Griñán, 2009) pero no con la mayoría de las investigaciones que arrojan un uso medio de estrategias. Una hipótesis posible para esta diferencia se deba al aprendizaje de L2 en inmersión, el cual genere un mayor uso de estrategias, que es lo que encontramos precisamente en el estudio de Chang de estudiantes chinos en Universidad de Georgia, y de Sánchez Griñán en una universidad española.

Los estudiantes utilizan fundamentalmente estrategias sociales y de compensación y en menor medida, estrategias de memorización y afectivas.

Tanto en semestre 1 como en semestre 2, **las estrategias más frecuentemente utilizadas son las sociales**, que implican interacción con las personas para el aprendizaje, cuestionando el estereotipo del estudiante chino pasivo y poco participativo que vimos en el marco contextual (Hofstede, 1986). Estos hallazgos coinciden con la investigación de Man fat Wu (2008).

La estrategia del SILL de mayor frecuencia en ambos semestres, considerando todas las categorías de estrategias, es la estrategia social número 50: “intento aprender acerca de la cultura hispana” seguidas por “**Solicito ayuda a los hablantes nativos de español**” (48), “**si**

no entiendo algo en español, pido al interlocutor que lo repita o hable más despacio” (45) y en el lugar 6, **“hago preguntas en español”** (49). En las entrevistas, los estudiantes enfatizan la interacción con nativos y dentro de esta interacción, la atención especial a los aspectos culturales del contexto de la L2 (el equivalente a la estrategia 50 del SILL). Estas estrategias se ponen en práctica tanto dentro del aula (con el docente extranjero) como fuera de ella, por ejemplo en la resolución de problemas de la vida diaria. Además, en la pregunta abierta añadida por Sánchez Griñán (2009), los estudiantes mencionan el uso de redes sociales para comunicarse en L2.

Los docentes coinciden en la percepción de las estrategias sociales, junto con las de compensación, como las más frecuentemente empleadas por los estudiantes de la muestra. Señalan que los estudiantes piden ayuda al profesor, fundamentalmente al terminar la clase o incluso fuera de ella: *“termina la clase y tienes dos o tres estudiantes preguntándote cosas, vas por el pasillo y vienen. No en clase, si estás en la cafetería te agarran. Hacen preguntas”* (Hana, 1:116). Recordemos los estudios de Chan (1993, citado por Biggs y Watkins, 2001, pág. 108), que revelan que frente a la relativa falta de interacción entre el docente y los alumnos en clase, la gran interacción ocurre fuera de la misma.

Si bien esta categoría de estrategias sociales es la más utilizada, la estrategia número 47 **“practico el español con otros estudiantes”** aparece en la lista de estrategias menos utilizadas por los estudiantes en ambos semestres. Vemos la dificultad a la hora del trabajo con compañeros, elemento que no forma parte de la dinámica de interacción en el aula habitual en China y reiteramos las palabras de Biggs et al. (Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D., 2001), quienes afirman que “para muchos alumnos escuchar lo que dicen sus compañeros es una pérdida de tiempo” porque el saber proviene del docente y del libro de texto.

Las **estrategias metacognitivas** disminuyen su frecuencia de uso en segundo semestre y son reemplazadas por las estrategias de compensación. Es decir, que los estudiantes del Programa UC- UU priorizan sus estrategias para comprender y hacerse entender aunque tengan limitaciones en el uso de la L2 y disminuyen levemente las estrategias de planificación de sus procesos de aprendizaje y de autoevaluación.

En el SILL, la estrategia metacognitiva de mayor frecuencia es la 33. **“trato de averiguar cómo ser un mejor estudiante de español”** seguida de la 32 **“presto atención cuando alguien está hablando en español”** y la 31 **“presto atención a mis errores en español y uso esa información para ayudarme a mejorar”**. En las entrevistas, los estudiantes enfatizan un uso activo del error, el cual puede ser señalado por los nativos (incluido el profesor extranjero), el propio estudiante que se autocorriga y los compañeros. Esta atención al error puede darse en cualquier competencia de la L2 pero principalmente, los estudiantes señalan la pronunciación y el hecho de que prestan creciente atención a este aspecto por ser muy “visible” en la comunicación cotidiana del estudiante. En China, la pronunciación no parece ser tan relevante dentro del aula (los estudiantes señalan que este aspecto no es reforzado en las clases) y no tienen oportunidades de interactuar con nativos.

Surge un código emergente vinculado a la integración de las competencias lingüísticas para mejorar el aprendizaje de L2. Es así que los estudiantes utilizan la lectura para mejorar el vocabulario, la gramática o la redacción. También usan la gramática para mejorar el oral y la redacción o el vocabulario. Emplean la comunicación oral para mejorar la audición y usan la audición para mejorar la comunicación.

Los docentes tienen una opinión dividida acerca del uso de estrategias metacognitivas. Jaime, Hana y Estela señalan que estas estrategias son infrecuentes en los estudiantes: *“no creo que conscientemente se planteen establecerse metas y objetivos de aprendizaje fuera de lo que uno les plantea o les impone como docente”* (Jaime, 2:60). Milena y Mónica no están de acuerdo y plantean que los estudiantes utilizan estrategias metacognitivas para evaluar su propio proceso de aprendizaje y organizar su estudio.

Tampoco coinciden los docentes en cuanto a la relevancia que el estudiante da a la corrección de la pronunciación. Hana plantea que no hay “conciencia lingüística” sobre este aspecto concretamente y no logran percibir sus propios errores. Por eso aconseja ejercicios como incluir el karaoke o enseñar la ubicación correcta de la lengua para practicar cada fonema. Milena y Mónica y Gerónimo, por otra parte, sostienen que los estudiantes poseen un nivel importante de conciencia sobre sus *“limitaciones, sus carencias, los puntos débiles que*

tienen” (Mónica, 6:97). Gerónimo afirma que los estudiantes se autoevalúan, establecen objetivos y buscan oportunidades tanto dentro como fuera del aula (7:83).

Desconocemos la razón por la cual las entrevistas docentes no corroboran el alto uso de estrategias metacognitivas sino que tienen opiniones diversas al respecto. Una posibilidad, radica en la misma dificultad que presenta el cuestionario de estrategias de aprendizaje y es que las estrategias metacognitivas son difícilmente observables en la conducta del sujeto. Se trata de acciones mentales (regular, planificar, autocorregir) que no son visualizadas directamente por los docentes.

Las **estrategias de compensación** son las terceras más utilizadas en primer semestre y las segundas en segundo semestre, lo que coincide con numerosas investigaciones con estudiantes chinos (Chang, 1990, citado por Chang, 2011, Bedell y Oxford, 1996, Zhao, 2007 y Sánchez Griñán, 2009).

La estrategia de compensación más utilizada es la 29 **“si no recuerdo una determinada palabra en español, trato de utilizar una palabra o frase que signifique lo mismo”** que ocupa el segundo lugar de frecuencia en uso dentro de todas las estrategias en primer y segundo semestre. Además, en el número 14, encontramos la estrategia 25 **“cuando no me sale una palabra en español durante una conversación me ayudo usando gestos”**.

En las entrevistas los estudiantes mencionan la **lectura general**, que implica una aproximación inductiva a la L2, mediante la que el estudiante primero intenta captar el significado del texto y luego, recién buscar palabras en el diccionario. Los estudiantes adivinan el significado de las palabras a través de pistas lingüísticas. Cinco docentes coinciden en percibir un uso frecuente de estrategias de compensación (Hana, Gerónimo, Estela, Milena y Jaime). Sin embargo, algunas estrategias compensatorias son muy poco frecuentes como lo es “inventar palabras”, hecho que coincide con los resultados del SILL.

“Inventar palabras, poco, no se atreven me parece (...). Esto es una diferencia que veo con estudiantes de otra lengua que va a decir “carpichocho” y ¿esa palabra existe?. Estos no, tienen como una vergüenza, eso no lo hacen. Y descubren en el transcurrir de las clases usar sufijos y prefijos para aproximarse a la palabra, pero diría que lo usan poco” (Hana, 1:108).

Las **estrategias cognitivas** no varían su ubicación a lo largo de los dos semestres, ocupando el cuarto lugar en ambos aunque su promedio de uso aumenta. Dentro de las estrategias cognitivas más frecuentes se encuentran la número 64 **“escucho al profesor y tomo notas simultáneamente”** que es una estrategia añadida por Sánchez Griñán (2009) y muy frecuentemente asociada al estudiante chino, de acuerdo a Rao (2007) seguida por **“inicio conversaciones en español”** 14) y **“escribo las palabras nuevas que dice el profesor en clase”** (81 añadida).

En lo que respecta a las entrevistas a estudiantes, se destaca la **utilización de la L1**, la que se trata de una estrategia de aproximación deductiva, opuesta a la estrategia de compensación de lectura general. En este caso, el estudiante busca las palabras desconocidas en el diccionario en vez de intentar inferir el significado del texto a partir del contexto. De las entrevistas se desprende una preferencia a favor del uso de la L1 sobre la lectura general.

Las entrevistas docentes coinciden unánimemente en una prevalencia del uso de la L1 y de la traducción por sobre los procesos inductivos. La fuerza de esta predilección por usar el diccionario y apelar a la traducción no se traduce en los cuestionarios ni en las entrevistas a estudiantes que, como vimos, parecen ilustrar una posición más equilibrada entre una aproximación inductiva y deductiva. Los docentes, en cambio llegan incluso a manifestar un cierto “abuso” de la traducción.

“lo hacen continuamente, traducir, me tenían verde con la traducción a pesar que les decía que la máquina de traducir no la usaran porque traducen con palabras antiguas que no se usan. En vez de navegar era “bogar” como “me encanta bogar en el río” (risas), (Milena, 5:31).

El uso de los diccionarios electrónicos que los estudiantes suelen traer a clase, es criticado por prácticamente la totalidad de los docentes, ya que como sostiene la

docente Milena, los significados de las palabras no tienen que ver con el contexto y muchas veces están vinculadas a variedades de la lengua muy diferentes o incluso obsoletas.

“En primer lugar, dejar sus diccionarios electrónicos famosos a un lado porque aparte, cosas en redacción que ocurren es que buscan significados que yo, francamente, me gustaría disponer de esas maquinitas porque hay un léxico que ni yo conozco las palabras (risas). Dejar esa obsesión por buscar el significado de todo y esas maquinitas nos ayudarían si no estuvieran y confiar un poco más” (Estela, 4:68).

El uso de la L1 y de la traducción es elevado pero también conviven, como vimos, con estrategias de compensación como la lectura general o la adivinación de significados que buscan comprender la L2 sin tener el suficiente conocimiento. Si bien los estudiantes mencionan ambos tipos de estrategias, los docentes enfatizan los efectos negativos de la estrategia cognitiva vinculada al uso de la lengua materna, el uso del diccionario o la traducción, tan pronto el estudiante se enfrenta con un punto desconocido.

Los estudiantes también resaltan la **lectura en voz alta** como una estrategia útil para estudiar español junto con ver películas o programas de TV (mencionada por más de la mitad de la muestra) y otras estrategias cognitivas varias, como leer por placer, practicar diálogos, leer la transcripción del audio, prestar atención a palabras frecuentes, variar actividades para no aburrirse, enseñar chino a uruguayos, entre otras. Es justamente dentro de la categoría de estrategias cognitivas en que encontramos mayor cantidad de estrategias varias, es decir, estrategias diferentes que son mencionadas por los estudiantes. Quizás ayude, que la mayoría de las estrategias cognitivas son accesibles a la conciencia del estudiante y actos físicos generalmente visibles como los mencionados más arriba.

Las **estrategias afectivas** son una de las categorías de estrategias de aprendizaje menos utilizadas por los estudiantes chinos, lo que coincide también con las investigaciones de Bremmer (1999), Ying Lai (2009), Sánchez Griñán (2009), Chi-Him Tamy (2013)

Las estrategias afectivas utilizadas están vinculadas con **darse ánimos para hablar en español**, incluso cuando el estudiante teme cometer errores (número 40 en el SILL), **recompensarse a sí mismo cuando habla bien en español** (41) y **evitar desanimarse por malos resultados** en los exámenes (54).

Los docentes coinciden en el bajo uso de estrategias afectivas por parte de los estudiantes. Sobre todo señalan, que no se dan ánimos entre ellos por un buen rendimiento, lo que puede deberse a una tendencia competitiva. Hana describe un ejemplo muy ilustrativo:

“De hecho, cuando hicimos el noticiero de televisión, se me ocurrió como experimento, lo pasamos en clase. Cada persona proyectó su video e hicimos una evaluación para que votaran al mejor noticiero según algunos parámetros. Hicieron la votación y cuando di los resultados no hubo aplausos, “ni bien, qué bien lo que hiciste” y eso me llamó la atención, como que no se recompensan, no se reconoce la competencia o el buen trabajo del otro” (Hana, 1:112).

Estela coincide casi exactamente con la visión de la docente Hana, en que los estudiantes son *“muy individualistas, no dicen ¡qué bien hiciste! Y no tengo claro si les gusta, por ejemplo, cuando alguien hace una buena redacción, mostrarla.”* (Estela, 4:77). Quizás esta actitud se explique por los estudios que han hallado que los estudiantes chinos frecuentemente son modestos y tienden a subestimar públicamente sus competencias y habilidades, como uno de los rasgos de la cultura colectivista (Bond, 1994). De todas maneras, los hallazgos no coinciden con una visión del estudiante chino colectivista, al menos en el sentido de Hofstede (1986)

La estrategia del uso del humor, es señalada por los docentes como una estrategia presente en los estudiantes para lograr relajarse (Hana, Estela, Milena, Gerónimo). Sin embargo, *“el sentido del humor está presente pero es difícil porque son lenguas distintas, los giros lingüísticos pero funcionan y aprenden”* (Gerónimo, 7:86).

Las **estrategias de memorización** son las estrategias menos utilizadas en primer semestre y las penúltimas en el semestre dos. Estos resultados coinciden con los de Sánchez Griñán (2009) y el bajo uso con respecto a las otras categorías, se mantiene incluso si consideramos las estrategias de memorización de estudiantes de tradición confucionista añadidas por Bremmer (1999) , Bedell y Oxford (1993, citado por Bedell y Oxford, 1996). Sánchez Griñán a partir de los estudios de Li (2004, citado por Sánchez Griñán, 2009), y Rao (2007), Zhao (2007)

Es preciso recordar que el cuestionario SILL ha sido criticado en su construcción fundamentalmente en lo que respecta a la categoría de estrategias de memorización y cognitivas y estas críticas pueden explicar el bajo uso de esta categoría con respecto a las otras. Estrategias que podemos pensar que son claramente de memorización (como la repetición o incluso la revisión), Oxford (1990) las ubica dentro de la categoría de estrategias cognitivas, en tanto entiende que se trata de estrategias vinculadas a la manipulación de L2. Pero, autores como Dörnyei, sostienen que la memorización implica también una manipulación de la L2 y, por tanto, es también una estrategia cognitiva. El autor propone una sola categoría de estrategias de aprendizaje (cognitivas y memorización) replicando la clasificación de O'Malley y Chamot (1985)

Los docentes retoman esa crítica cuando se les presenta la taxonomía de estrategias del SILL (ver anexo 10). *“me parece interesante, aunque sí memorizan, las estrategias no siempre se corresponden”* (Hana, 1:23).

Algunas estrategias habitualmente asociadas con el estudiante chino, como el repaso, se ubican dentro de las menos utilizadas por la presente muestra (estrategia número 8”repaso las lecciones de español con frecuencia). Por otro lado, tanto en el cuestionario como en las entrevistas, se mencionan estrategias de memorización como las asociaciones mentales y comparaciones entre puntos gramaticales o lexicales similares, y la práctica.

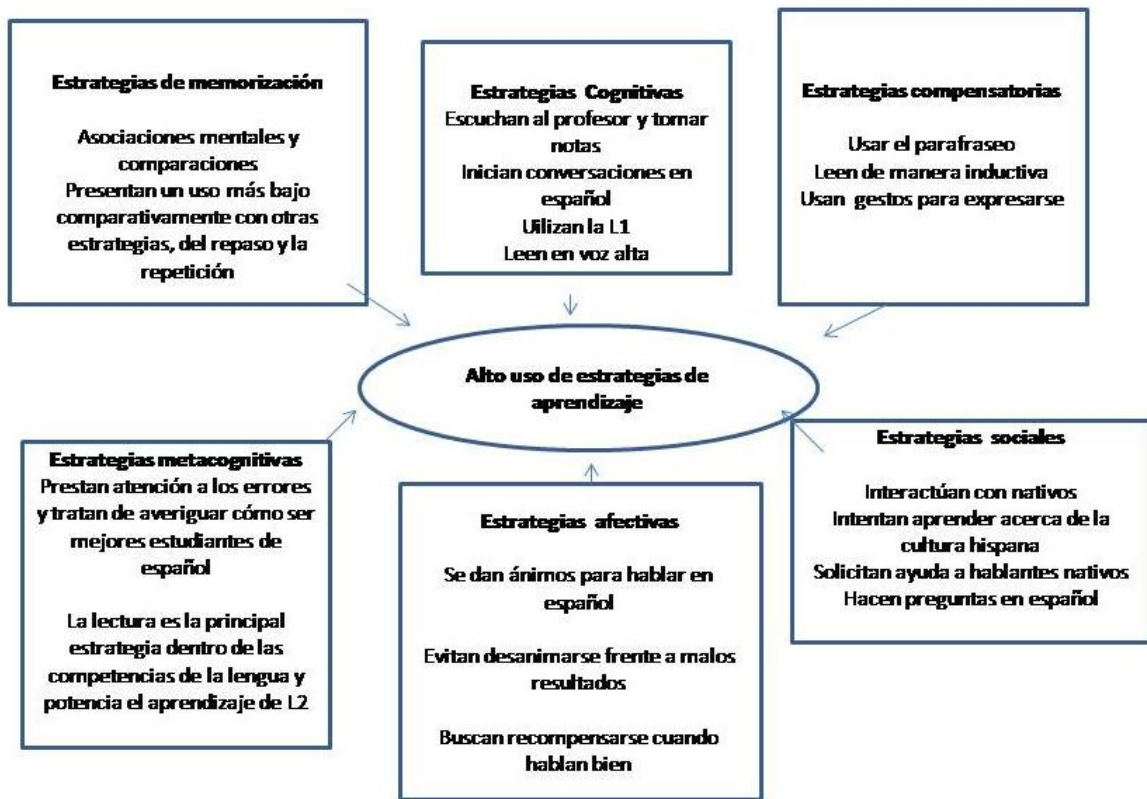
Para el docente, Gerónimo, las estrategias de memorización tienen menor uso en los estudiantes chinos que el que tradicionalmente y popularmente se les atribuye. Esta parece ser una conclusión interesante que también surge de la aplicación del cuestionario a la presente muestra de estudiantes. Parecería que a pesar de los esfuerzos por los investigadores de corroborar un alto uso de estrategias de memorización, los estudiantes chinos se “resisten” al estereotipo de memorizador automático.

“De repente datos puntuales aprenden de memoria, pero cuando se les plantea elaborar, no. Pero no veo que se aprendan un poema ni que memoricen algo para luego escribirlo. Lo usan como archivo pero como una estrategia del estudiante común y corriente, no lo veo como una modalidad específica de ellos, sería muy peyorativo eso” (Gerónimo, 10:26)

En cuanto a la relación entre las categorías de estrategias y el rendimiento, es preciso mencionar antes de integrar estos resultados, que los estudiantes que hacen un uso más frecuente de estrategias en todas las categorías son los de rendimiento medio. Esta característica cuantitativa del SILL también ha sido criticada porque no tiene en cuenta la adecuación a la tarea ni la orquestación de las diferentes estrategias. De la investigación se desprende, que los mejores estudiantes no son los que usan más estrategias, lo que puede ocurrir porque los estudiantes de alto rendimiento tienen la habilidad de usarlas de manera adecuada.

Solamente la categoría de estrategias de compensación del SILL puede relacionarse con el rendimiento, aunque el resultado relativo al ANOVA unifactorial no confirma la relación entre las variables. Es preciso recordar que en la bibliografía sobre los estudiantes chinos, la correlación entre estrategias y rendimiento también es muy diversa y hasta contradictoria (ver tabla 14). Los resultados de la presente investigación coinciden parcialmente con los de Bremmer (1999) Goh y Kuah (2011) y Chi- Him Tam (2013)

Ilustración 19. Resumen del uso de estrategias de aprendizaje de L2 de los estudiantes del Programa UC-UU.



Elaboración propia

Solamente dos docentes mencionan una relación entre rendimiento y estrategias de compensación aunque de manera muy general. Mónica agrega la estrategia del silencio, como una estrategia de compensación que no está comprendida en la lista de Oxford (1990) pero que implica una acción frente a las limitaciones del conocimiento, claramente negativa. Hana, en la misma línea, sostiene que los estudiantes de bajo rendimiento evitan hablar y participar mientras que los buenos estudiantes “piden ayuda, es decir, se valen de cosas para poder estar en la clase” (Hana, 1:109).

El parafraseo es mencionado únicamente por estudiantes de alto rendimiento y es la sexta estrategia más empleada por ese grupo de acuerdo al SILL, (“Si no recuerdo una determinada palabra en español, trato de utilizar una palabra o frase que signifique lo mismo”, ítem 29). Recordemos que Rubin (1975) en su lista de 7 estrategias de los buenos estudiantes, menciona la comunicación por medio de gestos o circunloquios como una estrategia eficaz. También se encuentra en la lista de estrategias de alto rendimiento de estudiantes internacionales de Griffiths (2013). Además, Rubin, también resalta la atención al significado a través de pistas

contextuales, que se relaciona con la lectura general, inductiva más presente en estudiantes de alto rendimiento en la presente muestra. También es la cuarta estrategia más utilizada en los estudiantes de alto rendimiento de acuerdo al SILL (27^o “Leo en español sin buscar el significado de cada una de las palabras nuevas”).

La única estrategia de memorización que parece guardar relación con el alto rendimiento es la vinculada a la asociación entre imágenes mentales y comparaciones. Aunque tradicionalmente la memorización ζ tiene una popularidad negativa en Occidente, asociada con aprendizaje superficial y mecánico (2005), en las entrevistas docentes surgen algunos desacuerdos. Para Milena y Mónica, las estrategias de memorización guardan una relación negativa con el rendimiento mientras que para Hana y Jaime, estas estrategias se relacionan con un buen rendimiento, desde el momento en que el docente promueva esa relación. Si el objetivo de la clase y de la evaluación es la memorización, entonces estas estrategias afectarán positivamente el rendimiento. *“Va en relación con lo que solicite el docente en clase. Entonces si en la clase el objetivo va con esto, entonces el rendimiento va a ser bueno.”*. (Hana, 1:107).

Para Mónica, las estrategias de memorización son útiles en los primeros momentos del aprendizaje pero el estudiante de alto rendimiento se caracteriza por abandonar pronto estas estrategias para utilizar estrategias más “sofisticadas”.

“Yo no creo que las estrategias de memoriza sean malas o que no ayuden y creo que todos los estudiantes las utilizan. Lo que pasa es que hay estudiantes que se deshacen de estas estrategias de memoria más rápidamente que otros. Los que se deshicieron de esas estrategias de memoria, las que las consideraron útiles en determinado período de aprendizaje y luego las abandonaron, vos ves que son los que tuvieron un rendimiento más alto” (Mónica, 6:92).

Si bien, no se halla una relación clara entre memorización y rendimiento, es preciso notar que si tenemos en cuenta las 10 estrategias más frecuentes en los estudiantes de bajo rendimiento de la muestra, (ver tabla 5) vemos que tres de ellas (51, 56 y 59) se relacionan con la memorización de palabras y frases. Pero no se han obtenido otros datos relevantes al respecto.

Dentro de las estrategias cognitivas, tomar notas surge como una estrategia vinculada al alto rendimiento, tanto en la entrevista como en el SILL (“Escribo las palabras nuevas que dice el

profesor en clase”, ítem 81). Los docentes señalan la lectura por placer como una estrategia asociada al buen rendimiento aunque no surge en el SILL. *“Yo me he dado cuenta que los que leen bien, leen por fuera, por internet por ejemplo leen el diario El País”* (Estela, 4:86). Gerónimo también señala la lectura en voz alta como una estrategia eficaz.

“La práctica de la lectura a viva voz, imponerlos a eso simplemente hace que mejoren y también la comprensión porque se dan cuenta que dicen la palabra mal acentuada y no tiene nada que ver con la palabra que usamos a diario. Se dan cuenta que es la misma palabra pero está mal leída. Dicen “los médanos de la plaza y son los médalos.. Al no leer con la acentuación esdrújula puede provocar la risa. La lectura a viva voz para mí mejora y ayudó a eso” (Gerónimo, 7:96).

Existen estrategias cognitivas como la traducción que son, de acuerdo a los docentes, estrategias presentes en estudiantes de más bajo rendimiento. Desprenderse de la traducción parece ser una estrategia asociada a los buenos estudiantes: *“Yo creo que la estrategia del buen estudiante es que en cierta forma, se deslinda un poco de la regla, y del pasaje de su lengua al español, de la traducción”* (Mónica, 6:115).

En cuanto a las estrategias metacognitivas, tanto la atención al error (ítem 31 del SILL) , como prestar atención a un aspecto específico de la L2 (ítem 32) parecen estar asociadas con el buen rendimiento. De las competencias integradas, la lectura parece ser la competencia con más efectos positivos en el aprendizaje (lo que se relaciona con la lectura por placer que mencionaba la docente Hana más arriba). Justamente el alto rendimiento, implica orquestar estrategias y competencias: *“En el segundo semestre, los mejores estudiantes logran hacer relaciones entre materias y es un salto cuali, me pasa que citan una clase y dicen “esto lo vimos en comercial”* (Hana, 1:131).

Los docentes, además señalan la importancia de las estrategias metacognitivas de manera general al afirmar:

“son los buenos estudiantes los que identifican sistemas, procesos y sin sentir una gran vinculación con la materia, pueden descubrir cuáles son las exigencias del curso, cuáles son los procedimientos para salvarla y esa percepción del sistema se da sobre todo en los buenos estudiantes” (Marcelo, 8:71)

Tres estrategias sociales son altamente frecuentes en estudiantes de alto rendimiento de la muestra y una de ellas coincide con las “plus strategies” de Griffiths (2013). Se trata de estrategias vinculadas a la interacción con nativos y pedir ayuda (ítem 48 del SILL), hacer preguntas en español (49) y aprender sobre la cultura hispana (50).

En las entrevistas a estudiantes, las estrategias sociales son mencionadas por el 100% de la muestra (en lo que hace a la interacción con nativos) por lo que resulta difícil sacar conclusiones sobre la relación de un determinado grupo de rendimiento con esta categoría. Sin embargo, los docentes vinculan explícitamente el alto rendimiento con la estrategia de interactuar con nativos (Estela, Gerónimo, Jaime). *“Los mejores estudiantes son los que en definitiva establecen vínculos fuera del aula”* (Gerónimo, 7:89).

Por último, en lo que respecta a las estrategias afectivas, son fundamentalmente mencionadas por estudiantes de bajo rendimiento en las entrevistas, lo que presenta la pregunta de si es justamente por sus dificultades en el uso de la L2 que se expresan más abiertamente sobre sus miedos y la necesidad de autoregular sus emociones.

Sin embargo, en el SILL, surgen dos estrategias afectivas en la lista de las estrategias frecuentes en estudiantes de alto rendimiento. Consisten en darse ánimos para hablar español cuando se teme cometer errores (ítem, 40) y evitar desanimarse por malos resultados ante los exámenes, (ítem 54).

Los docentes señalan la relación positiva entre algunas estrategias afectivas como presionarse para mejorar o darse ánimos y el rendimiento (Hana, Jaime). Pero fundamentalmente señalan la importancia de la experiencia personal y de incluir lo vivencial en las aulas para mejorar los resultados. *“muchos de los mejores trabajos han tenido que ver con cuestiones afectivas del aprendizaje, ya sea una música que les motiva, una pintura, etc”* (Jaime, 2:62).

Gerónimo aconseja “humanizar los autores”, dar un contexto e información personal porque aumenta la motivación y el rendimiento:

“Cada vez que amplían el léxico, se interesan. Se interesan con los modismos o expresiones en español. Les interesa por ejemplo, cuando humanizás al autor, ver

que es una persona con sentimientos, necesidades, sacarle el bronce al autor. De repente no es lo más evolucionado en el estudio de la literatura pero eso salva la distancia cultural porque se interesan por la persona. Es más, le decían “Antonio” a Antonio Machado, usaban su nombre propio o “Federico” a García Lorca. Mostraban un acercamiento diferente a la persona, al entorno y al contexto” (Gerónimo, 7:74).

Tabla 61. Estrategias de aprendizaje de L2 presentes en estudiantes de alto rendimiento

Parafrasear Pedir ayuda Leer inductiva general Asociar imágenes mentales o hacer comparaciones Escribir palabras nuevas en clase Leer por placer Atender al error Prestar atención a un aspecto específico de la L2 Interactuar con nativos Pedir ayuda Atender la cultura Hacer preguntas en español Darse ánimos para hablar español Evitar desanimarse por malos resultados Incluir la experiencia personal y las vivencias en el aprendizaje.

Por último, nos queda la dimensión del cambio de estrategias de aprendizaje de L2. En segundo semestre parece surgir un aumento de procesos inductivos de aprendizaje de L2, de inferencia de significados y de lectura general de los textos (aumento de frecuencia de uso en ítems 18, 22, 27 y 71) De las entrevistas también surge un aumento en la evitación de la traducción y la búsqueda inmediata de palabras en el diccionario.

Cuatro docentes también mencionan este cambio. Veamos algunas citas interesantes que ilustran muy bien el cambio desde una aproximación deductiva a una inductiva del aprendizaje de L2:

“En la mitad del primer semestre comienzan a comparar con la lengua materna, en chino se dice así y en español se dice asá. No traducen sino que empiezan a comparar (Hana, 1:45).

“Creo que eso mejoró porque fueron traduciendo menos, necesitando menos de la súper maquinita. Yo creo que ellos mismos, a fuerza de ejemplos de la clase, se dieron cuenta que eran capaces sin necesidad de traducir todo el tiempo.” (Estela, 4:39).

“Ellos aprenden a partir de la traducción, la comparación de la regla, la estructura y cuando vienen acá, marcharon. El docente le muestra que la traducción no le sirve. Por más que yo no se chino, si yo les pongo una estructura y ellos me dicen así y así, y yo hago la traducción, se dan cuenta que no tiene sentido. Si lo hacemos a la inversa, que lo podemos hacer, se dan cuenta que no me están diciendo lo mismo. Se dan cuenta que eso de comparar la lengua, eso de traducir, se dan cuenta que no sirve” (Mónica, 6:44).

Aumenta la interacción con nativos, sobre todo en lo que implica solicitar ayuda (ítem 48) , inicio de conversaciones en español (14) también buscar ser corregidos (46), todas estrategias esperables en un contexto de inmersión. En las entrevistas, los estudiantes mencionan un aumento en la búsqueda de oportunidades para comunicarse y escuchar español y también en prestar atención a los errores y a nuevos aspectos del lenguaje, especialmente pronunciación.

La atención a los errores y la consciencia lingüística, es enfatizada por los docentes como estrategias de segundo semestre. *“Creo que algunos se hicieron conscientes del problema y trataron de controlar el problema, por ejemplo hablando más lento. La r la mejoraron mucho, unos cuantos.”* Milena, 5:48).

El aumento de la interacción y de la búsqueda de esa interacción, es notorio para los docentes. *“sí, sobre todo en el segundo semestre que están en Uruguay empiezan a participar más y a preguntar y a ser un poco más espontáneos”* (Jaime, 2:2).

Hacer un esquema, que puede ser considerado una estrategia cognitiva, también aparece fuertemente como una estrategia novedosa en segundo semestre, vinculada a clases de redacción y a una metodología de enseñanza que promueve esta estrategia en particular. Los docentes también remarcan este cambio y la importancia de incorporarlo a las clases.

“Ellos por ejemplo, no sabían lo que es un esquema, no existía y les resultaba complicadísimo, era más difícil el esquema que lo que luego escribían. Eso lo adquirieron y se dieron cuenta que era importante hacer un esquema porque habitualmente se largaban a escribir y chau” (Estela, 4:47).

Las estrategias de memorización que aumentan se vinculan con asociar contenidos nuevos a los viejos (ítem 1) o utilizar lenguaje aprendido (estrategia 2) por lo que no vemos un aumento de estrategias más mecánicas asociadas frecuentemente a esta categoría en el caso del estudiante chino. De hecho, las estrategias de memorización vinculadas a un aprendizaje reproductor, disminuyen, en lo que respecta a escribir repetidamente palabras para recordarla (ítem 58), repasar sistemáticamente (55) y hacer ejercicios repetitivos (53)

Los docentes señalan el aumento en la asociación de vieja información a nuevos contenidos. *“Entonces de pronto, en el segundo semestre o en el primer semestre avanzado, si tenemos alguna noticia, lo asocian con la experiencia, creo que va con la experiencia”* (Hana, 1:6).

Otras estrategias que aumentan, según los docentes son el parafraseo: *“se modifican porque ellos van adquiriendo estrategias para decir lo mismo sin necesidad de usar esa palabra concreta”* (Estela, 4:9). Surge una mayor jerarquización del conocimiento (como atender a palabras más frecuentes o útiles (*“me parece que esto de priorizar y seleccionar aumenta. Empieza a aparecer cada vez más”* , Gerónimo, 7:37).

Dentro de las estrategias afectivas, los docentes marcan el aumento del sentido del humor: *“(…)a medida que tu vas incrementando el aprendizaje, el humor es una prueba de que has aprendido. Diría que usan más el sentido del humor, hacen chistes en español, hacen chistes entre ellos”* (Hana, 1:96).

Tabla 62. Ítems de estrategias que aumentan su frecuencia en segundo semestre

Estrategias que aumentan en segundo semestre
Atender a los errores
Consciencia lingüística sobre todo de la pronunciación
Esquemas para planificar redacción
Asociar contenidos nuevos a viejos
Parafrasear
Jerarquizar conocimiento
Uso del sentido del humor
Evitar la traducción inmediata
Iniciar de conversaciones en español
Búsqueda de ser corregido
Solicitar ayuda a hablantes nativos

Elaboración propia

Los estudiantes dan 6 razones para el cambio de estrategias: la inmersión lingüística, los métodos de enseñanza de español, el aprendizaje fuera de un libro de texto del curso, el aumento de la autonomía en el aprendizaje, los nuevos contenidos y las nuevas modalidades de exámenes.

Las explicaciones docentes para el cambio no son muy distintas. Hana y Mónica explican el cambio también por la inmersión lingüística, el contacto con extranjeros.

“Yo creo que quieren entender, hay un compromiso con el aprendizaje, la curiosidad se exagera (...) quieren entender por qué esa educación no funciona, por qué esta ley no se aprobó. Comienza la curiosidad”(Hana, 1:52).

El cambio también se relaciona para los docentes con metodologías diferentes, *“Creo que cuando ellos participan en clases de UU, comunes de la universidad, con estudiantes uruguayos, observan cómo es la dinámica. Entonces como que se ven o se sienten más comprometidos con el aprendizaje, con lo universitario, con lo que es ser estudiante. Universitario”* (Hana, 1:36)

Además las evaluaciones son diferentes, que es algo que mencionan tanto estudiantes como docentes:

“Creo que tiene que ver también con que ven que el profesor espera otra cosa y ven que un estudiante que hace un trabajo creativo, con ideas, más reflexivo obtiene mejores notas que el que solamente repite. Entonces ellos quieren más nota y cambian. Tiene que ver con la motivación, con la recompensa. Ellos ven que la recompensa no está en la memoria” (Jaime, 2:12).

A las seis razones que dan los estudiantes para el cambio de estrategias, los docentes agregan dos:

1) Los obstáculos en la comprensión que se puede relacionar con la inmersión lingüística. Por ejemplo, El abandono de la traducción, ocurre en parte porque los extranjeros no logran comprender lo que ellos dicen o escriben *“vos ves que ellos le dan y le dan a la maquinita dos meses e insisten hasta que se dan cuenta que no se entiende nada y luego, en el segundo semestre, vienen ellos y te dicen “esta maquinita dice cualquier cosa” (Mónica, 6:89).*

2) El hecho de que los docentes son directivos tanto en el uso de determinadas estrategias como en la disminución de la frecuencia en otras: “

“El cambio se da porque les decimos muy directivamente, cuando escriban esto, hacen esto. Les tienes que dar a veces una lista de conectores y decirles. “usan uno de esto al menos”. No es lo más pedagógicamente innovador pero ciertos estudiantes no les va a interesar un artículo de opinión, sino presentarse a una empresa, bueno que puedan hilvanar tres frases para que quede claro que se están presentando, pidiendo algo, se están despidiendo. Está ese estudiante que es lo único que espera, con cierto acercamiento superficial, h ablando otra vez de eso, darle al menos eso” (Marcelo, 8:53).

CAPÍTULO 5- CONCLUSIONES

5.1 Aspectos preliminares

Durante la década pasada, la educación internacional (esto es, la educación intercultural y transcultural que trasciende los límites geográficos y pedagógicos de una nación en particular, ha crecido a un ritmo extraordinario y no muestra signos de disminuir (Ryan, J.; Slethaug, G., 2010). El llamado “estudiante chino” es cada vez más visible en todos los niveles de educación internacional.

En la medida en que China se vuelve un jugador significativo a nivel global, es muy importante que aquellos profesionales que trabajan con estudiantes chinos, ya sea en contextos chinos u occidentales, cuenten con información y con una comprensión de las realidades contemporáneas y de las complejidades de estos contextos y estudiantes.

Las “culturas chinas de aprendizaje”, en términos de Biggs y Watkins (2001), están cambiando radicalmente y “las descripciones estereotípicas de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes chinos quedan desactualizadas” (Ryan, Slethaug, 2010, pág. 53). Estos perfiles que encontramos en la literatura del estudiante chino no tienen en cuenta al estudiante contemporáneo, sujeto a fuerzas de cambio en su contexto social, cultural y educativo (Ryan, Slethaug, 2010)

La literatura sobre el estudiante chino presenta un sesgo occidentalizado, que los desde un modelo del déficit (Biggs, 2005), como aprendientes pasivos, con un enfoque superficial de aprendizaje, resistentes a la participación en las clases de idiomas y a la interacción, carentes de pensamiento crítico y con tendencia al plagio (Ryan, Slethaug, 2010).

Los docentes que trabajan en contextos transculturales necesitan comprender el rol de la cultura, que influye y media entre la enseñanza y el aprendizaje, tanto en contextos históricos como contemporáneos. Pero también deben tener en cuenta los efectos del contexto de enseñanza ya que como sostienen Ninnes, Aitchison y Kalso (1990, citado por Ryan Slethaug, 2010, pág. 44), se ha demostrado que es la naturaleza de las experiencias educativas previas y

actuales, más que el origen geográfico de esas experiencias lo que tiene fuerte influencia en las conductas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Podemos sintetizar las principales conclusiones de la tesis en algunos puntos que ilustran dimensiones del estudiante chino con respecto a las DI del aprendizaje, muy relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de L2.

Enfoques de aprendizaje y motivación

Los estudiantes chinos universitarios de la presente muestra se enfrentan a una tarea de aprendizaje mediante un enfoque prevalentemente profundo, el cual supone interés por el significado de las tareas y por el proceso de aprendizaje, compromiso con la materia e interacción con el contexto (Biggs et al, 2001). Estos resultados coinciden con estudios de Kember y Gow (1989) o Lee (1996) que cuestionan esta visión de un estudiante chino superficial y pasivo.

Los estudiantes tienen una motivación por el aprendizaje que se mueve desde un extremo puramente extrínseco (conseguir trabajo, ganar dinero, ser promovido, tener posibilidades en el extranjero) hacia un interés por el aprendizaje de español como L2.

La carrera es elegida mayormente por los padres, por razones competitivas del español (mayor inserción laboral en relación a otras lenguas, posibilidades de trabajo en y con el extranjero) y en base a los resultados del examen de *gao kao*. Se produce luego, un movimiento que supone un interés por la lengua y su cultura (código emergente de “motivación intermedia” en la presente tesis).

No debe sorprendernos, esta inclinación instrumental y de logro en los estudiantes chinos ya que para Biggs y Watkins (2001), la motivación misma proviene de la guía de sus padres y profesores más que de la propia curiosidad o interés del estudiante. Estos hallazgos coinciden con los de Fuligni y Zhang (2004) y Salili et al. (2001). El valor del éxito académico en la tradición confucionista, la presión familiar por obtener resultados, la obligación hacia la familia puede lograr que la motivación que podemos describir como extrínseca, sea muy poderosa en el estudiante chino y lo lleve a alcanzar buenos resultados académicos Iyengar y Lepper (1999).

Los estudiantes expresan algunas razones que pueden explicar la evolución hacia posiciones intermedias en términos de motivación y que tienen su correlato en la enseñanza.

Tabla 63. Actividades que promueven la motivación intermedia.

Actividades que promueven una motivación intermedia	Sugerencias al docente
<p>Actividades o tareas intrínsecamente interesantes más allá del aprendizaje estricto de nuevo lenguaje</p> <p>Contacto con extranjeros</p>	<p>Traducciones de textos reales</p> <p>Conocimiento sobre temas actuales: por ejemplo de economía o comercio, diferencias entre chinos y uruguayos sobre el concepto de tiempo, amistad, éxito muerte, entre otras.</p> <p>Humanización de los autores (“sacarle el bronce al autor” dice uno de los docentes).</p> <p>No alcanza con saber que el estudiante está inmerso en la cultura de la L2. El docente debe hacer el esfuerzo en incluir la cultura y el contacto con extranjeros dentro del curso.</p> <p>Ejemplos de actividades son: realización de entrevistas y encuestas a estudiantes uruguayos, enseñar chino mandarín a uruguayos, conversaciones para solucionar problemas de la vida cotidiana.</p>

Elaboración propia

El estigma del estudiante chino memorizador

En términos generales, podemos afirmar que el estudiante chino de la presente investigación tiene una visión matizada sobre los procesos de memorización en el aprendizaje de L2 y no responde a una categorización rígida del estudiante reproductor automático de herencia confucionista.

Los procesos de memorización son eficaces porque permiten retener mejor los conocimientos, les son útiles en UC para aprobar exámenes, los estudiantes están acostumbrados a estos procesos a partir de su educación en China y son especialmente eficaces dada la diferencia interlingüística entre el chino mandarín y el español, que impide inferir muchos significados.

Por otro lado, estos procesos de memorización hacen perder mucho tiempo, generan aburrimiento, no siempre funcionan eficazmente para recordar material y si funcionan, únicamente lo hacen cuando el material es simple y breve.

Además, la memorización en los estudiantes chinos no significa reproducción automática carente de comprensión. Esto es posible de visualizar en la disminución de los ítems del cuestionario R-SPQ-2F, vinculados a la memorización automática: “aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria, aunque no pueda comprenderlas” (ítem8) y “creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos” (ítem 11).

Por otra parte, estrategias de memorización que podríamos haber anticipado como frecuentes en estudiantes chinos, como aquellas vinculadas a la repetición (“uso estrategias de aprendizaje por repetición todo el tiempo desde que empecé a estudiar español, ítem, 68) se encuentran entre las 10 estrategias menos utilizadas en la presente muestra. La baja prevalencia de las estrategias de memorización ya había sido señalada por varios autores (Bedell y Oxford, 1993, citado por Bedell y Oxford, 1996, Sánchez Griñán , 2009).

De hecho, de las seis categorías de estrategias de aprendizaje de L2 de la taxonomía de Oxford (1990), las estrategias de memorización son las menos utilizadas en primer semestre y las penúltimas en segundo semestre, si bien algunos autores (Rao, 2007, Sánchez Griñán, 2009) han atribuido la baja prevalencia de estrategias de memorización en estudiantes chinos a errores de construcción del cuestionario (ausencia de estrategias de memorización habituales en estudiantes chinos, confusión entre estrategias cognitivas y de memorización, entre otras).

Los hallazgos sugieren que la visión simplista de un estudiante chino reproductor de conocimiento, pasivo y memorizador está lejos de la realidad y es en sí misma una simplificación basada en estereotipos. Si bien es cierto que los estudiantes emplean la memorización por motivos que podríamos llamar superficiales como aprobar exámenes, o por simple hábito, también lo es, que los estudiantes mencionan motivos profundos para la memorización, como recordar material lingüístico, poder usarlo y hacer frente a las diferencias entre la L1 y la L2.

Estilos perceptivos

Los estudiantes de la muestra son fundamentalmente visuales en su estilo de aprendizaje, lo que coincide con otros estudios (Rossi-Le, 1995, Lihui Wang, 2007 y Sun 2011 que han relacionado el estilo visual, con la forma tradicional de enseñanza en China y el aprendizaje de los caracteres ideográficos.

Vinculado con el estilo de aprendizaje, un poco más de la mitad de la muestra utiliza la estrategia de ver películas o programas de TV. Algunos prefieren subtítulos en español y otros en chino mandarín.

Dentro de las estrategias cognitivas, la número 64 (“escucho al profesor y tomo notas simultáneamente”) es la más frecuente, e incluye elementos auditivos como también visuales. Esta estrategia, recordemos que fue añadida por Rao (2007) porque la consideraba propia del aprendiz chino y así parece ser. Los docentes afirman que unir el estímulo visual con el auditivo es eficaz en el caso de los estudiantes chinos.

El segundo estilo perceptivo que surge de los cuestionarios es el táctil o cenestésico, que implica movimiento en el aprendizaje. Los docentes sostienen que los estudiantes gustan del movimiento en las clases pero lo desconocen porque no están acostumbrados. Si el docente les hace poner en práctica este estilo, el estudiante responderá positivamente.

Existen varias actividades que permiten incorporar estímulos visuales en la clase de español como L2: mediante videos, películas, imágenes que ayuden a recordar ideas o conceptos. También el uso de mapas mentales y colores en el aula. También se pueden hacer dibujos, gráficas y tablas. Conviene utilizar instrucciones escritas y elegir materiales vistosos. Como dice Cohen (2011), los docentes deben integrar estilos de enseñanza en sus clases que incluso no les son del todo cómodos porque el profesor también tiene su propio estilo de aprendizaje y sus preferencias perceptivas. También debe promover que sus estudiantes adopten otros estilos, por ejemplo preparando una clase interesante pero con un recurso que no sea el habitual, de modo de ir más allá de la zona de confort.

En la realidad del aula, es imposible tener en cuenta siempre todas las variables culturales, y las preferencias sensoriales, pero como sostiene Griffiths (2013), podemos trabajar hacia la

promoción y sostenimiento de la diversidad en nuestro sistema educativo, mediante la evaluación del grado en que tenemos realmente en cuenta las diferencias individuales en nuestras clases y debemos establecer metas personales para modificar nuestro estilo de enseñanza para responder mejor a las diferentes características de nuestros estudiantes

Participación y trabajo en grupo

Los estudiantes de la muestra son introvertidos aunque esta preferencia es muy baja. En términos generales, prefieren un aprendizaje individual, lo que coincide con estudios de Reid (1987)(1987), Torkelson (2001), Sun Ming- Lei (2011)

No hay una asociación directa entre el estilo extrovertido y la preferencia por el trabajo en grupo o el estilo introvertido y la preferencia por el trabajo individual. Esto demuestra la debilidad del Cuestionario de estilos de Aprendizaje.

Los estudiantes chinos muestran flexibilidad a la hora de la preferencia por el trabajo en grupo o individual dependiendo de la tarea y los integrantes del grupo y el éxito de esta actividad parece depender de la capacidad del docente para diseñar adecuadamente esa tarea. Los estudiantes sostienen que el trabajo en grupo permite detectar errores, que de otra manera pasarían desapercibidos, editar trabajos, tornar la actividad más entretenida. Sin embargo, esta modalidad no funciona si solamente pocos miembros participan, existen conflictos, o la tarea puede perfectamente ser llevada a cabo de manera individual y de manera más eficiente.

Para intentar conservar las ventajas del trabajo en grupo sin incorporar las desventajas, algunos estudiantes proponen el trabajo en parejas. Sin embargo, la estrategia social de menor utilización por este grupo de estudiantes es la que tiene que ver con practicar español con otros estudiantes (47). Conviene que recordemos las observaciones de Biggs (2001) acerca de que para los estudiantes chinos, escuchar lo que dicen sus compañeros es una pérdida de tiempo porque no pueden aprender de ellos, lo que se relaciona con una enseñanza centrada en el docente.

Más allá de la prevalencia muy menor del estilo introvertido, y de estas observaciones hacia el trabajo en grupo, vemos que varios datos de la investigación, cuestionan la presunción de un estudiante chino pasivo y poco participativo.

Por ejemplo, las entrevistas arrojan que un 62.96% gustan de los debates y discusiones en clase. Esto se debe a que ayudan a mejorar el nivel de la L2, generan ideas y permiten evaluar las propias, así como el proceso de adquisición de L2, además de tornar las clases más agradables y entretenidas Sin embargo, de la misma manera que para el trabajo en grupo en general, la responsabilidad recae en el docente, quien debe elegir temáticas interesantes y pertinentes y guiar el proceso para evitar que haya estudiantes que monopolicen la conversación. No surge, al menos en las entrevistas, menciones a la vergüenza o *mianzi*, tan frecuentes en la literatura sobre el estudiante chino (Bond, 1994).

Otro dato que cuestiona fuertemente el modelo del estudiante chino pasivo es que en ambos semestres, las estrategias de aprendizaje más empleadas son justamente las sociales, lo que implica que los estudiantes interactúan con las personas en el proceso de aprendizaje de L2, piden ayuda, hacen preguntas, comparten información y generan empatía con los demás (Oxford, 1990).

La estrategia social número 50 “intento aprender acerca de la cultura hispana” es la estrategia de mayor utilización en ambos semestres, lo que demuestra un claro interés por conocer el contexto cultural y también social de aprendizaje de la L2. Encontramos otras tres estrategias sociales dentro de las más utilizadas en ambos semestres: 1) “solicito ayuda a los hablantes nativos de español” (ítem 48), 2) “si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que lo repita o hable más despacio” (45) y 3) “hago preguntas en español” (49). Estas cuatro estrategias implican contacto con nativos así que son más frecuentes en un contexto de inmersión, como vemos en la investigación de Sánchez Griñán (2009) al comparar la frecuencia de uso de estas estrategias en su muestra de estudiantes chinos en una Universidad Española con respecto a los estudiantes chinos en el Instituto Cervantes de Beijing o en una Universidad china. A su vez, dentro de las estrategias que los estudiantes aportan en la pregunta abierta 90 del cuestionario de estrategias de aprendizaje, surge la preferencia por el uso de redes sociales (*facebook, we chat, whats app*).

Parece haber una contradicción en la literatura del estudiante chino que pretende definirlo como introvertido y poco participativo pero a su vez, colectivista, y ávido de sentir pertenencia al grupo (Hofstede, 1986). Los resultados de la presente tesis, arrojan datos sobre la posibilidad de promover actividades participativas en clase, dentro de una metodología

comunicativa de la enseñanza de lenguas. Conviene citar nuevamente las palabras de Sánchez Griñán (2009, pág. 25), quien “cuestiona el tópico de la pasividad de los aprendices chinos y con él, las dificultades de una enseñanza comunicativa que apunta a la cultura china de aprendizaje como primer obstáculo.

Planificación y autoregulación del aprendizaje

Los estudiantes de la muestra presentan una orientación hacia la apertura, aunque tan sólo con una diferencia del 5% según el Cuestionario de los estilos de aprendizaje. Esto significa que los estudiantes piensan que el aprendizaje debería ser disfrutable, tienen mayor tolerancia a la ambigüedad y flexibilidad al cambio y no prestan tanta atención a la planificación estratégica del aprendizaje.

Estos resultados son diferentes a los encontrados en la bibliografía sobre el estudiante chino y no coinciden por ejemplo, con el hallazgo de Oxford (1995) utilizando una versión anterior del Cuestionario de Estilos de aprendizaje. En las entrevistas a los estudiantes, sin embargo, un 85.% manifiesta al menos algún tipo de planificación de su estudio. ¿Cómo podemos entender esta contradicción entre una orientación a la apertura en el cuestionario y explicitación de procesos de planificación del aprendizaje en las entrevistas? La respuesta quizás se encuentre en las características de la planificación, que de acuerdo a las entrevistas, es muy general, sin detalle, orientada a alcanzar determinado nivel de español para las pruebas y exámenes.

El estudiante no detalla actividades a realizar, el orden o su organización del tiempo, sino que plantea un determinado nivel de español que debe alcanzar como meta general para tener éxito en una futura evaluación. Es un objetivo que involucra un cierto nivel de español deseable. Además, la planificación se concentra en algunas competencias lingüísticas en particular, como la redacción (es muy frecuentemente nombrado el uso de esquemas escritos o mentales), el aprendizaje de vocabulario y la gramática.

Por otra parte, algunos estudiantes consideran que no necesitan planificar porque la planificación viene dada por el curso, el docente y los materiales de estudio. Es así que los estudiantes, esperan que el profesor organice su clase claramente y siga un programa.

A pesar de que no dan detalles sobre esta planificación, los estudiantes plantean otros aspectos generales que deberían estar presentes como la importancia de la frecuencia en la práctica, al enfatizar que se debe tener un hábito diario de estudio aunque no necesariamente detallado en el contenido de las tareas.

Los procesos de planificación quedan en evidencia también a la luz de la importancia de la categoría de estrategias metacognitivas que se ubican en el segundo lugar en el primer semestre y tercero en el segundo semestre. La estrategia metacognitiva más utilizada en ambos semestres es la número 33: “trato de averiguar cómo ser mejor estudiante de español”, que es una estrategia muy general de regulación del aprendizaje.

De la investigación, surge un código emergente, que denominamos “estrategias integradas” basándose en el concepto de Brown (2001) sobre integración de las cuatro competencias. Este código describe cuando el estudiante utiliza una competencia de la lengua (por ejemplo lectura) para mejorar otra u otras competencias (redacción, oral).

A pesar de la tradición en enseñanza de idiomas, de tratar las competencias lingüísticas de manera separada, en segmentos (por ejemplo los exámenes internacionales DELE se dividen en comprensión lectora, auditiva, producción oral y escrita), el lenguaje es un todo y en la vida real, las competencias están interrelacionadas (Brown H. , 2001)

Atención a la forma y al error

Los estudiantes chinos del Programa UC-UU prestan atención a la forma del lenguaje y utilizan un estilo deductivo de aprendizaje; van de lo general a lo particular, se concentran en las reglas gramaticales y luego intentan aplicarlas a ejercicios o ver ejemplos. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Xiao (2006) sobre la tendencia del estudiante chino a prestar atención a la forma de la lengua y a la precisión más que a la fluidez en el aprendizaje de L2.

Este estilo deductivo de aprendizaje se enmarca dentro del estilo de enseñanza dentro del método de gramática- traducción utilizado en China. El estilo deductivo es llevado al extremo, con explicaciones gramaticales de L2 en chino mandarín.

Sin embargo, cuando los estudiantes se enfrentan a limitaciones en su conocimiento de la L2, apelan a estrategias de compensación (tercer categoría más utilizada en primer semestre y segunda en segundo semestre). Las estrategias de compensación, implican un enfoque inductivo, de adivinar palabras, anticipar contenidos a partir de pistas lingüísticas o gestuales, usar sinónimos o pedir ayuda.

Los docentes deben tener en cuenta ambas aproximaciones; tanto un estilo deductivo (que vemos que es mayoritario) como un estilo inductivo de aprendizaje. En algunos momentos intentará lograr que el estudiante infiera la regla gramatical a partir de una serie de ejemplos y en otras oportunidades deberá explicitar dicha regla para clarificar el contenido de L2 que esté enseñando. En la enseñanza inductiva, el estudiante participará más en la búsqueda de la comprensión de la lengua pero la enseñanza deductiva permitirá corregir conceptos y muchas veces, bajar la ansiedad (Brown H. D., 2000). Se pueden combinar ejercicios inductivos en que el estudiante debe inferir la lengua con los típicos espacios en blanco de los manuales Español Moderno. Esta aproximación “mixta” a la gramática es la que prevalece en la mayoría de los textos actuales de enseñanza de español como L2 (Pawlak, 2012).

A esta flexibilidad docente se refiere uno de los profesores entrevistados, cuando sostiene que al principio es importante *“hacer un esfuerzo por incorporar elementos de enseñanza en China para que el proceso no represente un choque demasiado fuerte (...) Es necesario reparar en la transición, o sea que sí hay que incorporar elementos de la estructura que ellos traen”* (Jaime, 2:4).

La atención a la precisión del lenguaje, a su forma, lo vemos también en la importancia del error en el aprendizaje. Prestar atención a los errores en español y el uso de información para ayudarse a mejorar (estrategia 31) se encuentran dentro de las 20 estrategias más utilizadas en esta muestra de estudiantes.

La atención al error no ocurre solamente dentro del aula, sino fundamentalmente fuera de ella, dentro de un contexto de inmersión. Ocurre en cualquier espacio de la vida cotidiana y el aspecto lingüístico más mencionado al hablar del error es la pronunciación. Este aspecto resulta el más visible en la comunicación con extranjeros y surge una conciencia lingüística sobre la necesidad de precisar la pronunciación. Los estudiantes mencionan la necesidad de un esfuerzo posterior a la corrección para intentar mejorar su L2. Si el estudiante no presta atención consciente al error, corre el riesgo de acostumbrarse y naturalizar lo que puede llevar al fenómeno denominado fosilización.

Es frecuente encontrar errores del lenguaje que persisten en un determinado estudiante, a pesar de un fluido manejo del idioma. Este fenómeno se pone de manifiesto fundamentalmente en la fonología del “acento extranjero” (Brown H. D., 2000) pero también pueden ser elementos léxicos o gramaticales. “La relativa incorporación permanente de formas lingüísticas incorrectas en la competencia de L2 se conoce como fosilización” (Brown H. D., pág. 231). Si bien la fosilización es un estadio natural y normal para muchos estudiantes, es deber del docente trabajar en la corrección de estos errores y para ello, es necesario un estilo deductivo, la atención a la forma del lenguaje y el énfasis en la precisión.

5. 2 Características de los estudiantes de bajo rendimiento

Si bien la literatura sobre enseñanza de idiomas se ha ocupado del estudiante de alto rendimiento, bajo la consigna de poder inferir características generales que puedan ser eventualmente transferidas a estudiantes de bajo rendimiento, es posible, a partir de la presente tesis, delinear cuatro aspectos básicos vinculados a este grupo de estudiantes:

- 1) Presentan una mayor rigidez relativa en el cambio en los enfoques de aprendizaje de un semestre al otro, lo que puede deberse a la baja de motivación para la adaptación o a la dificultad para la misma. La rigidez se visualiza en el mantenimiento del enfoque superficial de primer a segundo semestre, comparativamente con la variación que vemos en los estudiantes de alto rendimiento.

2) Presentan una motivación una motivación extrínseca que, a diferencia de los estudiantes de alto rendimiento, no evoluciona hacia una posición intermedia, lo que nuevamente nos habla de la rigidez.

3) Utilizan la L1 ante limitaciones de la L2, con menor tolerancia a la ambigüedad . Se trata de un estilo deductivo en el que, ante una palabra que desconocen, buscan su significado o apelan a la traducción antes de intentar inferir significados del contexto.

4) Utilizan, de acuerdo a las entrevistas, estrategias afectivas para controlar el miedo y regular los sentimientos. Nos preguntamos, sin embargo, si lo que ocurre es que justamente son los estudiantes de bajo rendimiento quienes presentan más miedo a expresarse en L2, y por eso utilizan estas estrategias

5. 3 Características de los estudiantes de alto rendimiento

Fue anticipado por Rubin (1975), que los descubrimientos acerca de la manera en que estudian los estudiantes exitosos podrían ser usados con estudiantes de menor rendimiento. La posibilidad de que el conocimiento adquirido sobre las estrategias de aprendizaje pueda estar disponible para ayudar a otros estudiantes a aprender de manera más eficiente, ha sido una premisa importante en mucha de la investigación sobre estrategias de aprendizaje de L2 (Griffiths, 2013).

Veamos algunas de las características de los estudiantes de alto rendimiento de la presente muestra:

1. Profundización de sus enfoques de aprendizaje y disminución del enfoque superficial. Vimos que los enfoques no pueden ser estrictamente asociados con el rendimiento, pero esta flexibilidad de los estudiantes de alto rendimiento (recordemos que los de bajo rendimiento presentan escasa variación en sus enfoques) demuestra características adaptativas. Los estudiantes de alto rendimiento parecen ser capaces de adecuar sus enfoques a la situación de enseñanza y aprendizaje en que se encuentran, a las demandas de las tareas que realizan y de las evaluaciones.

2. Si bien presentan un alto uso de estrategias de aprendizaje, esto no es exclusivo de los estudiantes de alto rendimiento, ya que, de hecho, el grupo de estudiantes con mayor uso de estrategias, es el de rendimiento medio. Una posible explicación sigue a la anterior y es que los estudiantes de alto rendimiento no necesitan emplear un gran número de estrategias sino que usan menos cantidad pero con mayor eficiencia. Recordemos que Cohen (2011) señala que los estudiantes exitosos tienen la habilidad de usar estrategias de manera adecuada, teniendo en cuenta la tarea, mientras que los menos exitosos no consiguen adecuarse a las necesidades que demanda una determinada actividad. La tesis, tiene la limitación de que no nos permite ver el estudiante usando estrategias en el momento ni relatando lo que está haciendo y por qué lo hace (por ejemplo, mediante el uso de reportes verbales), por lo que el aspecto de la orquestación de las estrategias, escapa a la presente investigación.

3. Alta frecuencia de estrategias de compensación. Buscan transmitir mensajes adecuadamente a pesar de sus limitaciones en L2, ya sea mediante el uso de gestos, el parafraseo o circunloquios.

4. Leen de manera inductiva o general (ítem 27 en el cuestionario de estrategias de aprendizaje). Los buenos estudiantes tienden a no demandar una respuesta inmediatamente ni chequear constantemente el diccionario en busca de definiciones exactas, sino que desarrollan estrategias para lidiar con un cierto grado de ambigüedad

5. Se animan a cometer errores en español (estrategia 40) y se dan ánimos para hablar en español aunque teman cometer errores porque usan esa información para mejorar (31).

6. Buscan la interacción con nativos. Solicitan ayuda a los hablantes nativos de español de español (estrategia 48), inician conversaciones en español (14), prestan atención cuando alguien habla en español (32) y hacen preguntas en L2 (49).

7. Se interesan por la cultura de la L2 (estrategia 50, “intento aprender acerca de la cultura hispana”).

8. Evitan desanimarse frente a malos resultados.

9. Escriben palabras nuevas que dice el profesor en clase (estrategia 81), que es una estrategia cognitiva de vocabulario muy simple pero eficaz.

10. Emplean asociaciones mentales y comparaciones para intentar comprender y recordar a la vez. Esto puede implicar comparación de tiempos verbales que resultan confusos como el pretérito imperfecto y el indefinido, aprender palabras con sonidos similares, o asociar palabras similares en español e inglés.

11. Los docentes, señalan también que los buenos estudiantes parecen utilizar la experiencia personal e incluir sus vivencias en el aula y, por parte de los docentes, funciona muy bien, humanizar los autores, “sacarle el bronce al autor” (Gerónimo).

Más allá de identificar estilos, enfoques o estrategias de estudiantes de alto rendimiento, los estilos tienen arraigo en la personalidad y son más estables y difíciles de modificar y en cuanto a las estrategias, la idea de que se pueden enseñar no es universalmente aceptado. Incluso autores como Rees-Miller (1993, citado por Griffiths, 2013) sostiene que es mejor dedicar el tiempo de enseñar estrategias, directamente a enseñar la L2.

De todas formas, estas estrategias que parecen ser típicas de estudiantes de alto rendimiento, pueden ser introducidas en las clases para agregarlas al repertorio de los estudiantes. Griffiths (2013) agrega que la enseñanza de estrategias debe ser explícita, en la que se enseñen estrategias que el estudiante pueda transferir a diferentes tareas pero también implícita, contextualizadas, de manera que lo que están tratando de aprender no les haga perder tiempo y distraer la atención de lo que está estudiando.

5. 4 Cambios

Mc Adams (2006, citado por Dörnyei y Ryan, 2015, pág. 7) sostiene que “las personas hacen lo que su situación inmediata les dice que hagan más que lo que sus rasgos internos de larga data, les llevan a hacer”. Los estudios recientes de L2 han adoptado de manera creciente una perspectiva dinámica que tiene en cuenta las interacciones entre variables y cómo estas variables son mediadas por el contexto (Dörnyei, Z.; Ryan, S.). Podemos identificar algunos cambios que se producen en los estudiantes del Programa UC-UU en segundo semestre.

1) Aumenta la búsqueda y utilización de materiales para aprender español como L2 que se encuentran más allá de un libro de texto específico del curso y de los materiales estrictamente dados en clase. Esto se visualiza en: 1) la baja de 24.42% en el ítem de enfoque superficial “solo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está detallado en el libro de curso” y 2) el aumento de frecuencia en el ítem de enfoque profundo vinculado a que cualquier tema puede llegar a ser interesante una vez que te metes en el.

2) Relacionado con el punto anterior, varían los materiales y también los contenidos que el estudiante elige para estudiar ya que estos se alejan de los estrictamente preguntados en un examen. Esto se ilustra en la disminución del ítem superficial 16 (“los profesores no deberían esperar que los estudiantes dedicaran mucho tiempo a estudiar cosas que no van a preguntar en el examen)

3) Menos estudiantes sostienen que pueden aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando aspectos clave en lugar de comprenderlos (ítem 11 de enfoque superficial) o aprendiendo las cosas repitiéndolas hasta saberlas de memoria aunque nos e comprendan (ítem 8). Las dos estrategias de memorización que más aumentan en frecuencia suponen relacionar contenidos nuevos con los viejos (estrategia 1) o utilizar palabras nuevas en frases que se construyen (estrategia 2). Ambas estrategias se alejan de la reproducción automática de contenidos, lo que parece ser que una respuesta a las demandas de la tarea, siguiendo el modelo 3P de Biggs (1987) con respecto a la influencia de factores dependientes del contexto. De hecho, las estrategias vinculadas a este aprendizaje reproductor disminuyen; como es el caso de “escribo una palabra repetidamente para recordarla” (58), “repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen” (55) o “hago muchos ejercicios repetitivos en gramática y léxico antes de los exámenes” (53)

4) Aumentan en frecuencia los procesos inductivos de aprendizaje de español como L2. El estudiante busca inferir significados a partir del contexto, ya sea intentando entender el texto en general, antes de buscar las palabras en el diccionario, o evitando traducir palabra por palabra. Se visualiza en el aumento de la estrategia 18 (“primero leo un texto por encima rápidamente y luego lo vuelvo a leer más detenidamente”), la 22 (“procuro no traducir palabra por palabra”) y la 27 (“leo en español sin buscar el significado de cada una de las palabras nuevas”).

5) Aumenta la búsqueda de la interacción social en el aprendizaje de español. Por ejemplo, la estrategia social 48 (“solicito ayuda a los hablantes nativos de español”), lo que es lógico que ocurra dado que en UC prácticamente no hay nativos. También aumenta la frecuencia de la estrategia 14, vinculada a iniciar conversaciones en español.

6) Se busca la corrección de los errores, solicitando a los nativos que les corrijan cuando hablan (estrategia cognitiva añadida número 46)

7) Aumentan procesos metacognitivos de organización del aprendizaje, específicamente la realización de esquemas, vinculado a la planificación de la redacción.

Dentro de los motivos para los cambios de enfoque y estrategia, las evaluaciones representan un papel importante. Vemos la disminución del ítem 11 de enfoque superficial “Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos”. La evaluación es un factor de producto en el modelo 3P de Biggs (1991), que influye en los procesos de aprendizaje (enfoques).

Se incluyen factores como la inmersión lingüística, los métodos de enseñanza de español, el aprendizaje fuera del libro de texto, nuevos contenidos, mayor autonomía en el aprendizaje y los docentes agregan, los obstáculos en la comprensión que se puede relacionar perfectamente con la inmersión lingüística. Abandonan la traducción porque no les da resultado para expresar lo que quieren decir. También el cambio se puede producir porque los docentes son directivos en el uso de determinadas estrategias (por ejemplo uso de esquemas, evitación de traducción automática) lo que se relaciona con los diferentes métodos de enseñanza.

5.5 Limitaciones de la tesis

Dentro de las limitaciones de la tesis, ya fue mencionada la dificultad a la hora de la definición de las variables cualitativas tanto para enfoque como para estrategias. ¿es el rendimiento lo que determina el enfoque y el uso de estrategias o son las estrategias y el enfoque lo que influye en el rendimiento del estudiante en el aprendizaje de L2? Dicho en palabras simples, los buenos estudiantes emplean estrategias eficaces que les ayudan a adquirir la lengua más eficazmente o es, debido a un mayor dominio de la lengua, que pueden

apelar a un repertorio más “sofisticado” de estrategias de aprendizaje”. Si observamos que una característica de los estudiantes de alto rendimiento es la flexibilidad (en enfoques y estrategias), parece que hemos hallado las bases para una idea clave : la adaptación al contexto de aprendizaje con sus demandas especificidades ayudan a explicar gran parte del éxito de un estudiante en el aprendizaje de L2.

Este problema en la determinación de las variables se repite a lo largo de toda la tesis. ¿Es el hecho de desarrollar una motivación intermedia lo que mejora el rendimiento? o ¿son los estudiantes de alto rendimiento quienes se permiten en su flexibilidad, despertar un interés inherente por la tarea de aprendizaje de L2? ¿Es la tolerancia a la ambigüedad lo que mejora el rendimiento o es el alto rendimiento lo que permite a los estudiantes compensar más fácilmente las lagunas en el conocimiento?

Si los enfoques y estrategias son adaptativos y son justamente los mejores estudiantes los que logran modificarlos con más soltura, no sería de extrañar que, al regresar a China, los enfoques y estrategias vuelvan a cambiar para satisfacer las demandas educativas de ese contexto. Sería interesante poder realizar una investigación longitudinal que intentara verificar si esto es efectivamente así, o la experiencia vivida en otro país, con otras metodologías de enseñanza, modifican a largo plazo estas diferencias individuales.

El enfoque exclusivamente cuantitativo del SILL no nos permite visualizar la adecuación de las estrategias a la tarea, entre otras dimensiones que también puedan afectar el rendimiento (Cohen, 2011, Griffiths, 2013, Dörnyei, 2015). De hecho, como fue mencionado en el capítulo de metodología, los instrumentos tienen limitaciones porque las respuestas pueden significar lo que los estudiantes creen que hacen pero no lo que hacen realmente. Una solución para este problema es la triangulación de instrumentos. En el caso de la presente tesis se ha empleado la entrevista a estudiantes combinada con cuestionarios autoadministrados y también entrevistas a docentes. Sin embargo, se podrían agregar otros instrumentos que otorguen validez a la investigación, como los protocolos en voz alta, algunos software que permiten al estudiante describir en tiempo real, mientras realiza una tarea, las estrategias o enfoques que está empleando, entre otros.

Los estudiantes también pueden ofrecer respuestas que creen que serán del agrado del investigador. Una carta de consentimiento que explicque los objetivos de la investigación y garantice objetividad pueden no ser suficientes. Una posible solución a este problema debería

ser la recopilación de información de manera confidencial, con un anonimato del estudiante granatizado y por supuesto, con un diseño de ítems lo más neutro posible.

La elaboración de ítems propios a partir del pre test, así como también la corrección de ciertos ítems en lo terminológico, representó un intento por mejorar la validez de los instrumentos y también, aportar originalidad al producto final. Es claro que los ítems de elaboración propia no han sido testeados en otras investigaciones con estudiantes chinos, lo que representaría un paso importante para la validez de un posible instrumento que integrara al SILL la especificidad del estudiante chino. Incluso, bajo un pensamiento más ambicioso, se podría diseñar un instrumento integrado para enfoques, estilos y estrategias que pudiera ser replicado con estudiantes de diferentes culturas. Además, hay que tener en cuenta que la mayoría de los cuestionarios fueron diseñados para ser aplicados a estudiantes de inglés como L2. Un desafío para los investigadores consiste en diseñar cuestionarios pensando en estudiantes de español como L2.

Principalmente, cabe destacar una vez más, que la presente tesis fue realizada con una pequeña muestra de 27 estudiantes del noreste de china y por tanto, la generalización de los datos es extremadamente limitada. Es preciso aumentar la muestra para explorar patrones de enfoques, estilos y estrategias.

5.6 Líneas a desarrollar en futuras investigaciones

Más allá de las limitaciones, la tesis pone en evidencia que la idea tradicional del estudiante chino memorizador, introvertido, con dificultades para integrarse a una enseñanza comunicativa. Sin embargo, podría ser interesante estudiar las percepciones docentes acerca del estudiante chino y ver cuánto de estas ideas tradicionales sobre el estudiante chino (que parecen no verificarse en la práctica) están presentes. Griffiths (2013, pág. 152) sostiene que “puede parecer sorprendente, que si bien los docentes son centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus perspectivas son frecuentemente ignoradas en la investigación sobre aprendizaje y enseñanza de lenguas”.

Existen investigaciones que sugieren que los docentes no son frecuentemente conscientes de las estrategias de los estudiantes de lenguas (O'Malley et al. 1985, citado por Griffiths, 2013)

y que los supuestos de los docentes sobre las estrategias que emplean los estudiantes, frecuentemente no son correctos. Los estudiantes pueden tener incluso, creencias con respecto al uso de estrategias de aprendizaje que son contrarias a las que los docentes reportan. Por ejemplo, de acuerdo a un estudio de Griffiths y Parr (2001, citado por Griffiths, 2013), con estudiantes internacionales de inglés en Nueva Zelanda, los docentes creían que los estudiantes usaban estrategias de memorización con mayor frecuencia, mientras que los estudiantes señalaron esa categoría de estrategias como la menos frecuente. Los estudiantes identificaron las estrategias sociales como las más frecuentes pero los docentes las ubicaron recién en tercer lugar.

Dejando de lado la pregunta sobre qué percepciones son correctas o incorrectas, esta falta de conciencia, supuestos incorrectos y desacuerdos entre lo que los estudiantes reportan y las creencias de los docentes, tiene el potencial de afectar lo que ocurre en el aula de maneras negativas ya que la comprensión mutua parece ser una precodición para una buena relación docente- estudiante. Sería interesante conocer más acerca de las percepciones docentes sobre los enfoques, estilos y estrategias de los estudiantes en docentes occidentales que trabajan con estudiantes chinos de español como L2. .

A diferencia de la perspectiva de corte cognitivo o psicológico que subyace a la mayoría de las teorías sobre enfoques, estilos y estrategias en el aprendizaje, resulta relevante introducir un enfoque sociocultural, en la línea de los estudios de Gao (2005). El enfoque sociocultural “sugiere que los contextos moldean lo que un individuo necesita y quiere aprender, cuándo y dónde el aprendizaje tiene lugar y de qué manera es percibido el aprendizaje” (Zhengdong, Humphreys, Hamp- Lyons, 2004). Los resultados de la presente investigación nos llevan en la línea de los investigadores que sostienen que la interacción entre las diferencias individuales y los factores contextuales contribuyen al éxito en el aprendizaje de lenguas. De ahí que los estudiantes con mayor rendimiento presenten mayor flexibilidad a la hora de adaptarse al nuevo contexto. Investigaciones futuras sobre DI en el aprendizaje de español como L2 deberían incluir esta perspectiva sociocultural.

Se trata de una perspectiva útil para la comprensión del proceso de aprendizaje y dinámicas del cambio que pueden producirse en los estudiantes universitarios chino contemporáneo durante su estadía por estudio en Uruguay.

Un conocimiento sociocultural y una comprensión sobre las experiencias de aprendizaje previas de los estudiantes pueden ayudar a los docentes de español como L2 a desarrollar pedagogías culturalmente más sensitivas sin caer en un exceso de generalización que termine replicando estereotipos.

De qué manera pueden los docentes y los administradores educativos ser entrenados para hacer un mejor uso de lo que se conoce acerca de las diferencias individuales parece ser una pregunta clave. La posibilidad de que el conocimiento adquirido acerca de las DI pueda hacerse disponible para otros estudiantes para que aprendan más eficientemente es uno de los objetivos implícitos o explícitos de gran cantidad de investigaciones sobre el tema.

Para Dörnyei (2015), cierta armonía en los estilos y estrategias de docentes y alumnos es beneficiosa pero la pregunta es si esto es factible. Existen algunas razones para dudar de la validez en establecer un tipo de instrucción basado en estilos y estrategias tendientes a facilitar esta armonía. Dörnyei resume dos: 1) la falta de recursos ya que en muchos contextos educativos, la instrucción lingüística sucede en clases numerosas y los docentes tienen limitaciones para personalizar el aprendizaje de idiomas. 2) muchos docentes no tienen la preparación suficiente como para lidiar con los estilos de una manera significativa.

Sin embargo, no prescribir una experiencia educativa diferencial, no necesariamente implica que la conciencia sobre este tema no sea beneficiosa. Esto se suma a la sugerencia de Peacock (2001, citado por Dörnyei, 2015) quien recomienda un rol más relevante de los estudiantes en la planificación de las clases y de las tareas, como una manera de minimizar conflictos en los estilos de aprendizaje.

Dörnyei también cita un estudio de Kozhevnikov, Evans y Kosslyn, 2014, quienes señalan que la investigación en las décadas recientes ha subrayado la importancia de ayudar a los estudiantes a ser más sensibles y expertos en una variedad de estrategias y enfoques para hacer frente a diferentes tareas educativas, y por lo tanto, ha habido un interés creciente en la investigación acerca de la autoregulación del aprendizaje y la flexibilidad de estilos, enfoques y estrategias de acuerdo a diferentes requisitos educacionales.

Por último, como el aprendizaje a distancia implica diferentes dinámicas de aprendizaje que la instrucción frontal, ha surgido interés en conocer de qué manera los conceptos sobre estilos y estrategias de aprendizaje se emplean para mejorar la prestación de la educación a distancia. La flexibilidad de los estilos se vuelve un aspecto saliente porque se supone que la educación a distancia ofrece a los estudiantes la posibilidad de tener mayor control sobre sus procesos (Dörnyei, Ryan, 2015)

Los docentes necesitan actuar como puente para sus estudiantes, para asistirlos en la adaptación y en el aprendizaje, en nuevas maneras de pensar y hacer, por lo que tanto profesores como estudiantes pueden tornarse en operadores interculturalmente efectivos (Ryan, Slethaug, 2010). Los estudiantes necesitan ser flexibles en la selección de estrategias y enfoques, y los docentes, ser tolerantes y dar apoyo durante los períodos en que los estudiantes adaptan sus repertorios a la nueva situación.

Es importante tener en cuenta que la cultura influye en las características del estudiante y su conducta de la misma forma que influyen otros factores, como conocimiento previo, experiencia, estilos de aprendizaje, creencias, motivación, estrategias, autonomía, actitudes hacia la situación de aprendizaje. La investigación debe aún explorar las relaciones entre estos factores. Conocer lo que es universal y lo que es individual, parece ser un gran misterio a revelar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arregui, V.; García, F.; Izquierdo, A.C. (2013). La enseñanza de español a estudiantes sinohablantes en contexto de inmersión: perspectivas pedagógicas y experiencias didácticas. En E. Romano, *Enseñar Español a Sinohablantes. Reflexiones teóricas, propuestas prácticas*. (p. 37-60). Buenos Aires: Hub Editorial.

Bardín, L. (1986). *Análisis del contenido*. Madrid: Akal.

Bedell, D. A. Oxford, R. (1996). Cross- Cultural comparisons of Language Learning Strategies in the People's Republic of China and other countries. En R. Oxford, *Language Learning Strategies around the world: cross- cultural perspectives* (p. 47-65). Hawaii: University of Hawaii Press.

Bernardo Gargallo López, P.; Garfella, E.; Pérez Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón. Universidad de Valencia*, 58 (5), 45-61.

Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.

Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: RSPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149. , 71, 133-149.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: ACER.

Biggs, J. (1987). *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.

Biggs, J. (1996). Western misconceptions of the Confucian- heritage learning culture. En D. Watkins, & J. Biggs, *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences*. (p. 45-67). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, and Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J; Watkins, D.A. (2001). *Teaching the Chinese Learner*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.

Bond, M. (1994). *Behind the Chinese face*. Hong Kong: Oxford University Press.

Bregolat, E. (2011). *La segunda revolución china*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Bremmer, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Lanuguage Review*, 55 (4), 490-514.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Engelwood Cliffs: Prentice Hall.

- Brown, H. (2001). *Teaching by principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva York: Longman.
- Busanello, H. (2015). *China. El gran desafío. ¿Cónquistador o socio estratégico?* Buenos Aires: Planeta.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: AIQUE.
- Cassidy, S. (2012). Measurement and Assessment of Intellectual Styles. En L. S. Zhang, *Handbook of Intellectual Styles Preferences in Cognition, Learning and Thinking* (p. 67-88). Nueva York: Springer Publishing Company.
- Cea, M.A.; D'Ancona, D. . (2014). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. . Madrid: Síntesis.
- Chan, C., & Rao, N. (2009). *Revisiting the Chinese Learner. Changing contexts, Changing education*. Hong Kong: Springer. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
- Chan, S. (1999). The Chinese learner- a question of style. *Education and Training*, 6/7 (41), 294-304.
- Chang, C. (2011). Language learning strategy profile of Univeristy foreign language majors in Taiwan. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8 (2), 201-215.
- Chi-Him Tam, K. (2013). A study on language learning strategies (LLSs) of University students in Hong Kong. *Taiwan Journal of Linguistics*, 11 (2), 1-42.
- Chili, L. (2012). An investigation of chinese Student's Learning Styles at an English-Medium University in Mainland China. *Theory and Practice in Lanugage Studies*, 6-13.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Recuperado el 10 de junio de 2013, de www.lsrc.ac.uk: Learning and Skills Research Centre.: <http://www.lsrc.org.uk/files>
- Cohen, A. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Edinburgo: Pearson.
- Cohen, A.D.; Oxford, R.L.; Chi, J.C. (2001). *Learning Style Survey: Assessing your Own Learning Styles*. Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Cooper, B. (2004). The enigma of the Chinese learner. *Accounting Education: An international Journal*, 13 (3), 289-310.
- Coyle, D.; K Hood, P.; Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dasgupta, S., Matsumoto, M., Xia, C. (2015). *Women in the labour market in China*. Bangkok: ILO Asia - Pacific Working Paper Series.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. .
- Dörnyei, Z.; Ryan, S. . (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Nueva York: Routledge.
- Dörnyei, Z.; Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research* (2da edición ed.). Nueva York: Routledge.
- Dörnyei, Z.; Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En M. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Dumont, H.; Instance, D.; Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Dumont, Hanna. Instance, David. Benavides, Francisco. (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris : OECD.CL What Makes Groupwork work .pdf.
- Ehrman, M. Oxford, R. (1995). Cognitive plus: correlations of language learning success. *Modern Language Journal* , 79, 67-89.
- Ehrman, M. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Londres: SAGE Publications.
- Ehrman, M.; Leaver B, L.; Lou, B.; Oxford, R. . (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System* , 31 (3) 313-330.
- Eliason, P. (1995). Difficulties with cross- cultural learning styles assessments. En J. Reid, *Learning styles in the ESL classroom* (p. 19-33). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers. .
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. En A. E. Davies, *The Handbook of Applied Linguistics* (p. 525-551). Nueva Jersey: Blackwell Publishing.
- Entwistle, N. Tait, H. (abril de 1993). *Approaches to studying and preferences for teaching in Higher Education: implications for student ratings*. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de Trabajo presentado en la reunión anual "Meeting of the American Educational Research Association": <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359206.pdf>
- Fenby, J. (2012). *Tiger head, snake tail*. Nueva York : The Overlook Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fulgini, A.J. Zhang, W. (2004). Attitudes toward family obligation among adolescents in contemporary urban and rural China. *Child Development* , 75 (1), 180-192.
- Gándara, L. (2013). De aquí a la China: una etnografía del aula. En E. Romano, *Enseñar español a hispanohablantes. Reflexiones teóricas, propuestas prácticas* (p. 137-147). Buenos Aires: Hub Editorial.
- Gao, X. (2005). Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: A socio-cultural re-interpretation. *System* , 34, 55-67.

- Gargallo López, B. , Almerich Cerveró, G., Suárez Rodríguez, J.M., Garfella Esteban, P.R. (Junio de 2013). Learning styles and approaches to learning in excelent and average first- year univesity students. *Springer* .
- Gijbels, D. ; Segers, M.; Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the (im) possibility to change students´perceptions of assessment demands. *Instructional Science* , 36, 431-443.
- Gijbels, D.; Watering, G.V.; Dochy, G.; Den Bossche, P.V. (2005). The relationship between students´approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education* . , XX (4), 327-341.
- Goh, C., Kwah, P.H. (2011). Chinese ESL students´learning strategies; a look at frequency, proficiency and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* , 2 (1), 39-53.
- Gong, Y. (2013). *Gaokao. A personal journey behind China's Examination Culture*. San Francisco : Sinomedia International Group.
- González Geraldo, J.L.; Del Rincón Igea, B.; Bayot Mestre, A. (2009). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* . , 18 (1), 211-226.
- Goodman, K. (1970). A psycholinguistic guessing game. En H. R. Singe, *Theoretical Models and Processes of Reading* (p. 20-45). Newark: International Reading Association.
- Green, J. M. Oxford, R.L. (1995). A closer look at learning strategies. L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly* , 29 (2), 261-297.
- Grenfell, M.; Macaro, E. (2013). Claims and critiques. En A. M. Cohen, *Language Learner Strategies* (págs. 9-28). Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Guba, E. (1981). Criteria for Assessing the Truthworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Technology Research and Development* , 29 (2), 75-91.
- Guba, EG.; Lincoln,Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Guelar, D. (2013). *La invasión silenciosa. El desembarco chino en América Latina*. Buenos Aires: Debate.
- Hernandez Pina, F. (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa* , 19 (2), 461-505.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations* , 10, 301-320.
- Hou, C. (2008). Language Learning Strategy Use Among Chinese ESL Students in an Intensive English Learning Context. *Learning Conference 08*. Illinois.

ICEF Monitor. (05 de 11 de 2015). *The state of International Student Mobility in 2015*. Recuperado el 6 de 09 de 2016, de <http://monitor.icef.com/2015/11/the-state-of-international-student-mobility-in-2015/>

Instituto Cervantes. *Niveles comunes de referencia: escala global*. (2013). Recuperado el 11 de 05 de 2016, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_01.htm

Iyengar, S.S. Lepper, M.R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation;. *Journal of Personality and Social Psychology* , 76, 349-366.

Johnson, J.Prior, S. Artuso, M. (2000). Field dependence as a factor in second language communicative production. *Language Learning* , 50 (3), 529-567.

Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. NASSP's Student learning styles. Diagnosing and proscribing programs. En V. Reston, *National Association of Secondary School Principles* (p. 1-17).

Kee-Kuok Wong, J. (2004). Are the learning styles of Asian international students culturally or contextually based? *International Education Journal* , 4 (4), 154-166.

Kember, D Gow, L. (1989). Cultural specificity of approaches to study. *Publicación presentada en 6th Annual Conference of the Hong Kong Educational Research Association*, (p. 356-363). Hong Kong.

Kember, D. (2000). *Action learning and action research: improving the quality of teaching and learning*. (Vol. 31). Londres: Kogan Page.

Kember, D. Gow, L. (1991). A challenge to the anecdotal stereotype of the Asian student. *Studies in Higher Education* , 16, 117-128.

Kember, D. Watkins, D. (2010). Approaches to learning and teaching by the Chinese. En M. H. Bond, *The Oxford Handbook of Chinese Psychology* (p. 169-185). Oxford: Oxford University Press.

Kinsella, K. (1995). Understanding and Empowering Diverse Learners in ESL Classroom. En J. Reid, *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (p. 170-194). Nueva York: Thomson.

Kirkbride, P.Tang, S, Westwood, R. . (1991). Chinese Conflict Preferences and Negotiating Behaviour: Cultural and Psychological Influences. *Organization Studies* , 12 (3), 365-386.

Larson- Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. Nueva York: Routledge.

Larson- Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. Nueva York: Routledge.

Larson- Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Using SPSS*. Nueva York: Routledge.

Lee, W. (1996). The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition. . En D. ., Watkins, *The Chinese learner; Cultura, psychological and contextualinfluences*. (p. 25-41). Melbourne y Hong Kong: Australian council for Educational Research and the Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

- Li, A. (2005). *A Look at Chinese ESL Students'Use of Learning Strategies in Relation to their English Language Proficiency, Gender and Perceived Language Difficulties. A Quantitative Study*. Recuperado el 2 de setiembre de 2012, de Conferencia inaugural de Supporting Independent English Language Learning in the 21 century: <http://independentlearning.org/ILA/ila05/LI05051.pdf>
- Li, J. (2012). *Cultural Foundations of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, J. (2009). Learning to Self-Perfect: Chinese Beliefs about Learning. En Chanm, *Chan, Carol K.K. Rao, Nirmala* (págs. 35-69). Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Li, J. (2011). The literature review about the research on learning style both abroad and at home. *Theory and Practice in Language Studies* , 1 (12), 1780-1785.
- Littlewood, W. (2000). Do Asian Students really want to listen and obey? *ELT Journal* , 31-36.
- Lyn Fung Choy, J.; O'Grady, G.; Rogans, J.I. (15 de Junio de 2011). *Is the study process questionnaire a good predictor of academic achievement? The mediating role of achievement-related classroom behaviours*. Recuperado el 10 de junio de 2015, de Springer Schience + Business media: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11251-011-9171-8>
- Mackey, A.; Gas,S. (2005). *Second Language Research. Methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Man-fat Wu, M. (2008). Language Learning Strategy Use of Chinese ESL Learners of Hong Kong- Findings from a Qualitative Study. *Electronic Journal off Foreign Languages Teaching* , 5 (1), 68-82.
- Markham, S. (2004). *Learning Styles measurement: a cause of concern*. Recuperado el 2016 de mayo de 15, de Computing Educational Research Group. Technical Report. : http://www.csse.monash.edu.au/~ajh/research/cerg/techreps/learning_styles_review.pdf
- Martinsons, M. G.; Martinsons, A.B. (1996). Conquering cultural constraints to cultivate Chinese management creativity and innovation. *Journal of Management Development* , 15, 18-35.
- Marton, Dall'Alba, G. Kun, T.L. (1996). Memorising and understanding:the keys to the paradox? En D. B. Watkins, *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (p. 69-84). Melbourne: Australian Council for Educational Research and the Comparative Education Research Centre.
- Marton, F. ; Dall`Alba, G.; Tse, L.K. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research* , 19 (3), 277-300.
- Marton, F. ; Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I, outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* . , 46, 4-11.
- Maxwell, J. (1992). Understanding the validity in qualitative research. *Harvard Educational Review* , 62 (3), 279-300.
- Melton, C. (1990). Bridging the cultural gap: A study of Chinese students'learning style preferences. *RELC Journal* , 29-47.

- Merriam, S. B. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. Huberman, M. . (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage Publications.
- Mosqueira, M. (2013). Las dos orillas: enseñar español en un Programa de Inmersión y como Lengua Extranjera (diferencias y similitudes). En E. Romano, *Enseñar español a sinohablantes*. (p. 19-36). Buenos Aires: Hub Editorial.
- Naiman, N. Frohlich, S. Todesco. (1978). The Good Language Learner. En Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching* (p). Oxford: Oxford University Press.
- Nel, C. (2008). Learning style and good language learners. En C. Griffiths, *Lessons from good language learners* (p. 49-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, G. (1995). Cultural differences in learning styles. En R. J, *Learning styles in the ESL EFL classroom* (p. 3-18). Boston: Heinle & Heinle.
- Neuman, Y.; Bekerman, Z. (2001). Cultural resources and the gap between educational theory and practice. *Teach Coll* , 103 (3), 471-84.
- Nield, K. (2007). Understanding the Chinese Learner; a Case study exploration of the notion of the hong Kong Chinese Learner as a Rote or Strategic Learner. *Journal of Hospitality, leisure, sport and Tourism education* . , 6 (1), 39-48.
- Nieto, G. (2012). El sistema educativo. En G. García- Noblejas, *China. Las claves para comprender "el fenómeno chinio". Pasado y presente de una gran civilización*. (p. 247-260). Madrid: Alianza Editorial.
- Nisbet, D, Tindall, E. Arroyo, A. (2005). Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students. *Foreign Language Annals* , 38 (1), 100-107.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Stewner-Manzanares, G. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* , 25, 21-36.
- OCDE. (Julio de 2013). Recuperado el 16 de agosto de 2015, de Education Indicators in focus ¿Cómo se está desarrollando la movilidad internacional de los estudiantes?: [http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--No14%20\(es\).pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--No14%20(es).pdf)
- OCDE. (2012). *PISA 2012 Results. What students know and can do. Student performances in mathematics, reading and science*. . Recuperado el 16 de agosto de 2015, de OECD. Better policies for better lives. : <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- OCDE. (2010). *Strong Performers and successful reformers. Lessons from PISA for the United States*. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- O'Malley, J.M, Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Osnos, E. (2015). *Age of Ambition. Chasing fortune, truth and faith in the new China*. Nueva York: Vintage.
- Oxford, R. L. Burry-Stock, J.A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System* , 153-175.
- Oxford, R. (1996). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Hawai: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachussets: Henly & Heinly Publishers.
- Oxford, R. (1993). *Style Analysis Survey (SAS)*. Alabama: University of Alabama Press. .
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Edinburgo: Pearson.
- Oxford, R., Lou Leaver, B. (1996). A synthesis of strategy instruction for language learners. En R. Oxford, *Language learning strategies around the world: cross- cultural perspectives* (p. 227-246). Hawai: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Pawlak, M. (2012). *Second Language Learning and Teaching*. Nueva York: Springer.
- Peacock, M. Ho, B. (2003). Student language learning strategies accross eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics* , 13, 179-200.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare* , XI (1), 15-29.
- Porta, L. Silva, M. (2003). *Ponencia en Universidad Nacional de Mar del Plata*. Recuperado el 16 de 09 de 2016, de <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/Luis-Porta.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa.-El-An%C3%A1lisis-de-Contenido-en-la-investigaci%C3%B3n-educativa..pdf>
- Querol Betaller, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. *Marco ELE . Revista Didáctica* . , 18, 1-12.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education* , 8, 411-427.
- Rao, Z. H. (7 de 2001). *Matching teaching styles with learning styles in East Asian contexts*. Recuperado el 26 de 6 de 2013, de <http://iteslj.org/Techniques/Zhenhui-TeachingStyles.html>.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal* , 61 (2), 100-106.
- Reid, J. (1987). The learning style preference of ESL students. *TESOL Quarterly* , 21 (1), 87-111.
- Reid, J. (1995). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
- Reiss, M. A. (1985). *The good language learner: Another look*. *Canadian Modern Language Review*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Riding, R. (2000). Cognitive style: A review. . En R. Riding, & S. Rayner, *Interpersonal perspectives on individual differences*. (p. 315-344). Stamford: CT: Ablex.
- Roberts, L.; Meyer, A. (2012). *Individual Differences in Second Language Learning*. Michigan: The Sheridan Press.
- Rossi-Le, L. (1995). Learning styles and strategies in adult inmigrant ESL students. En J. Reid, *Language learning styles in the ESL/EFL classroom* (p. 118-125). Boston: Heinle & Heinle.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* , 97-111.
- Ruspini, E. (2002). *Introduction to Longitudinal Research*. Londres: Routledge.
- Ryan, J.; Slethaug, G. (2010). *International Education and the Chinese Learner*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Salili, F. Chiu, C. Y. Lai, S. (2001). The influence of culture and context on students' motivational orientation and performance. En F. C. Salili, *Student motivation. The culture and context of learning*. (págs. 221-247). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Sampieri, R.; Fernández, C. ; Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F. : Mc Graw Hill.
- Sánchez Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Suplementos. MarcoELE* (8), 1-37.
- Scarcella, R.C.; Oxford, R. . (1992). *The Tapestry of Language Learning. The individual in the communicative classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Schmeck, R.R. . (1982). Learning style of college students. En R. S. Dillon, *Individual differences in cognition* (p. 11-25). Nueva York : Plenum Press.
- Siebert, C. (2009). Teaching Oral English in China: A Foreigner's Perspective. En Y. Liu, & Z. Sun, *Chinese and Foreign Teachers' Practice and exploration of College Foreign Language Teaching* (p. 600-608). Jinan: Shangdong Da Xue Chu Ban She.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica1*. Madrid: Morata.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. . Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *13*, 275-298.
- Stake, R. (1988). Case study methods in educational research; seeking sweet water. En R. Jaeger, *Complementary Methods for Research in Education*. (p. 200-286). Washington D.C.: American Educational Resesarch Association.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sun, M. (2011). Experimental Study of Chinese Non-English Students' Overall Learning Style Preferences. *US-China Education Review* , 3, 346-354.

- Tashakkori, A. ; Teddlie, C. . (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks Calif: Sage.
- Taylor, S. Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thakkar, D. (2011). Social and Cultural Contexts of Chinese Learners. Teaching Strategies for American Educators. *Multicultural education* , 51-54.
- Trading Economics*. (2015). Recuperado el 30 de 08 de 2015, de <http://www.tradingeconomics.com/china/population>
- Voyer, D., Voyer, S.D. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta- Analysis. *American Psychological Association* , 1-32.
- Wang, C. (1992). *The Survey on the English Learning Style of Chinese Students: the chinese Students English Learning Psychology*. Hunan: Hunan Education Publishing House.
- Wang, L. (2007). Variation in learning styles in a group of Chinese English as a Foreign Language Students. *International Education Journal* , 8 (2), 408-417.
- White, C. Schramm, K. Chamot, A.U. (2013). Research methods in strategy research- re examining the toolbox. En A. M. Cohen, *Language Learner Strategies* (p. 93-116). Oxford: Oxford University Press.
- Witkin, H. (1976). Cognitive style in academic performance and in teacher- student relations. En S. a. Messik, *Individuality in learning* (p. 38-72). San Francisco: Jossey- Bass.
- Wu, E. (2008). Parental influence on Children´s Talent Development: A case study with three Chinese American families. *Journal for the Education of the Gifted* , 100-129.
- Xiao, L. (12 de 2006). *Bridging the Gap Between Teaching Styles and Learning Styles: a Cross- Cultural Perspective*. Recuperado el 25 de 04 de 2012, de TESL-EJ: <http://www.tesl-ej.org/ej39/a2.pdf>
- Yang, N. (1993). Understanding Chinese students' language beliefs and learning strategy use. *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Atlanta.
- Yen Mah, A. (2004). *A thousand pieces of gold. A memoir of China's past throught its proverbs*. Londres: Harper Perennial.
- Ying, C. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of University Freshmen. *TESOL Quarterly* , 43 (2), 255-280.
- Yu, Y.; Wang, B. (2009). A study of language learning strategy use in the context of EFL curriculum and pedagogy reform in China. *Asia Pacific Journal of Education* , 29 (4), 457-468.
- Zhao, J. (2007). *Language Learning Strategies and English Proficiency* . Recuperado el 1 de octubre de 2012, de A Study of Chinese Undergraduate Programs in Thailand: <http://www.journal.au.edu/scholar/2009/world/JuanZhao28-32.doc>
- Zhao, Y. (2014). *Who's afraid of the big bad dragon. Why China has the best (and worst) Education System in the world*. San Francisco: Jossey - Bass.

Zhengdong, G.; Humphreys, G.; Hamp- Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese Universities. *The Modern Language Journal* , 88 (2), 229-244.

ANEXOS

Anexo 1- Cuestionario 1. Procesos de aprendizaje

Nombre: _____
Fecha: _____

Es muy importante que responda a cada pregunta lo más sinceramente posible.

尽可能诚实地回答每一个问题是很重要的。

No hay una única manera correcta de estudiar. Depende de lo que se adapta a su propio estilo y al curso que está estudiando.

正确的学习方法不是唯一的，而是取决于是否适合你所学的知识及你自身的风格。

Si cree que la respuesta a una pregunta depende de lo que esté intentando estudiar, entonces responda como si se tratara de la asignatura o asignaturas *más importantes* para Ud.

如果你认为对于所问问题的相应答案取决于你所学的学科及内容，那么就请根据对你最重要的学科来回答

No se preocupe por dar una buena imagen, no hay respuestas correctas ni incorrectas

不要担心是否能展示出一个美好的形象，因为既没有正确答案也没有错误答案

Por favor, encierre en un **círculo** la respuesta que mejor refleje su sentir sobre cada pregunta:

请用圆圈圈出能最好反应出你的看法及内心感受的答案。

0= Nunca o casi nunca es verdad en mi caso.

从不或极少

1=Es cierto a veces.

有时

2. Esta afirmación es cierta en la mitad de las ocasiones.

时常

3=Con frecuencia es cierto en mi caso.

频繁

4=Siempre o casi siempre es verdad.

总是

Elige por favor la respuesta más apropiada para cada pregunta. Señale la respuesta que mejor refleje su primera reacción.

请根据你的第一反应选出最合适的答案。

No emplee mucho tiempo con cada pregunta; probablemente su primera reacción es la que mejor le identifica.

不要在每个问题上花太多时间，通常来说根据第一反应所做出的答案是最符合你的。

Responda por favor a todas las preguntas.

请回答所有的问题。

1. Me doy cuenta de que estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.

0 1 2 3 4

我注意到学习能使我产生强烈的个人满足感。

2. Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me he formado mis propias conclusiones sobre el mismo.

0 1 2 3 4

在计划和学习某个课程时，直到我总结出自己的结论才会使自己满足。

3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo esfuerzo posible.

0 1 2 3 4

我的目的是尽最小的努力来通过课程的考试。

4. Sólo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está detallado en el libro de texto

0 1 2 3 4

del curso.

我只认真学习老师课上讲到的和课程大纲上所要求的知识.

5. Me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te metes en él. 0 1 2 3 4

我觉得只要全身心投入到一项课程中都会使我产生极大的兴趣.

6. Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos. 0 1 2 3 4

我对大多数新课程十分感兴趣,经常利用其他时间来获取更多关于它的信息.

7. Dado que no encuentro el curso muy interesante, realizo el mínimo esfuerzo. 0 1 2 3 4

如果我发现课程没有意思的话,我只做最少的工作.

8. Aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria aunque no pueda comprenderlas. 0 1 2 3 4

尽管我不理解所学知识,我会不断重复直到记住为止.

9. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película. 0 1 2 3 4

学习学术课程有时可以像读一本好小说或者看一部好电影一样令人激动.

10. Me hago preguntas a mí mismo sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente. 0 1 2 3 4

我常常自问关于重要的课程直到我完全理解.

11. Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos. 0 1 2 3 4

我认为通过记住要点知识可以通过大部分的测验而不需要理解它.

12. Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente indicado, porque creo que es innecesario hacer cosas adicionales. 0 1 2 3 4

通常来说我只学习那些需要我掌握的知识,因为我认为再学习额外的知识是不必要的.

13. Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes. 0 1 2 3 4

我十分认真对待自己的学习因为我能发现那些有趣的专题.

14. Empleo bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que se han discutido en las diferentes clases. 0 1 2 3 4

我利用相当一部分休闲时间来寻找与在不同课堂上讨论的有意思的题目的相关信息.

15. Me parece que no ayuda estudiar los temas en profundidad. Confunde y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento general sobre los temas. 0 1 2 3 4

我觉得当所需要的只是对那些专题的大致了解时,深入研究是没有用的,反而会使我混淆而且浪费时间.

16. Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dedicaran mucho tiempo a estudiar cosas que no van a preguntar en el examen. 0 1 2 3 4

我认为老师不应该期望学生投入很多时间来学习不会在考试中出现的内容.

17. Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta. 0 1 2 3 4

我经常带着问题去上课并且希望能在课上找到答案.

18. Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases. 0 1 2 3 4

对我来说大致浏览一下与课堂内容相关的推荐性阅读是很重要的.

19. No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no serán preguntados en el examen. 0 1 2 3 4

我觉得学习那些在考试中可能不会出的题是没有意义的.

20. Me parece que la mejor manera de pasar los exámenes es recordar las respuestas a las posibles preguntas. 0 1 2 3 4

我觉得能够通过考试最好的方式就是记忆那些可能出现的问题的答案.

Muchas gracias por tu tiempo!

十分感激你的参与.

Anexo 2- Cuestionario 2- Estilos de aprendizaje

Nombre: _____

Fecha: _____

Es muy importante que responda a cada pregunta lo más sinceramente posible.

尽可能诚实地回答每一个问题是很重要的

No hay una única manera correcta de estudiar. Depende de lo que se adapta a su propio estilo y al curso que está estudiando.

正确的学习方法不是唯一的，而是取决于是否适合你所学的知识及你自身的风格

No se preocupe por dar una buena imagen, no hay respuestas correctas ni incorrectas.

不要担心是否能展示出一个美好的形象，因为既没有正确答案也没有错误答案

Por favor, encierre en un **círculo** la respuesta que mejor refleje su sentir sobre cada pregunta:

请用**圆圈**圈出能**最好的**反应出你的**看法及内心真实感受**的答案

0=nunca.

从不

1=rara vez.

极少

2= a veces

有时或时常

3=Con frecuencia

频繁

4=Siempre

总是

Elige por favor la respuesta más apropiada para cada pregunta. Señale la respuesta que mejor refleje su primera reacción.

请根据你的第一反应选出最合适的答案。

No emplee mucho tiempo con cada pregunta; probablemente su primera reacción es la que mejor le identifica.

不要在每个问题上花太多时间，通常来说根据第一反应所做出的答案是最符合你的。

Responda por favor a todas las preguntas.

请回答所有的问题。

PARTE 1

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Recuerdo mejor las cosas si las escribo.
如果写下来，我会记得更牢。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Tomo muchas notas en clase.
我在课上记很多笔记。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Cuando escucho, visualizo dibujos, números o palabras en mi cabeza.
当听的时候，我的脑海里会出现图像、数字或文字。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Prefiero aprender viendo televisión o videos, antes que por cualquier otro medio de comunicación.
比起其他的传媒工具我更喜欢通过看电视或视频来学习。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Uso colores o marcadores para ayudarme mientras estudio.
我在学习的时候会用不同颜色或者是记号笔作为辅助工具。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Cuando leo las instrucciones, las comprendo mejor.
我读说明或是简介的话，我会理解的更好。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Tengo que mirar a la persona que está hablando para entender lo que dice.
我要看着说话人才能理解他的意思。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Entiendo mejor las clases cuando el profesor escribe en la pizarra o usa powerpoint.
老师写板书或者使用幻灯片可以帮助我更好的理解授课内容。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

9. Las tablas, las gráficas y los mapas me ayudan a comprender mejor lo que alguien dice. 表格、图表和地图可以帮助我更好的理解说话人所说的内容.	0	1	2	3	4
10. Recuerdo las caras de las personas pero no sus nombres. 我能记住别人的脸, 但记不住他们的名字.	0	1	2	3	4

TOTAL A:

11. Memorizo mejor un conocimiento si lo hablo con los demás. 如果与别人讨论, 我会记得更牢.	0	1	2	3	4
12. Prefiero aprender escuchando una clase que leyendo. 相比于读的方式, 我更喜欢采取听的方式来学习.	0	1	2	3	4
13. Necesito que me digan las instrucciones oralmente para realizar la tarea. 我需要口头指南以便更好的完成任务.	0	1	2	3	4
14. El sonido de fondo me ayuda a pensar. 背景声音可以帮助我思考.	0	1	2	3	4
15. Me gusta escuchar música cuando trabajo o estudio. 工作或学习时, 我喜欢听音乐.	0	1	2	3	4
16. Puedo comprender lo que las personas dicen aún cuando no los estoy viendo. 即使我看不到说话人, 我也能理解他所表达的意思.	0	4	2	3	4
17. Recuerdo los nombres de las personas pero no sus caras. 我记得住别人的名字, 但记不住他们的长相.	0	1	2	3	4
18. Recuerdo fácilmente los chistes que escucho. 我很容易就能记住听到的笑话.	0	1	2	3	4
19. Puedo identificar a las personas por su voz (por ejemplo, al teléfono). 我可以辨认出别人的声音 (例如: 电话里的声音).	0	1	2	3	4
20. Después de encender el televisor, suelo escuchar el sonido de la televisión ya que mirar la pantalla no me interesa tanto. 打开电视机后, 我习惯听声音因为我不太感兴趣看屏幕	0	1	2	3	4

TOTAL: B

21. Prefiero comenzar a hacer las cosas que chequear primero las instrucciones. 我情愿直接开始做事, 而不是先看指南再做事.	0	1	2	3	4
22. Al trabajar o estudiar necesito frecuentemente hacer pausas y descansar. 工作或学习时, 我需要不时休息一下.	0	1	2	3	4
23. Necesito comer algo cuando leo o estudio. 我工作或学习时, 喜欢吃东西.	0	1	2	3	4
24. Si tengo que elegir entre sentarme o pararme, prefiero estar parado. 要我选择坐着还是站着的话, 我会选站着.	0	1	2	3	4
25. Me pongo nervioso cuando me quedo parado mucho tiempo sin moverme. 一动不动地坐很久会让我感到紧张.	0	1	2	3	4
26. Pienso mejor cuando puedo moverme. 我在走动的时候思维活跃.	0	1	2	3	4
27. Juego con los lápices o los muerdo durante la clase. 上课时, 我习惯玩或者咬钢笔.	0	1	2	3	4
28. Manipular objetos me ayuda a recordar lo que alguien dice. 摆弄某种物件可以帮我记住别人所说的话.	0	1	2	3	4
29. Muevo las manos cuando hablo. 说话时, 我挥动双手.	0	1	2	3	4
30. Hago muchos dibujos o garabatos en mi cuaderno durante las clases. 上课时, 我会在笔记本上画很多图画 (涂鸦之作).	0	1	2	3	4

TOTAL C:

PARTE 2

1. Aprendo mejor cuando trabajo o estudio con otras personas. 与其他人一起学习比独自一人学习效果好.	0	1	2	3	4
2. Conozco personas nuevas fácilmente al involucrarme en conversaciones. 当我参与到他们的谈话中时, 我会很容易地认识新的朋友.	0	1	2	3	4
3. Aprendo mejor en la clase que con un profesor particular. 在课上学习比家教辅导学习的效果好.	0	1	2	3	4

4. Me resulta fácil acercarme a desconocidos. 对我来说, 接近陌生人很容易.	0	1	2	3	4
5. Me llena de energía interactuar con muchas personas. 与人交流让我感到充满活力.	0	1	2	3	4
6. Me gusta experimentar las cosas primero y luego tratar de entenderlas. 我喜欢先体验一些事物然后再尝试着理解.	0	1	2	3	4
TOTAL A:					
7. Mi mundo interior, mis pensamientos me llenan de energía. 我的心理世界(内心所想)让我充满活力.	0	1	2	3	4
8. Prefiero las actividades individuales o los juegos uno a uno 我喜欢一个人的或一对一的游戏或活动.	0	1	2	3	4
9. Tengo pocos intereses y me concentro mucho en ellos. 对于我没有很多兴趣的事我同样可以集中精力的去做.	0	1	2	3	4
10. Luego de trabajar en un grupo numeroso, estoy exhausto. 在一个大集体中工作后让我觉得很累.	0	1	2	3	4
11. Cuando estoy en un grupo numeroso tiendo a estar en silencio y escuchar. 当我身处人群时, 我会沉默地倾听.	0	1	2	3	4
12. Me gusta entender bien algo antes de probarlo. 在作尝试之前, 我想先好好了解我要做的事.	0	1	2	3	4
TOTAL B:					
PARTE 3					
1. Tengo una imaginación creativa. 我有丰富的想像力.	0	1	2	3	4
2. Trato de encontrar muchas opciones y posibilidades para explicar las causas de las cosas. 我试图找出很多的可能性去解释事物发生原因.	0	1	2	3	4
3. Planifico cuidadosamente los eventos futuros. 我为未来仔细准备.	0	1	2	3	4
4. Me gusta descubrir cosas yo mismo en vez de que alguien me de las explicaciones. 我喜欢自己探索, 不喜欢事事都听别人的解释.	0	1	2	3	4
5. En las discusiones de clase, sugiero muchas ideas nuevas. 在课堂讨论时, 我会产生很多新的观点.	0	1	2	3	4
6. Estoy abierto a las sugerencias de mis pares. 我很乐意接受同龄人的建议.	0	1	2	3	4
TOTAL A:					
7. Me concentro en la situación en la cual estoy, en vez de pensar en la razón por la que existe ese problema. 我专注于所处的形势, 而不再想怎么会出这样的问题.	0	1	2	3	4
8. Leo los manuales de instrucciones de los objetos antes de usarlos. 使用仪器或设备前, 我会阅读说明书.	0	1	2	3	4
9. Confío en los hechos concretos más que en las ideas nuevas y no probadas. 我信任具体事实, 不信任新的、未经检验的观点.	0	1	2	3	4
10. Prefiero las cosas presentadas paso a paso así puedo hacer las cosas en orden. 我喜欢事物按部就班的出现以便我井然有序地进行.	0	1	2	3	4
11. No me gusta que mis compañeros de clase cambien los planes de un proyecto que estamos haciendo. 我不喜欢同学改变我们合作作业的计划内容.	0	1	2	3	4
12. Sigo las instrucciones cuidadosamente. 我仔细按照说明做事.	0	1	2	3	4
TOTAL B:					
PARTE 4					
1. Me gusta planificar cuidadosamente mi tiempo de estudio y terminar las tareas a tiempo. 我喜欢仔细计划学习时间并且及时完成功课.	0	1	2	3	4
2. Mis notas, repartidos y otros materiales de estudio están cuidadosamente organizados. 我的笔记、活页和其他学习材料都很规整.	0	1	2	3	4
3. Me gusta estar seguro acerca de lo que significan las cosas en la lengua extranjera 我喜欢弄清楚事物在目的语言中(所学的外国语言)的含义.	0	1	2	3	4

14. Me gusta saber cómo se aplican las reglas y por qué. 我想知道相关规则、准则是如何实施使用的及其缘由.	0	1	2	3	4
TOTAL A:					
5. Descuido las fechas de entrega si estoy concentrado en otra cosa. 如果我在做其它的事, 我会忽略上件事的期限.	0	1	2	3	4
6. Dejo que las cosas se amontonen en mi escritorio hasta que las ordeno ocasionalmente. 我通常可以容忍很多东西堆在桌子上, 最后再整理.	0	1	2	3	4
7. No me preocupo por comprender todo. 我并不想弄清楚所有事.	0	1	2	3	4
8. No siento la necesidad de llegar a una conclusión rápida sobre un tema. 我觉得不应该马上对一件事下结论.	0	1	2	3	4
TOTAL B:					
PARTE 5					
1. Prefiero respuestas cortas y simples antes que las largas explicaciones. 我喜欢简短的答案, 不喜欢冗长的解释.	0	1	2	3	4
2. Ignoro los detalles que no parecen ser relevantes. 忽视看起来不相关的细节.	0	1	2	3	4
3. Es fácil para mí ver pensar el plan en general, la idea global. 对我来讲, 看宏观计划和大体概念比较容易接受.	0	1	2	3	4
4. Capto la idea principal y eso es suficiente para mí. 我能抓住中心思想并且这对我来说就足够了.	0	1	2	3	4
5. Cuando cuento una historia, suelo olvidarme de muchos detalles específicos. 当讲一个很久以前的故事时, 我会忘记很多具体细节.	0	1	2	3	4
TOTAL A:					
6. Necesito muchos ejemplos específicos antes de entender algo en su totalidad. 我需要很具体的例子才能完全理解整体意义.	0	1	2	3	4
15. Presto mucha atención a los hechos específicos y los detalles. 我很关注具体问题及相应细节.	0	1	2	3	4
8. Soy bueno para captar nuevas palabras y frases cuando las escucho. 我擅长捕捉听到的新短语或新词.	0	1	2	3	4
9. Disfruto las actividades en las que lleno los espacios en blanco con palabras que escucho. 我喜欢做听力的缺词填空练习.	0	1	2	3	4
10. Cuando cuento un chiste, recuerdo los detalles pero me olvido del final. 讲笑话的时候, 我记得细节但会忘记结尾.	0	1	2	3	4
TOTAL B:					
PARTE 6					
1. Puedo resumir información fácilmente. 我很会总结信息.	0	1	2	3	4
2. Puedo parafrasear fácilmente lo que dicen otras personas. 我能很快重述别人讲过的话.	0	1	2	3	4
3. Cuando hago un esbozo, considero primero los puntos centrales. 在制做大纲时, 我会首先想到关键点.	0	1	2	3	4
4. Comprendo mejor cuando puedo unir toda la información en un todo. 当我能把所有信息集中在一个载体上时, 我会理解的更好.	0	1	2	3	4
5. Considerando la situación en su conjunto puedo fácilmente comprender a alguien. 通过审视全局, 我很容易就能了解一个人.	0	1	2	3	4
TOTAL A:					
6. Me resulta difícil comprender cuando no entiendo todas las palabras. 当我不认识那些单词时, 我很难理解其中意思.	0	1	2	3	4
7. Tardo mucho tiempo en contar una historia o explicar algo. 我讲故事或解释一件事时, 总是要花很长时间.	0	1	2	3	4
8. Me gusta concentrarme en las reglas de gramática. 我喜欢集中精力学习语法.	0	1	2	3	4
9. Soy bueno para resolver enigmas o rompecabezas. 我擅长做复杂的字谜游戏.	0	1	2	3	4
10. Soy bueno para darme cuenta incluso de los detalles más pequeños de una tarea.	0	1	2	3	4

我擅长注意那些与任务有关的哪怕是最小的细节。

TOTAL B:

PARTE 7

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Trato de prestar atención a todos los aspectos de un material nuevo cuando estoy estudiando. 学习时，我尽量注意新资料的所有方面及相应特征。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Cuando memorizo diferentes partes de un material lingüístico, puedo recuperar todas esas informaciones fácilmente, como si las hubiera almacenado en compartimentos separados. 当我记忆零碎的语言材料时，我能很容易地回想起记忆的内容，就像我已经把它们存在大脑的不同区域一样。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Mientras aprendo un nuevo contenido en lengua extranjera, realizo distinciones finas y sutiles entre el sonido del discurso, las formas gramaticales, las palabras y las frases. 当学习新的外语知识时，我能够很好地区分语音、语法形式、词汇和短语。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

TOTAL A:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 4. Cuando aprendo nueva información, agrupo datos al eliminar o reducir diferencias y concentrarme en las similitudes. 学习新内容时，我会用去除或缩减差别专注相似点的方法给资料分类。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Ignoro las distinciones que harían que lo que digo fuera más preciso y acertado en un contexto determinado. 我会忽略那些让我在某语境中增加语言准确性的细微语言差别。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Recuerdos similares se vuelven difusos en mi mente, fusiono nuevas experiencias de aprendizaje con las anteriores. 相似的记忆互相混淆，我会把新学来的东西与原有知识混合。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

TOTAL B:

PARTE 8

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Cuando aprendo una lengua extranjera me gusta ir de los patrones generales a los ejemplos específicos. 当我学习一门外国语言时，我喜欢从普遍笼统的例子到具体的例子。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Me gusta comenzar por las reglas y por las teorías antes que por los ejemplos específicos. 我喜欢从学习理论知识着手而不是具体例子。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Me gusta empezar por generalizaciones y luego encontrar experiencias que se vinculen con esas generalizaciones. 我喜欢从概论着手然后找与之相关的经验。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

TOTAL A:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 4. Me gusta aprender las reglas del lenguaje indirectamente al estar expuesto a ejemplos de estructuras gramaticales u otros aspectos de lenguaje. 我喜欢间接学习语言规则，比如说相应语法结构或其他方面的例子的阐述或说明 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. No me importa escuchar una regla gramatical de manera explícita ya que no me acuerdo bien de las reglas. 是否明确的告诉我语法规则我并不感兴趣，因为不管怎样我都记不好那些语法规则 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Descifrar el sistema o las reglas por mí mismo, contribuye mucho con mi aprendizaje. 自己弄清楚理论体系及相应规则对我的学习有很大帮助 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

TOTAL B:

PARTE 9

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Puedo distinguir la información pertinente o importante en un contexto dado, aun cuando haya información que pueda distraer. 我能够在指定文章中摘选出重要的信息尽管会有干扰信息。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Cuando produzco un mensaje oral o escrito en la lengua extranjera, me aseguro de que todas las estructuras gramaticales concuerden entre ellas. 当我用外语口头表述或是书写时，我要确保他们之间的语法结构都要互相匹配。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. No solamente presto atención a la gramática sino que también busco un nivel apropiado de formalidad y de cortesía. 我不仅重视语法结构并且会注意其正式性，得体性和礼貌性。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

TOTAL A:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 4. Cuando hablo o escribo prestando atención a la gramática presto menos atención al contenido del mensaje. 当我说话或是写作时会十分注重语法而非文章的含义。 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Para mí es un desafío prestar atención al contenido de un discurso o texto, al mismo tiempo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

que presto atención a la concordancia gramatical (persona, género, número y tiempo).

对我来说在一篇文章里既注意交流内容同时又注意语法连贯（人称，性，数，时态）是一种挑战。

6. Cuando uso frases largas en lengua extranjera, me distraigo y descuido aspectos de gramática y de estilo. 0 1 2 3 4

当我运用外语长句子时，我会分心并且会忽视那些语法以及方式方面。

TOTAL B:

PARTE 10

12. Reacciono muy rápidamente, frecuentemente actuando o hablando sin pensar. 0 1 2 3 4
我反应很快，通常不要想就可以行动或说话。

13. Sigo mi intuición cuando aprendo una lengua. 0 1 2 3 4
当我学习一门语言时我会相信我的直觉。

14. Me animo primero a hablar, veo lo que pasa y hago correcciones si es necesario. 0 1 2 3 4
我会自告奋勇的第一个说话看结果怎么样，如果有必要的话我会再做修改。

TOTAL A:

15. Necesito pensar antes de hablar o escribir en lengua extranjera. 0 1 2 3 4
在用外语说话或者写作之前我会先构思。

16. Generalmente planifico lo que voy a estudiar al comenzar. 0 1 2 3 4
通常来说在我开始的时候我会计划好我要学的内容。

17. Antes de responder una pregunta necesito chequear la respuesta en mi mente. 0 1 2 3 4
在回答问题之前我需要在脑中检查一下我的答案。

TOTAL B:

PARTE 11

2. Con ideas, conceptos, reglas y modelos, aprendo mejor. 0 1 2 3 4
通过在脑海中建立相应概念，见解，规则及模式，我会学的更好

3. Con ejemplos, historias y metáforas aprendo mejor. 0 1 2 3 4
通过对其他事物的比喻和联系及相应的例子、相关的历史来学习，我会学的更好。

TOTAL A:

4. Tomando el lenguaje de manera literal y sin metáforas, aprendo mejor. 0 1 2 3 4
通过原义或是字面意思而不参杂比喻或引申义的方式来学习语言，我会学的更好。

5. Cuando el lenguaje expresa su significado de manera directa, aprendo mejor. 0 1 2 3 4
当语言能直接了当的表达出它的意思时，我会学的更好。

TOTAL B:

Muchas gracias por tu tiempo!

十分感激你的参与。

Anexo 3- Permiso de utilización del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

----- Original Message -----

Subject: Copyright Permission Granted: Learning Style Survey

Date: Wed, 28 Aug 2013 14:31:20 -0500

From: Karin Larson <larso205@umn.edu>

To: azpiroz@ort.edu.uy

Dear Maria del Carmen Azpiroz:

CARLA is pleased to give permission for you to translate, adapt, and use the following materials for your research study. Citations of these materials should be listed as follows (or similar):

The "Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles" by Andrew D. Cohen, Rebecca L. Oxford, and Julie C. Chi is adapted and used with permission from the Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) at the University of Minnesota and can be found on pages 153-161 in the following publication:

Barbara Kappler Mikk, Andrew D. Cohen, & R. Michael Paige with Julie C. Chi, James P. Lassegard, Margaret Maegher, and Susan J. Weaver (2009). *Maximizing study abroad: An instructional guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). More information about this CARLA publication can be found at: www.carla.umn.edu/maxsa/guides.html

We would appreciate seeing the results of your research study when it is completed.

Best wishes,

Karin Larson

Karin E. Larson
Coordinator
The Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA)
Global Programs and Strategy Alliance
University of Minnesota
140 University International Center
331 17th Avenue Southeast
Minneapolis, MN 55414

CARLA Phone: [\(612\) 626-8600](tel:(612)626-8600)

Direct Phone: [\(612\) 624-6022](tel:(612)624-6022)

FAX: [\(612\) 624-7514](tel:(612)624-7514)

E-mail: larso205@umn.edu

Web: www.carla.umn.edu

Comprendiendo los resultados

Una vez que has totalizado tus puntos, escribe los resultados en los espacios en blanco más abajo. Haz un círculo alrededor del número más alto en cada parte (si son iguales, has un círculo a ambos). Lee los estilos de aprendizaje en la siguiente página.

Parte 1

- A___ Visual
- B___ Auditivo
- C___ Táctil/Cenestésico

Parte 5

- A___ Global
- B___ Particular

Parte 9

- A___ Independiente del campo
- B___ Dependiente del campo

Parte 2

- A___ Extrovertido
- B___ Introvertido

Parte 6

- A___ Sintetizador
- B___ Analítico

Parte 10

- A___ Impulsivo
- B___ Reflexivo

Parte 3

- A___ Casual Intuitivo
- B___ Concreto- secuencial

Parte 7

- A___ Agudizador
- B___ Nivelador

Parte 11

- A___ Metafórico
- B___ Literal

Parte 4

- A___ Orientado a la finalización
- B___ Orientado a la apertura

Parte 8

- A___ Deductivo
- B___ Inductivo

Extraído de Cohen, Chi y Oxford (2001).

Anexo 4- Cuestionario 3- Estrategias de aprendizaje

Nombre: _____
Fecha: _____

El siguiente cuestionario mide la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje que utilizas o puedes utilizar para aprender español.

下面这个问卷调查是为了了解在学习西班牙语时所用的学习策略,

No respondas lo que piensas que otras personas harían. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

不要盲目跟风地回答问题，既没有正确答案也没有错误答案

Si tienes preguntas, no tengas miedo de hacerlas.

如果你对此问卷有所疑问，不要害怕勇敢去问老师

Por favor, encierre en un **círculo** la respuesta que mejor refleje su sentir sobre cada enunciado:

请用圆圈圈出每个命题中能最好反应出你实际情况和内心感受的答案

0. Nunca

代表我从来不会这样做,

1. Rara vez es cierto para mí.

代表我会极少这样做

2. A veces es cierto para mí

我有时或时常会这样做

3. Con frecuencia es cierto para mí.

我会频繁的这样做

4. Siempre es cierto para mí.

我会经常这样做

PARTE A

1. 学新的内容时，我会把新学的东西联想到已学过的部分。

Relaciono los contenidos nuevos del español con los que ya conozco de la lengua. 0 1 2 3 4

2. 我会以能够记住它们的方法来用新学的西班牙语造句。

Utilizo palabras nuevas en español en las frases que construyo, de manera de poder recordarlas. 0 1 2 3 4

3. 我把西班牙语单词的发音与其相关的形象或图形联想，以帮助记忆。

Relaciono el sonido de una nueva palabra en español con una imagen o dibujo para ayudarme a recordar la palabra. 0 1 2 3 4

4. 我借着想象使用某个西班牙语单词的可能情景，来记忆那个单词。

Recuerdo una palabra nueva en español creando una imagen mental de una situación en la que se pueda utilizar esa palabra. 0 1 2 3 4

5. 我运用发音来记忆西班牙语生字。

Utilizo rimas para recordar palabras nuevas. 0 1 2 3 4

6. 我使用单词卡片来背西班牙语生词。

Utilizo láminas o fichas (flashcards) para recordar nuevas palabras. 0 1 2 3 4

7. 我会以实际操作的方式来记忆生词。

Actúo físicamente las palabras nuevas. 0 1 2 3 4

8. 我时常复习西班牙语功课。

Repaso las lecciones de español con frecuencia. 0 1 2 3 4

9. 我会去记忆那些出现在书上，黑板上，或出现在街上的某些标志和海报上的新单词。

Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página, en la pizarra, o en las señales y carteles de la calle. 0 1 2 3 4

PARTE B

10. 我会反复练习说或写西班牙语生词。

Digo o escribo las palabras nuevas varias veces. 0 1 2 3 4

11. 我尝试说的像以西班牙语为母语的人一样。

0 1 2 3 4

Intento hablar como un nativo de la lengua española.					
12. 我练习西班牙语发音.	0	1	2	3	4
Practico los sonidos del español.					
13. 我以不同的用法练习我所学的西班牙语	0	1	2	3	4
Utilizo las palabras que conozco del español, de diferentes maneras.					
14. 我会着手用西班牙语与人交谈.	0	1	2	3	4
Inicio conversaciones en español.					
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.	0	1	2	3	4
Veo televisión o videos (programas o películas) o escucho música en español.					
16. 我阅读西班牙语书刊以自娱.	0	1	2	3	4
Leo en español por placer.					
17. 我用西班牙语写笔记、书信、或报告.	0	1	2	3	4
Escribo notas, mensajes, cartas o informes en español.					
18. 我会先快速浏览一遍文章的内容然后再从头仔细阅读.	0	1	2	3	4
Primero leo un texto por encima rápidamente y luego lo vuelvo a leer más detenidamente.					
19. 我会寻找西班牙语与中文之间的相同处.	0	1	2	3	4
Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español.					
20. 我尝试找出西班牙语的规则或规律及句型模式.	0	1	2	3	4
Intento encontrar reglas y patrones del español.					
21. 我把西班牙语单词分解成几个我认得的部分, 以便理解.	0	1	2	3	4
Busco el significado de algunas palabras en español descomponiéndolas en partes para poder comprenderlas.					
22. 我尽量避免逐字翻译.	0	1	2	3	4
Procuro no traducir palabra por palabra.					
23. 我将我所听到的或读到的西班牙语做成摘要笔记.	0	1	2	3	4
Hago resúmenes de la información que escucho o leo en español.					
PARTE C					
24. 为了更好的理解和领会新的西班牙语词汇时, 我会试着猜一猜它的意思.	0	1	2	3	4
Para comprender palabras nuevas en español, intento adivinar su significado.					
25. 在西班牙语会话中, 如果我想不起某个单词, 我会使用手势或动作来表达.	0	1	2	3	4
Cuando no me sale una palabra en español durante una conversación, me ayudo usando gestos.					
26. 当我不知道确切的单词时, 我会创造新词替换表达.	0	1	2	3	4
Invento palabras nuevas si no conozco las apropiadas en español.					
27. 在阅读西班牙语时, 我不会每个字都去查字典.	0	1	2	3	4
Leo en español sin buscar el significado de cada una de las palabras nuevas.					
28. 我会去尝试着猜测别人下一句要说的西班牙语.	0	1	2	3	4
Intento adivinar lo que la otra persona va a decir en español a continuación.					
29. 当我想不出某个西班牙语单词时, 我会使用意义相近的字或词.	0	1	2	3	4
Si no recuerdo una determinada palabra en español, trato de utilizar una palabra o frase que signifique lo mismo					
PARTE D					
30. 我会找各种方式来运用我所学的西班牙语.	0	1	2	3	4
Trato de encontrar tantas maneras como puedo para usar español.					
31. 我留意自己犯的西班牙语错误并借此来提升我的西班牙语水平.	0	1	2	3	4
Presto atención a mis errores en español y uso esa información para ayudarme a mejorar.					
32. 当别人说西班牙语时, 我会特别留意听.	0	1	2	3	4
Presto atención cuando alguien está hablando en español.					
33. 我试着找出学好西班牙语的方式.	0	1	2	3	4
Trato de averiguar cómo ser un mejor estudiante de español.					
34. 我会订立作息表使自己有足够的时间学习西班牙语.	0	1	2	3	4
Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar español.					
35. 我会留心寻找可以用西班牙语交谈的对象.	0	1	2	3	4
Busco otras personas con las que hablar español.					
36. 我会寻觅时机尽可能多地阅读西班牙语.	0	1	2	3	4
Busco oportunidades para leer lo más que pueda en español.					
37. 我有明确的目标, 改进我的西班牙语能力.	0	1	2	3	4

Tengo claros los objetivos para mejorar mis habilidades en español.					
38. 我会考量自己学习西班牙语的进展.	0	1	2	3	4
Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de español.					
PARTE E					
39. 每当我运用西班牙语感到紧张时, 我会设法使自己心情放松.	0	1	2	3	4
Trato de relajarme cuando estoy tenso al usar español.					
40. 即使畏惧犯错, 我仍会鼓励自己说西班牙语.	0	1	2	3	4
Me doy ánimos para hablar en español incluso cuando temo cometer errores.					
41. 每当我在西班牙语的学习中获得进步时, 我会奖励或祝贺自己.	0	1	2	3	4
Me recompenso o felicito a mi mismo cuando hago algo bien en español.					
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.	0	1	2	3	4
Me doy cuenta si estoy nervioso o tenso al estudiar o usar el español.					
43. 我会在学习日志上记录我学习西班牙语的感受.	0	1	2	3	4
Escribo mis sentimientos sobre el aprendizaje de español.					
44. 我会和别人讨论自己学西班牙语的感受.	0	1	2	3	4
Hablo con otra persona sobre como me siento al aprender español.					
PARTE F					
45. 假如在西班牙语会话中, 我有听不懂的地方, 我会要求对方重说一遍或说的更慢些.	0	1	2	3	4
Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que lo repita o hable más despacio.					
46. 在我说西班牙语的时候, 我会要求母语为西班牙语的人改正我的错误.	0	1	2	3	4
Pido a los hablantes nativos de español que me corrijan cuando hablo.					
47. 我会与其他同学练习西班牙语.	0	1	2	3	4
Practico el español con otros estudiantes.					
48. 我会向讲西班牙语的人请求帮助.	0	1	2	3	4
Solicito la ayuda de los hablantes nativos de español.					
49. 我会用西班牙语向别人问问题.	0	1	2	3	4
Hago preguntas en español.					
50. 我会试着学习西班牙语系国家的文化.	0	1	2	3	4
Intento aprender acerca de la cultura hispana.					
PARTE G					
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如果我背下来这个句子并在脑海里重复它, 会对我理解这个句子有很大帮助.	0	1	2	3	4
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. 当我遇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.	0	1	2	3	4
Cuando encuentro una oración complicada y finalmente la entiendo, me gusta repetirla y memorizarla para comprenderla en profundidad.					
53. 考试前我会反复做很多语法及生词的练习.	0	1	2	3	4
Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes.					
54. 我经常鼓励自己不要因为考试成绩不好而灰心丧气.	0	1	2	3	4
Evito desanimarme por malos resultados en los exámenes.					
55. 考试前我系统的复习生词表、课文和课堂笔记.	0	1	2	3	4
Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen.					
56. 我通过其发音规则记忆生词的拼写.	0	1	2	3	4
Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.					
57. 我通过分析句子的语法结构理解一个复杂的句子.	0	1	2	3	4
Analizo la estructura gramatical de las oraciones.					
58. 我通过不断重复的用笔默写单词来记忆他们.	0	1	2	3	4
Escribo una palabra repetidamente para recordarla.					
59. 我通过不断重复的用口读单词来记忆它们.	0	1	2	3	4
Leo una palabra repetidamente para recordarla.					
60. 我遇到问题时会去请求老师的帮助.	0	1	2	3	4
Pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades.					
61. 为了学好语言我经常给自己加油.	0	1	2	3	4

Me doy ánimos constantemente para aprender bien.					
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. Presto atención a varios significados de la palabra nueva.	0	1	2	3	4
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. Analizo las reglas gramaticales y los detalles lingüísticos.	0	1	2	3	4
64. 多数时候我会听老师讲课并记笔记. Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente.	0	1	2	3	4
65. 我留意一个单词可以组成的词组和组合. 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.	0	1	2	3	4
66. 当我记住了一些单词后就能正确有效的使用它们. Puedo usar las palabras correcta y eficazmente después de memorizarlas.	0	1	2	3	4
67. 我把我遇到的新单词列成生词表. Hago listas de vocabulario de las palabras nuevas.	0	1	2	3	4
68. 自从我开始学西班牙语的时候, 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) . Uso estrategias de aprendizaje por repetición todo el tiempo desde que empecé a estudiar español.	0	1	2	3	4
69. 我把单词按类别分组 (如, 动物, 器具, 蔬菜等). Agrupo palabras en campos léxicos.	0	1	2	3	4
70. 我对已经记住的生词进行定期和有计划地复习. Hago revisiones regulares de las palabras que he memorizado.	0	1	2	3	4
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. Hago ejercicios de deletrear palabras con mi compañero o alguien con un nivel similar al mío.	0	1	2	3	4
72. 我用英语帮助我学习西班牙语. Utilizo el inglés para estudiar español.	0	1	2	3	4
73. 我会捕捉到包含说话人大量信息的关键词. Escucho palabras clave que son las que guardan la mayoría del significado de lo que alguien está diciendo.	0	1	2	3	4
74. 我通常会与人交谈那些我能游刃有余的话. Frecuentemente dirijo la conversación para hablar de temas de los cuales conozca el vocabulario.	0	1	2	3	4
75. 我通常会问些问题以确定我在参与交谈. Frecuentemente hago preguntas para estar seguro de que estoy involucrado en la conversación.	0	1	2	3	4
76. 我通常会避免说那些我没有足够词汇量的话. Usualmente evito hablar de temas para los cuales no tengo suficiente lenguaje.	0	1	2	3	4
77. 通常来说我会关注文章的结构、题目和字. Frecuentemente miro cómo el texto está organizado, prestando atención a los títulos y subtítulos.	0	1	2	3	4
78. 我找符合我西班牙语水平的阅读资料. Encuentro material de lectura de mi nivel .	0	1	2	3	4
79. 我会找某个人来检查我所写的是否正确. Busco a alguien para que lea sí lo que escribí está bien.	0	1	2	3	4
80. 通常来说我会检查一到两遍 以便使文章内容更加准确及提高我的语言水平 Generalmente reviso lo que escribí una o dos veces para mejorar el lenguaje y el contenido.	0	1	2	3	4
81. 我会把老师课上提的的新单词写下来. Escribo las palabras nuevas que dice el profesor en clase.	0	1	2	3	4
82. 我会根据词性 (例如: 名词, 动词, 形容词) 将单词分类. Agrupo las palabras de acuerdo a su función (por ejemplo: sustantivos, verbos, adjetivos).	0	1	2	3	4
83. 我会努力做出符合西班牙语语言习惯的表达. Hago un esfuerzo para poder emplear expresiones idiomáticas en español.	0	1	2	3	4
84. 通常来说我会先用中文想好我要说或写的内容然后再翻译成西班牙语. Generalmente planifico lo que voy a decir o escribir en chino y luego lo traduzco al español.	0	1	2	3	4
85. 为了更好的理解文章内容在读西班牙语文章的同时, 我会将其翻译成汉语. Tiendo a traducir mientras estoy leyendo para poder lograr que el texto sea más comprensible.	0	1	2	3	4

- 86.我努力忘记母语的思维方式以便只用西班牙语的思维方式来说西班牙语.
Me esfuerzo por lograr dejar mi lengua materna fuera de mi mente y pensar solamente en español. 0 1 2 3 4
- 87.如果我遇到一个非常复杂的句子，在第一时刻我会只看主语和动词.
Si una oración es muy compleja, en un primer momento solamente leo el sujeto y el verbo. 0 1 2 3 4
- 88.我听西班牙语歌曲.
Escucho canciones en español. 0 1 2 3 4
89. 我会把课上老师讲的内容录下来，课下听录音以便更好的理解课程内容.
Grabo las clases que dan los profesores para poder escucharlas luego y comprender mejor su contenido. 0 1 2 3 4

90. ¿Practicar alguna otra estrategia cuando estudias español?

你自己学西班牙语时还使用些什么其他的方法或策略？

¡Muchas gracias por tu tiempo!

十分感激你的参与.

Anexo 5 - Carta de expresión de consentimiento

VERSIÓN EN ESPAÑOL

13 de setiembre de 2013

Estimados estudiantes:

En el marco de la realización de un Doctorado en Educación, me encuentro realizando una investigación sobre las maneras en que los estudiantes chinos aprenden español como lengua extranjera. Es por tal motivo que les solicito su colaboración para que contesten a algunos cuestionarios que he preparado.

Esta tarea no es obligatoria por lo que su participación es completamente voluntaria. Con los cuestionarios pretendo intentar conocer un poco más acerca de las sus diferentes formas de aprender la lengua. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que les solicito que respondan lo que piensen y lo que hacen realmente, sin preocuparse por lo que otras personas harían o por lo que consideran que sería adecuado hacer.

Todos los datos que se deriven de los cuestionarios serán absolutamente confidenciales.

Muchas gracias por su tiempo

María del Carmen Azpiroz

Firma del estudiante

VERSIÓN EN CHINO

2013年9月13日

亲爱的同学们：

我在乌拉圭奥特大学攻读教育学博士所涉及的学术论文中，有一项关于中国学生使用哪些方法来学习西班牙语，因此我请求诸位合作以便完成一些我事先准备的调查问卷

这项任务并不是强制性的，大家可自愿参与。我想借此调查问卷来了解诸位学习西班牙语的不同方法。关于这些调查问卷既没有正确答案也没有错误答案，因此请求大家自由填写无需担心别人的想法。

所有源自于调查问卷的资料我们都会对其绝对保密

十分感谢您的参与

María del Carmen Azpiroz

学生签名

Anexo 6 - Aplicación de cuestionarios- Observaciones

PRIMER SEMESTRE: 13 de setiembre de 2013

9:30 ingresamos al salón. Todos perfectamente sentados esperando.

9:32 se entregan los cuestionarios

9:33 explicaciones básicas en cuanto al nombre

El estudiante ubicado en el rincón a la izquierda duda todo el tiempo y busca copiar a su compañero junto a el, el cual también duda y busca mirar al de al lado (todos en la última fila)

9:37 entrega el primer estudiante. No se para ni se retira del salón.

9:38 entregan masivamente unos 20 estudiantes

9:39 entrega uno más

9:40 entrega el último

Inmediatamente se entrega el siguiente cuestionario

9:42 varios estudiantes (especialmente en las dos primeras filas) terminan las preguntas de la primera hoja

9:45 ídem anterior pero para la segunda hoja

9:47 ídem anterior tercera hoja

9:49 ídem anterior cuarta hoja

9:50 entregan cuatro estudiantes. No se paran ni se mueven de su asiento.

9:51 una estudiante consulta a otra algo de la primera página

9: 52 Entregan cinco más

9:53 comienzan a entregar los de las filas del fondo

10:01 /55 entregan el resto

Inmediatamente se entrega el otro cuestionario

9:56 varios estudiantes terminan las preguntas de la primera hoja

10:09 entregan todos

Se agradece por su tiempo.

SEGUNDO SEMESTRE- 14 de mayo de 2014

9:40 Los estudiantes ya están en el salón.

9:41 explicaciones sobre el cuestionario idénticos que la anterior vez

9:47 comienzan a entregar todos los estudiantes

Al mismo tiempo entrega segundo cuestionario. Hacen el cuestionario sin dudar.

10:05 Dos estudiantes juntan los cuestionarios y los entregan

Entrega del siguiente cuestionario

10:30 Entregan los cuestionarios pero algunos estudiante antes de entregar sacan sus apuntes de clase.

Se agradece por su tiempo

<p>你喜欢用什么方法来学习西语？</p> <p>2.2 ¿Qué estrategias no recomendarías a un estudiante para estudiar español? 有哪些方法是在西语学习过程中不推荐运用的？</p> <p>3.1 ¿Qué estrategias has usado para aprender a leer en español? 你曾用什么方法来学习西班牙语阅读？</p> <p>3.2 ¿Qué tipos de textos prefieres leer para mejorar el español? 你推荐阅读什么种类的文章？</p> <p>3.3. ¿Has tenido alguna dificultad para aprender a leer en español? ¿Cuáles? ¿De qué manera has intentado superar esas dificultades? 当你学习西语阅读的时候遇到过什么困难吗？比如说？你曾试图用什么方法解决它？</p> <p>3.4 Cuando comienzas a leer un texto en español ¿de qué manera lo haces? 你以什么方式来阅读一篇西语文章？是从头至尾还是用其他方法？</p> <p>3.5 ¿Qué tipo de diccionario prefieres para estudiar español? 什么样的字典喜欢学习西班牙语？</p> <p>3.6 ¿Cómo influye la lectura en el aprendizaje de español? 你觉得西语阅读在西语学习过程中扮演一个什么角色？</p> <p>3.7 ¿Qué recomendaciones le harías a un estudiante chino que quiera aprender o mejorar su lectura en español? 你会向一个想学习或想提高西语的中国学生提一些什么建议？</p> <p>3.8. ¿Han cambiado tus estrategias de lectura en español desde que vives en Uruguay? ¿De qué manera? 在来到乌拉圭以后，你学习西语阅读的方法发生改变了吗？</p> <p>3.9 ¿Por qué crees que han cambiado? 你认为是什么因素导致了这些改变？</p> <p>4.1 ¿Qué estrategias has usado para aprender a redactar en español? 你运用什么方法学习西语写作？</p> <p>4.2 ¿Has tenido alguna dificultad para aprender a redactar en español? ¿Cuáles? ¿De qué manera has intentado superar esas dificultades? 在学习西语写作的时候你遇到过什么困难吗？你是如何解决的？</p> <p>4.3 ¿Planificas lo que vas a redactar? ¿De qué manera? 你是以什么方式来构思你的文章的？</p> <p>4.4. ¿Qué recomendaciones le harías a un estudiante chino para mejorar su redacción en español? 你会对一个中国学生提哪些建议来提高他的写作能力？</p> <p>4.6 ¿Han cambiado tus estrategias de redacción desde que vives en Uruguay? ¿De qué manera? ¿Por qué crees que han cambiado? 来到乌拉圭以后，你的写作方法和模式发生改变了吗？为什么？</p> <p>5.1 ¿Qué estrategias has usado para desarrollar tu comprensión auditiva en español? 你都用过哪些方法来提高你的西语听力的呢？</p> <p>5.2 ¿Has tenido alguna dificultad en la comprensión auditiva del español? ¿Cuáles? ¿Cómo las has intentado superar? 当你进行西语听力学习的时候遇到过什么困难吗？是什么样的困难？你是如何试图解决这些困难的？</p> <p>5.3 ¿Qué recomendaciones le harías a un estudiante chino para que pueda mejorar su comprensión auditiva? 你会向一名中国学生提出哪些建议来提高西语听力？</p> <p>5.4 ¿Han cambiado tus estrategias de comprensión auditiva desde que vives en Uruguay? ¿De qué manera? ¿Por qué crees que han cambiado?</p>	<p>Materiales preferidos de estudio</p> <p>Estrategias de lectura</p> <p>Estilo inductivo/deductivo</p> <p>Cambio en las estrategias de aprendizaje</p> <p>Estrategias de redacción</p> <p>Orientación a la finalización /apertura</p> <p>Cambio en estrategias de aprendizaje</p> <p>Estrategias de comprensión auditiva</p> <p>Cambio en las estrategias de aprendizaje</p>
--	---

<p>来到乌拉圭以后，用来提高西语听力理解的方法发生改变了吗？为什么呢？</p>	
<p>6.1. ¿Qué estrategias has usado para aprender a hablar en español? 你是如何学会讲西班牙语的？你都用过哪些方法？</p>	Estrategias comunicativas
<p>6.2 ¿Qué has hecho para intentar mejorar tus habilidades orales? 你用过哪些方法来提高口语？</p>	
<p>6.3 ¿Qué problemas has encontrado al aprender o al intentar hablar en español? ¿Cómo has intentado superar esos problemas? 你在学习口语的时候遇到过哪些困难？是如何克服的？</p>	
<p>6.4 ¿Qué recomendaciones le harías a un estudiante chino para mejorar su español oral? 对于一个中国学生来说，应该做些什么来提高口语？</p>	Cambios en las estrategias de aprendizaje
<p>6.5 ¿Ha cambiado la manera en que estudias español oral desde que vives en Uruguay? ¿De qué manera? ¿Por qué crees que han cambiado? 你来乌拉圭以后，学习口语的方法改变了吗？比如说？你觉得为什么会改变？</p>	
<p>7.1 ¿De qué manera has aprendido a pronunciar los sonidos del español? 你是如何学习西语发音（语音）的？</p>	Estrategias de pronunciación
<p>7.2 ¿Has tenido dificultades específicas para pronunciar español correctamente? ¿Cuáles? ¿Cómo has intentado superar esas dificultades? 你在学习语音的时候遇到过哪些困难，致使你无法发音正确？你是如何克服这些困难的？</p>	
<p>7.3 ¿Qué estrategias empleas cuando hablas para poder pronunciar mejor en español? 你用过哪些技巧来完善自己的语音？</p>	
<p>7.4 ¿Qué recomendaciones le darías a un estudiante chino para mejorar su pronunciación en español? 你认为，一名中国学生为了提高他的语音水平，应该做些什么？</p>	Cambios en las estrategias de aprendizaje
<p>7.5 ¿Han cambiado tus estrategias para trabajar la pronunciación desde que vives en Uruguay? ¿De qué manera? ¿Por qué crees que han cambiado? 来到乌拉圭以后，你练习发音的方法发生了什么改变？为什么会改变呢？</p>	
<p>8.1 ¿Qué estrategias has usado para poder aprender la gramática del español? 你是如何进行西语语法学习的？</p>	Estilo inductivo /deductivo
<p>8.2 ¿Cuál es para ti el papel de la gramática en el estudio de español? 语法在你的西语学习中扮演一个角色？</p>	
<p>8.3 Cuando aprendes un nuevo punto de gramática, qué haces para recordar mejor la regla o para usarla mejor? 当你学习了一个新的语法点的时候，你是如何记住那些规则的？同时为了更好地运用这些语法点，你都做些什么？</p>	
<p>8.4 ¿Qué recomendaciones le darías a un estudiante chino para usar mejor la gramática española en las evaluaciones y en la comunicación real? 你认为作为一名中国学生参加考试和与人进行交流的时候，应如何更好的运用语法知识？</p>	
<p>8.5. ¿Ha cambiado tu manera de estudiar gramática desde que vives en Uruguay? ¿De qué manera? ¿Por qué crees que ha cambiado? 来到乌拉圭以后，你学习语法的方法发生改变了吗？在哪些方面呢？是什么原因导致的呢？</p>	Cambio en las estrategias de aprendizaje
<p>9.1 ¿Qué estrategias has usado para poder aprender vocabulario en español? 你是如何进行西语词汇学习的？</p>	Estrategias de vocabulario

9.2 ¿Has tenido alguna dificultad en el aprendizaje de vocabulario? ¿Qué has hecho para intentar solucionar el problema?

你在西语词汇学的过程中遇到过哪些困难吗？你是如何解决的

9.3. ¿Qué estrategias usas para aprender palabras nuevas?

你用什么方法来学习新单词？

9.4 ¿Usas la repetición escrita u oral para aprender vocabulario?

你是采取重复书写的方法还是在口中运用的方法来学习新单词的

9.5 ¿Cómo aprendes la ortografía de una palabra?

你是如何学习西语书写规则？

9.6 ¿Han cambiado tus estrategias para aprender vocabulario desde que vives en Uruguay?

¿De qué manera?

¿Por qué crees que han cambiado?

来到乌拉圭以后，学习新单词的方法发生改变了吗？在哪些方面又是什么原因导致的改变呢？

Cambio en las estrategias de aprendizaje

PARTE III

CAMBIOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

10.1 . ¿Crees que ha cambiado tu manera de estudiar español desde que vives en Uruguay?

你觉得拉乌拉圭以后，总体上讲你的学习西语的方法发生改变了吗？

10.2 ¿Qué estrategias para estudiar utilizabas antes en China y ahora ya no usas o usas menos?

有哪些学习方法是以前在中国使用，但是现在在乌拉圭已经不再运用的了？

10.3 ¿Por qué crees que esto ocurrió? ¿Por qué crees que cambió/no cambió?

你为什么觉得自己改变了呢？/为什么没有改变？

10.4 ¿Cuáles han sido tus dificultades en el aprendizaje de español en Uruguay? ¿De qué manera has intentado superarlas?

在乌拉圭学习的过程中你都遇到了哪些困难？你是如何克服的

10.5 ¿Qué le aconsejarías a un amigo chino que viene a estudiar a Uruguay? ¿Qué estrategias de estudio le dirías que te han sido más útiles?

如果你有一个要来乌拉圭学习的中国朋友，你会给予他一些什么建议？你会推荐哪些有效的学习方法呢？

10.6 Muchos profesores occidentales piensan que los estudiantes chinos estudian de memoria. ¿Tú qué piensas de eso? ¿Cuál es tu opinión?

很多西方老师认为，中国学生喜欢使用记忆学习法，你怎么看？来到乌拉圭以后你用来记忆的方法改变了吗？

Anexo 8- Protocolo de entrevistas a docentes

Curso:
Edad:
Años de experiencia docente:
Años de experiencia en la enseñanza de español a extranjeros:

PRIMERA PARTE

Preguntas generales sobre perfil de los estudiantes y posibles cambios experimentados desde su llegada a Uruguay.

- 1.1 ¿Cómo describiría las características de los estudiantes chinos de UC-UU?
- 1.2 ¿Han cambiado algunas de esas características desde su llegada a Uruguay?
- 1.3 ¿Qué diferencias tienen en relación con otros estudiantes extranjeros a los que Usted haya enseñado?
- 1.4 ¿Podría indicarme las principales dificultades que presentan los estudiantes chinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera?
- 1.5 ¿Qué cree que deberían hacer los estudiantes para solucionar sus dificultades?
- 1.6 ¿Qué dificultades ha tenido para enseñar su asignatura a este grupo de estudiantes chinos?
- 1.7 ¿Han cambiado las dificultades a lo largo de los dos semestres?
- 1.10 ¿Cuáles son las actividades que los estudiantes prefieren realizar para aprender español?
- 1.11 Por el contrario, ¿Cuáles son las actividades que no les gusta realizar?
- 1.12 ¿Qué lugar ocupa el aprendizaje memorístico en el proceso de aprendizaje de los estudiantes chinos?
- 1.13 Piense en la estadía de los estudiantes chinos en el Uruguay y en el aprendizaje memorístico. ¿Ha notado algún cambio?

SEGUNDA PARTE

Preguntas sobre enfoques de aprendizaje.

Le daré a leer una definición breve de los enfoques de aprendizaje superficial y profundo y luego le haré algunas preguntas (Cartilla 1)

- 2.1 ¿Cuál cree que es el enfoque prevalente en estos estudiantes?
- 2.2 ¿Cuál cree que es el enfoque prevalente en los buenos estudiantes de este grupo?
- 2.3 ¿Cree que ha habido cambios en el tipo de enfoque desde que se encuentran en Uruguay?
- 2.4 ¿Por qué cree que se han producido estos cambios/no se han producido?

Estilos de aprendizaje

- 2.5 ¿Cree que los estudiantes chinos prefieren recursos auditivos o prefieren los recursos visuales para aprender?
- 2.6 ¿Cree que son estudiantes que necesitan estar en movimiento o realizar acciones en clase para poder aprender?

- 2.7 ¿Cree que los estudiantes prefieren trabajar en grupo o individualmente? ¿Por qué?
- 2.8 ¿Qué dificultades presentan al trabajar en grupo?
- 2.9 ¿Por qué cree que ocurren estas dificultades?
- 2.10 ¿Ha cambiado su manera de trabajar en grupo desde que están en Uruguay?
- 2.11 Si la respuesta anterior es positiva. ¿Por qué cree que esto ha ocurrido?
- 2.12 ¿Cree que son estudiantes que prefieren un acompañamiento flexible del profesor o prefieren el control en su aprendizaje?
- 2.13 ¿Cree que los estudiantes son mayormente organizados y planifican su estudio, o son desorganizados y no estudian con un plan?
- 2.14 ¿Cree que los estudiantes se enfocan mayormente en las ideas globales o en los detalles?
- 2.15 ¿Cree que la mayoría de los estudiantes prefieren conocer la regla gramatical primero y luego aplicarla a diferentes ejemplos, o prefieren inducir la regla a partir de los ejemplos dados en clase?
- 2.16 ¿Cree que son estudiantes más reflexivos o impulsivos en la manera de aproximarse al aprendizaje?

TERCERA PARTE

Estrategias de aprendizaje

Cartilla 2

- 3.1 ¿Qué estrategias emplean los estudiantes para mejorar la lectura/vocabulario/gramática/oral/audición en español?
- 3.2 ¿Utilizan estrategias de memorización /compensación/metacognitivas/afectivas/sociales/?
- 3.3 ¿Cree que hay relación entre estas estrategias y el rendimiento en aprendizaje de español?
¿Cuál?
- ¿Hay alguna estrategia que empleen los mejores estudiantes?
- 3.3 ¿Hay alguna estrategia que empleen los estudiantes con menor rendimiento?
- 3.4 ¿Ha habido cambios en las estrategias de ... desde que están en Uruguay?
- 3.7 ¿Por qué le parece que esto ha ocurrido?

Anexo 9- Cartilla de entrevista a docentes

CARTILLA 1- ENFOQUES DE APRENDIZAJE	
Enfoque superficial	Son motivados de manera extrínseca, pragmática e instrumental; por ejemplo, se encuentran en la universidad únicamente para obtener un diploma con el menor esfuerzo o desean salvar una asignatura. El estudiante va a economizar esfuerzos en la búsqueda de su objetivo. Estos estudiantes tienden a reproducir lo que se les enseña de la manera más precisa posible y por eso utilizan actividades de bajo nivel cognitivo, como aprender al pie de la letra los contenidos. Demuestran poca metacognición ya que su objetivo es hacer la tarea lo más rápido y de la manera más fácil posible. Se centran en aspectos esenciales y literales sin ver la relación entre los elementos y preocupándose por el tiempo que dedican a una tarea.
Enfoque profundo	Poseen un interés intrínseco por el significado inherente de la tarea y disfrutan el proceso de aprendizaje. El estudiante será activo y está comprometido con la materia, interactuando con el contexto y el material de aprendizaje. Es reflexivo y crítico, llegando a controlar y monitorear su aprendizaje para optimizar sus estrategias. Relacionan los contenidos que aprenden experiencias personales significativas y con conocimientos adquiridos previamente. El estudiante usa el nuevo material para reestructurar su marco conceptual.

CARTILLA 2- RESUMEN DE CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE L2	
ESTRATEGIAS DE MEMORIZACIÓN	<p>Estrategias que el estudiante emplea para recordar el material. Se relacionan con la creación de enlaces y asociaciones, para facilitar la memorización de la L2.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar • Crear imágenes mentales o hacer asociaciones y comparaciones • Usar palabras o lenguaje nuevo para recordarlo • Agrupar palabras para recordarlas • Utilizar mapas semánticos
ESTRATEGIAS COGNITIVAS	<p>Permiten actuar de manera directa sobre el material a ser aprendido. Son estrategias que se emplean para solucionar problemas, aprender, recopilar, y producir nuevo lenguaje.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ver películas • Usar la L1 y traducir • Tomar notas • Resumir • Resaltar información

ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS	<p>Ayudan al estudiante a hacer una utilización más adecuada de lo que ha aprendido, a pesar de sus limitaciones en la comprensión y producción de L2.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • Usar pistas lingüísticas como los sufijos o prefijos • Adivinar palabras • Usar pistas que provengan del tono del interlocutor o de sus gestos o expresión facial. • Parafrasear • Usar la L1 • Pedir ayuda al interlocutor • Inventar palabras
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	<p>Permiten a los estudiantes dirigir su propio proceso de aprendizaje, identificar objetivos, aprender de los errores, planificar tareas y reflexionar sobre sus procesos.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención selectiva a determinados aspectos de la L2. • Organizar su estudio • Establecer metas de aprendizaje • Buscar oportunidades para la práctica • Autoevaluarse
ESTRATEGIAS AFECTIVAS	<p>Ayudan al estudiante a poder controlar de manera eficaz sus sentimientos, intereses y emociones. Implica controlar las emociones y las actitudes sobre el aprendizaje de L2.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Darse ánimos para aprender español • Usar el sentido del humor • Relajarse • Recompensarse por un buen desempeño
ESTRATEGIAS SOCIALES	<p>Permiten visualizar el papel que cumple la interacción con otros en el proceso de aprendizaje de español como L2.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir ayuda • Pedir ser corregido • Hacer preguntas • Interactuar con nativos o estudiantes de nivel más alto. • Comprender la cultura

Anexo 10 - Codificación de entrevistas a estudiantes

ENFOQUE SUPERFICIAL Y PROFUNDO	
Motivación intrínseca Motivación extrínseca Motivación intermedia	Posee un interés intrínseco por el significado inherente del aprendizaje de español como L2. Posee un interés extrínseco, pragmático e instrumental en el aprendizaje de L2. Posee un interés a la vez intrínseco y extrínseco en el estudio de español como L2. Pudo haber comenzado como un interés extrínseco y haberse desarrollado hasta alcanzar valores de motivación intrínseca (enfoque profundo):
Memorización positiva Memorización ecléctica	Considera la memorización como una herramienta útil en el estudio de L2. Duda de la memorización como una herramienta eficaz en el estudio de español como L2.
ESTILOS DE APRENDIZAJE	
Orientación a la finalización Orientación a la apertura Trabajo grupal Trabajo individual Grupo- individual Parejas	Prefiere planificar su estudio y las actividades que realiza para aprender L2. Prefiere no planificar su estudio. Prefiere estudiar en grupo. Prefiere estudiar de manera individual Prefieren trabajar de ambas maneras, dependiendo de la actividad. Prefiere trabajar solamente con un compañero.
Preferencia por el debate Debate negativo	Gusta de participar en debates y discusiones No gusta de participar de debates y discusiones
Estilo inductivo Estilo deductivo	Primero realiza ejercicios, visualiza ejemplos o lee gramática en contexto y luego induce la regla gramatical. Primero presta atención a la regla gramatical y luego atiende los ejemplos y hace ejercicios.
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	
Estrategias de memorización Emplean estrategias que permiten almacenar y evocar información para facilitar la memorización	<ul style="list-style-type: none"> •Practicar •Revisar •Crear imágenes mentales, hacer asociaciones o comparaciones lingüísticas •Usar palabras o lenguaje nuevo para recordarlo.
Estrategias cognitivas Emplean estrategia que ayudan al estudiante a comprender y producir nuevo lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> •Buscar palabras en el diccionario •Tomar notas •Leer en voz alta •Ver películas o programas de TV •Estrategias cognitivas varias (otras estrategias cognitivas mencionadas).
Estrategias de compensación Permiten ayudar al estudiante a hacer una utilización más adecuada de lo aprendido, a pesar de sus limitaciones en la comprensión y producción de L2.	<ul style="list-style-type: none"> •Lectura general •Adivinar significados •Parafrasear
Estrategias metacognitivas Ayudan al estudiante a dirigir su propio proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> •Atender los propios errores •Prestar atención a aspectos específicos de la L2 •Otras estrategias metacognitivas

	<ul style="list-style-type: none"> •Estrategias integradas
<p>Estrategias afectivas</p> <p>Ayudan al estudiante a poder controlar de manera eficaz sus sentimientos, miedos e intereses en el aprendizaje de L2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Regular las emociones, (calmar el miedo, y darse ánimos para aprender español)
<p>Estrategias sociales</p> <p>Ayudan al estudiante a relacionarse con personas y aumentar sus oportunidades para la interacción en L2</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Interacción con nativos •Atención a la cultura
Explicación del cambio	
Estrategias que cambian	Cambia el uso de estrategias en UU
Aprendizaje de nuevos contenidos	Se enseñan contenidos diferentes y se promueven diferentes actividades que motivan el uso de distintas estrategias de aprendizaje.
Aprendizaje fuera del texto	Se aprenden contenidos fuera del libro de texto .
Aprendizaje autónomo	Aprende de manera autónoma, dirigiendo su propio proceso de aprendizaje y decidiendo el tiempo dedicado al estudio.
Exámenes diferentes	Se realizan diferentes tipos de evaluaciones y exámenes a los conocidos en UC.
Inmersión lingüística	Ambiente de inmersión en español en que el sujeto experimenta numerosas oportunidades para hablar y practicar español, tanto fuera como dentro del aula.
Métodos de enseñanza diferentes	Diferentes métodos de enseñanza y tareas.

Anexo 11 –Codificación de entrevistas a docentes

Enfoques de aprendizaje	
Enfoque de aprendizaje	Descripción de los enfoques prevalentes de aprendizaje en los estudiantes y los posibles cambios en segundo semestre
Estilos de aprendizaje	
Orientación a la finalización	Prefieren planificar su estudio y las actividades que realiza para aprender L2.
Orientación a la apertura	Prefieren no planificar su estudio.
Estilo visual	Prefieren los estímulos visuales para aprender español
Estilo auditivo	Prefieren estímulos auditivos para aprender español
Estilo cenestésico	Prefieren el movimiento para aprender español
Estilo inductivo	Primero realizan ejercicios, visualiza ejemplos o lee gramática en contexto y luego induce la regla gramatical.
Estilo deductivo	Primero prestan atención a la regla gramatical y luego atiende los ejemplos o hace ejercicios.
Trabajo grupal	Prefieren estudiar en grupo
Trabajo individual	Prefieren estudiar de manera individual
Estrategias de aprendizaje	
Estrategias de memorización	Permiten almacenar y evocar información para facilitar la memorización
Estrategias cognitivas	Ayudan al estudiante a comprender y producir nuevo lenguaje
Estrategias de compensación	Permiten hacer una utilización más adecuada de lo aprendido, a pesar de sus limitaciones en la comprensión y producción de L2.
Estrategias metacognitivas	Ayudan al estudiante a dirigir su propio proceso de aprendizaje
Estrategias afectivas	Ayudan al estudiante a controlar de manera eficaz sus sentimientos, miedos e intereses en al aprendizaje de L2.
Estrategias sociales	Ayudan al estudiante a relacionarse con los otros y aumentar sus oportunidades para la interacción en L2.
Cambio de estrategias	
Estrategias que cambiaron Explicación del cambio	Estrategias de aprendizaje que han cambiado en semestre 2 Explicación sobre las razones para el cambio de estrategias

Anexo 12- Pruebas de chi cuadrado para categorías de estrategias de aprendizaje y rendimiento.

1) Estrategias de memorización

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	1,784 ^a	2	,410
Razón de verosimilitud	1,802	2	,406
Asociación lineal por lineal	,000	1	1,000
N de casos válidos	27		

a. 4 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,85.

2) Estrategias cognitivas

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	3,902 ^a	2	,142
Razón de verosimilitud	3,993	2	,136
Asociación lineal por lineal	1,032	1	,310
N de casos válidos	27		

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,96.

3) Estrategias metacognitivas

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	2,830 ^a	2	,243
Razón de verosimilitud	2,982	2	,225
Asociación lineal por lineal	,000	1	1,000
N de casos válidos	27		

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,96.

4) Estrategias afectivas

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	5,608 ^a	4	,230
Razón de verosimilitud	5,729	4	,220
Asociación lineal por lineal	1,463	1	,227
N de casos válidos	27		

a. 8 casillas (88,9%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,59.

5) Estrategias sociales

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	2,213 ^a	2	,331
Razón de verosimilitud	2,320	2	,314
Asociación lineal por lineal	,348	1	,555
N de casos válidos	27		

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,78.

6) Estrategias de Sánchez Griñán

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	3,795 ^a	2	,150
Razón de verosimilitud	4,222	2	,121
Asociación lineal por lineal	2,244	1	,134
N de casos válidos	27		

a. 5 casillas (83,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,26.