

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO (GRAMÁTICA, LECTURA Y AUDICIÓN) DE LOS ESTUDIANTES CHINOS QUE APRENDEN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

YAO, Feng y RUEDA, Myrian | Universidad de Yangzhou (CHINA)
IRIARTE, Fernando | Universidad del Norte de Barranquilla (COLOMBIA)

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2019 | Fecha de aceptación: 7 de octubre de 2019 | Fecha de publicación: 21 de noviembre de 2019

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo investigar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos que estudian español como lengua extranjera. La investigación se centra en el diseño mixto. Los resultados cuantitativos demuestran que, en el aprendizaje de español, los estudiantes utilizan todas las estrategias con una frecuencia entre media y alta, aunque entre ellos no existen diferencias ni en la frecuencia ni de la cantidad de uso de estrategias. En el estudio también se encuentran correlaciones significativas entre estrategias y el rendimiento académico (gramática, lectura y audición), cuyos resultados cualitativos demuestran que entre los estudiantes de distintos niveles de rendimiento académico existen tanto similitudes como diferencias en la manera de utilizar estrategias. Los estudiantes con mediano y alto rendimiento utilizan estrategias de forma más delicada y diversificada, y presentan un nivel alto de habilidad cognitiva y metacognitiva.

PALABRAS CLAVE: estrategias de aprendizaje; rendimiento académico; aprendizaje de español; estudiantes chinos; investigación mixta

TITLE

Learning Strategies and their Relationship with Academic Performance (Grammar, Reading and Listening) of Chinese Students Who Learn Spanish as a Foreign Language

ABSTRACT

By adopting a mixed methodology-combining both the quantitative and qualitative analysis, this research aims to investigate the relationship between the academic performance and the learning strategies. The quantitative analysis shows that the academic performance (grammar, reading and listening) is significantly related to the learning strategies. The frequency of students' applying learning styles is of high and medium level, no obvious difference is observed in this regard. However, the qualitative analysis shows that there co-exist commonality and difference in the application of the learning strategies for the students with different academic performance. The students with high and medium performance tend to adopt more delicate and diversified learning strategies, representing a higher recognition level and thinking capacity.

KEYWORDS: Learning strategies; academic performance; Spanish-learning; Chinese students; mixed research methodology.

BIODATA

Yao Feng, doctora en educación por la Universidad del Norte de Barranquilla (Colombia) y profesora en la Universidad de Yangzhou de China. **Myriam Rueda Zabalegui**, Máster en ELE, estudiante de Grado en Lengua y Literatura Española (UNED), profesora en la Universidad de Yangzhou de China. **Fernando Iriarte**, doctor en Educación por la Universidad de Salamanca, es profesor y psicólogo en la Universidad del Norte de Barranquilla.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización ha hecho indispensable el dominio de una lengua extranjera en cualquier ámbito. A medida que se profundiza el intercambio comercial y cultural entre China y los países hispanohablantes, aparece una gran demanda de chinos que hablen español como lengua extranjera (Feng e Iriarte, 2018). Según algunos datos publicados (Cao, 2018), hasta el año 2018 en China había 86 universidades donde se enseña español a 15 000 estudiantes de cursos regulares, en las cuales colaboran cada día más profesores hispanohablantes. Sin embargo, al evaluar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera del país, el resultado no ha sido satisfactorio. De acuerdo con los datos del Comité de Enseñanza-Aprendizaje de Español y Portugués de China, en el año 2017 el porcentaje de aprobación de los alumnos en el Examen EEE-4 (Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 4.º de China) era 40.03%; en el año 2018, el porcentaje de aprobación bajó al 22.01%, es decir, más de la mitad de los estudiantes no cumplieron con los requisitos de desempeño lingüístico en el aprendizaje de español. Por lo tanto, se debería reflexionar acerca de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los elementos que afectan el rendimiento académico de los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera?

El aprendizaje de lengua extranjera se basa fundamentalmente en la enseñanza centrada en el estudiante. En este proceso existen diversos factores influyentes. Las estrategias de aprendizaje están entre las variables más importantes que afectan la adquisición de una segunda lengua (Leaver, Ehrman y Shekhtman, 2005). Los monográficos sobre estrategias de aprendizaje en el ámbito de las lenguas extranjeras, afirman, la mayor parte de ellos, que las estrategias de aprendizaje se relacionan con el rendimiento académico, aunque hacen matiz en diferentes aspectos. Algunos de ellos encontraron que, con mayor frecuencia de uso de estrategias, los estudiantes obtenían mejores rendimientos (Gómez, 2010); otros revelaron que los

aprendices más exitosos usaban un número mayor de estrategias de aprendizaje (Lu, 2009); autores como Chamot (2005) afirmaban que los estudiantes menos eficaces utilizaban las estrategias tan frecuentemente como sus compañeros exitosos, aunque usadas de diferente forma. La mayor parte de estos estudios se realizaron por medio del enfoque cuantitativo, por lo que no es fácil descubrir los matices acontecidos en el uso de las estrategias, fundamentales para que estas funcionen correctamente.

Por consiguiente, para enriquecer estos conocimientos y buscar una solución al problema del bajo rendimiento de los estudiantes chinos en el aprendizaje de español, se realizó la presente investigación combinando las perspectivas cuantitativa y cualitativa, a fin de contestar a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las estrategias que tienen correlación con el rendimiento académico de los estudiantes que aprenden español como lengua extranjera? ¿Entre los estudiantes con distintos niveles de rendimiento académico, existe diferencia con respecto a la frecuencia, la cantidad y la manera de utilizar estrategias?

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Concepto de estrategias de aprendizaje y su clasificación

A lo largo de la historia, los investigadores han aportado diferentes definiciones en relación con las estrategias que los estudiantes emplean en el aprendizaje. Una de las definiciones que se relacionan más estrechamente con el aprendizaje de lengua extranjera es la de Oxford (1990: 8); según la autora: "las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua". Se puede entender las estrategias de aprendizaje como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hacen los estudiantes para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto escolar, combinando elementos afectivos, metacognitivos, cognitivos y de apoyo.

Al igual que en la definición, en cuanto a la categorización de las estrategias de aprendizaje no hay una única clasificación. El modelo adoptado para hacer la presente investigación es el de Oxford (1993), uno de los más relevantes por su prestigio en el ámbito teórico, metodológico e investigativo, sobre todo en el contexto del aprendizaje de una segunda lengua. Ella clasificó las estrategias de aprendizaje de un idioma en dos grandes grupos: estrategias directas, relacionadas específicamente con la lengua meta, y las estrategias indirectas, que tienen relación con el manejo global del aprendizaje. Cada uno de estos dos grupos se divide en tres subcategorías. Las estrategias directas las componen las ejercidas en base a la memorización, la cognición y la compensación. Mientras que las estrategias indirectas, por su parte, están conformadas por las metacognitivas, las afectivas, y las sociales. En esta clasificación, tanto los grupales como los individuales se relacionan con las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita (Gómez, 2010).

1.2. Relaciones entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en el estudio de lenguas extranjeras

El uso del concepto de estrategias en el área de aprendizaje de lenguas extranjeras acontece de las investigaciones que indagaban en las acciones realizadas por un buen aprendiz de lenguas. Los resultados mostraron que no solo se necesitaba tener ciertas aptitudes o la motivación para aprender una segunda lengua, sino que también era necesario la participación y creatividad del propio estudiante en el proceso a través de la aplicación de técnicas de aprendizaje individualizadas (García Salinas, 2010).

La investigación de las estrategias de aprendizaje en lengua extranjera ha pasado por diferentes períodos, aportando valiosas conclusiones que merecen ser integradas en los métodos pedagógicos. Tal como demuestran numerosos estudios llevados a cabo por prestigiosos autores, ya no cabe duda alguna de que las estrategias contribuyen al rendimiento académico en lengua

extranjera, constituyéndose como herramientas para el estudiante en el desarrollo de la competencia lingüística.

Al analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de la lengua extranjera, una buena parte de los investigadores lo hicieron desde la perspectiva cuantitativa, enfocándose en la frecuencia de uso o en el número de estrategias utilizadas. Según Wu (2014) los estudiantes de segundas lenguas más competentes utilizan una variedad más extensa de estrategias para completar una tarea de forma eficaz, mientras que los estudiantes con menor nivel de competencias utilizan un pequeño número de estrategias. García Herrero y Jiménez (2014) afirmaron que los estudiantes españoles de nivel intermedio y alto empleaban, como norma general, más a menudo las estrategias que los estudiantes de nivel bajo. El mismo resultado fue encontrado por Zhou y Chang (2015), y por Rao (2016) en sus investigaciones con estudiantes chinos.

No obstante, provenientes de otros estudios surgieron resultados muy diferentes, ya que indicaban que los aprendices menos exitosos usaban las mismas estrategias de aprendizaje tan frecuentemente como sus compañeros que obtenían mejores resultados, pero, no obstante, las usaban de forma diferente (Fernández, 2004; Nijhuis, Segers y Gijsselaers, 2008; Yoguez, 2009). Aunque esos estudios no revelaron en qué consistían estas diferencias, parecen indicar que los buenos aprendices tenían la habilidad de usar estas estrategias adecuadamente, de acuerdo con las tareas, mientras que los menos exitosos no disponían de la habilidad cognitiva referente a las necesidades estratégicas que demandaba cada tarea. Todo eso implica que la eficacia en el uso de las estrategias no solo depende de la cantidad en que se utilicen, sino también de la “calidad” que se le dé a su uso, por tanto, esta cuestión hay que analizarla desde diferentes puntos de vista.

Por consiguiente, a fin de ahondar más en el tema, y conocer tanto la cantidad como la calidad del uso de estrategias por parte de los estudiantes chinos y su relación con el rendimiento académico en el estudio de español, se realizó el presente estudio con los objetivos de:

- 1) Identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera.
- 2) Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en lengua extranjera.
- 3) Indagar si existen diferencias en la manera de uso de estrategias entre estudiantes con distintos niveles de rendimiento académico.

2. METODOLOGÍA

2.1. Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes de la carrera de Filología Hispánica del Instituto Jin Ling, Universidad de Nanjing. Concretamente la muestra la formaron 175 estudiantes de segundo y tercer grado de la carrera, cuya edad oscilaba entre los 19 y los 21 años; 30 de sexo masculino y 145 de sexo femenino. Igualmente, en el estudio se tiene en cuenta, como rasgo principal, las calificaciones que dichos alumnos obtuvieron en el examen EEE4, ya que dicho examen está regulado por el Comité de Enseñanza-Aprendizaje de Español y Portugués de China y su modo de corrección es objetivo. Teniendo en cuenta esto, la muestra se dividió en tres grupos, según las calificaciones que obtuvieron en dicha prueba: bajo (nota de 0 a 59), medio (nota de 60 a 79) y alto (de 80 a 100). Los estudiantes de primero y cuarto curso no se tuvieron en cuenta para la muestra, ya que los de primero todavía no habían realizado el examen y los de cuarto se encontraban de intercambio.

2.2. Enfoque y diseño

El diseño de la investigación es mixto y contempla dos fases. La primera fase respondió a un enfoque cuantitativo, el cual se desarrolló primero y se nutrió de la segunda fase, que respondió a un enfoque cualitativo.

El tipo de estudio cuantitativo en que se enmarca la investigación es transeccional descriptivo-correlacional, y pretende identificar las estrategias

de aprendizaje que utilizan los estudiantes y establecer relación entre las estrategias y el rendimiento académico.

La investigación cualitativa focaliza la atención en averiguar la manera de utilizar las estrategias por parte de los estudiantes con distintos niveles de rendimiento académico.

2.3. Instrumentos

En la parte cuantitativa se aplicó el cuestionario adaptado Strategy Inventory for Languages Learning (SILL) para evaluar las estrategias de aprendizaje. El cuestionario está acreditado internacionalmente para evaluar las estrategias utilizadas por estudiantes de lengua extranjera en distintos contextos culturales.

Para medir el rendimiento académico, se utilizaron las calificaciones del Examen EEE4 en una escala de 0 a 100 puntos. Este examen tiene un carácter estatal y se organiza para estudiantes de segundo grado que estudian español como lengua extranjera, con el objetivo de examinar las habilidades de audición, lectura y dominio gramatical.

En la parte cualitativa, se utilizó como técnica la entrevista, la cual consistía en preguntas abiertas que toleran al entrevistado la máxima libertad de autoexpresión. Una vez terminada la parte cuantitativa, se diseñaron preguntas en torno a las estrategias individuales que, según los resultados cuantitativos, tienen correlación con la gramática, la lectura y la audición, con el fin de conocer cómo las utilizan los estudiantes. Las preguntas realizadas son las siguientes:

- Estrategias individuales que tienen correlación con el dominio de la gramática:
 1. Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé.
 8. Repaso las lecciones a menudo.
 20. Intento encontrar normas o reglas que me faciliten el estudio.

- 31. Anoto mis errores e intento hacer mejor en el aprendizaje.
- 33. Reflexiono cómo se puede aprender español mejor.
- 38. Reflexiono sobre mi progreso en el estudio.
- Estrategias individuales que tienen correlación con la lectura:
 - 5. Leo palabras para recordarlas según sus rimas.
 - 19. Busco palabras en inglés que sean parecidas a las palabras españolas.
 - 22. Procuro no traducir palabra por palabra.
- Estrategias individuales que tienen correlación con la audición:
 - 12. Practico los sonidos del español.
 - 27. Leo sin buscar el significado de todas las palabras desconocidas.
 - 32. Presto atención a quien está hablando.

Dichas preguntas se sometieron a la evaluación por parte de varios jueces para asegurar la validez del contenido, y se realizó una entrevista pilotaje con dos estudiantes.

2.4. Procedimiento y análisis de datos

2.4.1. Perspectiva cuantitativa

Primero se hizo una adaptación del cuestionario SILL, que pasó por diferentes fases: generalidad, análisis del contexto, traducción, evaluación por jueces, entrevista con el grupo focal y prueba de pilotaje, cuyo resultado en el alfa de Cronbach, 0.902, demostró una alta confiabilidad de consistencia interna (Feng e Iriarte, 2018).

Para la participación de los estudiantes se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas propias de este tipo de estudio. Una vez aclaradas sus dudas, se les pidió su consentimiento formal. Durante la aplicación de la muestra, los estudiantes contestaron el cuestionario en el horario académico habitual. El diligenciamiento del cuestionario osciló entre 15 y 20 minutos.

Para el análisis de los datos se utilizó el Programa Estadístico SPSS 22. Para hacer la identificación se accedió a las estadísticas descriptivas; se utilizó la prueba Chi-cuadrado para indagar la asociación entre los niveles de frecuencia de uso de estrategias y el rendimiento académico; la correlación se estableció a través del coeficiente de Pearson, con un nivel de significación $p < 0,05$.

2.4.2. Perspectiva cualitativa

Entre los voluntarios se seleccionaron a 15 estudiantes como entrevistados, quienes cumplían el requerimiento de utilizar todas las estrategias con frecuencia entre media y alta ($2.5 \leq X \leq 5$). 5 de ellos pertenecían al grupo de rendimiento alto, 5 al de rendimiento medio, y 5 al de rendimiento bajo.

Luego se realizó el proceso social de interacción interpersonal con ellos para obtener una auténtica aceptación por parte de los entrevistados. La entrevista en profundidad se realizó de forma individual, cada una duró unos 30 minutos. Con permiso de los entrevistados, se grabaron las entrevistas para el registro y la conservación de la información obtenida.

Para conocer la manera de utilizar las estrategias se analizó la información de la entrevista, clasificándola y codificándola tal como se muestra en el anexo.

Para llevar a cabo el proceso de comparación se tomaron los datos representativos (información mencionada por lo menos por 3 estudiantes de cada grupo) de los tres grupos de distintos niveles de rendimiento académico (A: alto, M: medio, B: bajo). Luego se colocaron los códigos que corresponden a las unidades de análisis en figuras para visualizar tanto las coincidencias como las diferencias. De esta forma se distinguieron las similitudes y diferencias en las maneras de utilizar las estrategias entre los tres grupos.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados cuantitativos

En la tabla 1 se muestra que la mayoría de los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera utilizan todas las categorías de estrategias con una frecuencia entre media y alta. Las estrategias sociales se utilizan con la frecuencia más alta, mientras que las de memorización se ubican en el último lugar del rango:

Tabla 1. Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje

Estrategias	Frecuencia baja	Frecuencia media	Frecuencia alta
Memorización	19	132	24
	10.9%	75.4%	13.7%
Cognición	5	103	67
	2.9%	58.9%	38.3%
Compensación	12	101	62
	6.9%	57.7%	35.4%
Metacognición	6	112	57
	3.4%	64.0%	32.6%
Afectivas	27	125	23
	15.4%	71.4%	13.1%
Sociales	9	92	74
	5.1%	52.6%	42.3%

Al dividir a los estudiantes en tres grupos, teniendo en cuenta el nivel de significancia de 0.05, la prueba Chi-cuadrado en la tabla 2 muestra que no existe asociación entre la frecuencia de uso de estrategias y el rendimiento académico:

Tabla 2. Asociación entre la frecuencia de uso de estrategias y el rendimiento académico

Frecuencia		Rendimiento académico			χ^2	p
		Bajo	Medio	Bueno		
Estrategias directas	Baja	3 (10.7%)	2 (2.2%)	1 (1.8%)	5.230	.264
	Media	19 (67.9%)	67 (74.4%)	38 (66.7%)		
	Alta	6 (21.4%)	21 (23.3%)	18 (31.6%)		
Estrategias indirectas	Baja	2 (7.1%)	1 (1.1%)	0 (0.0%)	6.076	.194
	Media	20 (71.4%)	65 (72.2%)	38 (66.7%)		
	alta	6 (21.4%)	24 (26.7%)	39 (33.3%)		

Al analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, en la tabla 3 se encuentra una correlación significativa entre las estrategias de metacognición y el rendimiento académico (calificación total):

Tabla 3. Resultados de la correlación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

Estrategias	Indicador	Rendimiento académico
Memorización	Correlación de Pearson	0.142
	Sig. (bilateral)	0.061
Cognición	Correlación de Pearson	0.140
	Sig. (bilateral)	0.065
Compensación	Correlación de Pearson	0.072
	Sig. (bilateral)	0.341
Metacognición	Correlación de Pearson	.190*
	Sig. (bilateral)	0.012
Afectivas	Correlación de Pearson	0.012
	Sig. (bilateral)	0.876
Sociales	Correlación de Pearson	0.026
	Sig. (bilateral)	0.732

Entre las estrategias individuales y el rendimiento académico en gramática, lectura y audición, teniendo en cuenta el nivel de significancia de 0.05, se encuentran las correlaciones siguientes:

- Las estrategias n.º 1, 5, 8, 12, 20, 22, 31, 32, 33, 38 tienen relación significativa con el dominio de la gramática.
- Las estrategias n.º 1, 5, 8, 19, 22, 31, 33 tienen relación significativa con la lectura.
- Las estrategias n.º. 12, 27, 32 tienen relación significativa con la audición.

Tabla 4. Significado de la relación entre las estrategias individuales de aprendizaje y el rendimiento académico en lengua extranjera

Ítems del cuestionario SILL	Gramática	Lectura	Audición
1. Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé.	.286**	.188*	0.114
5. Leo las palabras para recordarlas según rimas.	.183*	.203**	0.063
8. Repaso las lecciones a menudo.	.160*	.210**	0.029
12. Practico los sonidos del español.	.177*	0.038	.208**
19. Busco palabras en inglés que sean parecidas a las españolas.	0.085	.168*	-0.031
20. Intento encontrar normas o reglas que me faciliten el estudio.	.219**	0.104	0.087
22. Procuero no traducir palabra por palabra.	.220**	.179*	0.112
27. Leo sin buscar el significado de todas las palabras desconocidas.	0.101	0.107	.154*
31. Anoto mis errores e intento hacer mejor en el aprendizaje	.341**	.218**	0.056
32. Presto atención a quien está hablando.	.151*	0.078	.256**
33. Reflexiono cómo se puede aprender español mejor.	.224**	.173*	0.046
38. Reflexiono sobre mi progreso en el estudio.	.163*	0.064	0.073

3.2. Resultados cualitativos

3.2.1. Estrategias que contribuyen el dominio de la gramática

Al analizar la información con respecto a la manera de utilizar las estrategias que contribuyen al dominio de la gramática, se puede observar en la figura 1 que entre los tres grupos existen tanto similitudes como diferencias. Todos los estudiantes tienen la costumbre de repasar la gramática (EG81), y la forma de repasar más empleada es releer apuntes y leer libros gramaticales (EG84). Los estudiantes de los grupos A y M saben cuándo necesitan repasar la gramática (EG82), los cuales especificaron: "lo hago cuando tengo dudas o antes de exámenes". Estos alumnos destacaron que cuando repasaban la gramática no solamente leían la teoría, sino que también solían buscar ejemplos que les facilitaran el entendimiento (EG83); ante esto también apreciamos que los estudiantes del grupo A suelen hacer comparaciones entre estructuras gramaticales parecidas (EG85). Por otro lado, se puede ver que los individuos del grupo B repasan la gramática por medio de ejercicios (EG86):

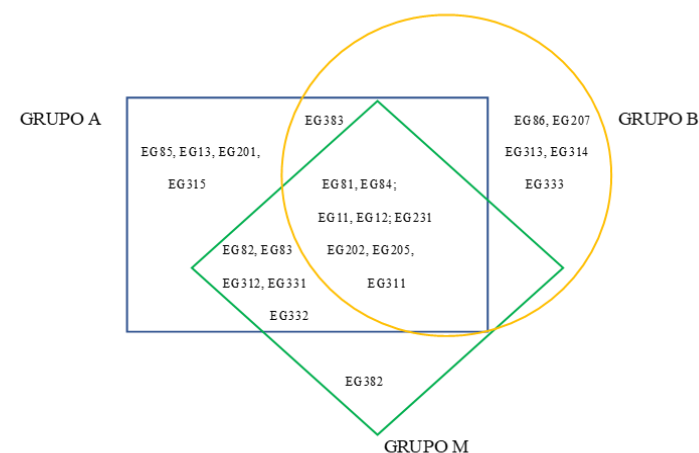


Figura 1. Manera de utilizar las estrategias que contribuyen al dominio de la gramática

También se observa que, a la hora de aprender español, todos tienen la costumbre de relacionar los conocimientos nuevos con los aprendidos (EG11), haciendo comparaciones para buscar similitudes y diferencias (EG12). Los estudiantes del grupo A no se limitan a comprender las teorías, también reflexionan sobre la forma de ponerlas en práctica (EG13).

Respecto a los métodos que facilitan el dominio gramatical, todos coinciden en "supervisar los conocimientos aprendidos" (EG202) y "hacer ejercicios para comprobar si entienden la gramática aprendida" (EG205). También se observa que los estudiantes del grupo A dan importancia al entendimiento de la gramática, combinándola con ejemplos, mientras que algunos estudiantes del grupo B memorizan la gramática con el objetivo de dominarla (EG207).

En el caso de cometer errores en tareas o exámenes, todos los estudiantes apuntan dichos fallos en una libreta para posteriormente analizarlos (EG311). Solo los del grupo A mencionaron que era necesario seleccionar los errores significativos para un análisis detallado (EG315). Los alumnos de A y M analizan los motivos por los que cometieron errores (EG312). Algunos estudiantes del grupo B memorizan las claves (EG314) o repasan conocimientos relacionados con los errores cometidos (EG313).

Con respecto a los logros de avances en el estudio, solo los estudiantes del grupo M dijeron que reflexionaban sobre los motivos (EG382), en cambio, los de los grupos A y B confirmaron que no lo hacían (EG383).

La figura 1 también muestra que todos los estudiantes de los grupos A y M reflexionan sobre cómo mejorar el aprendizaje de español (EG331), buscando métodos para superar dificultades o mejorar habilidades. Los estudiantes del grupo B también piensan en esto, pero dijeron que no reflexionaban de forma detallada (EG333), según ellos, "aunque pienso en mejorar el aprendizaje, no sé cómo lograrlo".

3.2.2. Estrategias que contribuyen a la lectura

Al analizar la información respectiva a *cómo utilizar las estrategias que pueden contribuir a la lectura*, se puede observar en la figura 2 que existen tanto maneras parecidas como diferentes:

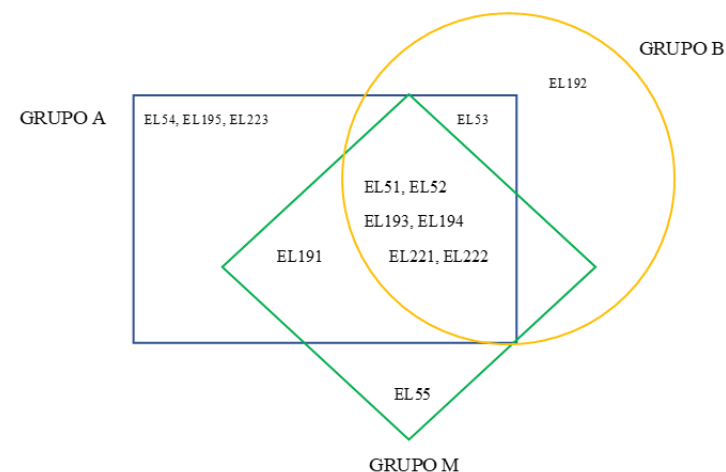


Figura 2. Manera de utilizar las estrategias que contribuyen a la lectura

Todos los estudiantes dijeron que disponer de un vocabulario amplio les servía a la hora de comprender la lectura (EL51), y que memorizaban palabras a medida que leían (EL52). La forma de memorizar dichas palabras no se asemeja entre unos y otros, ya que los estudiantes de los grupos A y B suelen apuntar palabras en un cuaderno para repasarlas (EL53). Igualmente, los del grupo A mencionaron que la mejor forma era encontrar esas palabras repetidas varias veces durante la lectura (EL54), así no sería fácil olvidarlas. Por otro lado, los estudiantes del grupo M utilizan frecuentemente el diccionario para saber lo que significan las palabras y luego las memorizan (EL55).

Los estudiantes de los grupos A y M suelen buscar palabras parecidas entre el inglés y el español (EL191), ya que sus similitudes, sobre todo en las palabras provenientes del latín, les ayudan a averiguar el significado de las palabras desconocidas, y de esta manera entienden mejor cuando leen. Igual

que los estudiantes de los otros dos grupos, los del grupo B también aprovechan su conocimiento del inglés para adivinar palabras desconocidas en español (EL194), pero recalcaron que no lo hacían frecuentemente (EL192). Según los estudiantes del grupo A, ellos hacen comparación entre el inglés y el español para dar un mejor sentido lingüístico a lo leído en español (EL195).

Cuando traducen, todos lo hacen frase por frase (EL221), intentando entender el contenido de toda la frase o del párrafo en sí (EL222). Los estudiantes del grupo A destacaron la importancia de analizar estructuras de frases para entenderlas mejor (EL223).

3.2.3 Estrategias que contribuyen a la lectura

Al analizar la información con respecto a cómo utilizar las estrategias que contribuyen a la lectura, en la figura 3 se puede apreciar que existen tanto maneras parecidas como diferentes:

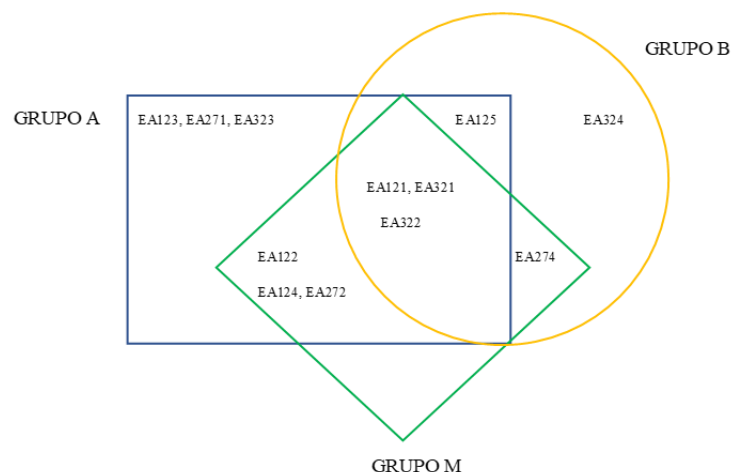


Figura 3. Manera de utilizar las estrategias que contribuyen a la audición

A todos los estudiantes les parece importante la pronunciación (EA121). En cuanto a la manera de practicar pronunciación, los estudiantes de los grupos A y M manejan diversas formas. Ellos practican la pronunciación leyendo en voz alta (EA122) mientras escuchan grabaciones (EA124). Los del grupo A comentaron que les gustaba imitar la pronunciación que escuchan en la televisión, pero también de gente nativa y de profesores (EA123). En el grupo B, lo que hacen con frecuencia es pedir a sus profesores que les corrijan (EA125), al igual que los estudiantes del grupo A.

A la hora de conversar, muchos de ellos encuentran palabras que no entienden, por lo que, para averiguarlas, los estudiantes de los grupos B y M suelen preguntar por el significado directamente a la persona con quien hablan (EA274). En cambio, los estudiantes del grupo A intentan adivinarlas primero (EA271). Otro dato a tener en cuenta es que los estudiantes de A y de M suelen recordar o apuntar las palabras desconocidas que les parecen importante para luego consultarlas en el diccionario (EA272).

También se puede observar que, ante una conversación entre personas hispanohablantes, todos los estudiantes tienen interés en escucharlos (EA321), intentando entender el contenido (EA322). Al mismo tiempo existe una diferencia muy clara entre el grupo A y el B; los alumnos del A prestan mucha atención al acento o la pronunciación de la gente que habla, a fin de adivinar de dónde son (EA323), mientras que los del B muestran mucho interés por participar en la conversación (EA324).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Cumpliendo el objetivo de identificar el uso de estrategias por parte de los estudiantes chinos de segundas lenguas, los resultados de esta investigación demuestran que más del 70% de ellos utilizan todas las estrategias de aprendizaje con frecuencia media, más de 25% de los estudiantes las utilizan con una frecuencia alta; solo menos de 4% de la totalidad las utilizan pocas o muy pocas veces. Se puede concluir en que la mayor parte de los estudiantes

chinos de lengua extranjera suelen utilizar las estrategias con una frecuencia entre media y alta. Este resultado proviene del “esfuerzo” que realizan, ya que, como herederos de la cultura tradicional, los estudiantes chinos se caracterizan por esforzarse al máximo en su aprendizaje (Feng e Iriarte, 2018). El mismo resultado se encuentra en numerosos estudios hechos con estudiantes de otros países, ya que estos demuestran que ellos también son usuarios de estrategias con una frecuencia alta y media (Zareva y Fomina, 2013; Chuin y Kaur, 2015; Najafi, Sadighi, Bagheri y Yarmohammadi, 2017).

La prueba Chi-cuadrado muestra que no existe asociación entre la frecuencia de uso de estrategias y el rendimiento académico. Estos resultados son coincidentes con los hallados en los estudios de Seifoori y Yaghchi (2015), Afshar y Movassagh (2017), quienes demostraron que los estudiantes con nivel alto, medio y bajo de rendimiento académico no eran significativamente diferentes en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de idiomas. Chamot, Barnhardt, El-Dinary, Robbins (1999) apuntaron que los estudiantes de menor éxito aplicaban las estrategias tan frecuentemente como sus compañeros de más éxito, aunque lo hacían de manera diferente o de manera menos efectiva.

En cuanto a la relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, el resultado demuestra que las estrategias de metacognición se relacionan significativamente con el rendimiento académico. En numerosos estudios del mismo tema se han encontrado resultados positivos (Corpas, 2010; Acosta y González, 2012; Afshar & Movassagh, 2017). Delmastro (2010) indicó que, desde los años ochenta, varios investigadores habían incluido las estrategias metacognitivas y los procesos de autorregulación como elementos de la competencia estratégica, requerida para el logro de la competencia comunicativa en la lengua meta. Según Sánchez (2008), el empleo de estrategias metacognitivas es un indicio del grado de autonomía de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Por lo tanto, esto le permitirá al alumno ser un sujeto activo en el proceso, tomando las riendas de su aprendizaje gracias a las actividades de planificación, control y evaluación, siendo cada vez más autónomo y pudiendo tomar sus propias decisiones,

tanto en las formas de adquirir una lengua extranjera, como en las de encontrar las mejores formas de desarrollar su competencia lingüística o comunicativa.

Las categorías de memoria y de cognición, aunque no tienen correlación con la nota total sacada por el alumno, sí que ponen en práctica varias estrategias individuales que se relacionan significativamente con el rendimiento académico en gramática, lectura y/o audición. Esto supondría que estas dos categorías desempeñan un papel específico para mejorar ciertas habilidades concretas.

Aunque no se encuentra correlación entre las categorías de compensación, afectivas y sociales, esto no supone que estas estrategias no sean favorables para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por un lado, el indicador del rendimiento académico que se usa para el presente estudio se limita a las calificaciones obtenidas por los alumnos en los ámbitos de lectura, audición y gramática, donde, por tanto, no se refleja la competencia completa llevada a cabo por la adquisición lingüística. Tal como concluyeron Li y Zhang (2018), con base en meta-análisis de 41 estudios, la correlación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en lenguas extranjeras cambia dependiendo del tipo de exámenes. Por otro lado, aunque una categoría no tenga correlación con el rendimiento académico, cada categoría tiene propósitos diferentes en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir, se conectan unas con otras, complementándose entre sí (Oxford, 1990).

Al analizar la manera de uso de las estrategias por parte de los estudiantes con distintos niveles de rendimiento académico, se observa que existen tanto similitudes como diferencias. Las similitudes consisten en las maneras básicas y comunes que son conocidas ampliamente por los discentes. Se observa que los estudiantes de los grupos A y M utilizan las estrategias de manera parecida, las diferencias obvias existen principalmente entre los grupos A y B.

Estas diferencias se reflejan en tres aspectos principales. Primero, los estudiantes de los grupos A y M, aunque sobre todo los de A, utilizan las

estrategias de manera más trabajada que los del grupo B. Por ejemplo, cuando repasan la gramática, los de los grupos A y M no se limitan a consultar libros, clasificar conocimientos gramaticales, o hacer ejercicios; ellos combinan las teorías con ejemplos o hacen comparación entre gramáticas similares para buscar un entendimiento más profundo. Cuando memorizan palabras, los estudiantes del grupo A intentan hacerlo aprovechando todos los puntos de apoyo que les proporcionan las lecturas. Igualmente, los estudiantes del grupo A hacen comparación entre el inglés y el español, no solo para averiguar el resultado de las palabras desconocidas en diferentes textos, sino también para formar un sentido lingüístico que les ayude a mejorar la comprensión lectora. En cuanto a la práctica de la pronunciación, los estudiantes de los grupos A y M siempre leen en voz alta y escuchan grabaciones, además, los del grupo A intentan imitar la pronunciación nativa de los hispanohablantes. Del mismo modo, los alumnos del grupo A, al escuchar una conversación entre nativos, no solamente prestan atención al contenido, sino que también ponen énfasis en analizar las variables de su acento y pronunciación.

El segundo de los aspectos recae en que los estudiantes de los grupos A y M, pero sobre todo los del grupo A, se consideran individuos más reflexivos que los estudiantes del grupo B a la hora de utilizar las estrategias. Un claro ejemplo acontece a la hora de relacionar conocimientos nuevos con los previamente aprendidos, donde los estudiantes de los grupos A y M no están conformes con simplemente entender las teorías, sino que reflexionan sobre cómo usarlas. Del mismo modo, durante los ejercicios orientados a la traducción, solo los del grupo A mencionaron la importancia de analizar la estructura de las frases para poder entender mejor su contenido. El grado de reflexión también se muestra durante una conversación, ya que, en caso de escuchar palabras desconocidas, estos estudiantes de rendimiento académico alto suelen intentar acertar el significado. Por lo tanto, esta diversidad de maneras de utilizar las estrategias refleja el alto nivel de estilo reflexivo que poseen los estudiantes del grupo A.

Por último, las diferencias demuestran que los estudiantes del grupo A tienen un nivel de habilidad metacognitiva más alto, ya que no repasan la gramática en cualquier momento, sino cuando sienten la necesidad. Un ejemplo directo surge a la hora de cometer errores, ya que seleccionan los fallos más significativos para posteriormente analizarlos y reflexionar los motivos que les permitirán evitarlos en un futuro. Dicho esto, estos alumnos se esfuerzan por encontrar métodos para mejorar de manera apropiada sus habilidades lingüísticas, puesto que siempre saben el objetivo de lo que hacen, el momento adecuado para hacerlo y cómo tienen que llevarlo a cabo.

Para concluir, cabe destacar que las estrategias de aprendizaje contribuyen al rendimiento académico en lengua extranjera, ya que, de acuerdo con los resultados de esta investigación, el uso de las estrategias por parte de los estudiantes chinos no difiere en la frecuencia ni en el número, sino en la manera. Esto concuerda con lo planteado por gran número de autores, como Wu (2014), quien incidió en que a veces la eficacia del uso de las estrategias no consiste en la cantidad sino en la calidad. No obstante, buena parte de las diferencias en la manera de usar las estrategias se debe a las distintas aptitudes de los estudiantes y a los diversos objetivos que tienen en el estudio. Es por esto por lo que las estrategias utilizadas por los estudiantes de alto rendimiento a veces no funcionan con los de bajo rendimiento. Sin embargo, es significativo analizar esas similitudes y diferencias para enseñar a los estudiantes a conocer distintas maneras de utilizar las diferentes estrategias, pues de este modo ellos podrán tener más opciones de manejo, seleccionando las que más les convengan y aprendiendo a utilizarlas de la manera más eficiente posible.

Sánchez (2008) afirma que la enseñanza de las estrategias debería cobrar un papel importante debido a que, a través de su conocimiento y práctica, no solo se incrementarían las posibilidades de éxito en el aprendizaje de una segunda lengua, sino que también se ampliarían las expectativas de un aprendizaje autónomo y la comprensión y aceptación de un enfoque comunicativo de enseñanza centrado en el aprendiz. Del mismo modo, en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, los docentes deberían

prestar atención tanto a la cantidad como a la calidad de empleo de estrategias por parte de los discentes, de modo que, conociendo cuáles son las estrategias que contribuyen a las diferentes habilidades lingüísticas y sus diferentes formas de uso, los docentes podrían aconsejar a los alumnos para que mejoren su rendimiento académico a la hora de aprender español.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M., y González, D. Análisis de factores que influyen en el aprendizaje de la escritura de una lengua extranjera. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 148-162. 2012. Web. 23 oct. 2015.
- Afshar, H., y Movassagh, H. On the relationship among critical thinking, language learning strategy use and university achievement of Iranian English as a foreign language majors. *The Language Learning Journal*, 45(3), 382-398. 2017.
- Cao, Y.F. 学生情况通报. 全国高校西班牙语专业教学研讨会, 哈尔滨. 2018.
- Chamot, A. Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. 2005. Web. 10 mar. 2016.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P., y Robbin, J. *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman. 1999.
- Corpas, M. La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa. *Revista Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 8(4), 3-16. 2010.
- Chuin, T., y Kaur, S. Types of language learning strategies used by tertiary English majors. *Teflin Journal*, 26(1), 17-35. 2015.
- Delmastro, A. El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 93-124. 2010. Web. 23 oct. 2015.
- Feng, Y., e Iriarte, F. Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera. *MarcoELE*, 27, 1-14. 2018. Web. 16 feb. 2019.
- Fernández, A. Relación entre el enfoque de aprendizaje profundo y los procesos cognitivos PASS. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 18(1). 2004. Web. 23 oct. 2015.
- García Herrero, M., y Jiménez, A. Estrategias en el aprendizaje de la lengua y niveles de competencia en estudiantes universitarios de Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 363-378. 2014. Web. 23 oct. 2015.
- Gómez, L. Perfiles de estudiantes de inglés LE, emergentes del SILL. Tesis Maestría. Universidad de Barcelona, Barcelona. 2010.
- Leaver, B., Ehrman, M., y Shekhtman, B. *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 2005.
- Li, W., y Zhang, J. A meta-analysis of the correlations in SILL based studies on Chinese university students' language learning strategies and English learning achievement in China. *Foreign Language Learning Theory and Practice*, 164(4), 41-49. 2018.
- Lu, X. A Study of Foreign Language Ability Development. *Education Research Guide*, 39(1), 237-239. 2009.
- Najafi, K., Sadighi, F., Bagheri, M., y Yarmohammadi, L. Iranian EFL learners' use and preferences of language learning strategies. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(3), 179-190. 2017. Web. 16 feb. 2019.
- Nijhuis, J., Segers, M., y Gijssels, W. The extent of variability in learning strategies and students' perceptions of the learning environment. *Learning and Instruction*, 18(2), 121-134. 2008.
- Oxford, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House. 1990.
- Oxford, R. Instructional implications of gender differences in second/foreign language learning styles and strategies. *Applied Language Learning*, 4(1-2), 65-94. 1993.
- Rao, Z. H. Language learning strategies and English proficiency: interpretations from information-processing theory. *The Language Learning Journal*, 44(1), 90-106. 2016.

- Sánchez, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia. 2008.
- Seifoori, Z., y Yaghchi, M. A comparative study of learning styles and strategies adopted by high and low proficient EFL learners: an Iranian case. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5(2), 401-411. 2015. Web. 10 mar. 2016.
- Wu, P. Learning Strategies and writing. *Learning Foreign Languages*, 3(55), 39-54. 2014.
- Yoguez, A. ¿Cómo se evalúan las universidades de clase mundial? *Revista de la Educación Superior*, 150(2), 113-120. 2009. Web. 10 mar. 2016.
- Zareva, A., y Fomina, A. Strategy Use of Russian Pre-Service TEFL University Students: Using a Strategy Inventory for Program Effectiveness Evaluation. *International Journal of English Studies*, 13(1), 69-88. 2013. Web. 10 mar. 2016.
- Zhou, H. B., y Chang, N. Y. Language Learning Strategies Employed by English-major Pre-service Teachers with Different Levels of Language Proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), 919-926. 2015.

ANEXO

Tabla 1. Manera de utilizar las estrategias que contribuyen al dominio de la Gramática

COD	Preguntas Categoría	UNIDAD DE ANÁLISIS	COD UNIDAD
EG1	¿Relacionas gramáticas nuevas con las aprendidas?	Sí, relaciono gramáticas nuevas con las aprendidas.	EG11
		Hago comparaciones para buscar similitudes y/o diferencias.	EG12
		Comparo la forma de utilizar las nuevas y las aprendidas.	EG13
		Busco ejemplos para comparar los conocimientos nuevos y los aprendidos.	EG14
EG8	¿Sueles repasar las gramáticas? ¿Cómo lo haces?	Repaso gramáticas.	EG81
		Sé cuándo hay que repasar gramáticas (cuando tengo dudas, antes de exámenes).	EG82
		Combino las teorías con ejemplos para entenderlas mejor.	EG83
		Repaso gramáticas por medio de leer apuntes, libros...	EG84
		Repaso gramáticas haciendo comparaciones entre gramáticas parecidas.	EG85
		Repaso gramáticas haciendo ejercicios.	EG86
		Repaso gramáticas a través de clasificarlas y hacer resumen.	EG87
EG20	¿Tienes métodos que te facilitan el aprendizaje de gramática? ¿Qué son?	Combino gramáticas con ejemplos para entenderlas.	EG201
		Arreglo conocimientos gramaticales.	EG202
		Hago comparaciones entre conocimientos parecidos para entender gramáticas	EG203
		Intento mejorar el dominio de gramáticas mediante lectura.	EG204
		Hago ejercicios (prácticas) para comprobar si entiendo gramáticas	EG205
		Hago comparación entre gramáticas de español y de inglés	EG206
		Memorizo gramáticas para dominarlas.	EG207
EG31	¿Qué haces con los errores cometidos en exámenes o tareas?	Apunto los errores en libreta para mirarlos más tarde.	EG311
		Reflexiono los motivos con que cometo errores y analizo repuestas correctas.	EG312
		Repaso los conocimientos relacionados con errores.	EG313
		Memorizo las claves.	EG314
EG33	¿Reflexionas	Analizo motivos con que hago bien en algún aspecto del estudio.	EG331

	cómo mejorar el estudio de español?	Busco métodos para superar dificultades o avanzar en el estudio.	EG332
		Sí que pienso, pero no muy detalladamente	EG333
		Pienso en cómo organizar el tiempo para estudiar	EG334
EG38	¿Reflexionas sobre los progresos en el estudio?	Valoro mi progreso de acuerdo con el nivel de dificultad del examen.	EG381
		Cuando saco buena calificación, pienso en los motivos.	EG382
		No reflexiono en eso.	EG383

Tabla 2. Manera de utilizar las estrategias que contribuyen a la Lectura

COD	Preguntas	UNIDAD DE ANÁLISIS	COD
EL5	¿Memorizar palabras te sirve para la lectura? ¿Cómo lo haces?	Memorizar palabras me ayuda para mejorar lectura.	EL51
		Memorizo las palabras a lo largo de leer.	EL52
		Apunto las palabras en cuaderno para memorizarlas.	EL53
		Memorizo las palabras con encontrarlas repetidas veces en lectura.	EL54
		Consulto las palabras en diccionario para memorizarlas.	EL55
		Memorizo las palabras que aparecen en el texto antes de leer.	EL56
EL19	Cuando aprendes español, ¿haces comparación entre español e inglés?	Comparo frecuentemente español e inglés	EL191
		Comparo español e inglés, pero no mucho.	EL192
		Busco similitudes entre palabras o gramáticas	EL193
		Aprovecho las similitudes entre español e inglés para adivinar palabras españolas en lectura.	EL194
		Hago comparación para mejorar entendimiento en lectura. (analizar estructura de frases, formar sentido lingüístico)	EL195
EL22	¿Cuándo traduces, lo haces palabra por palabra?	No lo hago. Traduzco frases por frases.	EL221
		Intento entender el contenido de la frase y del párrafo.	EL222
		Antes de traducir, analizo la estructura de frases para entender mejor.	EL223

Tabla 3. Manera de utilizar las estrategias que contribuyen a la Audición

COD	Preguntas	UNIDAD DE ANÁLISIS	COD
EA12	¿Te parece importante la	Sí, creo que la pronunciación es importante.	EA121
		Practico la pronunciación, leyendo en voz alta.	EA122

	pronunciación? ¿Cómo la practicas?	Imito la pronunciación (En televisión, de gente nativo, de profesores).	EA123
		Escucho con atención grabación o a profesores.	EA124
		Pido a profesores que me corrijan.	EA125
		Presto atención en sílabas.	EA126
EA27	En la conversación si surge alguna palabra que no entiendes, ¿qué haces?	Intento adivinar al principio y si no lo puedo, pregunto a la gente con quien hablo.	EA271
		Intento recordar esta palabra y la busco en diccionario más tarde.	EA272
		Que se repita toda la frase para entenderla en general.	EA273
		Pregunto directamente qué significa.	EA274
		Interrumpo la conversación para consultar diccionario.	EA275
		Que la digan en inglés.	EA276
EA32	Cuando hablan dos personas en español, ¿los escuchas? ¿De la conversación qué te llama la atención?	Sí, escucho la conversación.	EA321
		Escucho para entender el contenido.	EA322
		Escucho su acento, pronunciación para adivinar de dónde son.	EA323
		Intento participar en la conversación con ellos.	EA324