

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNIVERSITARIOS
SINOHABLANTES QUE APRENDEN ESPAÑOL:
DIAGNÓSTICO A TRAVÉS DE UN ESTUDIO DE CASO**

Ainhoa Ramón Armas

(Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian, China)

ainhoa_ramon@hotmail.com

María Teresa Cáceres Lorenzo

(Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España)

mteresa.caceres@ulpgc.es

**LEARNING STRATEGIES OF CHINESE COLLEGE STUDENTS
STUDYING SPANISH: CASE STUDY**

Fecha de recepción: 13-11-2018 / Fecha de aceptación: 31.05.2019

RESUMEN:

En el contexto chino, el aprendiente sinohablante de lenguas extranjeras ha sido tradicionalmente catalogado como un estudiante pasivo, poco participativo, con escaso espíritu crítico y con preponderancia de aprendizaje memorístico.

Nuestra investigación de estudio de caso de 403 estudiantes universitarios chinos de Lengua Española y Cultura Hispánica de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian (ubicada en la provincia de Liaoning en el norte de China), en la que se ha utilizado el cuestionario Strategy Inventory for Language Learning (SILL) de Oxford (1990); pretende analizar cómo aprende español el alumnado chino. Los resultados obtenidos, confirman que el alumnado encuestado no responde a los mencionados estereotipos y nos dibujan un perfil de alumno homogéneo. Esta investigación quiere ser

un diagnóstico del aprendiz chino a través de un estudio de casos que contribuya en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE.

Palabras clave: español como lengua extranjera; estudiante sinohablante universitario; estrategias de aprendizaje; Strategy Inventory for Language Learning (SILL); estudio de caso.

ABSTRACT:

In the Chinese context, the Chinese foreign language learner has traditionally been classified as a passive student, not actively participating, with a low critical spirit and a tendency to memorize by rote.

Our case study research of 403 Chinese college students studying a degree in Spanish language and Hispanic Culture at Dalian Foreign Language University (Liaoning Province, northern China) aims to analyze how Chinese students learn Spanish using the questionnaire 'Strategy Inventory for Language Learning' (SILL; Oxford, 1990).

The results obtained confirm that the surveyed students do not respond to the aforementioned stereotypes and instead draw us a fairly homogeneous student profile. The research aims to offer an analysis of the Chinese learner through a case study that contributes to the teaching/learning process of ELE.

Keywords: Spanish as a foreign language, Chinese college students; learning strategies; Strategy Inventory for Language Learning (SILL); case study

1.INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua española en China supone para los docentes, el reconocimiento de que posiblemente, estemos ante un nuevo tipo de aprendiz. Existe un gran número de trabajos sobre el alumnado

sinohablante que han tratado de definir sus principales características y aunque una gran mayoría de ellos se centran en el aprendizaje y la lengua inglesa, también encontramos estudios específicos sobre aprendices sinohablantes de español como lengua extranjera (ELE). Entre la bibliografía consultada destacamos los siguientes Cortés (2002) y (2009a) que analiza las dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE así como la situación del ELE en China; Lu (2008) que reflexiona sobre la distancia interlingüística entre el chino y el español; Sánchez-Griñán (2009) quien defiende que en el uso de las estrategias de aprendizaje no solo influye la cultura en la que está inmersa el estudiante, o su carácter individual, sino el sistema evaluativo de los centros donde se imparte docencia en un idioma extranjero y sus condiciones específicas de enseñanza; Bayes (2010) que estudia el perfil del sinohablante en el aula ELE; Encinas y Grillon (2011) que analizan la adquisición de la lengua española como L3, por parte de alumnado chino multilingüe; Santos Rovira (2011) que hace un recorrido sobre la enseñanza del español en China; Liu (2012) que realiza un análisis de los errores y la evolución de la interlengua de los estudiantes chinos; Álvarez (2012) que indaga sobre los factores educativos y sociales que influyen en el proceso de aprendizaje de los sinohablantes; Blanco (2013) que analiza los problemas lingüísticos iniciales de los estudiantes chinos de español y las causas y aporta sugerencias para su intervención pedagógica y finalmente Falero Parra (2016) que analiza la ansiedad ante las destrezas orales del alumnado sinohablante de ELE realizando una propuesta *blended learning* de mejora.

En el proceso de enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera es muy difícil encontrar un perfil único del alumnado. Este hecho se complica más si el país como China que muestra un gran número de particularidades geográficas, demográficas y culturales como señala Hu (2002). Además, Cortazzi y Jin (1996a) afirman que existen algunas suposiciones culturales sobre las prácticas educativas que están bien arraigadas en la sociedad china y que se han querido generalizar sesgadamente como modelos de enseñanza y aprendizaje desde un punto de vista occidental de la enseñanza de lenguas que considera al aprendiente chino como altamente deficitario. No se tiene debidamente en cuenta la cultura china de

aprendizaje, que como destacan Biggs (1996), Flowerdew (1998) y Hammond y Gao (2002), está profundamente influenciada por el pensamiento confucionista y en la que la memorización y el recitado juegan un papel importante en la comprensión.

El problema de investigación que presentamos en este artículo fue detectado en nuestra experiencia como docente de ELE en contexto sinohablante. Como fruto de la observación durante varios años, surge la pregunta inicial de que si realmente el alumnado universitario chino usa estrategias de aprendizaje relacionadas exclusivamente con la memoria y qué variables tienen una mayor influencia en su proceso de adquisición de la lengua española. Para ello utilizaremos un diseño de investigación de estudio de caso, empleando como instrumento de recogida de datos el inventario de estrategias de aprendizaje de lenguas SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) creado por Rebecca Oxford con un sistema de clasificación de seis tipos de estrategias.

El objetivo general de nuestro trabajo es analizar las estrategias de aprendizaje más utilizadas por nuestro alumnado universitario sinohablante que estudia español. Este análisis nos servirá como punto de partida para la futura implementación de proyectos de intervención para el desarrollo específico de las estrategias, a través de actividades diseñadas *ad hoc* que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestro alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

Con el fin de plantear las preguntas de investigación que no hayan sido respondidas por otros investigadores, presentamos el siguiente marco teórico:

2.1. Estrategias de aprendizaje de lenguas y el buen aprendiz

En la década de los años 70 comenzaron a investigarse las estrategias involucradas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente de la lengua inglesa. Estos trabajos buscaban reconocer el

perfil del buen aprendiz de lenguas extranjeras, siendo numerosos los estudios que han permitido acercarnos desde distintas perspectivas al perfil del estudiante de lenguas extranjeras y su proceso de aprendizaje desde distintos contextos socioculturales.

O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990) reafirman la relación intrínseca entre las estrategias de aprendizaje y el éxito y eficacia de los procesos de aprendizaje por parte del alumnado, en el que este debía adoptar un rol activo en la adquisición de la lengua extranjera y la mejora de sus propios procesos de aprendizaje. Syafi'ul y Stracke (2016) han investigado la relación entre las estrategias de aprendizaje y las creencias de autoeficacia (*self-efficacy beliefs*). Los resultados de su estudio de 522 estudiantes indonesios de educación primaria de inglés como lengua extranjera pusieron de manifiesto, además del alto uso de estrategias socioafectivas y metacognitivas y el uso moderado de estrategias cognitivas de los encuestados; la existencia de diferencias significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje en aquel alumnado que se consideraba capaz de realizar tareas en inglés y autorregular su aprendizaje y los estudiantes que no lo hacían. Cáceres Lorenzo (2015) analiza el uso de estrategias de aprendizaje por parte de alumnado adolescente monolingüe y bilingüe de lengua china, en relación a variables como la puntuación obtenida en los tests YCT2 (Young Chinese Learner Test Level 2), poniendo de manifiesto como el mayor uso de estrategias afectivas estaba relacionada con un mejor rendimiento en el examen.

Otros investigadores también se centraron en la relación de distintas variables que junto a las estrategias estaban implicadas en la adquisición de la lengua meta (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, y Robbins, 1999; Oxford, Cho, Leung y Kim, 2004; Liu, 2004 y Wu, 2008).

2.2. SILL de Oxford (1990)

El cuestionario SILL como instrumento de análisis de las estrategias de aprendizaje de lenguas es reconocido internacionalmente por el desarrollo de un sistema de clasificación de estrategias de aprendizaje que

se subdividen en dos categorías; directas e indirectas y que a su vez se subdividen para obtener un total de seis tipos de estrategias.

Las estrategias directas son aquellas que contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua y estarían constituidas por las estrategias de mnemotecnia o memorización, encargadas de almacenar la información y recuperarla cuando sea necesario; las estrategias cognitivas, que analizan y sintetizan lo aprendido reflexionando sobre el propio aprendizaje y las estrategias compensatorias que implican el uso de estrategias de suposición, adivinación del significado, búsqueda de ayuda, mímica, gestos, formas alternativas para expresar las ideas, etc., permitiendo al estudiante hacer un uso adecuado de lo aprendido en la nueva lengua extranjera pese a sus limitaciones y vacíos de su aprendizaje.

Por otro lado, las estrategias indirectas son aquellas que proporcionan un soporte indirecto al aprendizaje de la nueva lengua extranjera y serían las estrategias metacognitivas, que permiten al estudiante "monitorear" cómo aprende, dirigiendo, planificando, regulando y autoevaluando su propio aprendizaje; las estrategias afectivas, que permiten ayudar a identificar y controlar los sentimientos, actitudes, motivaciones, intereses relacionadas con el aprendizaje y finalmente las estrategias sociales encargadas de facilitar la interacción con los demás haciendo uso de la lengua extranjera.

SILL se elaboró originariamente para aprendices de lengua inglesa, realizándose con posterioridad numerosas adaptaciones a otras lenguas. En las últimas décadas este instrumento ha recibido críticas que deben ser tenidas en consideración. Esas críticas se centran en varios aspectos, en primer lugar, en que el cuestionario SILL se basa en la perspectiva cuantitativa y no recoge la perspectiva cualitativa por lo que se producen inexactitudes en los resultados (Sealey y Carter, 2004). En segundo lugar, que el cuestionario de Oxford no toma en cuenta la influencia del contexto de aprendizaje, la cultura y las variables personales como el nivel académico de los sujetos, su perfil lingüístico, etc. (Woodrow, 2005). Por otro lado, a pesar de la amplitud de la tipología de estrategias de aprendizaje propuesta por Oxford no se profundiza en las estrategias afectivas, de motivación y estrategias particulares de cada sujeto

Skehan (1989) y Oxford (1990) se preocupan por estudiar las diferencias individuales de los aprendices - edad, necesidades, cultura, lengua materna, aptitud, inteligencia, actitud, personalidad - y cómo los estudiantes intentan satisfacer en mayor o menor medida las expectativas de los docentes, los centros escolares o los propios padres.

Por su parte, Liu (2004) y Rao (2006) han demostrado que los aprendices chinos emplean en su estudio estrategias que no están contempladas en el cuestionario SILL, y a la inversa, éste recoge otro buen número de estrategias desconocidas o de poco valor relevante en el contexto chino de aprendizaje.

Cabe destacar que en el análisis bibliográfico el investigador dispone también de la escala *Aprende-le*, Inventario de Estrategias de Aprendizaje de la Lengua Española (Roncel, 2007). Este inventario es una adaptación al español del cuestionario SILL para los aprendices de ELE realizada por este autor, como consecuencia del análisis de las respuestas de 650 estudiantes de secundaria norteamericanos de español. Dicho instrumento presenta una estructura y parámetros muy similares a la escala original de Oxford y ha obtenido valores psicométricos de fiabilidad.

Pese a las críticas anteriormente descritas y la existencia de la escala *Aprende-le*, hemos decidido usar en nuestra investigación el cuestionario original SILL de Oxford por la gran cantidad de estudios sobre la evaluación de las estrategias de aprendizaje en los que se ha utilizado este instrumento, creando una mayor base de datos que nos permite la comparación y la discusión de los resultados obtenidos.

2.3 Influencia de las variables en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La relación entre las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras y las distintas variables como el género, la edad, el nivel de competencia, el plurilingüismo o el contexto cultural de los estudiantes ha sido objeto de estudio de numerosos investigadores: Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, 1999; Oxford, Cho, Leung y Kim, 2004; Liu, 2004 y Wu, 2008.

Otros factores no han recibido tanta atención, aunque ejercen una cierta influencia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, entre ellas citamos: el tiempo que se dedica al estudio de esa lengua meta; la motivación, si el aprendizaje de L2, L3 se produce en inmersión lingüística o fuera de ella, el uso de nuevas tecnologías y su influencia en los estilos de aprendizaje, la metodología de enseñanza aplicada, etc.

En este apartado presentaremos las principales conclusiones sobre algunas de estas variables.

2.3.1 Variable género y edad

Con respecto a la relación del género de los estudiantes encuestados con, los resultados obtenidos son contradictorios y se deben hacer matizaciones. Mientras que trabajos como los de Ehrman y Oxford (1989); Green y Oxford (1995); Peacock y Ho (2003), Bozinovic y Sindik (2011) y Cáceres Lorenzo (2015), afirman que las mujeres hacen un mayor uso de las estrategias de aprendizaje, otros como los de Wharton (2000) con alumnos de Singapur; muestran que son los hombres quienes hacen un uso más frecuente de las mismas. Green y Oxford (1995) demostraron que las mujeres empleaban con más frecuencia que los hombres las estrategias de mnemotecnia o memorización, metacognitivas, afectivas y sociales respectivamente; aunque los hombres puedan ser superiores en el uso de alguna estrategia concreta. Por su parte, Cáceres Lorenzo (2015), en su trabajo de investigación con estudiantes adolescentes de chino como lengua extranjera, puso de manifiesto como las alumnas encuestadas hacían un mayor uso de todas las estrategias de aprendizaje en comparación con sus compañeros varones.

Por otro lado, también encontramos los trabajos de Vandergrift (1997) y Shmais (2003) con alumnado universitario palestino en los que no encuentran diferencias significativas entre ambos sexos. Un estudio posterior de Hong-Nam y Leavell, (2006) concluye que las mujeres tienden a utilizar más frecuentemente las estrategias en su aprendizaje y las utilizan de forma más global.

En un trabajo más reciente, Akbar, Vahdany y Arjmandi (2014), realizaron un estudio sobre la relación entre género y el uso de estrategias de aprendizaje de sesenta estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera. Los resultados obtenidos demostraron que en el grupo analizado existían diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto al uso de la memoria y las estrategias cognitivas ($p \leq 0.05$). Sin embargo, los dos grupos no fueron estadísticamente diferentes en términos de su uso de estrategias de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales ($p \geq 0.05$).

Sobre la variable de edad podemos señalar los estudios de Oxford (1994) y Griffiths (2003) quienes destacan que aprendientes de mayor edad y lógicamente con un nivel académico más alto hacen un mayor uso de las estrategias.

2.3.2 Variable nivel de competencia

Si nos centramos en analizar el nivel de competencia en lengua extranjera y el uso de estrategias tampoco encontramos unanimidad en los resultados, aunque parece haber un cierto consenso en que hablantes con un mayor nivel de la lengua meta usan una mayor variedad de estrategias en su aprendizaje y generalmente con mayor frecuencia (Bruen, 2001; Green & Oxford, 1995; O'Malley y Chamot, 1990; Wharton, 2000). Por su parte, autores como Magogwe y Oliver (2007) afirman que no es posible establecer relaciones causales entre el nivel de lengua extranjera y el uso de estrategias o si el desarrollo del nivel de competencia de la lengua está determinado por el uso de las estrategias antes, durante o después.

2.3.3 Variable multilingüismo/ plurilingüismo

Como destacan Encinas y Grillon (2011), en las últimas décadas, muchos investigadores se han planteado el proceso de adquisición de una tercera lengua extranjera (L3) por parte de estudiantes bilingües, tratando de definir el perfil del alumnado plurilingüe o multilingüe. En el contexto

sinohablante, Encinas y Grillon (2011) analizan las distintas teorías sobre la adquisición de la lengua española como L3, por parte de alumnado chino multilingüe.

El plurilingüismo o el multilingüismo es una variable que puede afectar en la adquisición de una L3 y al uso de las estrategias. Algunos autores consideran que el proceso de adquisición de una tercera lengua es básicamente el mismo que el de adquisición de una segunda lengua extranjera, mientras que otras teorías explicativas como la de Ringbom (1987) demostraba la singularidad del proceso de adquisición de una L3 gracias a la ventaja con respecto a los hablantes monolingües que les supone a los estudiantes bilingües haber aprendido ya otra lengua extranjera. Esta ventaja vendría determinada por la proximidad entre las lenguas, por las semejanzas existentes.

En la línea de Hong-Nam y Leavell (2007) realizaron un estudio comparativo sobre el uso de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes universitarios coreanos (monolingües) y chino-coreanos (bilingües) de inglés como lengua extranjera. En su trabajo descubrieron que los estudiantes monolingües utilizaban en mayor medida las estrategias de compensación y en menor medida las afectivas. Por el contrario, los bilingües, usaban en mayor grado las estrategias de aprendizaje, siendo las más utilizadas las estrategias metacognitivas y las menos utilizadas las de memorización.

En un trabajo más reciente, Dmitrenko (2017) investiga el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras europeas utilizadas por aprendices adultos multilingües, poniendo de manifiesto las diferencias significativas existentes en el uso de estrategias en la adquisición de L2 y L3 por parte de los estudiantes. En su investigación se empleó un nuevo cuestionario Multilingual SILL para estudiantes multilingües que indaga sobre las estrategias utilizadas por este tipo de aprendices.

2.3.4 Variable contexto cultural

Otro factor importante a tener en cuenta en el análisis del aprendizaje de una lengua extranjera es el contexto cultural en el que se desarrolla dicho aprendizaje. Los sujetos objeto de estudio son personas

inmersas en una realidad personal, familiar, económica, social, político y cultural muy diversa que claramente influye en sus estilos de aprendizaje y en el uso de estrategias (Paige y otros, 2003). En la bibliografía consultada no hemos encontrado estudios que relacionen de forma rotunda las preferencias sobre el uso de determinadas estrategias de los estudiantes y los contextos culturales ni la existencia de un perfil o prototipo cerrado de estudiante atendiendo a su país de origen. Creemos que todavía existe un amplio campo de estudio en el análisis de las diferencias y similitudes entre el uso de estrategias de aprendizaje y las distintas culturas. El contexto de aprendizaje no se puede independizar del proceso de adquisición de una L2 o L3.

3. PERFIL DEL ALUMNADO SINOHABLANTE

Como ya mencionamos en la introducción, en el contexto chino en el que se mueve nuestra investigación y dadas las particularidades geográficas, demográficas y culturales de este país, describir un perfil único del alumnado chino de lengua española es una tarea bastante compleja y arriesgada como señala Hu (2002).

La gran mayoría de los trabajos realizados para definir el perfil o prototipo de estudiante chino de lenguas extranjeras se refieren al ESL, aprendizaje de la lengua inglesa, que está más extendida en el país (Brett (2002); Clark y Gieve (2006); etc. Las investigaciones de O'Malley y Chamot (1990) y Altan (2004) destacan la preferencia del alumnado sinohablante por el uso de las estrategias memorísticas. Oxford (1994) señala también su tendencia al uso de estrategias metacognitivas basadas en la memorización y estrategias de tipo analítico. Sin embargo, trabajos como los de Biggs (1994) y (1996); Cortazzi y Jin (2006) y Shi (2006) ponen en entredicho el perfil de estudiante chino anteriormente descrito presentando un modelo de aprendiz que posee rasgos opuestos al modelo de tipo confuciano.

En estos trabajos se subraya el papel activo del discente ante el aprendizaje de una lengua extranjera junto al desarrollo de su espíritu crítico. Además, remarcan su predisposición hacia nuevos modelos

metodológicos y ante el uso de estrategias de aprendizaje; destacando su inclinación a formular preguntas en el aula, en el que el uso de la memorización queda restringido a una estrategia de comprensión. En esta misma línea, Hu (2002), pese a reconocer la fuerte influencia cultural presente en el estudiante chino, en sus creencias y valores, pide que no se interprete este hecho como algo cerrado e inmutable, etiquetando sesgadamente al alumnado chino. Dobson (2001), señala que el aprendiente chino está siendo el foco para la renovación de la cultura tradicional china enfrentada a la cultura fruto de la neoglobalización y los nuevos procesos de socialización por lo que su perfil de aprendizaje está en continuo proceso de cambio.

Yan, Jinfen y Xudong (2018), analizan la ansiedad con respecto a las lenguas extranjeras del alumnado universitario en un sistema educativo tan orientado al examen como es el chino. Dos tercios de los 753 encuestados, mostraron grados de ansiedad medio altos ante el aprendizaje de la lengua inglesa. Este fenómeno se explicaría según los autores porque en el contexto universitario chino, los estudiantes desarrollan un mayor sentido de la competitividad y no de colaboración con sus pares, y por tanto un mayor grado de ansiedad ante el error y ante sus dificultades en el aprendizaje de la lengua.

Finalmente, las principales críticas que han recibido los estudios que tratan de crear un perfil del estudiante chino para el aprendizaje de lenguas extranjeras, es que en su mayoría se tratan de investigaciones llevadas a cabo por docentes extranjeros que trabajan en China con el alumnado chino, por los que su trabajo podría estar sesgado por la cultura de origen de los investigadores y su visión etnocéntrica como señala Liu (1998). Este autor también destaca la influencia de la tradición cultural china en el estudio y del contexto de aprendizaje.

3.1 Aprendiente sinohablante universitario de lengua española

Dado que nuestra investigación se centra en el contexto universitario chino, consideramos relevante destacar algunas de las características de este tipo de alumnado en lo que se refiere a su aprendizaje. Blanco (2013)

señala que es difícil distinguir claramente a este grupo lingüístico ya que, entre otros aspectos, no se puede presuponer que todos los estudiantes chinos de ELE comparten la misma L1 (el chino mandarín), una misma escritura (los caracteres simplificados, ya que partes del país utiliza la escritura tradicional), un mismo sistema de transcripción fonética de su L1 (el 拼音 pīnyīn) o las mismas condiciones de aprendizaje.

Atendiendo a numerosos estudios sobre el perfil del alumnado sinohablante, se destaca la tendencia de este tipo de estudiante al uso de la memorización como principal técnica de estudio como ya hemos destacado anteriormente. Sánchez Griñán (2009) muestra en su artículo sobre las estrategias de aprendizaje de ELE que los estudiantes chinos al mismo tiempo que repiten, recitan o memorizan emplean estrategias cognitivas más profundas que favorecen la interiorización, destacando la necesidad de implementar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en las aulas chinas. En esta misma línea, Zhang (2006) destaca que, a los estudiantes chinos, la memorización de listas de reglas y vocabulario les sirve como base de producción comunicativa proporcionándoles además confianza y sentimiento de realización.

En cuanto a los factores lingüísticos que afectan al colectivo sinohablante a la hora de aprender español como lengua extranjera, se han desarrollado diversos análisis de errores que aprenden las interferencias entre la L1, el inglés y el español. Entre ellos destacamos el trabajo de Liu (2012).

Bayes (2010:86-87) recoge en su análisis que la metodología utilizada para enseñar español como lengua extranjera en las universidades chinas es "tradicional y estructural", por lo que se dedica mucho tiempo a la gramática, a la traducción y al material didáctico usado por excelencia: el manual "Español Moderno" de los profesores Dong Yansheng y Lu Jian (reeditado recientemente por la Beijing Foreign Language Teaching and Research Press).

Álvarez (2012) en su artículo *Hacia el conocimiento del proceso de aprendizaje de los sinohablantes: factores educativos y sociales*, contextualiza la enseñanza del español en China e indica que las destrezas

lingüísticas en las clases universitarias se suelen trabajar de forma aislada, ya que se dividen las materias en oral, pronunciación, comprensión auditiva, lectura, escritura, etc. Álvarez también matiza que el desarrollo y la ejercitación de las destrezas orales en este colectivo supone un desafío añadido dada la ardua labor de motivarlo a hablar, a participar en las actividades orales.

Por otro lado, Sánchez Griñán (2009) destaca que la elección de estrategias por parte del alumnado chino no solo va a depender de la cultura, de las características individuales de los sujetos y de sus experiencias previas en relación al estudio de lenguas extranjeras (multilingüismo) o de sus estilos de aprendizaje, sino también de un factor determinante, que es el sistema evaluativo de los centros donde se aprende la lengua. Por nuestra propia experiencia podemos comprobar como en el contexto universitario chino, la colección de libros del manual "Español Moderno" recibe la máxima atención por parte del profesorado y del alumnado ya que es contenido obligatorio en los exámenes nacionales de la licenciatura de Filología Hispánica en China: el EEE4 (Examen de Español como Especialidad de nivel 4) que se realiza en segundo curso y el EEE8 (Examen de Español como Especialidad de nivel 8) que se realiza en cuarto curso.

Las estrategias memorísticas en aprendientes chinos incentivadas desde la infancia por el propio aprendizaje de la escritura china con caracteres, son una parte importante de su proceso de aprendizaje, sin embargo, resulta paradójico según el autor, que la frecuencia de uso que muestran los estudiantes chinos en el cuestionario SILL de Oxford (1990) en las estrategias de memoria sean tan bajas. Esto puede deberse a que el cuestionario no incluye las estrategias de memoria que este colectivo sí utiliza como por ejemplo la repetición y la recitación.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Después del recorrido teórico anterior, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación que guían nuestro estudio:

- 1.- ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizan principalmente los universitarios chinos de nuestro estudio de casos para el aprendizaje del español?
- 2.- ¿Cuál es la influencia de las variables en el aprendizaje del español?
- 3.- ¿Se produce algún cambio en el uso de estrategias de aprendizaje en los distintos cursos universitarios (1º, 2º y 3º)?

5. METODOLOGÍA

5.1 Participantes

Nuestro estudio de casos son 403 estudiantes universitarios chinos de Lengua Española y Cultura Hispánica de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian 大连外国语大学 (provincia de Liaoning, norte de China). Esta universidad fundada en 1964, se encuentra entre las mejores universidades de lenguas extranjeras de China. En la actualidad ofrece más de 20 titulaciones de grado y 10 títulos de máster. Desde el año 2002 se oferta el título de grado de español.

Además del cuestionario SILL, se les pidió a nuestros sujetos de investigación que rellenaran un breve apartado de información personal en el que debían indicar sexo, edad e información sobre distintos aspectos de la lengua: nivel, exámenes oficiales superados, otras lenguas, dialectos, etc. Una vez cumplimentado correctamente el cuestionario, se evidenció la presencia de 333 mujeres, el 82,63% del total de la muestra y 70 hombres que representaban un 17,37% del total. La edad promedio de los sujetos es de 19,54 años (entre la edad mínima de 16 y la máxima de 23 años). Además, pertenecen al primer, segundo y tercer curso respectivamente como se desglosa en la tabla 1:

Tabla 1. Sujetos

SUJETOS				SEXO			EDAD
Curso					Nº	%	Promedio
1º	2015/2016	105	212	M	41	19,34	18,64
	2016/2017	107		H	171	80,66	
2º	2015/2016	58	58	M	10	17,24	19,4
				H	48	82,76	
3º	2014/2015	29	133	M	20	15,04	20,6
	2015/2016	35		H	113	84,96	
	2016/2017	69					

En cuanto al nivel de inglés de los sujetos, 91 de los encuestados cuentan con el CET6 (College English Test Level 6) (22,5%) y 80 con el CET4 (College English Test Level 4) (19,8%), 232 sujetos no han participado en dicho examen (57,57%). Ante la imposibilidad de constatar su nivel de inglés, en esta investigación no se ha tenido en cuenta ese dato¹. Pese a esta decisión metodológica, hemos considerado a nuestros sujetos de investigación como un grupo plurilingüe, ya que han estudiado inglés en educación primaria y secundaria y son estudiantes de otras lenguas extranjeras.

Finalmente, respecto al conocimiento de otras lenguas, el 94,05% de la muestra analizada no habla una cuarta lengua diferente del chino, del inglés y del español. Solo contamos con 24 estudiantes (5,95% del total) que hablan lenguas diferentes a las ya citadas, siendo predominantes el coreano y el japonés. Dados estos resultados, en el presente estudio no se analizará la relación entre la 4ª lengua y el uso de estrategias.

5.2 Metodología para la obtención y análisis de datos

¹ Para valorar el nivel de inglés de los estudiantes participantes se ha utilizado como referencia el examen obligatorio CET (College English Test) de niveles 4 y 6. Este examen es el examen nacional chino de lengua inglesa para estudiantes universitarios cuya carrera no sea el inglés. El CET, que reformado en el año 2005, tiene una puntuación máxima de 710 puntos que equivalen aproximadamente dentro del Marco de Referencia Europeo con los niveles B1 y B2 respectivamente.

En la presente investigación se ha utilizado el cuestionario como elemento de recogida de datos, más concretamente el cuestionario SILL versión 7.0 (ESL/EFL) de Oxford (1990). En la primera parte del cuestionario hemos incluido la información referida a las variables personales.

La segunda parte del instrumento es el cuestionario SILL de Oxford que gracias a la escala tipo Likert el alumnado puede indicar la frecuencia de uso de las cincuenta estrategias que recoge el test siendo 1 "Nunca" y 5 "Siempre". Para conocer la frecuencia de uso de las estrategias que recoge el cuestionario, seguimos las indicaciones de la autora en la que se recoge que promedios de uso entre 3.5 y 5.0 se corresponden con una frecuencia de uso alta; entre 2.5 y 3.4 de uso media y entre 1.0 y 2.4 de uso baja. Para facilitar la lectura y comprensión del instrumento de recogida de datos por parte del alumnado, se ha utilizado una versión en español y en chino.

En el caso de los sujetos de nuestra investigación, el español se corresponde con la tercera lengua (L3) de estudiantes adultos, por lo que en su estudio hacen uso de conocimientos previos que tienen principalmente de la lengua inglesa (L2) que han aprendido desde la primaria. La gran distancia lingüística existente entre el chino (L1) y las lenguas europeas les impiden establecer conexiones léxicas o gramaticales útiles entre ambas lenguas. Una parte de los errores de la producción de nuestro alumnado proviene de las transferencias entre la L2 y la L3, es decir del inglés al español y sería recomendable como señalan Encinas y Grillon (2011), que como profesores utilizáramos de manera activa las experiencias y estrategias usadas en el aprendizaje anterior de otras lenguas de nuestro alumnado para la enseñanza del español. Para el análisis estadístico de los datos obtenidos hemos utilizado el programa de hojas de cálculo EXCEL. Se han calculado promedios, desviación típica, diferencias, y matriz de correlaciones de Pearson.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos tras encuestar a los 403 estudiantes universitarios chinos hacen posible cumplir todas las dimensiones del objetivo general.

6.1 Descripción general del uso de estrategias

Como podemos ver en la tabla 2 sobre el uso de las estrategias de aprendizaje de la lengua española por parte del alumnado chino encuestado, los valores promedios obtenidos de las estrategias de aprendizaje son relativamente homogéneos con excepción de las estrategias mnemotécnicas o de memorización que presentan un valor inferior al resto. La frecuencia de uso de todas las estrategias es de nivel medio con un promedio de 3,13/5.

Tabla 2. Estrategias de Aprendizaje (I)

ESTRATEGIAS	PROME DIO	DESVIACIÓ N T.	NIVEL DE USO	CLASIFICAC IÓN
MNEMOTÉCNICAS	2,72	0,584	Medio	6
COGNITIVAS	3,21	0,579	Medio	3
COMPENSATORIAS	3,08	0,679	Medio	5
METACOGNITIVAS	3,43	0,658	Medio	1
AFECTIVAS	3,10	0,628	Medio	4
SOCIOCIOCULTUR ALES	3,25	0,683	Medio	2

En cuanto a la relación entre estrategias directas (mnemotécnicas, cognitivas y compensatorias) e indirectas (metacognitivas, afectivas y socioculturales), encontramos una ligera prevalencia de uso en las estrategias indirectas con un promedio de 3,26/5 sobre las estrategias directas que han obtenido un promedio de 3/5.

Analizando los resultados obtenidos, las estrategias más utilizadas por el alumnado de nuestra muestra son las estrategias metacognitivas (3,43/5), que son las estrategias responsables de controlar y regular el proceso de aprendizaje, valorar las necesidades, evaluar el progreso alcanzado y que caracterizan a un alumnado adulto. Los resultados de nuestro estudio son coincidentes con los obtenidos en otras investigaciones

por Hong-Nam y Leavell (2006); Lee y Oxford (2008); Magogwe y Oliver, (2007) y Wharton (2000).

En segundo lugar, encontraríamos las estrategias socioculturales (3,25/5). Este resultado indicaría que el alumnado encuestado valora aprender a través de la interacción con otros desarrollando sus destrezas de comunicación. Nos parece interesante este dato ya que el alumnado encuestado aprende español en China, en un contexto de no inmersión lingüística donde el contacto con la cultura hispana y los hispanohablantes más allá del uso de las nuevas tecnologías es escaso. Cáceres Lorenzo (2015) en su trabajo sobre estudiantes de chino como lengua extranjera en España, descubrió que las estrategias socioculturales eran las más utilizadas por los estudiantes encuestados, tanto bilingües como monolingües.

Tras las estrategias socioculturales, le sigue en frecuencia de uso las estrategias cognitivas (3,21/5) con un valor muy similar a las anteriores. Estas estrategias tratan de relacionar la información nueva con los conocimientos ya existentes.

En lo que se refiere a la estrategia afectiva, los resultados muestran una valoración promedio de 3,10/5 puntos, lo que la relaciona con la regulación emocional, la automotivación y la reducción de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas, especialmente importantes en la producción oral. Las estrategias compensatorias tienen una valoración muy parecida a la de las estrategias afectivas con un 3,08/5 según nuestro alumnado. Estas estrategias son muy útiles para compensar la carencia de conocimientos sobre la lengua meta especialmente en cuanto al vocabulario y la gramática.

Finalmente, nos ha parecido llamativo constatar que, en el último lugar en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje del alumnado encuestado, con un 2,72/5 de valor promedio, encontremos las estrategias mnemotécnicas o de memorización, responsables de la retención y recuperación de la información. Como recogimos en el marco teórico, el alumnado sinohablante ha sido reiteradamente catalogado como un estudiante que basa una gran parte de su aprendizaje en la memorización, fruto del sistema de estudio y de pedagogía del país asiático. Los resultados obtenidos sobre el menor uso de las estrategias de memorización confirman los obtenidos por Nyikos y Oxford (1987) y Hong-Nam y Leavell (2006).

Sánchez Griñán (2009), ya nos había advertido de que pese a que la práctica de la memorización, la repetición y el recitado están muy acentuadas en los aprendientes chinos como hemos podido comprobar en los campus universitarios chinos, estos parecen no utilizar las estrategias de memoria del cuestionario SILL.

Haciendo un análisis más pormenorizado de los datos obtenidos, recogemos en la siguiente tabla las cinco estrategias más utilizadas y las cinco menos utilizadas por el alumnado participante del catálogo de cincuenta ítems del inventario de Rebecca Oxford.

Tabla 3. Estrategias de aprendizaje (II)

			ESTRATEGIAS		Prom.	Desv.
	D	I				
MÁS UTILIZADAS		Met.	32. Presto atención cuando alguien está hablando en español.	4,46	0,816	
		Soc.	50. Intento aprender sobre la cultura hispana.	3,97	0,935	
		Afec.	42. Noto cuando estoy tenso o nervioso al estar estudiando o utilizando el español.	3,94	1,094	
	Cog.		20. Intento encontrar normas o reglas que me faciliten el estudio.	3,92	0,969	
	Cog.		33. Reflexiono sobre cómo ser un mejor aprendiz de español.	3,89	0,905	
MENOS UTILIZADAS		Afec.	43. Anoto en un diario mis sentimientos sobre el aprendizaje de lenguas.	1,62	0,995	
	Mne.		6. Utilizo láminas o fichas para recordar nuevas palabras en español.	2,02	0,989	
	Mne.		7. Utilizo gestos físicos para representar palabras nuevas.	2,05	1,040	
	Mne.		5. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas en español.	2,14	1,174	
	Cog.		17. Escribo notas, mensajes, cartas o informes en español.	2,18	0,955	

D= Directas; I= Indirectas; Met. = Metacognitiva; Soc.= Sociocultural;

Afec. = Afectiva; Cog. = Cognitiva; Mne. =

Mnemotécnica

Como podemos apreciar en la tabla 3, la estrategia promedio más utilizada por los 403 sujetos que forman parte de nuestra muestra es la estrategia metacognitiva "32. Prestar atención cuando alguien está

hablando en español” con un uso de 4,46/5 puntos. Dentro de las estrategias más utilizadas encontramos tres estrategias directas (una metacognitiva y dos cognitivas) y dos estrategias indirectas (una sociocultural y una afectiva con un promedio de uso entre 3,89/5 y 4,46/5.

Por otro lado, la estrategia menos utilizada en nuestro estudio es la “43. *Anoto en un diario mis sentimientos sobre el aprendizaje de lenguas*” con un valor de 1,62/5. En el caso de las cinco estrategias menos utilizadas que oscilan entre 1,62/5 y 2,18/5 puntos respectivamente, predominan las estrategias directas (mnemotécnicas y cognitivas) y contamos con una sola estrategia indirecta, una estrategia afectiva.

6.2 Variable de género y uso de estrategias

Del análisis de la incidencia de las diferencias de género con el uso de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, podemos ver nuevamente que nuestra muestra es bastante homogénea ya que, en términos de promedios, las diferencias existentes entre ambos colectivos son casi insignificantes. Recordemos que, del total de 403 encuestados, 333 son mujeres y 70 son hombres.

Tabla 4. Variable género

PROMEDIOS						
ESTRATEGIAS	MNEMOT.	COGN.	COMP.	METACOGN.	AFECT.	SOCIOC.
MUJERES	2,72	3,21	3,06	3,44	3,12	3,25
HOMBRES	2,72	3,18	3,17	3,38	3,03	3,26
DIFERENCIA	0	0,03	-0,11	0,06	0,09	-0,01

Como podemos ver en la tabla 4, donde existe una diferencia mayor, pero de apenas unas centésimas, es entre las estrategias afectivas (0,09) y metacognitivas (0,06) en el que las mujeres utilizan ligeramente en mayor proporción las estrategias citadas. Por el lado contrario, en las estrategias compensatorias, los hombres usan en mayor medida con una diferencia de 0,11 puntos este tipo de estrategias.

En el caso de las estrategias mnemotécnicas o de memorización los resultados son totalmente equivalentes. En las estrategias socioculturales la

diferencia es de un casi despreciable 0,01 a favor de los hombres y en las estrategias cognitivas de un 0,03 a favor de las mujeres.

Los resultados obtenidos podrían estar de acuerdo con trabajos como el de Peacock y Ho (2003) que citábamos en el marco teórico, en el que se señalaba que las mujeres universitarias hacían un uso más efectivo que los hombres de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, en nuestra muestra, la diferencia entre ambos sexos es mínima, 0,03 y 0,06 respectivamente.

La relativa homogeneidad en la frecuencia del uso de estrategias entre hombres y mujeres de nuestra muestra coincidiría con las investigaciones de Vandergrift (1997) y Shmais (2003) en las que no se encontraron diferencias significativas entre alumnos y alumnas.

6.3 Nivel de competencia y uso de estrategias

Para analizar la relación entre el nivel de competencia de lengua extranjera y el uso de estrategias hemos tomado como variable los distintos cursos, ya que los sujetos de nuestra investigación son estudiantes de 1º, 2º y 3º curso de carrera respectivamente y en cada curso su nivel de español es en teoría superior.

Tabla 5. Variable nivel de competencia

CURSO	Nº	PROMEDIO	EDAD	MNEMOT.	COGN.	COMP.	METACOGN.	AFECT.	SOCIOC.
1º	212		18,64	2,80	3,26	3,00	3,50	3,10	3,26
2º	58		19,45	2,67	3,11	3,17	3,48	3,08	3,22
3º	133		20,60	2,62	3,17	3,16	3,29	3,11	3,25
TOTAL	403		19,56	2,72	3,21	3,08	3,43	3,10	3,25

En la tabla 5, se aprecia que el uso y la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje del alumnado encuestado en los diferentes cursos es bastante homogénea ya que no existen diferencias muy significativas entre las distintas estrategias y los cursos analizados. Es relevante destacar que, entre los seis grupos de estrategias, en los tres cursos analizados, las estrategias mnemotécnicas relacionadas con la memorización son las que han obtenido un valor promedio menor, hecho

llamativo si tenemos en cuenta los estereotipos relacionados con el alumnado chino al que se suele catalogar como un alumnado particularmente "memorístico" que definíamos en el marco teórico. Las estrategias compensatorias y afectivas han obtenido valores muy similares, más concretamente 3,08/5 y 3,10/5. Por otro lado, las estrategias metacognitivas (3,43/5) han obtenido los mejores resultados seguidos de las estrategias socioculturales (3,25/5) y las estrategias cognitivas (3,21/5).

En el caso del alumnado de primer curso con una edad promedio de 18,64 años, las estrategias más predominantes serían las estrategias metacognitivas que con un valor de 3,50/5 superan ligeramente el valor promedio de la muestra total analizada. Las estrategias menos utilizadas serían las estrategias mnemotécnicas relacionadas con la memorización (2,80/5) siendo sin embargo el valor promedio más alto obtenido de los tres cursos. Es posible destacar que, en términos generales, el alumnado encuestado de primer curso hace un uso más frecuente de las estrategias de aprendizaje que el resto del alumnado de cursos superiores con excepción de las estrategias compensatorias (3/5). Las estrategias compensatorias están relacionadas con la comprensión y producción de la lengua en los planos oral y escrito ya que gracias a estas estrategias se compensan las carencias lingüísticas en la lengua extranjera en lo que se refiere especialmente al vocabulario y a la gramática. Parece destacable que el alumnado de primer curso que tiene un conocimiento menor de la lengua española no utilice en mayor medida este tipo de estrategias.

El alumnado de segundo curso con edad promedio de 19,45 años, en cuatro de las seis estrategias analizadas presentan resultados inferiores al promedio de la muestra total (mnemotécnicas o de memorización, cognitivas, afectivas y socioculturales). Por el contrario, las estrategias compensatorias (3,17/5) y metacognitivas (3,48/5) tienen valores ligeramente superiores a los promedios totales, siendo junto a las estrategias socioculturales (3,22/5), las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes de este curso. Las estrategias menos utilizadas volverían a ser las estrategias mnemotécnicas o de memorización (2,67/5)

Finalmente y en lo que se refiere al alumnado de tercer curso, con un promedio de edad de 20,6 años, coincidiría nuevamente en que las estrategias mnemotécnicas (2,62/5) son las menos utilizadas y las estrategias más utilizadas serían las estrategias metacognitivas (3,29/5), pero que si las comparamos con las mismas estrategias en los estudiantes de primer curso y de segundo curso, 3,50/5 y 3,48/5 respectivamente, comprobamos que existe una ligera diferencia a la baja en el alumnado de tercero en el uso de este tipo de estrategias con respecto a cursos inferiores. Esto se contradice con el estudio realizado por O'Malley y otros (1985), en el que se había encontrado que los estudiantes de niveles superiores de lenguas extranjeras tendían a emplear proporcionalmente más estrategias metacognitivas que aquellos estudiantes con un nivel más bajo y con la creencia de que, en términos generales, los estudiantes de lenguas extranjeras con un mayor nivel de competencia tienden a utilizar más frecuentemente las estrategias que los de menor nivel (O'Malley y Chamot, 1990; Green y Oxford, 1995; Wharton, 2000; Bruen, 2001 y Anderson, 2005).

6.4. Correlación de variables

Finalmente, para el análisis de los datos obtenidos en el vaciado de los cuestionarios de los 403 sujetos participantes en nuestro estudio, hemos aplicado el coeficiente de correlación de Pearson.

Este índice nos permite medir el grado de relación de distintas variables cuantitativas que en nuestro caso serían el sexo, el curso, el nivel de inglés, otras lenguas y la edad, con los seis grupos de estrategias de aprendizaje que recoge el inventario SILL (mnemotécnicas, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y socioculturales). Los resultados obtenidos se pueden ver en la tabla 6:

Tabla 6. Matriz de Correlaciones (Pearson)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A	1	0.0 51	- 0.0 03	0.0 21	- 0.044	- 0.00 2	0.0 22	- 0.0 59	0.0 32	0.0 55	- 0.00 5
B	0.0 51	1	0.6 08	- 0.0 78	0.726	0.1 40	- 0.0 75	0.1 08	- 0.1 42	0.0 02	- 0.00 9
C	- 0.0 03	0.6 08	1	- 0.0 12	0.471	0.1 28	- 0.0 17	0.0 37	- 0.1 26	- 0.0 59	- 0.01 1
D	0.0 21	- 0.0 78	- 0.0 12	1	- 0.037	0.03 9	- 0.1 49	- 0.0 47	- 0.0 52	- 0.0 40	- 0.1 66
E	- 0.0 44	0.7 26	0.4 71	- 0.0 37	1	0.04 3	- 0.0 06	0.1 10	- 0.0 96	0.0 17	0.01 7
F	- 0.0 02	- 0.1 40	- 0.1 28	- 0.0 39	- 0.043	1	0.6 26	0.3 84	0.5 27	0.4 64	0.4 44
G	0.0 22	- 0.0 75	- 0.0 17	- 0.1 49	- 0.006	0.6 26	1	0.5 51	0.7 10	0.5 74	0.6 32
H	- 0.0 59	0.1 08	0.0 37	- 0.0 47	0.110	0.3 84	0.5 51	1	0.3 90	0.4 09	0.4 34
I	0.0 32	- 0.1 42	- 0.1 26	- 0.0 52	- 0.096	0.5 27	0.7 10	0.3 90	1	0.6 01	0.6 10
J	0.0 55	0.0 02	- 0.0 59	- 0.0 40	0.017	0.4 64	0.5 74	0.4 09	0.6 01	1	0.5 28
K	- 0.0 05	- 0.0 09	- 0.0 11	- 0.1 66	0.017	0.4 44	0.6 32	0.4 34	0.6 10	0.5 28	1

*Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación $\alpha=0,05$

Variables personales: A: Sexo; B: Curso; C: inglés; D: Otras lenguas; E: Edad

Estrategias: F: Mnemotécnicas; G: Cognitivas; H: Compensatorias; I: Metacognitivas;

J: Afectivas; K: Socioculturales

En la presente investigación, se descartó la variable edad en su relación con el uso de las estrategias dado que los resultados obtenidos no fueron significativos.

7. CONCLUSIONES

Como señala Sánchez Griñán (2009), es necesario considerar las estrategias de aprendizaje de la lengua española desde el prisma de la cultura china de aprendizaje y conocer y comprender las estrategias actualmente empleadas por los alumnos/as. Estas servirán de base a prácticas docentes e investigaciones relacionadas con la didáctica que puedan ser utilizadas en el contexto chino de enseñanza. El vaciado y el análisis de los resultados obtenidos en nuestro trabajo nos ha permitido ahondar en el conocimiento de cómo aprenden español los estudiantes sinohablantes. Partiendo de estos datos obtenido retomamos las preguntas de investigación que nos planteamos al llevar a cabo nuestro estudio para tratar de darles respuesta:

1. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizan principalmente los universitarios chinos para el aprendizaje del español?

Como pudimos comprobar en el apartado de resultados, entre los 403 sujetos analizados existe una frecuencia de uso de estrategias de nivel medio con un promedio de 3,13/5. Encontramos también una homogeneidad en el uso de los seis grupos de estrategias propuestos por Oxford, siendo las estrategias más utilizadas las metacognitivas y las menos utilizadas las mnemotécnicas o de memorización coincidiendo este último dato con los hallazgos de Nyikos y Oxford (1987); Hong-Nam y Leavell (2006) y Sánchez Griñán (2009).

2. ¿Cuál es la influencia de la variable de sexo en el aprendizaje del español?

Tras el análisis de los resultados obtenidos por las 333 mujeres y los 70 hombres de nuestro estudio, constatamos que las diferencias encontradas en la frecuencia de uso de las estrategias entre ambos sexos son muy poco significativas, siendo la diferencia de los promedios totales de 0.01. Podemos destacar un ligero mayor uso por parte de las mujeres de las estrategias cognitivas y metacognitivas, siendo la diferencia mínima, de

0.03 y de 0.06 respectivamente. Como ya comentamos anteriormente, la homogeneidad en el uso de estrategias entre hombres y mujeres del alumnado participante coincidiría con los resultados obtenidos por Vandergrift (1997) y Shmais (2003).

3. ¿Se produce algún cambio en el uso de estrategias de aprendizaje en los distintos cursos (1º, 2º y 3º)?

Los resultados ponen de manifiesto que, en términos generales, no existen diferencias muy significativas entre los distintos cursos ya que el perfil de nuestro alumnado en relación al uso de las estrategias es bastante homogéneo. El alumnado de primer curso hace un uso ligeramente más frecuente de las estrategias que el resto del alumnado de cursos superiores con excepción de las estrategias compensatorias. Este hallazgo se contradice con la creencia general de que los estudiantes con un mayor nivel de competencia tienden a utilizar más frecuentemente las estrategias que los de menor nivel (O'Malley y Chamot, 1990; Green y Oxford, 1995; Wharton, 2000; Bruen, 2001 y Anderson, 2005).

Consideramos que, como docentes de ELE, debemos no solo enseñar la lengua meta, sino hacer un mayor énfasis en conocer y favorecer el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de nuestro alumnado. Es importante que nuestros estudiantes sean conscientes de su propio aprendizaje y que les dotemos de las herramientas necesarias para promover un aprendizaje autónomo e independiente.

Esperamos que las conclusiones del presente artículo contribuyan a la mejora del conocimiento sobre el uso de las estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios que aprenden español en China y a desmentir ciertos prejuicios sobre el perfil del alumnado sinohablante.

Las limitaciones de nuestra investigación se centrarían en la representatividad de la muestra de estudio de caso y la dificultad a la hora de generalizar los resultados, ya que, dentro del amplísimo contexto chino, nuestra investigación se enmarca en una única universidad. También encontramos limitaciones en el estudio del estudiante plurilingüe de nuestra muestra y los procesos de adquisición de la tercera lengua (L3) que supone para la mayoría de ellos la lengua española. Como señalaba Sánchez Griñán

(2009), la investigación de las estrategias de aprendizaje de nuestro alumnado debe constituir una fase inicial, la base de un trabajo posterior de implementación de proyectos de intervención para el desarrollo específico de las estrategias de aprendizaje a través de actividades diseñadas *ad hoc* que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Akbar, S.; Vahdany, F.; Arjmandi, M. (2014). The Relationship between Gender and Learning Strategies. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, Vol. 4, No. 2
- Altan, M. Z. (2004). Nationality and Language Learning Strategies of EFL Major University Students. *Asian EFL Journal* 6: 1–11.
- Álvarez, A. (2012). Hacia el conocimiento del proceso de aprendizaje de los sinohablantes: factores educativos y sociales. *EPES 2012*
- Bayes, M. (2010) El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo. *Actas EPES 2010*: pp.84-91.
- Biggs, J. B. (1994). Asian Learners Through Western Eyes: An Astigmatic Paradox. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Educational Research* 2: 40–63.
- Biggs, J. (1996). Western misperceptions of the Confucian heritage learning culture. D.A Watkins y J.B Biggs (Eds.), *The Chinese learner: cultural, contextual and psychological influences*. Hong Kong y Melbourne: CERC y ACER.
- Blanco, J.M. (2013). Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas. *Hispania*, 96(1), 97-109. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Bozinovic, N. y J. Sindik (2011). Gender Differences in the Use of Learning Strategies in Adult Foreign Language Learners. *Metodički Obzori* 11 (6): 5–20.
- Brett, J. (2002). The Chinese Learner: A Neo Globalized Learner – or the Re-Birth or and Old Culture. *The Asian EFL Journal* 4: 17–25.

- Bruen, J. 2001. Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34(3), 216-225.
- Cáceres-Lorenzo, M. T. (2015). Teenagers learning Chinese as a foreign language in a European Confucius Institute: the relationship between language learner strategies and successful learning factors. *Language Awareness*, 24(3), 255-272.
- Chang, Y. (2003). Factors affecting language learning strategy choice: a study of EFL senior high school students in Taiwan. Universidad A&M Texas. Tesis doctoral sin publicar.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Clark, R., y S. N. Gieve (2006). On the Discursive Construction of the Chinese Learner. *Language Culture and Curriculum* 19: 54–73.
- Cortazzi, M. y L. Jin.(2006). Culture of Learning: Language Classroom in China." In *Society and the Language Classroom*. H. Coleman, 169–203. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés Moreno, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE, en *Carabela*, 52: 77-98.
- Cortés Moreno, M. (2009a): Análisis de la situación del ELE en China: dificultades y soluciones. *MarcoELE*, 8, Ministerio de Educación de España e Instituto Cervantes.
- Dmitrenko, V. (2017) Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14:1, 6-22.
- Dobson, A. (2001) Teaching of culture within foreign language teaching and its relationship to nationalism. *Australian Review of Applied Linguistics*, Vol. 24, No 1, pp. 61-73.
- Ehrman, M., y Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career, choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73 (1), pp. 1-13.
- Encinas, P. y Grillon M. (2011). Universidad de Nottingham, China Estudiantes multilingües, un puzle con más de dos piezas. Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP).

- Falero Parra, FJ. (2016): La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Vol. 11, pp. 9-33.
- Flowerdew, L. A. (1998). Cultural perspective on group work. *ELT Journal*, 52(4), 323-328.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Green y Oxford (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2): 261-297.
- Hammond, S. y Gao, H. (2002). Pan Gu's paradigm: Chinese education's return to holistic communication in learning. En X. Lu, W. Jia y R. Heisey (Eds.). *Chinese communication studies: contexts and comparisons*, pp. 227-244, Westport: Ablex.
- Hong-nam, K., y Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English context. *System*, 34, pp. 339- 415.
- Hong-nam, K., y Leavell, A. (2007). A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean-Chinese University Students. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 8, No. 1, 71-88.
- Hu, G. (2002). Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93-104.
- Lee, K., & Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10(1), 7-32.
- Liu, D. (1998). Ethnocentrism in TESOL: Teacher Education and the Neglected Needs of International TESOL Students. *ELT Journal* 52: 3-10.
- Liu, D. (2004). EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese technological institute English majors, *ARECLS E-Journal*, 1, 20-28.
- Liu, N. (2012). Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Lu, J. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas de español en el contexto chino. *México y la Cuenca del pacífico*, 11(32), 43-54
- Magogwe, J. y Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, pp. 338-352.
- Nyikos, M., & Oxford, R.L. 1993. "A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology". *Modern Language Journal*, 7, 11-22.
- O' Malley, J.M., & Chamot, A.U. 1990. "Learning strategies in second language acquisition". Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oxford, R., y Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73, (3), pp. 291- 300.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1-47.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- Oxford, R. (1994). Gender Differences in L2 Styles and Strategies: Do They Exist? Should We Pay Attention? *Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, Research*. J. Alatis, 541-55. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Paige, R.M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A. & DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 467-486.
- Peacock y Ho, (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2): 179-200.)
- Rao, Z. 2006. Understanding Chinese Students' Use of Language Learning Strategies From Cultural and Educational Perspectives. *Journal of Multilingual & Multicultural Development* 27: 491-508.

- Ringbom, H. (1987). *The Role of First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Roncel Vega, V. (2007). Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española. *Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 9, pp. 1-14.
- Sánchez, Griñán, A. (2009) Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción): un proyecto abierto. *SinoELE*.
- Santos Rovira, J.M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Colección Ariadna, 2011.
- Sealey, A., & Carter, B. (2004). *Applied linguistics as social science*. New York: Continuum
- Shi, L. (2006). The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 122-14.
- Shmais, W. (2003). Language learning strategy in Palestine. *Teaching English as a Second or Foreign Language-EJ*, 7(2): 1–13.)
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language acquisition*. Hodder Education.
- Syafi'ul, A.; Stracke, E., (2016). Language learning strategies of Indonesian primary school students: In relation to self-efficacy beliefs. *System Journal*, Vol. 60
- Vandergrift, L. (1997). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals* 30: 387–409.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50, pp. 203-243.
- Woodrow, L. (2005). The challenge of measuring language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 90-100.
- Wu, Y. L. (2008). Language Learning Strategies Used by Students at Different Proficiency Levels. *Asian EFL Journal*, 4(10), 75-95.
- Zhang Y. (2006): Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos chinos. *Revista Tinta China*, 0, 18-20.

Yan G., Jinfen X., Xudong L. (2018): English language learners' use of self-regulatory strategies for foreign language anxiety in China. *System* 76: pp. 49-61