

Factores y estrategias del aprendizaje preadolescente en chino como lengua extranjera. Estudio de caso en España

Factors and learning strategies of preadolescents in Chinese as a foreign language. Case study in Spain

Lili Wang

Universidad de Estudios Internacionales
de Shanghai / Universidad de Las
Palmas de Gran Canaria
China / España

MTeresa Cáceres-Lorenzo

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
España

ONOMÁZEIN 43 (marzo de 2019): 157-175

DOI: 10.7764/onomazein.43.06

ISSN: 0718-5758



Lili Wang: Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, China. Instituto Confucio, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. | Correo electrónico: lili.wang.shanghai@gmail.com

MTeresa Cáceres-Lorenzo: Instituto Confucio, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. | Correo electrónico: mteresa.caceres@ulpgc.es

Fecha de recepción: mayo de 2017

Fecha de aceptación: octubre de 2017

Resumen

La presencia de preadolescentes que aprenden chino como lengua extranjera (ChLE) en el Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (IC-ULPGC) nos llevó a preguntarnos cómo utilizan las estrategias de aprendizaje y su posible relación entre sus factores personales y académicos (L1, sexo, colegios monolingüe/bilingüe y puntuación en el examen final-HSK). La investigación se realizó con 81 estudiantes de 12 años que asistieron entre 2012- 2015 al IC-ULPGC (Islas Canarias, España), a los que se interrogó sobre los referidos factores y, además, se les aplicó el cuestionario de estrategias de aprendizaje de Rebeca Oxford (*Strategy Inventory for Language Learning*, versión 7.0). El análisis estadístico de los resultados muestra datos cuantitativos novedosos, porque los adolescentes no presentan una alta frecuencia en uso de las estrategias; además, de manera general, la estrategia más utilizada es la social, y la menos, la cognitiva, aunque son la afectiva y metacognitiva las que tienen correlación significativa con el éxito académico.

Palabras clave: chino como lengua extranjera; preadolescentes; estrategias de aprendizaje.

Abstract

The presence of preadolescent learning Chinese as a foreign language (Chle) at the Confucius Institute at the University of Las Palmas (IC-ULPGC) led us to ask ourselves how they use learning strategies and their possible relationship between their personal and academic factors (L1, sex, monolingual / bilingual schools, score on the final exam-HSK) and their learning strategies. The research was carried out with 81 12-year-old students who attended the IC-ULPGC (Canary Islands, Spain) between 2012-2015, who were questioned about these factors and also applied the questionnaire on learning strategies of Rebeca Oxford (*Strategy Inventory for Language Learning*, version 7.0). Statistical analysis of the results show novel quantitative data, because teenagers do not have a high frequency in use of strategies; generally, the most widely used strategy is social, and less, cognitive, although the affective and metacognitive which have significant correlation with academic success.

Keywords: Chinese as a foreign language; preadolescent; learning strategies.

1. Introducción

El aprendizaje del chino como lengua extranjera (ChLE) en el contexto europeo abre nuevas vías de investigación sobre las variables que inciden en el éxito de su adquisición. Al mismo tiempo, por influencia del *Marco común de referencia europeo*, la planificación de las clases, los materiales y las actividades en el aula se enmarcan en un nuevo enfoque que se centra en los estudiantes (Cohen y Macaro, 2007; European Commission, 2011; García Salinas, Ferreira Cabrera y Morales Ríos, 2012; Sánchez Godoy y Casal Madinabeitia, 2016). Esto supone que son muy pertinentes las decisiones de cada alumno, en el momento de asumir una determinada estrategia de aprendizaje de lengua (EAL).

Este trabajo parte de la convicción de que las EAL se pueden enseñar, especialmente si los docentes las incluyen en actividades puntuales en sus respectivas programaciones. Ante el éxito del proceso que realizan los estudiantes cuando usan comunicativamente ChLE, el docente-investigador puede detectar sus factores personales, motivación y los procedimientos que desarrolla cada individuo (Nisbet y Shucksmith, 1994; Griffiths y Oxford, 2014). Un plan de trabajo para el aula que incluya las EAL puede orientar, proporcionar práctica y estimular la autoevaluación, para que los alumnos reflexionen sobre el uso que hacen de determinadas EAL y sean capaces de transferirlas a otras situaciones. Un buen aprendiente de idioma (*The Good Language Learner*) planifica por iniciativa propia las EAL, como complemento de la retroalimentación del profesor y del resto de compañeros (Magogwe y Oliver, 2007; Sung, 2011; Griffiths y Oxford, 2014; Fu y Nassaji, 2016). El aprendizaje de la nueva lengua es una habilidad cognitiva compleja, esto es, pasa del conocimiento declarativo (“saber cosas”) al procedimental (“saber usarlas en distintos contextos comunicativos”).

Nuestra investigación se ha fijado en los factores y las EAL en preadolescentes del Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (IC-ULPGC). Este IC-ULPGC en territorio europeo (Gran Canaria, Islas Canarias, España) tiene como propósito que el ChLE se aprenda en la etapa preuniversitaria, con el objetivo de que los futuros universitarios se integren a la enseñanza superior con un nivel más elevado que B1. Dicha decisión, que proviene de la política lingüística interna de la ULPGC, ha originado que sus matriculados sean de forma mayoritaria jóvenes aprendices con distintos factores personales.

Como docentes-investigadores en IC-ULPGC nos percatamos de que los alumnos con mejor calificación en el examen final *Hanyu Shuiping Kaoshi* (HSK), al ser interrogados sobre los problemas detectados en la adquisición de ChLE, nos explicaban cómo aprendían el nuevo idioma a través de ciertas estrategias que ponían en marcha para desarrollar las destrezas lingüísticas. Dado el carácter no obligatorio del ChLE en nuestro estudio de caso, llegamos a la misma conclusión que Sharp, Caldwell, Graham, y Ridenour (2006: 359):

“During free time, compared to other settings of adolescents’ daily lives, adolescents are more likely to experience identity exploration, intrinsic motivation, initiative, and skill development”. Es decir, los adolescentes son capaces de mantener su motivación intrínseca y el desarrollo de habilidades de aprendizaje como motor para implicarse de manera activa en el proceso de aprender ChLE. Aunque también se detectan casos, como los expuestos por Ruana, Duana y Duam (2015), en los que se produce el abandono de las clases de chino porque los estudiantes no se sienten suficientemente motivados al no conseguir resultados de su aprendizaje. Consecuentemente, creemos que en el mandarín es fundamental “aprender a aprender” con el fin de mantener el estímulo de la motivación (Ruiz de Zarobe y Zenotz, 2015: 1).

Asimismo, nos llamó la atención que los que provenían de colegios bilingües parecían más conscientes de la necesidad de utilizar EAL en comparación de los aprendices provenientes de centros monolingües. Ante esto, nuestra investigación comienza cuando nos interrogamos cómo aprenden los preadolescentes plurilingües que viven en España el chino mandarín, y si existe alguna conexión entre sus EAL y sus factores personales y académicos (L1, sexo y tipo de enseñanza monolingüe y bilingüe en la que se encuentran integrados en la enseñanza regular) con respecto a la mayor puntuación en un examen HSK.

En indagaciones sobre el ChLE, Shen (2005), Wang, Spencer y Xing (2009), y Grenfell y Harris (2015) señalan la importancia de las EAL relacionadas con la memoria y las metacognitivas como las estrategias que muestran una vinculación directa con el aprendizaje exitoso del mandarín. También corroboran que, a pesar del importante número de alumnos que deciden aprender ChLE, cada año se registra una significativa tasa de abandono, ya que este idioma presenta ciertas dificultades en lo que se refiere a la pronunciación tonal de cada sílaba, que da lugar a significados diferentes, y a la escritura de los caracteres por medio del *pinyin* (sistema de transcripción ideado para representar los sonidos del chino).

La novedad de nuestro análisis desde la lingüística aplicada se encuentra en la posibilidad de examinar qué tipo de EAL emplea un grupo de escolares de 12 años con distintos factores de aprendizaje. Este trabajo quiere ser una contribución, desde un estudio de caso, para otros docentes y creadores de materiales curriculares; además, nos permite extraer resultados de sus estrategias como aprendientes de A1 de ChLE.

2. Marco teórico

Con el fin de poder elaborar las preguntas de investigación y planificar posteriormente el procedimiento idóneo, realizamos un recorrido teórico.

2.1. Estrategias de aprendizaje

Las EAL son acciones concretas que un estudiante utiliza para hacer más fácil y más rápido, más placentero, más efectivo, autorregulado y transferible a situaciones nuevas, el aprendizaje de una lengua (Oxford, 1990). Pese a su importancia, el concepto teórico y la taxonomía de EAL es fuente de debate constante desde hace décadas, porque este concepto aún un gran número de técnicas y procedimientos que no siempre se aceptan de manera unánime (Griffiths y Oxford, 2014). Ahora bien, las principales conclusiones reconocen que las EAL se pueden observar y que los aprendices son capaces de identificarlas después de realizar las correspondientes actividades de reflexión (O'Malley y Chamot, 1990; Barrios y Montijano, 2017).

Como consecuencia de lo anterior, en indagaciones similares a la nuestra, se insiste en ejercitar las EAL, además de la necesidad de planificar y acompañar con continuos actos de retroalimentación la adquisición del ChLE, por su grado de dificultad lingüística (Xu y Peng, 2017; Yu y Hu, 2017). De hecho, la investigación actual de tipo empírico se preocupa cada vez más de la identificación de las EAL empleadas por los alumnos con el fin de orientarlos en un comportamiento estratégico más efectivo que incorpore la autorregulación personal del buen aprendiente (Oxford, 2011: 7). También, se plantea que las EAL se conciben como herramientas de “resolución de problemas” para hacer frente a los retos de la tarea de aprendizaje de idiomas, entre las que se incluyen los procesos mentales que seleccionan (O'Malley y Chamot, 1990; Cohen, 1998; Magogwe y Oliver, 2007; Dmitrenko, 2017).

Los trabajos pioneros de Rubin y Stern en 1975 para examinar la eficacia en los logros del aprendizaje y su relación con las EAL reflejan el interés desde la lingüística aplicada por recabar información sobre el comportamiento de cada alumno y sus resultados (O'Malley y Chamot, 1990; Cohen y Macaro, 2007). Ya en estas primeras exploraciones se plantea una clasificación que se va modificando sin llegar a un consenso. Muchas taxonomías integran estrategias comunicativas, cognitivas, metacognitivas y socioafectivas como recursos de los que se sirve el buen aprendiente de lengua para planificar, examinar y valorar su propia adquisición (Nisbet y Shucksmith, 1994). Con las comunicativas, se activan todos los mecanismos que hacen posible la comunicación, a pesar de las posibles dificultades derivadas de un dominio insuficiente de la lengua meta. Por su parte, las estrategias cognitivas reúnen los procesos mentales que suponen una mejora en la comprensión de la lengua extranjera, su memorización, recuperación y manejo en distintos contextos comunicativos. Pero serán las metacognitivas las que permitan observar su propia sucesión de acciones de adquisición. Y, por último, las socioafectivas son las que inciden en el aspecto social del aprendizaje.

En la actualidad, muchas investigaciones insisten en reconocer los conceptos de estrategias directas o indirectas, según su influencia en el aprendizaje (Rubin, 1975; Oxford, 1990; Marins de Andrade, 2010; Griffiths, 2015). De esta forma, las cognitivas, metacognitivas y de

compensación se denominan directas porque contribuyen al almacenamiento en el uso de la lengua, y, al mismo tiempo, las estrategias indirectas reciben esta designación porque a través de ellas el estudiante centra el aprendizaje, establece objetivos y se expone a determinadas situaciones, en las que verifica lo que ha aprendido.

2.2. La aportación del modelo *Strategy Inventory for Language Learning*

El uso de las EAL por parte de los alumnos de una lengua extranjera ha demostrado estar positivamente relacionado con el éxito del aprendizaje de idiomas (Macaro, 2006). Las diferentes clasificaciones se han formulado con criterios no siempre complementarios, lo que ha supuesto una barrera para el avance de las indagaciones sobre las EAL (Griffiths, 2015). En este panorama poco preciso y, a veces, polémico, el modelo *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) de Oxford (1990) ha sido reconocido como el cuestionario más usado por el docente-investigador en su empeño de detectar al buen aprendiente de lenguas.

Oxford reúne conclusiones anteriores, pero con el supuesto ya planteado por Rubin (1975) de que las EAL son actividades o acciones específicas seleccionadas por cada estudiante con el propósito de regularizar su propio aprendizaje. Con esta premisa divide las estrategias en dos grandes grupos: directas cuando se manipula directamente la lengua y se activan procesos mentales, e indirectas para referirse a las que encuadran y sostienen el aprendizaje. Las primeras incluyen actividades de memoria, cognitivas y compensatorias, y las segundas, acciones metacognitivas, afectivas y sociales. Este modelo para medir las EAL se materializa, en la actualidad, en el cuestionario (versión 7.0), a través de 50 ítems (ver anexo).

Las preguntas de SILL sobre las estrategias directas son las que siguen: a) estrategias de memorización (ítems 1-9), con las que se verifica si el estudiante asocia, contextualiza, relaciona lo que ya sabe de la nueva lengua en las distintas formas en las que se activan las destrezas lingüísticas; b) las cognitivas (10-23), con las que practica la nueva lengua y, por lo tanto, utiliza diferentes recursos para recibir y transmitir mensajes, leer libros o aprender canciones en chino, etc.; y c) compensatorias (24-29), como las acciones de las que se vale para subsanar el conocimiento inadecuado, por ejemplo, usa gestos aclaratorios mientras habla, sinónimos cuando escribe, etc. Vale decir, es capaz de superar lo que no sabe y sus posibles carencias, a través de claves lingüísticas y extralingüísticas.

Esta información se complementa con las consideradas indirectas: d) metacognitivas (ítems 30-38), con las que organiza, evalúa y planifica su aprendizaje; e) afectivas (39-45), con las que controla sus desánimos o se premia ante un buen resultado; y, f) sociales (46-50), que le permite interactuar con otros aprendices y hablantes nativos.

El modelo del cuestionario SILL ha sido avalado por trabajos con objetivos similares al nuestro, como los de Ardasheva y Tretter (2013) y Mitits y Gavrillidou (2016), quienes prueban

que es idóneo para estudiantes de secundaria, a pesar de mostrar algunas limitaciones, al no atender de manera objetiva todas las cuestiones personales de tipo sociocultural de cada sujeto (LoCastro, 1994). Por su parte, Marins de Andrade (2010: 142), al valorar el uso de SILL en contexto de brasileños que aprenden español, indica que la verdadera contribución de dicho cuestionario se encuentra en que es una herramienta que interroga no solo por el aspecto cognitivo, sino que también tiene en cuenta la motivación para comunicarse, la práctica constante e intuitiva, su disposición para aprender de los errores y atender al significado en situaciones reales de comunicación, además de la reflexión para encontrar patrones en el nuevo idioma.

2.3. Jóvenes aprendices de un idioma extranjero

A la hora de abordar el problema de investigación de cómo enseñar ChLE a jóvenes aprendices, los estudiosos han aportado conclusiones referidas a distintos factores. Hu (2010) prueba con alumnos británicos de entre 19 y 25 años la relación entre la percepción del grado de dificultad del chino mandarín y el modo personal de aprender. Por su parte, Huang (2003) con aprendices de primaria en Canadá se pregunta sobre el mejor currículo de ChLE para niños. Cáceres-Lorenzo (2015) con adolescentes españoles de 14 años muestra indicios de que existen diferencias entre las calificaciones obtenidas en el examen oficial de chino con respecto al grado de bilingüismo, además de las EAL desarrolladas por estos. De forma similar, Grenfell y Harris (2015) confirman la importancia de la estrategia de memorización para alcanzar un aprendizaje exitoso en ChLE con escolares de entre 11 y 15 años en una escuela de Londres.

Asimismo, la literatura explica que, además de utilizar estrategias “genéricas” comunes para aprender cualquier idioma, los aprendientes de ChLE tienden a desarrollar EAL específicas para cada tarea. La razón es la referida dificultad que tiene la escritura del chino y la imposibilidad para los estudiantes europeos de tener conocimientos previos. También, se ha concluido que los niños emplean EAL similares a la de los adolescentes y adultos, pero con ciertas preferencias por las estrategias indirectas. Según Ardasheva y Tretter (2013), Mago-gwe y Oliver (2007), y Hu (2010), los estudiantes de primaria seleccionan EAL relacionadas con lo afectivo, de compensación y social. Sin embargo, los adolescentes prefieren, de mayor a menor, las de tipo social, metacognitiva, afectiva, memoria, cognitiva y compensación (Hong-Nam y Leavell, 2006; Gu, 2015; Ruiz de Zarobe y Zenotz, 2015).

El posible plurilingüismo puede ser por sí solo un factor positivo en el buen uso de las EAL (Múñoz, 2014), aunque Mitits y Gavrilidou (2016), con 300 adolescentes de entre 12 y 15 años que estudian griego e inglés como L2, detectan también la influencia significativa de la variable sexo. Sus hallazgos revelan que el uso de las EAL es cuantitativamente más alta en las féminas, tanto al aprender inglés, griego, como lenguas meta en relación a los varones. Por su parte, Mago-gwe y Oliver (2007) y Liyanage y Bartlett (2012) concluyen que las mujeres

emplean de manera más asidua con respecto a los hombres las estrategias metacognitivas. Es decir, estas se preocupan de organizar, planificar y evaluar asiduamente su aprendizaje, aunque Hong-Nam y Leavell (2006: 401) explican que puede haber un componente cultural o circunstancial, porque en determinadas situaciones de aprendizaje relacionadas con la integración laboral son los hombres los que muestran un mayor seguimiento de las EAL.

3. Preguntas de investigación

A la luz de conclusiones bibliográficas preliminares, y con el propósito de dar respuesta a la cuestión inicial de cómo aprenden los preadolescentes españoles ChLE y su posible relación con los factores personales y académicos, planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿qué estrategia de aprendizaje es la más utilizada por los sujetos de nuestro estudio de caso?, ¿existe alguna relación entre los factores personales y académicos de nuestros adolescentes y el resultado del examen final HSK?, y, por último, ¿se detecta alguna diferencia en EAL entre nuestros alumnos con respecto a dichos factores?

4. Método

4.1. Sujetos

Los sujetos de este estudio de caso son 81 preadolescentes de 12 años (67 españoles, 11 ingleses y 3 alemanes) que cursaron las propuestas formativas en el IC-ULPGC, de los que 40 (49%) son hombres y 41 (51%), mujeres. Además, 27 (33%) provienen de centros de secundaria monolingües y 54 (67%) de colegios bilingües de Gran Canaria (Islas Canarias, España).

En nuestro análisis, los aprendientes de centros bilingües tienen un certificado oficial en una lengua extranjera con un nivel A2 o B1. Los de centros monolingües no poseen dicho documento, aunque reciben clases de inglés o francés desde primaria. Los 14 escolares extranjeros (alemán o inglés) tampoco poseen un certificado de español para extranjeros, porque desde primaria están integrados en el sistema educativo bilingüe español. Otras cuestiones como la edad y los meses de estudio de chino no fueron pertinentes, porque todos en el momento de ser sujetos de esta investigación tenían 12 años y habían aprobado un curso académico en el IC-ULPGC (chino nivel A1).

4.2. Instrumento

Para recabar la información necesaria se utilizó un cuestionario doble, el que preguntaba por los factores personales y académicos, además de las 50 preguntas del *Strategy Inventory*

for Language Learning (SILL versión 7.0: Oxford, 1990) traducido al español (ver anexo). Cada uno de estos aspectos se puntúa del 1 al 5 en una escala Likert. El 1 es “nunca o casi nunca”, 2 “generalmente no lo hago” (menos de la mitad de las veces), 3 “a veces” (más o menos la mitad de las veces), 4 “a menudo” (más de la mitad de las veces) y 5 “siempre o casi siempre”.

4.3. Procedimiento

Con el fin de dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas, se diseñó un estudio en el que se recopilaban los datos sobre los factores personales y académicos (L1, sexo, colegios monolingüe/bilingüe, puntuación en el examen final-HSK) y las EAL de cada preadolescente. Toda esta información se organizó de la siguiente forma: A: L1 español (1), inglés (2), alemán (3) y francés (4); B: sexo: hombre (1), mujer (2); C: sistema educativo: monolingüe (1), bilingüe (2); D: puntuación del examen final- HSK (0 al 10); E1: memorización; E2: cognitivas; E3: compensación; E4: metacognitivas; E5: afectivas; E6: sociales (1 al 5); E: media total de las estrategias.

Los estudiantes son de cursos académicos distintos (2012-2015), pero todos tienen un A1 en ChLE y han realizado el examen final en el CI-ULPGC. Esta prueba se hizo empleando como modelo los ejemplos de exámenes oficiales de chino para este nivel (<http://www.chinesetest.cn>). Se trata del examen HSK que sigue las consideraciones del *Marco común de referencia europeo* en nivel umbral. El HSK tiene como objetivo valorar si el aspirante llega a comprender y utilizar 174 caracteres y construcciones básicas a través de preguntas sobre las destrezas de escuchar y leer. En esta investigación, HSK se convierte en una prueba de rendimiento, ya que tiene como finalidad determinar los conocimientos lingüísticos de nuestros escolares desde una perspectiva externa.

En el aspecto estadístico, se han realizado dos tipos de análisis con el programa XLSTAT en su versión 2014.3.01, desarrollado por Addissoft: una matriz de correlación, aplicando el índice de similitud de Pearson, y un análisis comparativo por grupos, examinando los factores seleccionados.

5. Resultados y discusión

La primera cuestión, ¿qué estrategia de aprendizaje es la más utilizada por los sujetos de nuestro estudio de caso?, se responde con la suma de las estrategias que aparecen en la tabla 1 y que manifiesta numéricamente que nuestros escolares no recurren a un gran número de EAL (ninguno llega a 4/5). Las más empleadas son la estrategia social (3,72), seguida por la metacognitiva (3,30), de memoria (3,28) y la de compensación (3,09). Las estrategias sociales y

de memoria son más ampliamente empleadas por los aprendices españoles de centros monolingües. Las cifras bajan en los que tienen como L1 un idioma extranjero, quizás porque, como indica Oxford (1990: 99), su impacto debe disminuir a medida que se desarrollan las habilidades de aprendizaje. Estos datos coinciden parcialmente con los expresados por Cáceres Lorenzo (2015: 261), con aprendices de 14 años, en los que estudiantes L1 español llegan a un 4 en la estrategia social.

Los resultados de la tabla 1 se acercan parcialmente a los expuestos por Oxford (1990: 38): “memory strategies are clearly more effective when the learner simultaneously uses metacognitive strategies, like paying attention”. También se aproximan a las conclusiones de Gu (2015: 37) en su análisis del rendimiento de preadolescentes que aprenden inglés como L2, con las que corrobora la importancia de la dimensión social del aprendizaje que se refleja en la interacción con otros (por ejemplo, pedir ayuda o hablar con los compañeros de clase, etc.). Algo similar aportan Ruiz de Zarobe y Zenotz (2015) con preadolescentes españoles de centro bilingüe.

TABLA 1

Características de los alumnos

Nº SUJETOS POR PERFIL	A	B	C	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E
8	1	1	1	7,05	2,86	2,81	2,88	3,34	3,01	3,13	3,00
22	1	1	2	7,12	3,69	2,68	3,27	3,57	2,99	3,93	3,36
16	1	2	1	7,97	2,89	2,66	2,68	2,72	2,84	3,30	2,85
21	1	2	2	7,50	3,28	3,29	3,38	3,50	3,00	4,30	3,46
7	2	1	2	7,77	3,96	3,27	2,69	3,21	3,17	3,29	3,26
2	2	2	1	7,00	2,95	3,00	3,35	3,00	2,95	2,90	3,03
2	2	2	2	7,85	2,90	3,65	3,25	3,35	2,50	4,50	3,36
2	3	1	2	7,08	2,50	2,50	3,00	3,30	2,05	3,00	2,73
1	3	1	1	6,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,50
Total	81	Promedio		7,44	3,28	2,92	3,09	3,30	2,93	3,72	3,21

A: L1 español (1), inglés (2), alemán (3) y francés (4); B: sexo: hombre (1), mujer (2); C: sistema educativo monolingüe (1) o bilingüe (2); D: puntuación del examen final-HSK (0 al 10). E1: memorización; E2: cognitivas; E3: comprensión; E4: metacognitivas; E5: afectivas; E6: sociales (1 al 5); E: media total de las estrategias.

Con respecto a la segunda pregunta, ¿existe alguna relación entre los factores personales y académicos de nuestros adolescentes y el resultado del examen final HSK?, la matriz de correlación de Pearson muestra la relación entre las variables o factores, según la tabla 2, en la que se observa que la correspondencia recíproca más significativa se presenta entre la variable “centro

educativo monolingüe/bilingüe” y la “nota media de las estrategias” (0,482), es decir, los aprendices de estos últimos colegios utilizan con más frecuencia las EAL que los de los monolingües.

La correlación existente entre la puntuación de estas y la nota obtenida en la prueba HSK es del 0,221. Esto indica que los alumnos que tienen una mayor puntuación en las EAL también obtienen mejores calificaciones. Ahora bien, el guarismo es relativamente bajo, por lo que parece una tendencia que no siempre se cumple en todos los sujetos. Sería de esperar una mayor correspondencia entre estas dos variables para confirmar lo dicho por Magogwe y Oliver (2007), Sung (2011), Griffiths y Oxford (2014), Muñoz (2014) y Griffiths (2015), quienes demuestran que el uso de un mayor número de EAL se encuentra en los escolares acostumbrados a estudiar idiomas extranjeros.

TABLA 2

Matriz de correlación de Pearson

V	A	B	C	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E
A	1	-0,232	0,089	-0,024	-0,061	0,018	-0,071	-0,044	-0,118	-0,195	-0,164
B	-0,232	1	-0,227	0,205	-0,192	0,151	0,017	-0,144	-0,019	0,136	-0,023
C	0,089	-0,227	1	-0,078	0,307	0,175	0,232	0,275	0,046	0,378	0,482
D	-0,024	0,205	-0,078	1	-0,005	0,061	-0,027	0,233	0,321	0,054	0,221
E1	-0,061	-0,192	0,307	-0,005	1	-0,113	0,135	0,091	-0,065	0,156	0,426
E2	0,018	0,151	0,175	0,061	-0,113	1	0,072	0,234	0,024	0,142	0,434
E3	-0,071	0,017	0,232	-0,027	0,135	0,072	1	0,220	-0,075	0,250	0,524
E4	-0,044	-0,144	0,275	0,233	0,091	0,234	0,220	1	0,045	0,175	0,594
E5	-0,118	-0,019	0,046	0,321	-0,065	0,024	-0,075	0,045	1	0,072	0,358
E6	-0,195	0,136	0,378	0,054	0,156	0,142	0,250	0,175	0,072	1	0,616
E	-0,164	-0,023	0,482	0,221	0,426	0,434	0,524	0,594	0,358	0,616	1

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

A: L1; B: sexo de los sujetos de la investigación; C: sistema educativo monolingüe o bilingüe; D: puntuación del examen final- HSK). E1: memorización; E2: cognitivas; 3: compensación; E4: metacognitivas; E5: afectivas; E6: sociales. E: media de las estrategias.

La tabla 2 evidencia que las calificaciones más altas en el examen final HSK se registran en aquellos que obtienen mejores resultados en la estrategia afectiva (0,321), vinculada con el control emocional (por ejemplo, aprende a relajarse; a no desanimarse al cometer un error, etc.) y la metacognitiva (0,233), que incluye las actividades que regularizan el proceso de aprendizaje (por ejemplo, prestar atención en el aula, anotar errores, etc.). Las afectiva y metacogni-

tiva son consideradas EAL indirectas por Oxford (1990), y en nuestro estudio de caso, que enseñamos todas las destrezas lingüísticas del ChLE, son las únicas que muestran una correlación significativa tanto con la media de las estrategias (E) como con la puntuación de la prueba HSK.

Estos resultados no concuerdan con los extraídos por Grenfell y Harris (2015) con adolescentes que aprenden la caligrafía china, en los que se constata el aumento de las estrategias de memoria. Pero sí coinciden con lo expuesto por Shen (2005); Wang, Spencer y Xing (2009); Oxford (2011) y Cáceres Lorenzo (2015) con respecto a la importancia que tiene la autorregulación individual en la adquisición de una lengua extranjera. Esto se materializa, según nuestra observación en el aula, en que los mismos preadolescentes se establecen unos objetivos, reflexionan sobre las acciones apropiadas o no acorde a los propuesto, y son capaces de perseverar en la realización de las tareas encomendadas.

Y por último, para responder a la cuestión, ¿se detecta alguna diferencia en EAL entre nuestros alumnos con respecto a dichos factores?, se realiza un examen comparativo para cada una de los tres primeros factores (L1, sexo, centro educativo) y se obtienen las medias de las variables D y E tal como aparece en la tabla 3.

TABLA 3

Resultados de las variables

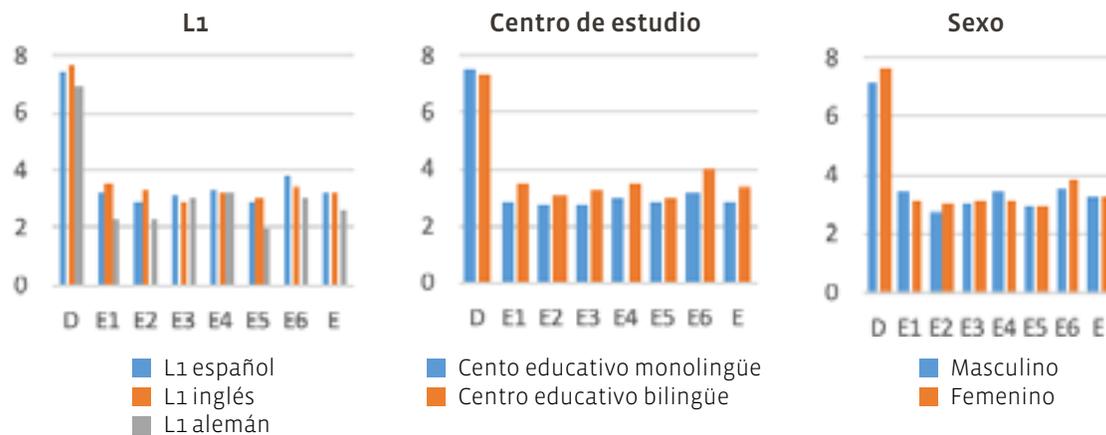
A	B	C	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E
1	-	-	7,43	3,27	2,88	3,12	3,32	2,96	3,80	3,22
2	-	-	7,65	3,58	3,29	2,91	3,20	3,01	3,44	3,24
3	-	-	6,88	2,33	2,33	3,00	3,20	2,03	3,00	2,65
-	1	-	7,20	3,47	2,79	3,07	3,43	2,95	3,59	3,22
-	2	-	7,67	3,10	3,04	3,10	3,16	2,91	3,85	3,19
-	-	1	7,57	2,86	2,70	2,80	2,93	2,87	3,21	2,90
-	-	2	7,38	3,49	3,02	3,23	3,48	2,96	3,98	3,36
Media			7,44	3,28	2,92	3,09	3,30	2,93	3,72	3,21

A: L1 español (1), inglés (2), alemán (3); B: sexo de los sujetos de la investigación: hombre (1), mujer (2); C: sistema educativo monolingüe (1) o bilingüe (2); D: puntuación del examen final-HSK). E1: memorización; E2: cognitivas; 3: compensación; E4: metacognitiva; E5: afectivas; E6: sociales. E: media de las estrategias.

La figura 1 visibiliza los resultados que dan respuestas a la segunda pregunta de investigación en la que nos interrogamos por los factores o variables (L1, sexo y centro de estudio) de nuestros sujetos de análisis con respecto a la calificación del examen final HSK y las estrategias.

FIGURA 1

Resultados de los factores



D: puntuación del examen final HSK. E1: memorización; E2: cognitivas; E3: compensación; E4: metacognitivas; E5: afectivas; E6: sociales. E: media de las estrategias.

Si examinamos los datos de la tabla 3 y figura 1, según la lengua materna de cada aprendiz, se comprueba que los 67 preadolescentes con el español como L1 presentan valores similares a la media (7,43), tanto en lo referente al uso de las EAL como en el resultado de la prueba. La diferencia se halla en el mayor uso de la estrategia social (3,80) con la que el aprendiz incrementa el contacto con el uso de la lengua y potencian sus efectos positivos en el aprendizaje.

Un perfil de EAL distinto se aprecia en los 11 alumnos con L1 inglés, en los que realmente se evidencian valores superiores en el éxito académico (7,65) que obtenemos de la calificación de HSK. En estos sujetos, la estrategia mejor puntuada es la de la memoria (3,58), con la que parece que adquieren una nueva información de manera comprensiva. Este dato se debe valorar junto a la cuestión de que el grupo de escolares bilingües de nuestro estudio de caso es minoritario y heterogéneo, lo que explica que no exista una respuesta unitaria en los adolescentes bilingües.

La relación más clara se encuentra con los aprendices de L1 inglés que utilizan más estrategia de memoria que el resto y que presentan una alta calificación en el examen. Los 3 de procedencia alemana, a pesar de su minoría, evidencian valores inferiores a la media (6,88), pero emplean con más frecuencia la metacognitiva (3,20), con la que planifican y regulan el desarrollo de su aprendizaje. Esta distinción por lengua materna parece confirmar la importancia que tiene el aspecto memorístico para los ingleses en relación con el éxito de los resultados del aprendizaje (Grenfell y Harris, 2015).

En lo que se refiere al factor “centro de estudio”, los 51 preadolescentes de colegios bilingües utilizan más las EAL que los 30 que provienen de la enseñanza monolingüe. Esta evi-

dencia no se refleja de manera significativa en la calificación de HSK, que es mayor en los primeros (7,57) con respecto a los segundos (7,38), por lo que no es factible considerar que no existe relación entre EAL y resultados académicos. Esto se ajusta con lo concluido por Cáceres Lorenzo (2015) para adolescentes de centros bilingües que alcanzan un mayor rendimiento académico. También en esta investigación se propone que la efectividad de estos pueda estar relacionada no solo con el hábito de emplear EAL, sino también con la experiencia previa en la realización de pruebas oficiales.

La diferenciación con el factor “sexo” aporta que los 40 sujetos masculinos muestran, por muy poco, mejores valoraciones en la nota media de las estrategias, pero calificaciones inferiores en HSK a las de las 41 alumnas (ver tabla 3). Si exceptuamos lo anterior, de manera general todos exhiben datos similares de EAL, salvo que las estudiantes sobresalen en las estrategias cognitiva y social. Este resultado no ratifica totalmente las afirmaciones de Wharton (2000) obtenidas con universitarios de Singapur, con los que expone que el empleo de más estrategias de aprendizaje tiene un efecto positivo. No obstante, contrario a lo esperado, los hombres afirman usar, significativamente, más EAL que las mujeres, pero son estas las que obtienen una mayor calificación.

6. Conclusiones

La investigación ha demostrado que los preadolescentes de 12 años utilizan estrategias que mejoran su rendimiento en la adquisición del mandarín (Sung, 2011; Ardasheva y Tretter, 2013). Su análisis permite incluirlas en el plan de trabajo para que los futuros alumnos se ejerciten con actividades que hagan más efectivo el aprendizaje de ChLE. Consideramos con Ruana, Duana y Duam (2015) y Ruiz de Zarobe y Zenotz (2015) que los docentes deberían tener en cuenta que los aprendientes de ChLE deben recibir información y un entrenamiento en el desarrollo de las EAL que faciliten el aprendizaje, porque, de esta manera, pueden evitarse la creación de importantes barreras afectivas y motivacionales con respecto al mandarín, como ha sucedido en otros contextos.

Nuestros resultados nos ha permitido reconocer cómo aprende el estudiante con las mejores calificaciones en HSK, además de tener datos para crear material curricular que integre las estrategias más rentables. Ahora bien, también hemos podido constatar que el uso que hacen de EAL no es muy alto, ya que ningún sujeto consigue una media de 4 sobre la puntuación máxima de 5 de la escala Likert. Por lo que proponemos la posibilidad de nuevas exploraciones en la línea de Mitits y Gavrilidou (2016: 306), quienes afirman que los adolescentes bilingües son aprendices heterogéneos que proceden de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, lo que conlleva valores y aspiraciones distintas, que pueden incidir en su proceso de aprendizaje de forma diferente.

Tras la valoración de nuestros resultados, nos percatamos de una cierta limitación en el uso del cuestionario de Oxford, que debiera completarse con una recogida mayor de información sobre los individuos analizados (número de horas que dedica al estudio, experiencia previa en el uso de EAL o de asistencia a exámenes oficiales, nivel de motivación a través del seguimiento real de las clases, creencias, estilos, etc.). También es posible que SILL necesite alguna modificación en lo que se refiere al aprendizaje del mandarín, como apuntan Grenfell y Harris (2015), dada la complejidad de este idioma y las características de sus exámenes oficiales.

Finalmente, la aplicación en el aula de estos resultados debe entenderse como una información útil para iniciar al alumno en la autorregulación y el control de sus factores afectivos, cognitivos y sociales que se activen de manera consciente. El propósito es que cada aprendiz de lenguas alcance el máximo rendimiento de sus propios recursos, acorde a las tareas y las actividades comunicativas que se les propone en el plan de trabajo. Esperamos que nuestra investigación sea útil para los docentes de ChLE, quienes buscan la eficacia en los logros de aprendizaje a través de la planificación de las clases y la creación de nuevos materiales.

7. Bibliografía citada

ARDASHEVA, Juliva, y Thomas TRETTER, 2013: "Strategy inventory for language learning—ELL student form: Testing for factorial validity", *The Modern Language Journal* 97, 474-489.

BARRIOS, Elvira, y M. P. MONTIJANO, 2017: "Uso declarado de estrategias y su variación según el nivel de competencia en aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera", *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 50 (95), 312-336.

CÁCERES-LORENZO, M. Teresa, 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, 255-272.

COHEN, Andrew, 1998: *Strategies in learning and using a second language*, Londres: Longman.

COHEN, Andrew, y Ernesto MACARO, 2007: *Language learner strategies: 30 years of research and practice*, Oxford: Oxford University Press.

DMITRENKO, Violetta, 2017: "Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages", *International Journal of Multilingualism* 14, 6-12.

EUROPEAN COMMISSION, 2011: *Language learning at the pre-primary level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook* [disponible en http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_en.pdf, fecha de consulta: 22 de enero de 2018].

FU, Tingfeng, y Hossein NASSAJI, 2016: "Corrective feedback, learner uptake, and feedback perception in a Chinese as a foreign language classroom", *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6, 158-181.

GARCÍA SALINAS, Jaime, Anita FERREIRA CABRERA y Sandra MORALES RÍOS, 2012: "Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos mediatizados por la tecnología" *Onomázein* 25, 15-50.

GRENFELL, Michael, y Vee HARRIS, 2015: "Memorisation strategies and the adolescent learner of Mandarin Chinese as a foreign language", *Linguistics and Education* 31, 1-13.

GRIFFITHS, Carol, 2015: "What have we learnt from good language learners?", *ELT Journal* 4 (69), 425-433.

GRIFFITHS, Carol, y Rebecca OXFORD, 2014: "The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue", *System* 43, 1-10.

GU, Lin, 2015: "Language ability of young English language learners: Definition, configuration, and implications", *Language Testing* 32, 21-38.

HON-NAM, Kyungsim, y Alexandra LEAVELL, 2006: "Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context", *System* 34, 399-415.

HU, Bo, 2010: "The challenges of Chinese: A preliminary study of UK learners' perceptions of difficulty", *The Language Learning Journal* 38, 99-118.

HUANG, Jingzi, 2003: "Chinese as a foreign language in Canada: A content-based programme for elementary school, language", *Culture and Curriculum* 16, 70-89.

LIYANAGE, Indika, y Brendan John BARTLETT, 2012: "Gender and language learning strategies: Looking beyond the categories", *The Language Learning Journal* 40 (2), 237-253.

LOCASTRO, Virginia, 1994: "Learning strategies and learning environments", *TESOL Quarterly* 28 (2), 409-414.

MACARO, Ernesto, 2006: "Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework", *The Modern Language Journal* 3 (90), 320-337.

MAGOGWE, Joel, y Rhonda OLIVER, 2007: "The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana", *System* 35, 338-352.

MARINS DE ANDRADE, Paulo Roberto, 2010: "Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños", *Porta Linguarum* 14, 141-160.

MITITS, Lydia, y Zoe GAVRIILIDOU, 2016: "Exploring language learning strategy transfer between Greek L2 and English FL in case of early adolescent multilinguals", *International Journal of Multilingualism* 13, 292-314.

MUÑOZ, Carmen, 2014: "Exploring young learners' foreign language learning awareness", *Language Awareness* 23, 24-40.

NISBET, John y Janet SHUCKSMITH, 1994: *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Santillana.

O'MALLEY, J. Michael, y Anna CHAMOT, 1990: *Learning strategies in second language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

OXFORD, Rebecca, 1990: *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House.

OXFORD, Rebecca, 2011: *Teaching and researching: Language learning strategies*, Harlow: Longman.

RUANA, Youjin, Xiaoju DUANA y Xiang Yun DUAM, 2015: "Tasks and learner motivation in learning Chinese as a foreign language", *Language, Culture and Curriculum* 2 (28), 170-190.

RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre, y Victoria ZENOTZ, 2015: "Reading strategies and CLIL: The effect of training in formal instruction", *Language Learning Journal* 43 (3), 1-15.

RUBIN Joan, 1975: "What the 'good language learner' can teach us", *TESOL Quarterly* 1 (9), 41-51.

SÁNCHEZ GODOY, Irene, y Sonia CASAL MADINABEITIA, 2016: "El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2", *Porta Linguarum* 25, 179-190.

SHARP, Erin Hiley, Linda CALDWELL, John GRAHAM y T. RIDENOUR, 2006: "Individual Motivation and Parental Influence on Adolescents' Experiences of Interest in Free Time: A Longitudinal Examination", *Journal of Youth and Adolescence* 3, 359-372.

SHEN, H. 2005: "An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese", *System* 33, 49-68.

SUNG, Ko-Yin, 2011: "Factors influencing Chinese language learners' strategy use", *International Journal of Multilingualism* 2 (8), 117-134.

WANG, Jinghui, Ken SPENCER y Minjie XING, 2009: "Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language", *System* 1 (37), 46-56.

XU, Qi, y Hongying PENG, 2017: "Investigating mobile-assisted oral feedback in teaching Chinese as a second language", *Computer Assisted Language Learning* 30, 173-182.

Yu, Shulin, y Guangwei Hu, 2017: "Can higher-proficiency L2 learners benefit from Working with lower-proficiency partners in peer feedback?", *Teaching in Higher Education* 22, 178-192.

8. Anexo

Strategy Inventory for Language Learning (SILL versión 7.0: Oxford, 1990)

Traducción y adaptación propia

Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1 = nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = de vez en cuando, 4 = a menudo, 5 = siempre). Haz un círculo donde corresponda.

Nº	PREGUNTAS	EAL	TIPO
1	Relaciono los contenidos nuevos del chino con lo que ya sé	Memorización	DIRECTAS
2	Utilizo vocabulario nuevo en las frases que soy capaz de construir		
3	Relaciono la pronunciación de una nueva palabra con una imagen mental		
4	Recuerdo una palabra al asociarla a un lugar o a una imagen		
5	Uso rimas para recordar palabras nuevas		
6	Empleo fichas o un cuadernillo para recordar el vocabulario chino		
7	Aprendo vocabulario con un baile o gesto físico		
8	Repaso varias veces lo que he aprendido		
9	Recuerdo nuevas palabras o frases chinas recordando su ubicación en la pizarra o libro.		
10	Escribo y pronuncio varias veces el vocabulario que aprendo	Cognitivas	
11	Intento hablar como un chino		
12	Practico los sonidos del chino		
13	Me esfuerzo en usar palabras chinas en distintos contextos		
14	Converso en chino con otras personas		
15	Veo vídeos en chino (canciones, dibujos animados, etc.)		
16	Leo textos escritos en chino		
17	Escribo mensajes en notas, email, entradas de blog, etc.		
18	Leo varias veces una frase en chino hasta entenderla		
19	Busco coincidencias en la pronunciación de las palabras chinas con respecto a otras que conozco en otras lenguas		
20	Intento encontrar reglas que me ayuden a aprender chino		
21	Encuentro el significado de una palabra al dividirla en partes		

22	No traduzco palabra por palabra una frase china	Cognitivas	DIRECTAS
23	Elaboro resúmenes o nuevos apuntes de lo que aprendo		
24	Intento adivinar el significado de las nuevas palabras	Compensatorias	
25	Uso gestos para explicar una palabra que no sé decir en chino		
26	Soy capaz de inventarme una palabra que desconozco para seguir hablando en chino		
27	Leo en chino aunque no sepa todo el vocabulario		
28	Intento adivinar lo que lo que la otra persona dirá en chino		
29	Si no puedo pensar en una palabra en mandarín, utilizo una palabra o frase que significa lo mismo		
30	Trato de encontrar ocasiones para usar el chino	Metacognitivas	
31	Anoto mis errores y uso esa información para ayudarme a mejorar		
32	Presto atención cuando alguien habla chino		
33	Trato de averiguar cómo ser un mejor alumno del chino		
34	Reservo en mi horario tiempo suficiente para estudiar chino		
35	Busco personas con las que pueda hablar en mandarín		
36	Leo textos escritos en chino		
37	Tengo metas claras para mejorar mis habilidades en chino		
38	Pienso en mis progresos en el aprendizaje del chino	Afectivas	
39	Trato de relajarme cuando siento miedo de usar el chino		
40	Me animo a hablar chino incluso cuando tengo miedo de cometer un error		
41	Me doy una recompensa cuando hago bien		
42	Me doy cuenta si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o usando el chino		
43	Anoto mis sentimientos en un diario de aprendizaje de idiomas		
44	Hablo con alguien sobre cómo me siento cuando estoy aprendiendo chino		
45	Si no entiendo algo en una conversación en chino, le pido a la otra persona que reduzca la velocidad o que lo repita	Sociales	
46	Pido a los hablantes de chino que me corrijan cuando hablo		
47	Practico con otros estudiantes		
48	Pido ayuda a los profesores o a una persona que sepa chino		
49	Hago preguntas en chino		
50	Trato de aprender sobre la cultura		