



Copyright: © 2023 el/los autor/es. Este es un trabajo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de [Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada

Vol./Núm.: 21/1
Enero-diciembre 2022
Páginas: 129-149
Artículo recibido: 06/07/2022
Artículo aceptado: 13/09/2022
Artículo publicado: 31/01/2023
Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/498>
DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v21i1.498>

Perfiles del aprendiz preadolescente de chino como lengua extranjera en contexto hispanohablante

Profiles of the Pre-Adolescent Learner of Chinese as a Foreign Language in a Spanish-Speaking Context

MARÍA TERESA CÁCERES-LORENZO

LILI WANG

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

El objetivo es conocer cómo aprende chino como lengua extranjera (ChLE) un grupo de preadolescentes en el Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (IC-ULPGC). Con el fin de mejorar este proceso investigamos las estrategias de aprendizaje (EAL) para mejorar su conocimiento de ChLE. Se analiza el caso de 81 estudiantes de 12 años, que voluntariamente asistieron entre 2019-2020 al IC-ULPGC. A partir del marco teórico se diseña una investigación en la que nos preguntamos la posible relación entre sus factores personales y académicos (L1, sexo, colegio monolingüe/bilingüe y puntuación en el examen final) y las EAL utilizadas. Estos datos se recopilaron mediante una encuesta, que incluía el *Strategy-Inventory-for-Language-Learning*. El análisis estadístico de los resultados muestra que: los sujetos no presentan una alta frecuencia de uso de las EAL; la estrategia más utilizada es la social, y la menos, la cognitiva, aunque son las afectiva y metacognitiva las que tienen correlación significativa con el éxito académico; no se ha establecido correlación entre las variables personales, L1, sexo o tipo de centro educativo, con los resultados de la prueba; pero sí entre la variedad de educación (monolingüe/bilingüe) y el uso de las EAL.

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

The objective is to know how a group of pre-adolescents at the Confucius Institute of the University of Las Palmas de Gran Canaria (IC-ULPGC) learn Chinese as a foreign language (ChLE). In order to improve this process, we investigated the learning strategies (EAL) to improve their knowledge of ChLE. The case of 81 12-year-old students, who voluntarily attended between 2019-2020 at the IC-ULPGC, is analyzed. Based on the theoretical framework, an investigation is designed in which we ask ourselves the possible relationship between their personal and academic factors (L1, gender, monolingual/bilingual school and final exam score) and the EALs used. These data were collected through a survey, which included the *Strategy-Inventory-for-Language-Learning*. Statistical analysis of the results shows that: the subjects do not present a high frequency of EAL use; the most used strategy is the social one, and the least, the cognitive one, although the affective and metacognitive ones have a significant correlation with academic success; no correlation has been established between personal variables, L1, sex or type of school, with the test results; but there is a correlation between the variety of education (monolingual/bilingual) and the use of EALs.

Keywords: *Chinese as a foreign language; preadolescent; learning strategies; Spain*

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del chino como lengua extranjera (ChLE) en territorio europeo ha creado un contexto de aprendizaje novedoso. Estos nuevos aprendices presentan sus propios factores (variables) o circunstancias personales que pueden condicionar el proceso de aprendizaje de ChLE, favoreciéndolo o dificultándolo. Al mismo tiempo, por influencia del *Marco Común de Referencia Europeo* (Council of Europe, 2001) el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero se estructura en un nuevo enfoque metodológico, que se centra en los estudiantes como promotores de su propio aprendizaje (Cohen y Macaro, 2007; European Commission, 2011; García Salinas, Cabrera y Ríos, 2012; Sánchez Godoy y Casal Madinabeitia, 2016; Islam, Sarker y Islam, 2022). Esto supone que son muy significativas las decisiones autónomas del buen aprendiz, que ante una determinada tarea de aprendizaje selecciona la correspondiente estrategia de aprendizaje de lengua (EAL). Entendemos este concepto como la suma de técnicas, habilidades y procedimientos utilizados por los aprendices para una mejora activa y autorregulada del aprendizaje del idioma.

Rubin (1975) explica el concepto de “buen aprendiz de idiomas” (*The Good Language Learner*) después de observar la existencia de variables personales en el aprendizaje de un idioma: aptitud, motivación y oportunidad. Con dicho planteamiento se inicia una indagación que busca aportar datos sobre la posibilidad de intervenir en la mejora de la última variable. Dicha intervención se fundamenta en que el buen aprendiz de idiomas sigue una serie de técnicas, habilidades y procedimientos que le llevan a un aprendizaje exitoso. Este concepto no está relacionado con un buen estudiante, sino con la eficacia en los resultados del aprendizaje y con las estrategias y técnicas que utilizan los estudiantes para conseguirlos. Reconocer un buen aprendiz permite a los docentes averiguar cómo estos estudiantes planifican su propio aprendizaje, por iniciativa propia o adquirida a través de la alfabetización y ejercitación en EAL (Magogwe y Oliver, 2007; Sung, 2011; Griffiths y Oxford, 2014; Fu y Nassaji, 2016; Liu, 2020).

Este artículo se ha fijado en las EAL y los factores personales de estudiantes preadolescentes del *Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* (IC-ULPGC) como una contribución a las investigaciones precedentes. Este centro se encuentra en territorio europeo (Gran Canaria, Islas Canarias, España) y tiene como objetivo que el ChLE se aprenda en la etapa preuniversitaria. Dicha decisión, que proviene de la política lingüística de la ULPGC, ha originado que sus estudiantes sean de forma mayoritaria, jóvenes aprendices con distintos factores personales: lengua materna (L1), sexo y pertenencia a distintos centros monolingües o bilingües de Gran Canaria.

En el desarrollo de la labor docente en el IC-ULPGC, se les preguntó a nuestros sujetos de investigación sobre el grado de dificultad de aprender ChLE y qué estrategias emplean para preparar, por ejemplo, una tarea específica con éxito. Los docentes explicaron cómo aprendían el nuevo idioma a través de ciertas estrategias que ponían en marcha para desarrollar las destrezas lingüísticas y mantener la motivación. Asimismo, nos llamó la atención que los escolarizados en colegios bilingües parecían más conscientes de la necesidad de utilizar EAL con respecto a los que procedían de centros monolingües. No sabíamos si esta intuición tenía como consecuencia el aprendizaje exitoso del ChLE.

La presente investigación comienza cuando, después de consultar el marco teórico, nos preguntamos cómo aprenden los preadolescentes del IC-ULPGC el chino mandarín, y si existe alguna conexión entre sus EAL y sus factores personales y académicos (L1, sexo y tipo de enseñanza—monolingüe o bilingüe—en la que se encuentran integrados en la enseñanza regular).

A pesar del gran número de estudiantes con un gran interés que deciden estudiar ChLE, el éxito no siempre está asegurado. Este idioma presenta un alto grado de dificultad en lo que se refiere, por ejemplo, a aprender a pronunciar o escribir vocabulario básico. Estas dificultades se centran principalmente en la pronunciación tonal de cada sílaba, que da lugar a significados diferentes, y en la escritura de los caracteres por medio del *pinyin* (sistema de transcripción ideado para representar los sonidos del chino). Ahora bien, los aprendices más jóvenes de un idioma extranjero mantienen la motivación de seguir, ya que no reconocen el grado de dificultad que advierten los de mayor edad (Ruan, Duan y Du, 2015; Scovel, 2021).

Tenemos en cuenta a Muñoz (2014: 37), que en los sujetos de estudio encontramos lo siguiente: “[...] from very early on learners construct their own views about FL [foreign language] learning and that these are influenced by their personal development, school experience.” Asimismo, 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), i.e., “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, a pesar del grado de dificultad del mandarín. De este modo el desarrollo de la competencia estratégica, que se compone de distintas actividades específicas, es fundamental para que los estudiantes “aprendan a aprender” (Ruiz de Zarobe y Zenotz, 2015: 333).

A la hora de abordar el problema de investigación de cómo enseñar ChLE a jóvenes aprendices, se ha tenido en cuenta otras situaciones de aprendizaje. En esta línea, Hu (2010) demuestra, con discentes británicos entre 19 y 25 años, la relación entre la percepción del grado de dificultad del chino mandarín y el modo particular de aprender en cada estudiante. Por su parte Huang (2003), con aprendices de primaria en Canadá, se pregunta sobre el mejor currículo de ChLE para niños, dado su proceso de adquisición y aprendizaje. En Europa, Cáceres-Lorenzo (2015) en un estudio de caso 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 de estos estudiantes adolescentes, además de las estrategias de aprendizaje desarrolladas por estos sujetos. En forma similar, Grenfell y Harris (2015) confirman la importancia de la estrategia de memorización para alcanzar un aprendizaje exitoso en ChLE con alumnos entre 11 y 18 años en Londres, que además de usar *estrategias genéricas* comunes para aprender cualquier idioma, desarrollan estrategias relacionadas con la memoria como EAL específicas del aprendizaje del mandarín.

La novedad de nuestro análisis se encuentra en la posibilidad de examinar en otro estudio de caso, el proceso de aprendices de 12 años de distinto sexo y lengua materna, que provienen de distintos centros monolingües y bilingües. La investigación de esta situación de aprendizaje, desde la lingüística aplicada, nos permite extraer resultados sobre las EAL de aprendientes de ChLE (nivel inicial). Este trabajo quiere ser una aportación desde un estudio de caso para otros docentes y creadores de recursos didácticos que pueden utilizar los datos empíricos para el diseño de nuevos materiales curriculares o para planificar distintas intervenciones en el ámbito de “aprender a aprender.”

2. MARCO TEÓRICO

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

2.1 Estrategias de aprendizaje

La definición de las EAL según Oxford (1990: 9) se caracteriza por los siguientes aspectos básicos:

- 1) Contribuyen al objetivo principal del desarrollo de las destrezas o actividades de la lengua, de forma directa o indirecta.
- 2) Permiten que los aprendices sean más autónomos e incrementan el papel de los profesores.
- 3) Son acciones específicas llevadas a cabo por los aprendices, orientadas a mejorar el aprendizaje.
- 4) Implican muchos aspectos del aprendiz, no solo el cognitivo.
- 5) No son siempre observables ni conscientes.
- 6) Pueden ser transmitidas o desarrolladas a través de una alfabetización y ejercitación.

Por su parte, Barrios y Montijano (2017) y Buchner (2022) añaden las siguientes cuestiones:

- 7) Son habilidades, competencias cognitivas y comportamientos concretos, que los individuos ponen en funcionamiento de cara a un aprendizaje específico y permiten un aprendizaje con éxito y con mayor grado de eficacia y eficiencia.
- 8) Implican la integración e interacción mutua entre procesos y destrezas, entre las demandas que solicita una situación de aprendizaje y las competencias con que un sujeto se enfrenta a ella. Están afectadas por variables múltiples, tanto internas del sujeto como externas.
- 9) Son flexibles porque tienen relación directa con aprendizajes específicos, sus contenidos, objetivos, etc.
- 10) Están dirigidas hacia un fin específico e implican un autoconocimiento de capacidades, potencial y aptitudes por parte del propio sujeto, autocontrol en su funcionamiento y capacidad de autoevaluación, tanto de su uso como de los resultados.

Las indagaciones llevadas a cabo hasta la fecha han demostrado el vínculo entre los niveles de competencia de la segunda lengua y el uso de las EAL. Los trabajos pioneros de Rubin y Stern en 1975 se centraron en examinar la eficacia de las estrategias de las que se valen determinados estudiantes para alcanzar el éxito. El objetivo era identificar las características de los buenos aprendices de idiomas; exactamente cómo leen un texto que presenta distintos grados de dificultad, por ejemplo, o cómo mejoran sus habilidades orales. Según Oxford (1990) las estrategias ayudan a los alumnos a regular o controlar su propio aprendizaje, haciéndolo así más fácil y eficaz.

Estas EAL no cuentan con una clasificación taxonómica única, O'Malley y Chamot (1990), por ejemplo, distinguen entre las estrategias cognitivas utilizadas para manejar el lenguaje en sí y las estrategias metacognitivas generales de nivel superior de planificación,

seguimiento y evaluación del aprendizaje. Otros autores se concentran en áreas de habilidades concretas como la lectura o la escritura. Una de las primeras taxonomías (Rubin, 1981, 1987) caracterizó el aprendizaje de idiomas con estrategias de dos clases: a) *directas* o estrategias que favorecen de manera directa al aprendizaje; y b) *indirectas*, es decir aquellas que contribuyen indirectamente. Desde esta clasificación se han sugerido tres tipos de dimensiones de las EAL: a) aprendizaje, b) comunicación y c) social.

Las EAL están clasificadas por Oxford (1990) en dos categorías principales que aparecen en *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL): a) aquellas que brindan atención mental directa, apoyo para el aprendizaje de idiomas, incluidas las estrategias de memoria, cognitivas y de compensación; y b) aquellas que brindan apoyo indirecto para el aprendizaje de idiomas que comprenden aspectos metacognitivos, afectivos y sociales. Se trata de una división que tiene sus limitaciones porque debe ser completada con otras investigaciones de carácter cualitativo (White, Schramm y Chamont, 2007; Cáceres Lorenzo, 2015).

Las estrategias comunicativas, cognitivas, metacognitivas y socioafectivas son recursos de los que se sirve el buen aprendiz de lengua para planificar, examinar y valorar el desarrollo de su aprendizaje (Nisbet y Shucksmith, 1994; Williams y Burden, 1999; Nasab y Motlagh, 2015). Con las primeras, se activan todos los mecanismos que hace posible la comunicación, a pesar de las dificultades derivadas de un dominio insuficiente de la lengua meta. Las estrategias cognitivas reúnen los procesos mentales que suponen una mejora en la comprensión de la lengua extranjera, su memorización, recuperación y utilización en distintos contextos comunicativos. Pero serán las metacognitivas las que permiten observar su propio proceso de adquisición. Y, por último, las socioafectivas son las que inciden en el aspecto social del aprendizaje.

Las principales conclusiones de la búsqueda bibliográfica indican que, por su grado de dificultad, es necesario planificar y acompañar el proceso de aprendizaje con continuos actos de retroalimentación del ChLE (Halliday, 2015; Xu y Peng, 2017). Al mismo tiempo, los estudiosos señalan que el uso de las EAL que haga el aprendiz de ChLE, supone un factor imprescindible para el éxito en el aprendizaje (Yu y Hu, 2017). Ahora bien, pese a su importancia, el concepto teórico y la taxonomía de las EAL es fuente de debate desde hace décadas, porque este concepto aún un gran número de técnicas y procedimientos de manera teórica que no siempre se han aplicado en el aula (Griffiths y Oxford, 2014).

La investigación publicada de tipo empírico se centra cada vez más en la identificación de las EAL empleadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje con el fin de reconocer al “buen aprendiz” de lengua (O’Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Magogwe y Oliver, 2007; Dmitrenko, 2017). También de manera persistente se propone la necesidad de aplicar métodos cualitativos en profundidad, ya que estos son más apropiados para evaluar y actuar sobre las EAL. En esta línea, estos trabajos aseveran que los estudios que emplean escalas SILL pueden completarse con información cualitativa personalizada.

2.2 Factores personales y académicos

Los factores seleccionados para este análisis (L1, sexo y colegio monolingüe/bilingüe), han sido utilizados en otras investigaciones con sujetos de diferentes edades. La influencia de la lengua materna de cada estudiante es uno de los factores personales que influye en el éxito (Griffiths, 2015). Las conclusiones indican que el conocimiento de varios idiomas o el hecho de estar escolarizado en colegios bilingües puede ser un factor de promoción del aprendizaje de una lengua extranjera (Muñoz, 2014), pero al mismo tiempo no es garantía de éxito seguro (Mitits y Gavrilidou, 2016). En la bibliografía se indica la importancia del porcentaje de exposición de los estudiantes a la lengua extranjera en los colegios bilingües (Chamorro y Janke, 2022). Además, muchos trabajos muestran que sí favorece el aprendizaje de otros

idiomas incluso para los niños monolingües que están en un aula multilingüe (*passive language exposure*; Robinson y Sorace, 2019) y que, a pesar de no apreciar la diferencia en las pruebas de evaluación del comportamiento en la etapa inicial, sí existen diferencias en el nivel neuronal.

La adquisición de la L1 ocurre en el hogar, en la escuela y en otras situaciones sociales. La familia proporciona un modelo de lenguaje para muchos niños desde la edad preescolar. Inicialmente, los niños aprenden de la madre, el padre y los parientes cercanos y, de manera progresiva, de los demás. Independientemente del idioma que hablen, los niños aprenden idiomas a un ritmo similar y siguen caminos y períodos de desarrollo similares. La L1 se desarrolla en sistemas étnicos, culturales y semánticos, y estos sistemas forman comprensiones culturales y valoran puntos de vista exclusivos de los grupos étnicos. El estudio de un segundo idioma basado en la lengua materna es inseparable del impacto de los procesos de adquisición de esta, por parte de los niños, incluidas la comprensión de conceptos, la adquisición de conocimientos, la formación cognitiva y la determinación de puntos de vista. Esto está necesariamente relacionado con la educación familiar, las costumbres culturales y la inmersión social (Zhu y Aryadoust, 2022).

Con respecto a la asistencia a un contexto escolar monolingüe o bilingüe, Kroll (2019) muestra la necesidad de investigaciones sobre impacto del contexto lingüístico para los monolingües. Aunque este hallazgo debe clarificarse en varios aspectos, la diferencia entre los dos grupos en sí tiene implicaciones importantes para el aprendizaje del idioma, y, en general, para el impacto del contexto en la cognición. Por su parte, Chamorro y Janke (2022) con estudiantes monolingües y bilingües de primaria que aprenden en un contexto escolar bilingüe, aseveran que después de un año de inmersión bilingüe restringida a las horas de clase, se constata una mejora en aquellos estudiantes que están un mayor tiempo expuestos al idioma extranjero que están aprendiendo.

La literatura especializada sugiere una diferencia de género en relación con las EAL. Entre los estudios que encontraron diferencias de género significativas en las estrategias de aprendizaje de idiomas, muchos de ellos utilizaron la encuesta de Oxford (1990) como instrumento (Green y Oxford, 1995; Peacock y Ho, 2003; Andreou, Andreou y Vlachos, 2004). En el estudio de Peacock y Ho (2003) las mujeres fueron particularmente efectivas en el uso de la memoria y las estrategias metacognitivas para revisar materiales y practicar el idioma meta. Se llegó a la conclusión de que las mujeres tenían una mayor motivación para aprender el idioma extranjero. Green y Oxford (1995) encontraron entre las mujeres de su estudio un mayor uso de estrategias de aprendizaje en las categorías global, afectiva y social. Estos autores afirmaron también que tales hallazgos podrían explicarse porque las mujeres a menudo se clasifican como aprendices globales con comportamientos sociales tipificados como la búsqueda de relaciones, la sociabilidad y la búsqueda de retroalimentación. Las conclusiones del estudio de Andreou et al. (2004) fueron consistentes con los trabajos anteriormente mencionados, ya que los investigadores encontraron diferencias de género en relación con la estrategia y el logro. Con respecto a la estrategia, los hombres percibieron que adoptaban un enfoque más profundo que las mujeres y dijeron tener niveles más altos de autoconfianza académica, mientras que las mujeres tenían un enfoque más superficial que los hombres.

Los estudios también aseveran que las mujeres parecen hacer uso con más frecuencia de las estrategias en su proceso de aprendizaje de una L2 (Liyanage y Bartlett, 2012; Irgatoğlu, 2021). De manera más específica, Ehrman y Oxford (1989) y Magogwe y Oliver (2007) concluyen que las mujeres de su estudio de caso emplean de manera más asidua con respecto a los hombres, las estrategias metacognitivas. Es decir, estas se preocupan de organizar, planificar y evaluar su aprendizaje, aunque Hong-Nam y Leavell (2006: 401) explican que también 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 estrategias.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

A la luz de las conclusiones bibliográficas anteriores, y con el propósito de dar respuesta al interrogante inicial de cómo aprenden los preadolescentes españoles ChLE y su posible relación con los factores personales y académicos, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué estrategia de aprendizaje es la más utilizada por los sujetos de nuestro estudio de caso?
- 2) ¿Existe alguna relación entre los factores personales y académicos de los sujetos de investigación, las estrategias usadas y el resultado del examen final?

La primera pregunta se intenta resolver mediante una indagación exploratoria, ya que no sabemos, *a priori*, qué estrategia preferirán los alumnos que conforman el grupo analizado. Por lo tanto, es imposible proponer una hipótesis inicial. Por el contrario, para dar respuesta a la siguiente pregunta es preciso un estudio correlacional entre variables y resultados, por lo que sí es posible partir de una hipótesis obtenida tras el marco teórico desarrollado. Para la segunda pregunta las hipótesis que proponemos son: a) la lengua materna de cada discente influye en el uso de diferentes estrategias; b) la escolarización en colegios bilingües, conocer varios idiomas o estar expuesto a distintas lenguas, influyen positivamente en el éxito escolar; c) las discentes no solo utilizan más estrategias durante su proceso de aprendizaje, sino que lo hacen más frecuentemente; y d) existe una relación positiva entre el empleo de estrategias de aprendizaje y los resultados académicos de los alumnos.

4. METODOLOGÍA

4.1 *Sujetos*

Los sujetos de estudio son 81 preadolescentes de 12 años (67 españoles, 11 ingleses y 3 alemanes) que cursaron las propuestas formativas en el IC-ULPGC (2019-2020), de los que 40 (49%) son hombres y 41 (51%), mujeres. Además, 27 (33%) de los sujetos de investigación provienen de centros de secundaria monolingües y 54 (67%) de colegios bilingües de Las Palmas de Gran Canaria.

A pesar de ser alumnos de cursos académicos distintos, todos coinciden en la formación de ChLE (en el nivel A1) y la evaluación de los resultados del aprendizaje a través del examen final en el CI-ULPGC. Esta prueba se realizó con ejemplos de exámenes oficiales de chino *Youth Chinese Test* (YCT) para este nivel (<http://www.chinesetest.cn/godownload.do>). YCT es un examen con parte escrita y oral, que son independientes entre sí. La prueba escrita está dividida en cuatro niveles, a saber, el YCT (nivel I), YCT (nivel II), YCT (nivel III), y YCT (nivel IV). La prueba oral está dividida en YCT (nivel elemental) y YCT (nivel intermedio). En este trabajo se ha utilizado los niveles I y II en la prueba escrita.

4.2 *Procedimientos*

Con el fin de dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas, se diseñó una investigación en que se recopilaban los datos sobre los factores personales y académicos (L1, sexo, colegio monolingüe/bilingüe, puntuación en el examen final) y las EAL de cada preadolescente. La organización de todas estas variables 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 (0 al 10)
- E1: memorización
- E2: cognitivas
- E3: compensación
- E4: metacognitivas
- E5: afectivas
- E6: sociales (puntuación de 1 a 5)
- E: media de las estrategias.

En nuestro estudio de caso, los discentes de centros bilingües son aprendices que tiene un certificado oficial en una lengua extranjera con un nivel A2 o B1. Los escolarizados en centros monolingües—enseñanza en castellano—no poseían dicho certificado, aunque llevaban aprendiendo inglés o francés desde primaria. De hecho, los sujetos 29 y 30 dicen que saben hablar en francés, pero que no pueden justificarlo con un certificado oficial. Este hecho repercute en que se indica este dato en la Tabla 1, pero no forma parte del análisis de correlación. Los 14 discentes extranjeros (alemán o inglés) que no poseen certificado oficial, desde primaria están integrados en el sistema educativo bilingüe español (inglés/castellano). Otras cuestiones como la edad y los meses de estudio de chino no fueron pertinentes, porque todos en el momento de ser sujeto de investigación tenían 12 años, y habían aprobado un curso académico como alumnos del IC-ULPGC.

Una vez realizado el examen final, se le propuso a cada sujeto la elaboración del cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL, versión 7.0: Oxford, 1990) traducido al español (reelaborado por los autores Barrios y Montijano, 2017, para el aprendizaje del inglés; ver anexo 1). 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.” Para conocer si existe correlación entre las variables consideradas y las puntuaciones obtenidas en las distintas EAL se realizó un estudio de la misma mediante el índice de Pearson. Este análisis se realizó dos veces: a) una tomando cada estrategia por separado; y b) otra agrupando estas estrategias en directas (estrategias de memoria, estrategias cognitivas y la estrategia de compensación) e indirectas (metacognitivas, afectivas y estrategias sociales).

En el aspecto estadístico, se han realizado dos tipos de análisis con el programa XLSTAT en su versión 17.02, desarrollado por Addisoft: una matriz de correlación, utilizando el índice de similitud de Pearson y un estudio comparativo por grupos, analizando los factores seleccionados. En el índice de Pearson los valores oscilan entre -1 y 1. Un valor negativo indica

que la correlación entre variables es negativa, es decir que cuando una variable sube la otra baja o al contrario, mientras que es positiva cuando ambas variables tienen el mismo comportamiento, si baja o sube una, le ocurrirá lo mismo a la otra.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las respuestas al cuestionario nos proporcionan los guarismos que se muestran en la Tabla 1. En lo que se refiere a la suma de las estrategias que aparecen en la Tabla 1, los datos totales nos proporcionan que el uso de los procedimientos de aprendizaje no es muy alto (ninguna llega a 4/5). Las más usadas son la estrategia social (3,72/5) seguida por la metacognitiva (3,3/5), de memoria (3,28) y la de compensación (3,09/5).

Estos resultados se acercan parcialmente a lo expuesto por Oxford (1990: 38) “memory strategies are clearly more effective when the learner simultaneously uses metacognitive strategies, like paying attention.” En este trabajo, la correlación entre el éxito en la prueba final y las estrategias utilizadas por el grupo de discentes analizado es significativa en el caso de la metacognitiva, pero no ocurre lo mismo con la estrategia memorística. Esta última, aunque sea empleada de manera reiterada por los alumnos, no contribuye a alcanzar mejores calificaciones (ver Tabla 3). También, Gu (2015: 37) en su análisis del rendimiento de niños que aprenden inglés como lengua extranjera corrobora la importancia de la dimensión social en el aprendizaje. Algo similar aportan Ruiz de Zarobe y Zenotz (2015) con preadolescentes españoles que están escolarizados en un centro bilingüe.

Tabla 1: Valores obtenidos para las distintas variables para cada sujeto de investigación (S)

S	A	B	C	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E	S	A	B	C	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E
1	1	2	1	9,2	3	2	1	2	5	4	2,83	42	1	2	2	8	4	5	5	5	2	4,9	4,32
2	1	2	1	9,26	1	4	3	3	5	3	3,17	43	1	2	2	7,2	2	2	3	2	2	4	2,5
3	1	1	1	8	3	3	3	3	3	2	2,83	44	1	1	2	7	3	3	4	3	3,6	5	3,6
4	1	1	1	7,3	2,9	2,5	2	3	3	4	2,9	45	1	1	2	7,3	5	2,5	2	2,5	2	3,8	2,97
5	1	1	1	6	2	2	3	3,7	3	3	2,78	46	1	1	2	6	5	3	4	3	2	3	3,33
6	1	2	1	8,3	3	3	3	3	2	4	3	47	1	2	2	9	3	5	5	3	3	5	4
7	1	2	1	7,1	4	2,5	2	3	2	3	2,75	48	1	2	2	8,7	3	3	3	5	3	5	3,67
8	1	1	1	6,7	3	3	3	3	3	3	3	49	1	1	2	8	3	2	3	5	3	2,8	3,13
9	1	2	1	7,6	3	2,5	2	3	2	5	2,92	50	2	1	2	7,2	5	3	3	3	1,5	3	3,08
10	1	2	1	6	3	3	3	2,5	2,5	2,5	2,75	51	2	1	2	8,5	3	5	3	5	3	3	3,67
11	1	2	1	8	2	2	3	3	2	3	2,5	52	2	1	2	8,3	5	2,5	3	3	2	4	3,25
12	1	2	1	7,1	2,9	2,5	2	2,5	2	3	2,48	53	2	1	2	9,2	4,2	2,5	1	2,5	5	3	3,03
13	1	1	1	6,7	3	3	3	3	3	2	2,83	54	1	1	2	5	3,8	2	3	2	3	4,8	3,1
14	1	2	1	8,3	3	2,5	2	4	2	2	2,58	55	1	2	2	7	3	4	3	3	3,1	3,8	3,32
15	1	1	1	6	3	3	3	3	2,5	3	2,92	56	2	2	2	6,7	3	4,3	2,8	2,5	2	4	3,1
16	1	2	1	8	2,5	2	3	2	2	2,5	2,33	57	2	1	2	7,2	3	3,9	3	3	4,2	4	3,52
17	1	2	1	9	2	2	4	2	2	4	2,67	58	2	2	2	9	2,8	3	3,7	4,2	3	5	3,62
18	1	1	1	7	3	3	3	3	3,6	5	3,43	59	1	2	2	6,5	3	5	3	2	2	4	3,17
19	1	2	1	8,5	3	2,5	2	2,5	5	3,8	3,13	60	1	1	2	7,4	3	3	4,2	5	3	4	3,7
20	1	2	1	6	4	3	4	3	2	3	3,17	61	1	2	2	8,7	2	4	3	5	3	3	3,33
21	1	2	1	9	2,9	4	3	2	4	5	3,48	62	1	2	2	9,2	3	3	3	5	3,5	5	3,75
22	1	1	1	8,7	3	3	3	5	3	3	3,33	63	1	1	2	9	4,8	4	3	5	3	5	4,13
23	3	1	2	8,25	2	2	3	3	1	3	2,33	64	1	1	2	6,5	3,8	3	3	3,5	1,5	4,8	3,27

24	3	1	2	5,9	3	3	3	3,6	3,1	3	3,12	65	1	1	2	8	4	2,5	2	4	3	5	3,42
25	2	1	2	7	2,5	3	2,8	3	5	3	3,22	66	1	2	2	8,3	3	2	5	2	4	5	3,5
26	2	2	1	8	3	3	3	3	2,9	2,8	2,95	67	1	2	2	7	4,2	3	3	3	5	3	3,53
27	2	2	1	6	2,9	3	3,7	3	3	3	3,1	68	1	1	2	6,5	4	2,5	2	2,5	5	3	3,17
28	3	1	1	6,5	2	2	3	3	2	3	2,5	69	1	1	2	6,7	2	2	3	3	3	3	2,67
29	1	2	1	7,4	5	3	2,9	3	3	2	3,15	70	1	2	2	6	3	3	2	4	2	5	3,17
30	1	2	1	8,7	2	2	3	3	3	3	2,67	71	1	2	2	8	1,5	5	3	3	2,5	3	3
31	1	2	2	9,2	5	3	3	3	3,5	4,8	3,72	72	1	1	2	5	2,5	4	3	2	2	5	3,08
32	1	2	2	9	5	3	3	4	3	3,8	3,63	73	1	1	2	7,2	4	3	5	5	2	4,2	3,87
33	1	2	2	5,6	3,5	3	5	4	3	4,9	3,9	74	1	1	2	7	3	5	3	5	3,6	5	4,1
34	1	1	2	8	4,8	3	2,8	5	3	5	3,93	75	1	1	2	7,3	5	1	4	3	2	3,8	3,13
35	1	1	2	8	2	2,5	2	4	3	2,5	2,67	76	1	1	2	7,3	2	3	3	3	4	2,8	2,97
36	1	1	2	8,3	5	2	3	2	3	3	3	77	1	1	2	6	3,5	1	5	3	3	5	3,42
37	1	2	2	5	3,8	3	3	3	2	5	3,3	78	1	2	2	9	3	3	4	5	5	5	4,17
38	1	2	2	7,1	2,9	2,5	2	2,5	4	5	3,15	79	1	2	2	8	5	2	5	3	3	4	3,67
39	1	1	2	6,7	3	3	3	3	3	2	2,83	80	1	1	2	8,5	5	2	5	5	5	4	4,33
40	1	2	2	5	3	2,5	2	4	2	4	2,92	81	2	1	2	7	5	3	3	3	1,5	3	3,08
41	1	2	2	6	3	3	3	3	2,5	3	2,92	P				7,44	3,28	2,92	3,09	3,30	2,93	3,72	3,21

Leyenda:

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 (0 al 10)

E1: estrategia memorización

E2: estrategia cognitiva

E3: estrategia compensación

E4: estrategia metacognitiva

E5: estrategia afectiva

E6: estrategia social (en todas las estrategias la puntuación es de 1 a 5)

E: media de las estrategias.

Tal como se aprecia en la Tabla 1, algunas estrategias muestran cifras muy bajas, como se comprueba en la afectiva (Promedio=2,93/5) y la cognitiva (Promedio=2,92/5). Estos resultados son bajos con respecto a lo propuesto por Cáceres Lorenzo (2015: 261) para aprendices de 14 años, en los que estudiantes L1 español muestran un 4 en la estrategia social.

En la Tabla 2 se muestran los datos de las estrategias agrupadas en directas e indirectas.

Tabla 2: Media de las estrategias, directas (ED) e indirectas (EI) de cada sujeto de investigación (S)

S	ED	EI	S	ED	EI	S	ED	EI	S	ED	EI	S	ED	EI
1	2,00	3,67	10	3,00	2,50	19	2,50	3,77	28	2,33	2,67	37	3,27	3,33
2	2,67	3,67	11	2,33	2,67	20	3,67	2,67	29	3,63	2,67	38	2,47	3,83
3	3,00	2,67	12	2,47	2,50	21	3,30	3,67	30	2,33	3,00	39	3,00	2,67
4	2,47	3,33	13	3,00	2,67	22	3,00	3,67	31	3,67	3,77	40	2,50	3,33
5	2,33	3,23	14	2,50	2,67	23	2,33	2,33	32	3,67	3,60	41	3,00	2,83
6	3,00	3,00	15	3,00	2,83	24	3,00	3,23	33	3,83	3,97	42	4,67	3,97
7	2,83	2,67	16	2,50	2,17	25	2,77	3,67	34	3,53	4,33	43	2,33	2,67
8	3,00	3,00	17	2,67	2,67	26	3,00	2,90	35	2,17	3,17	44	3,33	3,87
9	2,50	3,33	18	3,00	3,87	27	3,20	3,00	36	3,33	2,67	45	3,17	2,77

S	ED	EI	S	ED	EI	S	ED	EI	S	ED	EI
46	4,00	2,67	55	3,33	3,30	64	3,27	3,27	73	4,00	3,73
47	4,33	3,67	56	3,37	2,83	65	2,83	4,00	74	3,67	4,53
48	3,00	4,33	57	3,30	3,73	66	3,33	3,67	75	3,33	2,93
49	2,67	3,60	58	3,17	4,07	67	3,40	3,67	76	2,67	3,27
50	3,67	2,50	59	3,67	2,67	68	2,83	3,50	77	3,17	3,67
51	3,67	3,67	60	3,40	4,00	69	2,33	3,00	78	3,33	5,00
52	3,50	3,00	61	3,00	3,67	70	2,67	3,67	79	4,00	3,33
53	2,57	3,50	62	3,00	4,50	71	3,17	2,83	80	4,00	4,67
54	2,93	3,27	63	3,93	4,33	72	3,17	3,00	81	3,67	2,50

En la segunda pregunta nos planteamos: ¿existe alguna relación entre los factores personales y académicos de los sujetos de investigación, las estrategias usadas y el resultado del examen final? La matriz de correlación de Pearson entre las variables o factores analizados se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3: Matriz de correlación de Pearson

V	A	B	C	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E
A	1	-0,23	0,09	-0,02	-0,06	0,02	-0,07	-0,04	-0,12	-0,20	-0,16
B	-0,23	1	-0,23	0,21	-0,19	0,15	0,02	-0,14	-0,02	0,14	-0,02
C	0,09	-0,23	1	-0,08	0,31	0,18	0,23	0,28	0,05	0,38	0,48
D	-0,02	0,21	-0,08	1	-0,01	0,06	-0,03	0,23	0,32	0,05	0,22
E1	-0,06	-0,19	0,31	-0,01	1	-0,11	0,14	0,09	-0,07	0,16	0,43
E2	0,02	0,15	0,18	0,06	-0,11	1	0,07	0,23	0,02	0,14	0,43
E3	-0,07	0,02	0,23	-0,03	0,14	0,07	1	0,22	-0,08	0,25	0,52
E4	-0,04	-0,14	0,28	0,23	0,09	0,23	0,22	1	0,05	0,18	0,59
E5	-0,12	-0,02	0,05	0,32	-0,07	0,02	-0,08	0,05	1	0,07	0,36
E6	-0,20	0,14	0,38	0,05	0,16	0,14	0,25	0,18	0,07	1	0,62
E	-0,16	-0,02	0,48	0,22	0,43	0,43	0,52	0,59	0,36	0,62	1

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

Leyenda

- A: L1
- B: sexo de los sujetos de la investigación
- C: sistema educativo monolingüe o bilingüe
- D: puntuación del examen final
- E1: memorización
- E2: cognitivas
- E3: compensación
- E4: metacognitivas
- E5: afectivas
- E6: sociales
- E: media de las estrategias.

La relación recíproca más significativa se encuentra entre la variable “centro educativo monolingüe /bilingüe” y la “nota media de las estrategias” (0,48), es decir, los aprendices de estos últimos colegios utilizan con más frecuencia las estrategias que los de los monolingües. La correlación existente entre la puntuación de las estrategias y la nota obtenida en la prueba es del 0,22. Este guarismo que presenta la correlación indica que los alumnos que tienen una mayor puntuación en las estrategias también obtienen mejores resultados en la prueba final. Ahora bien, el dato es relativamente bajo, por lo que parece una tendencia que no siempre se

cumple en todos los sujetos. Sería de esperar una mayor correlación entre estas dos variables para corroborar lo dicho por Magogwe y Oliver (2007), Sung (2011), Griffiths y Oxford (2014), Muñoz (2014) y Griffiths (2015), sobre el uso de un mayor número de estrategias y el éxito académico en los escolares acostumbrados a estudiar otras lenguas.

En esta misma matriz de Pearson, los alumnos con las calificaciones más altas en el examen final son aquellos que obtienen mejores resultados en la estrategia afectiva (0,32) y, en menor medida, en la metacognitiva (0,23). Las afectiva y metacognitiva, consideradas indirectas por Oxford (1990), son las únicas que evidencian una correlación significativa tanto con la media de las estrategias como con la puntuación de la prueba. Estos resultados no coinciden con los extraídos por Chen (2009) con estudiantes taiwaneses que aprenden inglés ni con los de Grenfell y Harris (2015), en los que insisten en el aumento de las estrategias de memoria a la hora de aprender ChLE.

Este mismo análisis realizado con respecto a los promedios de los diferentes tipos de estrategias, directas e indirectas, nos aporta más información, aunque no difiere de lo ya comentado. Solo aparecen como significativas las correlaciones entre ambos tipos de estrategias y la variable colegio monolingüe/colegio bilingüe, con un valor de 0,41 con las estrategias directas y 0,38 con las indirectas. En cuanto a la relación entre el tipo de correlación y el resultado de la prueba final, solo existe correlación significativa y positiva entre las estrategias indirectas y esta variable (0,32). Lógico si pensamos que en el análisis independiente de las estrategias la afectiva y la metacognitiva, ambas indirectas, mostraban datos significativos.

Además del estudio de correlaciones entre variables, se ha realizado un examen comparativo para cada uno de los tres primeros factores (L1, sexo, centro educativo) con respecto a las EAL y a las medias de las variables D y E, tal como aparece en la Tabla 4.

Tabla 4: 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

Leyenda

- 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
- E1: memorización
- E2: cognitivas
- E3: compensación
- E4: metacognitiva
- E5: afectivas
- E6: sociales
- E: media de las estrategias

La Figura 1 visibiliza los guarismos 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 los discentes analizados con respecto a la calificación del examen final y las estrategias.

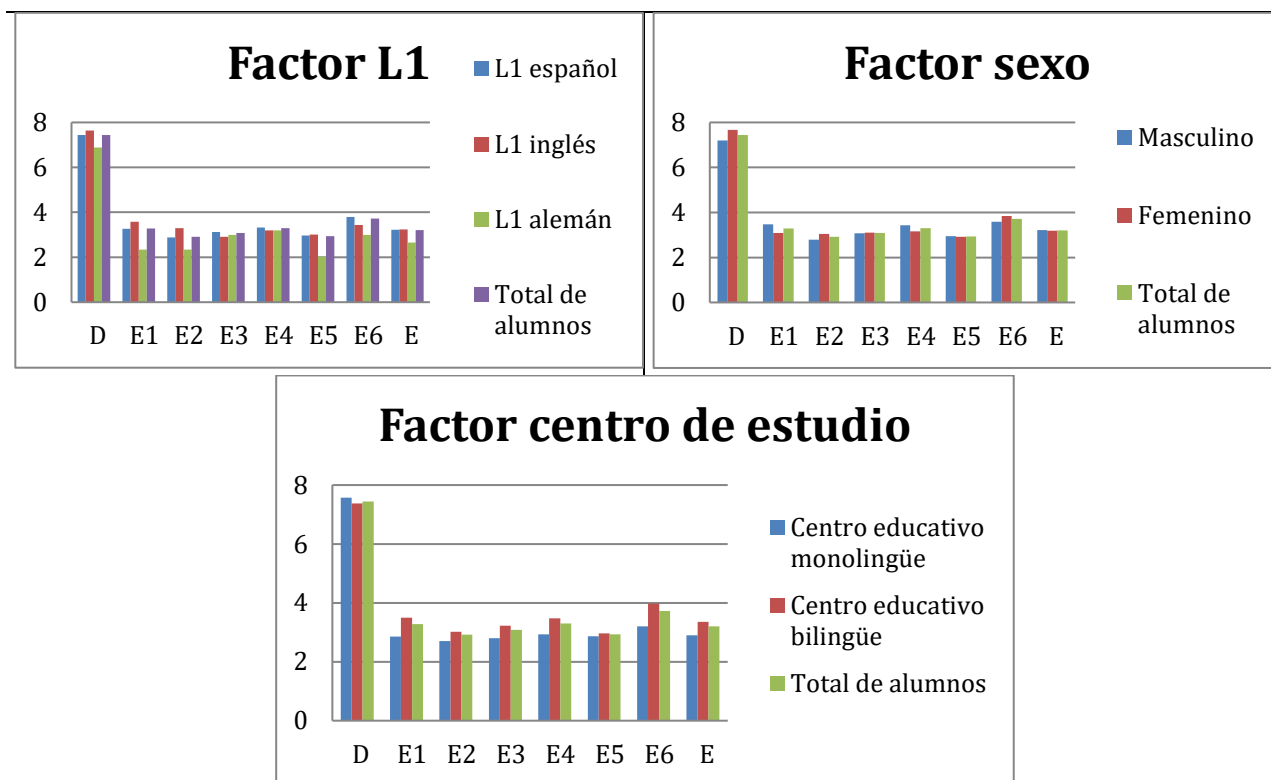


Figura 1: Resultados de los factores

Leyenda

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

Si analizamos los datos de la Tabla 3 y Figura 1, según la L1 de cada aprendiz, comprobamos que los 67 preadolescentes que tienen como lengua materna el español, presentan valores similares a la media (7,43/10), tanto en lo referente al empleo de las estrategias como la calificación de la prueba. La diferencia la encontramos en el mayor uso de la estrategia social (3,80/5) con la que el aprendiz incrementa el contacto del aprendiente con la lengua y potencia 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 (7,65/10). En estos sujetos, la estrategia mejor puntuada es la de la memoria (3,58/5) con la que adquiere una nueva información de manera comprensiva. No sucede lo mismo con los 3 sujetos con L1 alemán (sujetos 23, 24 y 28) que obtienen valores inferiores a la media (6,88/10), a pesar de utilizar con más frecuencia la metacognitiva (3,20/5) con la que planifica y regula el desarrollo de su aprendizaje. Esta distinción por lengua materna parece confirmar la importancia que tiene el aspecto memorístico para los escolares anglosajones en relación con el éxito de los resultados del aprendizaje (Grenfell y Harris, 2015).

La diferenciación con el factor sexo, también aporta información interesante. Los 40 sujetos de investigación muestran, por muy poco, mejores valoraciones en la nota media de las estrategias, pero notas inferiores a las de las 41 alumnas (ver Tabla 4). Los primeros obtienen mejores valoraciones en las estrategias memoria, metacognitiva y afectiva. De manera general tanto hombres como mujeres presentan guarismos similares de EAL. Las estudiantes superan a los varones en su valoración de las estrategias cognitiva y social. Este dato no corrobora totalmente las afirmaciones de Wharton (2000) obtenidas con universitarios de Singapur, con los que demuestra que el uso de más EAL tiene un efecto positivo en el aprendizaje de lenguas. Para verificar estas observaciones se han realizado distintas pruebas Z para dos muestras independientes, obteniendo que no hay diferencias estadísticas entre los valores de los preadolescentes con respecto a la calificación de las pruebas finales ($Z=-0,77$), ni con la media de las estrategias ($Z=-1,55$), ambas para un valor de significación alfa =0,05.

Algo similar sucede con los 51 discentes de centros educativos bilingües que utilizan más las estrategias que los 30 de los monolingües. Esta evidencia no se refleja en la calificación del examen final que es mayor en los primeros (7,57/10) con respecto a los segundos (7,38/10). Estos resultados no coinciden con los aportados por Cáceres Lorenzo (2015) con adolescentes de 14 años, en los que los escolares de centros bilingües alcanzaban un mayor rendimiento académico. El cálculo de las pruebas Z para estas dos muestras, estudiantes de colegios monolingües y de centros bilingües, con respecto a la calificación obtenida en la prueba final y a la media de las estrategias, nos indica lo siguiente: no existe diferencia entre los alumnos de ambos tipos de enseñanza con respecto al examen final, ya que el valor $Z=0,72$ así nos lo indica; pero sí existen diferencias entre la media de las EAL y el tipo de educación recibida, ya que el valor de Z es de -5,6.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo ha demostrado que los preadolescentes de 12 años se sirven de las estrategias que influyen en su rendimiento en el aprendizaje (Sung, 2011; Ardasheva y Tretter, 2013). Ahora bien, también se concluye que el uso que hacen de las EAL no es muy alto ya que ninguna obtiene una media de 4.

En concreto, y analizando los datos obtenidos, las preguntas de investigación con las hipótesis iniciales redactadas con anterioridad pueden responderse de la siguiente forma:

- 1) ¿Qué estrategia de aprendizaje es la más utilizada por los sujetos de nuestro estudio de caso? Las estrategias más seguidas son las sociales, metacognitivas, memorísticas y compensatorias, en este orden. Si las agrupamos por tipos, directas e indirectas, han sido estas últimas las más empleadas, con una valoración de 3,32/5, a escasa distancia de las directas, con un 3,09/5.
- 2) ¿Existe alguna relación entre los factores personales y académicos de los sujetos de investigación, las estrategias usadas y el resultado del examen final? Esta pregunta se estructuraba en las siguientes hipótesis.
 - a) La lengua materna de cada preadolescente influye en el uso de diferentes estrategias. Esta hipótesis no se verifica en nuestro trabajo. No se han encontrado correlaciones entre la lengua materna de cada alumno y las calificaciones obtenidas en la prueba final. Esto implica que no es necesario elaborar materiales curriculares acorde a la lengua materna de

cada estudiante, y abre la posibilidad de que estos se apliquen a grupos plurilingües y pluriculturales.

- b) Estudiar en colegios bilingües, conocer varios idiomas o estar expuesto a distintas lenguas, influye positivamente en el éxito escolar. No se ha detectado correlación entre pertenecer a un colegio monolingüe o bilingüe y obtener unas mejores calificaciones en el examen final. Sí existe una correlación apreciable entre esta variable y el uso de estrategias. Los escolares de colegios bilingües utilizan más estrategias y las puntúan con mayores valores. Esto implica que, de manera indirecta, aunque no se detecte en nuestro análisis, los discentes que cursan sus estudios en colegios bilingües tendrán mayor posibilidad de conseguir mejores calificaciones, ya que trabajan más estrategias y en mayor profundidad, y estas variables, manejo de estrategias y calificaciones, sí están correlacionadas positivamente.
- c) Las alumnas no solo se valen de más estrategias durante su proceso de aprendizaje, sino que lo hacen más frecuentemente. En esta investigación las estudiantes no obtienen mejores calificaciones en sus exámenes finales que los alumnos, y tampoco utilizan más estrategias que estos, por lo que esta hipótesis tampoco se verifica.
- d) Existe una relación positiva entre el uso de estrategias de aprendizaje y los resultados académicos de los alumnos. Sí se obtiene una correlación positiva entre el uso de estrategias y el resultado académico, pero solo entre las estrategias indirectas y la nota del examen final, en concreto con las estrategias metacognitiva y afectiva. Esta hipótesis es la que resulta más claramente validada en el caso que nos ocupa.

Tras el análisis de estos datos, nos percatamos de la limitación del cuestionario de Oxford que debiera estar completado con una recogida mayor de datos personales de los individuos (número de horas que dedica al estudio, experiencia previa de las EAL, nivel de motivación a través del seguimiento de las clases, etc.). SILL se basa en la perspectiva cuantitativa y no recoge la perspectiva cualitativa (Woodrow, 2005), además se plantea la necesidad de constatar en futuras pesquisas si algunas EAL son comunes para aprender cualquier idioma, pero otras son exclusivas del chino (Grenfell y Harris, 2015).

En este punto, consideramos que los docentes deberían tener en cuenta que los estudiantes deben recibir información y entrenamiento en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender (Yunus, Kaur y Singh, 2014: 212; Ruiz de Zarobe y Zenotz, 2015).

La relación más clara se encuentra en los aprendices de L1 inglés, que utilizan más estrategia de memoria que el resto, y que presentan una alta calificación en el examen final. Esta cuestión puede originar nuevas indagaciones que respondan a la pregunta de si para la adquisición y aprendizaje de ChLE con respecto a otras L2, es necesario una mayor activación de este tipo de estrategias (Grenfell y Harris, 2015) o el uso de las nuevas tecnologías (García Salinas, Cabrera y Ríos, 2012; Buchner, 2022).

Mitits y Gavrilidou (2016: 306) y De Houwer (2021: 1) afirman que los adolescentes escolarizados en ambientes bilingües se suelen considerar un grupo constituido por iguales, cuando en realidad son aprendices heterogéneos que proceden de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, lo que conlleva valores y aspiraciones distintas. En este trabajo se percibe que,

a pesar de esto, el grupo se comporta de manera homogénea frente a las estrategias de aprendizaje.

En particular, puede ser importante explorar qué estrategias son las más eficaces en el aprendizaje de ChLE. Comprender qué facilita este aspecto de la adquisición del chino puede tener implicaciones importantes para los profesores y estudiantes.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del proyecto internacional “Creación de recursos para la enseñanza del chino como lengua extranjera en países hispanohablantes.” Código de aprobación del Proyecto por el Gobierno chino: 22YH07ZW.

REFERENCIAS

Ardasheva, Y. y Tretter, T. R. (2013). Strategy inventory for language learning-ELL student form: Testing for factorial validity. *The Modern Language Journal*, 97(2), 474-489. doi: 10.1111/j.1540-4781.2013.12011.x

Barrios, E. y Montijano, M. P. (2017). Uso declarado de estrategias y su variación según el nivel de competencia en aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Revista Signos*, 50(95), 312-336. doi: 10.4067/S0718-09342017000300312

Bice, K. & Kroll, J. F. (2019). English only? Monolinguals in linguistically diverse contexts have an edge in language learning. *Brain and Language*, 196, 104644. doi: 10.1016/j.bandl.2019.104644

Buchner, J. (2022). Generative learning strategies do not diminish primary students' attitudes towards augmented reality. *Education and Information Technologies*, 27(1), 701-717. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10445-y>

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, 255-272. doi: 10.1080/09658416.2015.1075544

Cohen, A. y Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Chamorro, G. y Janke, V. (2022). Investigating the bilingual advantage: The impact of L2 exposure on the social and cognitive skills of monolingually-raised children in bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1765-1781. doi: 10.1080/13670050.2020.1799323

Chen, M. L. (2009). Influence of grade level on perceptual learning style preferences and language learning strategies of Taiwanese English as a foreign language learners. *Learning and Individual Differences*, 19, 304-308. doi: 10.1016/j.lindif.2009.02.004

De Houwer, A. (2021). *Bilingual Development in Childhood*. Cambridge: Cambridge

University Press.

Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14, 6-12. doi: 10.1080/14790718.2017.1258978

European Commission. (2011). Language Learning at the Pre-Primary Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_en.pdf

Fu, T. y Nassaji. H. (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. doi: 10.14746/ssllt.2016.6.1.8

García Salinas, J., Cabrera, A. F. y Ríos, S. M. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomazein. Revista de Lingüística, Filología y Traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 25, 15-50.

Grenfell, M. y Harris, V. (2015). Memorisation strategies and the adolescent learner of Mandarin Chinese as a foreign language. *Linguistics and Education*, 31, 1-13. doi: 10.1016/j.linged.2015.04.002

Griffiths, C. (2015). What have we learnt from good language learners? *ELT Journal*, 69(4), 425-433. doi: 10.1093/elt/ccv040

Griffiths, C. y Oxford. R. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10. doi: 10.1016/j.system.2013.12.009

Gu, L. (2015). Language ability of young English language learners: Definition, configuration, and implications. *Language Testing*, 32, 21-38. doi: 10.1177/0265532214542670

Halliday, M. A. K. (2014). Notes on teaching Chinese to foreign learners. *Journal of World Languages*, 1(1), 1-6. doi: 10.1080/21698252.2014.893675

Hong-Nam, K. y Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415. doi: 10.1016/j.system.2006.02.002

Hu, B. (2010). The challenges of Chinese: a preliminary study of UK learners' perceptions of difficulty. *The Language Learning Journal*, 38, 99-118. doi: 10.1080/09571731003620721

Huang, J. (2003). Chinese as a foreign language in Canada: a content-based programme for elementary school. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 70-89. doi: 10.1080/07908310308666658

Islam, M. K., Sarker, M. F. H. y Islam, M. S. (2022). Promoting student-centred blended learning in higher education: a model. *E-Learning and Digital Media*, 19(1), 36-54. doi: 10.1177/204275302110277

Irgatoğlu, A. (2021). L2 motivational self system and learning approaches of high school

students. *Education Quarterly Reviews*, 4, 240-252.

Liu, S. (2020). Learning the Chinese language on a non-traditional path: a case study. *The Language Learning Journal*, 50, 550-568. doi: 10.1080/09571736.2020.1811370

Liyanage, I. y Bartlett, B. J. (2012). Gender and language learning strategies: looking beyond the categories. *The Language Learning Journal*, 40(2), 237-253. doi: 10.1080/09571736.2011.574818

Magogwe, J. M. 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(3), 338-352. doi: 10.1016/j.system.2007.01.003

Mitits, L. y Gavriilidou, Z. (2016). Exploring language learning strategy transfer between Greek L2 and English FL in case of early adolescent multilinguals. *International Journal of Multilingualism*, 13(3), 292-314. doi: 10.1080/14790718.2016.1158266

Muñoz, C. (2014). Exploring young learners' foreign language learning awareness. *Language Awareness*, 23(1-2), 24-40. doi: 10.1080/09658416.2013.863900

Nasab, M. S. B. y Motlagh, S. F. P. (2015). A complete review for metacognitive, cognitive, and social/affective strategies as essential components of learning strategies and their relationships with EFL learners' reading comprehension promotion. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(3), 166-184.

O'Malley, J. M. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.

Robinson, M.G., y Sorace, A. (2019). The influence of collaborative language learning on cognitive control in unbalanced multilingual migrant children. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 255-272. doi: 10.1007/s10212-018-0377-x

Sánchez Godoy, I. y Casal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2. *Porta Linguarum*, 25, 179-190. doi: 10.30827/Digibug.53915

Scovel, T. (2021). "The younger, the better" myth and bilingual education. En R. Dueñas González y I. Melis (Eds.), *Language Ideologies. Critical Perspectives on the Official English Movement, Vol. 1: Education and the Social Implications of Official Language* (pp. 114-136). Lóndres: Routledge.

Sharp, E. H., Caldwell, L. L., Graham, J. W. y Ridenour, T. A. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: a longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 359-372. doi: 10.1007/s10964-006-9045-6

Sung, K. Y. (2011). Factors influencing Chinese language learners' strategy use. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 117-134. doi: 10.1080/14790718.2010.532555

Woodrow, L. (2005). The challenge of measuring language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 38(1), 90-100. doi: 10.1111/j.1944-9720.2005.tb02456.x

Xu, Q. y Peng, H. (2017). Investigating mobile-assisted oral feedback in teaching Chinese as a second language. *Computer Assisted Language Learning*, 30, 173-182. doi: 10.1080/09588221.2017.1297836

Yu, S. y Hu, G. (2017). Can higher-proficiency L2 learners benefit from working with lower-proficiency partners in peer feedback? *Teaching in Higher Education*, 22(2), 178-192. doi: 10.1080/13562517.2016.1221806

Yunus, N. M., Kaur, K. y Singh, M. (2014). The use of indirect strategies in speaking: scanning the MDAB students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 204-214. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1416

Zhu, X. y Aryadoust, V. (2022) An investigation of mother tongue differential item functioning in a high-stakes computerized academic reading test. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 412-436. doi: 10.1080/09588221.2019.1704788

ANEXO 1

Encuesta de *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL. versión 7.0: Oxford, 1990) traducida al español (reelaborado por los autores Barrios y Montijano (2017).

Nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre
1	2	3	4	5

1. Pienso en las relaciones que hay entre lo que ya sé y lo nuevo que voy aprendiendo en chino.	1	2	3	4	5
2. Empleo las palabras nuevas en chino en una oración a fin de recordarlas.	1	2	3	4	5
3. Relaciono el sonido de una palabra nueva en chino con una imagen o dibujo de la palabra que me ayude a recordarla.	1	2	3	4	5
4. Recuerdo las palabras nuevas en chino creando la imagen mental de una situación en la que dicha palabra podría ser usada.	1	2	3	4	5
5. Utilizo rimas para recordar las palabras nuevas en chino.	1	2	3	4	5
6. Utilizo tarjetas (con dibujos y/o palabras) para recordar las palabras nuevas en chino.	1	2	3	4	5
7. Represento físicamente las nuevas palabras en chino.	1	2	3	4	5
8. Repaso con frecuencia las clases de chino.	1	2	3	4	5

9. Para recordar las palabras y frases nuevas en chino trato de acordarme de su localización en la página, en la pizarra o en una señal o cartel de la calle.	1	2	3	4	5
10. Digo o escribo varias veces las palabras nuevas en chino.	1	2	3	4	5
11. Intento hablar como los hablantes nativos de chino.	1	2	3	4	5
12. Practico los sonidos del chino.	1	2	3	4	5
13. Utilizo las palabras que conozco en chino de distintas maneras.	1	2	3	4	5
14. Inicio conversaciones en chino.	1	2	3	4	5
15. Veo programas de TV o películas en chino.	1	2	3	4	5
16. Leo en chino por gusto.	1	2	3	4	5
17. Escribo notas, mensajes, cartas o informes en chino.	1	2	3	4	5
18. Primero suelo echar una ojeada al texto en chino por encima y luego vuelvo al principio y lo leo con detenimiento.	1	2	3	4	5
19. Busco palabras en mi idioma que sean similares a las palabras nuevas en chino.	1	2	3	4	5
20. Intento buscar patrones o normas que existen en chino.	1	2	3	4	5
21. Llego al significado de una palabra en chino dividiéndola en las partes que me resultan conocidas.	1	2	3	4	5
22. Trato de no traducir palabra por palabra.	1	2	3	4	5
23. Elaboro resúmenes de la información que escucho o leo en chino.	1	2	3	4	5
24. Para comprender palabras desconocidas en chino, hago suposiciones.	1	2	3	4	5
25. Cuando no sé o no me acuerdo de qué palabra utilizar en una conversación en chino, recorro a utilizar gestos.	1	2	3	4	5
26. Me invento palabras nuevas si no sé las palabras adecuadas en chino.	1	2	3	4	5
27. Leo en chino sin buscar todas las palabras nuevas en el diccionario.	1	2	3	4	5
28. Trato de adivinar/hacer suposiciones sobre lo que la otra persona va a decir en chino.	1	2	3	4	5
29. Si no sé o no me acuerdo de una palabra en chino, utilizo una palabra o frase que signifique lo mismo.	1	2	3	4	5
30. Intento encontrar tantas maneras como sea capaz de utilizar mi chino.	1	2	3	4	5
31. Me doy cuenta de mis errores en chino y utilizo esa información para ayudarme a mejorar.	1	2	3	4	5
32. Presto atención cuando alguien está hablando en chino.	1	2	3	4	5
33. Intento averiguar cómo aprender mejor chino.	1	2	3	4	5
34. Planifico mi horario para así tener suficiente tiempo para estudiar chino.	1	2	3	4	5
35. Busco a gente con la que pueda hablar en chino.	1	2	3	4	5

36. Busco oportunidades para leer todo cuanto me sea posible en chino.	1	2	3	4	5
37. Tengo claras las metas a perseguir para mejorar mis destrezas/habilidades en chino.	1	2	3	4	5
38. Pienso sobre mi propio progreso en el aprendizaje del chino.	1	2	3	4	5
39. Trato de relajarme cuando siento miedo por usar el chino.	1	2	3	4	5
40. Me animo a mí mismo/a a hablar chino incluso cuando tengo miedo de cometer algún error.	1	2	3	4	5
41. Me concedo a mí mismo/a una recompensa o un regalo cuando me va bien o hago algo bien en chino.	1	2	3	4	5
42. Me doy cuenta si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o usando el chino.	1	2	3	4	5
43. Anoto mis sentimientos en un “diario de aprendizaje” del chino.	1	2	3	4	5
44. Intento hablar con alguien sobre cómo me siento cuando estoy aprendiendo chino.	1	2	3	4	5
45. Si no entiendo algo en chino, le pido a la otra persona que hable más despacio o que lo repita.	1	2	3	4	5
46. Les pido a los hablantes de chino que me corrijan cuando hablo.	1	2	3	4	5
47. Practico el chino con otros estudiantes.	1	2	3	4	5
48. Pido ayuda a los hablantes de chino.	1	2	3	4	5
49. Hago preguntas en chino.	1	2	3	4	5
50. Intento aprender cosas sobre la cultura de los hablantes nativos de chino.	1	2	3	4	5