

Lectura en español: aprendizaje estratégico en estudiantes universitarios chinos

Reading in Spanish: Strategic Learning in Chinese University Students

 **Xu Kong** | Universidad de Linyi, China
 **Vilma María Pérez Viñas** | Universidad de Pinar del Río, Cuba
 **Qinghua Qiu** | Universidad de Linyi, China

Cómo citar: Kong, X., Pérez, V. M. y Qiu, Q. (2025). Lectura en español: aprendizaje estratégico en estudiantes universitarios chinos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27, e11, 1-15.
<https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.e11.6118>

Resumen

La enseñanza de la lengua española tiene gran desarrollo en China; sin embargo, los estudiantes universitarios tienen problemas de aprendizaje en lectura. Este estudio analiza los comportamientos estratégicos en el aprendizaje de la lectura de estudiantes de la carrera de Español de la Universidad de Linyi. La muestra se conformó con grupos de alto y bajo rendimiento académico en lectura; se aplicó una prueba pedagógica y un cuestionario de autorreporte estratégico y se utilizó la prueba T y la correlación Pearson para analizar los datos. Se encontró que, a mayor frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje en los dominios cognitivo, motivacional y afectivo, mejor rendimiento académico hay en la lectura. También se determinaron las estrategias de aprendizaje estadísticamente significativas empleadas por los estudiantes del grupo de alto rendimiento. Los resultados obtenidos pueden considerarse en futuros estudios sobre la enseñanza estratégica de la lectura en español como lengua extranjera.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, español, lectura, estudiante universitario, China

Abstract

Spanish language teaching is experiencing substantial growth in China. However, university students struggle with reading. This study explores reading strategies employed by students of the Spanish degree at Linyi University. The sample was made up of high and low-reading achievement groups; a reading test and a self-report strategy questionnaire were administered, and the t-test and Pearson's correlation were used to analyze the data. The findings indicated that a higher frequency of use of learning strategies in the cognitive, motivational, and affective domains was associated with better reading achievement. The study also identified statistically significant learning strategies employed by the high-achievement group. These results may inform future research on the teaching of reading strategies in Spanish as a foreign language.

Keywords: language teaching, Spanish, reading, university students, China



I. Introducción

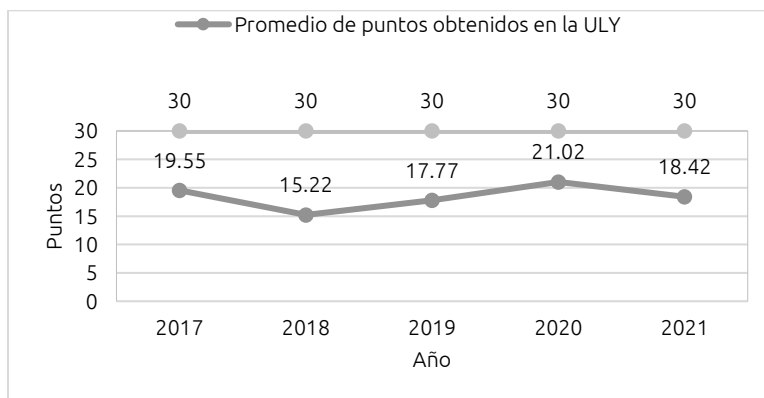
En los últimos años, el estudio de español ha tenido una gran expansión en China, desde 2000 hasta 2019 sólo en China continental se han establecido 86 departamentos de Español (Yu, 2021). Esto podría explicarse, señala Yu, porque los graduados universitarios de español que tienen buen nivel académico pueden encontrar empleo con más facilidad en que los que estudian inglés, francés o alemán. Por eso en China los estudios científicos sobre el aprendizaje y la enseñanza de español forman parte importante del área de la Pedagogía y la Didáctica.

Por su parte, Yang et al. (2020) apuntan que la inclusión del Español como Lengua Extranjera (ELE) en el sistema educativo chino coincide con las demandas y expectativas del desarrollo nacional.

Para los estudiantes chinos, aprender español es un proceso complicado en el que la lectura es un componente esencial que manifiesta el fenómeno lingüístico en los conocimientos, la lógica del pensamiento y la organización textual, y que muestra elementos sociales, como las culturas de los pueblos hispánicos. Así que la lectura en español es imprescindible para las futuras labores profesionales de estos estudiantes en diversos ámbitos del desarrollo económico-social y cultural, local, nacional e internacional. Además, la evaluación de la competencia lectora en español es una parte muy importante del Examen del Español como Especialidad Nivel 4¹ (en adelante EEE4), sistema de evaluación que evalúa las competencias genéricas de los estudiantes universitarios del grado de la carrera de español (Yu, 2021). Desde el año 2015, el examen tiene una puntuación máxima de 100 y una escala establecida: sobresaliente (80-100), notable (70-79), aprobado (60-69), suspenso (0-59).

Sin embargo, muchos estudiantes chinos tienen dificultades en la lectura en español y muestran insuficiencias en el aprendizaje. La siguiente figura refleja el rendimiento académico de la lectura en español en el EEE4 de 2017 a 2021 en la Universidad de Linyi (en adelante ULY).

Figura 1. Rendimiento académico de la lectura en español en el EEE4



Nota: Debido a la pandemia el Examen del Español como Especialidad 4 (EEE4) de 2020 se realizó en 2021, cuando los participantes ya cursaban tercer año, aunque debía hacerse en el segundo año.

¹ De nivel intermedio, "de acreditación estatal, diseñado, desarrollado y organizado por el Subcomité Directivo Nacional de la Enseñanza de Español en Institutos y Universidades del Ministerio de Educación de China". Se basa en el contexto de la enseñanza del español en universidades chinas, con características evaluativas propias, no equiparable al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). (Yu, 2021, pp. 676-678).



Según la escala del examen, la prueba de lectura se evalúa con 30 puntos, los que obtienen al menos 18 puntos (60% de la puntuación máxima de la prueba de lectura) se consideran aprobados. Para llegar a nivel notable deben sacar al menos 21 puntos (70% de la puntuación máxima de la prueba de lectura), pero el rendimiento no ha sido bueno, incluso fue bajo en 2018 y 2019, de ahí la necesidad de profundizar en cómo aprenden y qué se precisa para mejorar los aprendizajes de estos estudiantes en la lectura en ELE.

En el siglo XXI las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) siguen siendo un ámbito que merece más estudios, así lo demuestran los trabajos de Liu y Dai (2003), Oxford (2017), Oxford y Gkonou (2018; 2020), Pawlak y Oxford (2018) y Thomas et al. (2022), entre otros. En ELE, Míguez-Álvarez et al. (2022) estudiaron los comportamientos estratégicos de estudiantes portugueses y Borroto et al. (2021) las estrategias de aprendizaje de lectura de los estudiantes no hispanohablantes de la Universidad de la Habana.

En China, las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje de LE se concentran principalmente en la enseñanza del inglés. La revisión de la literatura realizada confirma lo señalado por Feng e Iriarte (2018) en cuanto a que, en la enseñanza del español, no son muchos los trabajos acerca de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes chinos (véase también Cabanes-Flores et al., 2021; Feng et al., 2019; Ramón y Cáceres, 2019, y Sánchez, 2009).

De acuerdo con Feng et al. (2019), numerosos estudios sobre las estrategias de aprendizaje en LE demuestran que las estrategias contribuyen al rendimiento académico como herramienta para el desarrollo de la competencia lingüística.

La ELE también debe prestar atención a las estrategias de aprendizaje considerando la influencia que ya tiene en las universidades chinas y los problemas existentes en la enseñanza-aprendizaje de español. Desde esta óptica, en esta investigación se asume la siguiente definición de estrategias de aprendizaje de lenguas:

- a) son pensamientos y acciones conscientes, enseñables, intencionales, autoseleccionados y autorregulados para el aprendizaje de la lengua y la cultura;
- b) tienen diversos propósitos entrelazados: mejorar el desempeño en el desarrollo de tareas inmediatas, desarrollar habilidades específicas y mejorar la autonomía y la competencia a largo plazo;
- c) apoyan la regulación cognitiva, emocional (afectiva), social, motivacional y metaestratégica (ej. planificar, organizar, monitorear y evaluar) del aprendizaje (Oxford, 2017); y
- d) son combinadas de modo flexible y creativo en grupos de estrategias (estrategias usadas simultáneamente) y en cadenas de estrategias (estrategias empleadas en secuencias) para satisfacer las necesidades de aprendizaje y ajustarse al contexto y la tarea (Oxford y Gkonou, 2018, como se citó en Kong, Pérez et al., 2021, p. 631).

También se adopta la clasificación de estrategias de aprendizaje de lenguas de Oxford (2017), quien plantea, de forma innovadora, el marco del modelo S²R (*Strategic Self-Regulation*), conformado por dos capas (metaestrategias y estrategias) y cuatro dominios (cognitivo, motivacional, social y afectivo). Las metaestrategias y estrategias sufren cambios dinámicos porque responden a las necesidades cambiantes del estudiante según diferentes intenciones en los diversos contextos socioculturales (Oxford, 2017); este modelo destaca la autorregulación y presta atención al contexto y la flexibilidad. Para Chang (2019) el modelo S²R, construido sobre la base del metaanálisis de las definiciones de estrategias de aprendizaje y de fundamentos psicológicos, socioculturales y de los sistemas complejos, entre otros, conforma un nuevo marco teórico de las estrategias de aprendizaje de LE y representa nuevas tendencias en este campo.



La investigación sobre estrategias de aprendizaje de lenguas demuestra que "las estrategias de aprendizaje de lectura desempeñan un papel importante en la comprensión de lectura en lengua extranjera, aunque todavía hay poco acuerdo en qué estrategias son más efectivas en diferentes niveles de competencias de la lengua" (Oxford, 2011, como se citó en Kong, Qiu et al., 2021, p. 658). Según Par (2020), para ser aprendices exitosos los estudiantes de inglés como LE deben leer extensivamente y aplicar ciertas estrategias efectivas de lectura para construir el significado del texto; esto aplica, en nuestra opinión, a todos los estudiantes de LE.

Frid (2022), plantea que se ha demostrado que las estrategias de lectura tienen un impacto único en la lectura exitosa. Asimismo, Bruen (2020) halló una relación positiva entre el uso adecuado de las estrategias y la mejora de las habilidades de lectura.

Aquí se asume la noción de estrategias de aprendizaje de lectura de Afflerbach et al. (2008), quienes las ven como intentos deliberados, dirigidos hacia un objetivo para controlar y modificar los esfuerzos del lector para decodificar, comprender y construir significados de un texto.

En esta investigación se analizaron los comportamientos estratégicos en el aprendizaje de la lectura de los estudiantes de la carrera de Español en la ULY, con énfasis en las diferencias entre lectores de alto y bajo rendimiento académico en lectura atendiendo las estrategias de aprendizaje que emplearon, y en la exploración de las relaciones entre el empleo de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de la lectura en español en estos estudiantes.

II. Método

2.1 Diseño general

Considerando el objetivo planteado, esta investigación es de tipo no experimental, transeccional, descriptivo y correlacional, y de enfoque cuantitativo, para analizar el empleo de las estrategias por parte de los estudiantes, describir las diferencias del empleo de estrategias entre dos grupos extremos y explorar relaciones entre las estrategias y el rendimiento académico, con el análisis estadístico de los datos recolectados. El diseño de la investigación se determinó según Johnson y Christensen (2012), quienes indican que la investigación no experimental se realiza sin manipulación deliberada de las variables; es transeccional cuando los datos de las variables se recolectan en un solo momento; es descriptivo si se pretende proporcionar una descripción precisa o una visión del estado y las características de un contexto o fenómeno; es correlacional al estudiar relaciones entre una o más variables independientes cuantitativas y una o más variables dependientes cuantitativas.

2.2 Instrumentos

Prueba pedagógica: se diseñaron dos pruebas según la norma de evaluación de la carrera de Español de ULY, una de nivel intermedio para los estudiantes de segundo año, y otra de nivel medio-avanzado para los estudiantes de tercer año, a fin de comprobar sus niveles de desarrollo de lectura. Las pruebas tenían la puntuación máxima de 100; la escala se dividió en sobresaliente (80-100), notable (70-79), aprobado (60-69) y suspenso (0-59).

Cuestionario de autorreporte: se diseñó a partir de las características de la lectura en ELE en el contexto universitario de China y las teorías de estrategias de aprendizaje de LE de Afflerbach et al. (2008), Oxford (2017) y Oxford y Gkonou (2018), con una estructura basada en el marco del modelo S²R de Oxford (2017) y el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas 7.0 (SILL, por sus siglas en inglés) (Oxford, 1990). En total tuvo 57 ítems con escala Likert de 5 niveles, clasificados en cuatro dominios (cognitivo,



motivacional, social y afectivo) y ocho categorías (estrategias metacognitivas y cognitivas, estrategias metamotivacionales y motivacionales, estrategias metasociales y sociales, estrategias metaafectivas y afectivas).

Se realizó el pilotaje con 84 estudiantes para comprobar la confiabilidad y la validez del cuestionario en cada dominio. En la prueba Alfa de Cronbach se obtuvo el valor 0.908 en el dominio cognitivo, 0.770 en el motivacional, 0.765 en el social y 0.806 en el afectivo. Se verificó el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) con el valor 0.749 en el dominio cognitivo, 0.709 en el motivacional, 0.724 en el social y 0.809 en el afectivo. Se considera que tiene confiabilidad y validez.

El cuestionario tuvo el objetivo de conocer los comportamientos estratégicos de los estudiantes de las muestras de grupos extremos y determinar las estrategias de aprendizaje de lectura estadísticamente significativas al nivel de 0.05 empleadas por los estudiantes de alto rendimiento que puedan ser entrenadas en un estudio de intervención.

2.3 Población y muestra

La población está conformada por 171 estudiantes distribuidos en los cuatro años de la carrera. Para conformar los grupos extremos de alto (G1) y bajo (G2) rendimiento se consideraron los 75 estudiantes de segundo y tercero de la carrera (de un total de cuatro), de forma intencional, pues recibieron, en dos horas lectivas semanales, la asignatura Lectura en español, en la que se desarrolló esta investigación.

De los 75 estudiantes, cuatro entregaron los cuestionarios sin validez (uno entregó el cuestionario sin respuesta y tres seleccionaron la misma opción en todos los ítems), por lo que salieron del estudio. Para la clasificación de los 71 estudiantes en grupos extremos se consideraron tres criterios para evaluar el rendimiento académico en lectura en español: 1) los resultados obtenidos en la prueba pedagógica; 2) el rendimiento académico en español de los estudiantes²; 3) la valoración cualitativa de los profesores sobre el nivel de la competencia de la lectura en español de los estudiantes.³ Se empleó la siguiente regla de decisión para la clasificación del G1 (alto rendimiento) y G2 (bajo rendimiento) y la correspondencia de la puntuación decimal, como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Regla de decisión para la clasificación de G1 y G2 y correspondencia de la puntuación decimal

Grupo extremo	Calificaciones en los tres criterios	Puntuación
G1	3 "sobresaliente"	10
	2 "sobresaliente" y 1 "notable"	9
	1 "sobresaliente" y 2 "notable"	8
G2	3 "aprobado"	4
	2 "aprobado" y 1 "suspense"	3
	1 "aprobado" y 2 "suspense"	2
	3 "suspense"	1

La muestra quedó conformada por 41 estudiantes, 15 en el G1 y 26 en el G2; 30 estudiantes no obtuvieron puntuaciones comprendidas en la regla de decisión empleada.

² Se logró por la consulta de la certificación de notas de los estudiantes. El promedio de las notas de todas las asignaturas sobre español siguió la escala de sobresaliente (80-100), notable (70-79), aprobado (60-69), suspenso (0-59).

³ La hicieron los profesores basándose en los comportamientos de aprendizaje en las clases y las tareas fuera de clase, según la escala de sobresaliente, notable, aprobado y suspenso.



2.4 Procesamiento de los datos

Antes del análisis de datos se cuantificaron todas las opciones del cuestionario, es decir, se asignaron 1-5 a los niveles de frecuencia de menor a mayor, y luego se utilizó SPSS 26.0 para analizar los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario: la prueba T de muestras independientes y las medias de frecuencia para analizar las diferencias en el empleo de estrategias entre dos grupos extremos, y el análisis de correlación de Pearson para obtener la correlación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes en la lectura en español.

III. Resultados

3.1 Rendimiento académico en lectura en español de G1 y G2

El rendimiento académico en la lectura en español en ambos grupos resultó estadísticamente significativo: una media de 8.667 para G1 y 3.462 para G2, con el $P = 0.000$, tal como se esperaba, por ser muestras de grupos extremos.

El análisis de los resultados de la prueba pedagógica y la valoración cualitativa de los profesores permitió identificar las dificultades que presentaron los estudiantes del G2 referidas a la comprensión de información específica y oraciones complejas en el texto, la inferencia de significados según el contexto o la morfología, la distinción entre ideas principales y secundarias, el análisis lógico del contenido y la organización textual, la identificación de la intención del autor, la falta de velocidad en la lectura y la incapacidad para activar los conocimientos previos sobre el tema.

3.2 El uso de las estrategias de aprendizaje en los cuatro dominios por parte de los estudiantes

Los hallazgos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario de autorreporte estratégico posibilitaron establecer la situación general del uso de las estrategias de aprendizaje en el total de la muestra (41), sin clasificación por grupos extremos, en los cuatro dominios investigados. Los datos de la Tabla 2 expresan que, de mayor a menor, la frecuencia de uso se ordena como sigue: afectivo, cognitivo, social y motivacional.

Tabla 2. Media del uso de las estrategias en los cuatro dominios del cuestionario

Dominios	Cognitivo	Motivacional	Social	Afectivo
Media	3.385	3.139	3.299	3.478
Número de la muestra	41	41	41	41

3.3 Diferencias en los comportamientos estratégicos de lectura entre estudiantes de los grupos extremos G1 y G2

La prueba T permitió conocer las diferencias significativas del uso de las estrategias de aprendizaje entre ambos grupos. Resultó estadísticamente significativa la diferencia del uso general de las estrategias entre el G1 y el G2 con el P de 0.012. A continuación, se presentan los resultados en cada dominio estratégico: tablas 3 y 4 para el dominio cognitivo, tablas 5 y 6 para el dominio motivacional, Tabla 7 para el dominio social y Tabla 8 para el dominio afectivo.



Tabla 3. Media y Prueba T del uso de las estrategias metacognitivas entre G1 y G2

Estrategias metacognitivas							
Ítems	1	2	3	4	5	6	Promedio
P	0.016	0.309	0.038	0.016	0.045	0.593	0.016
Media G1	3.467	3.400	4.067	3.467	3.467	3.333	3.533
Media G2	2.769	3.115	3.577	2.769	2.923	3.192	3.058

La Tabla 3 refleja que el G1 empleó con mayor frecuencia las estrategias metacognitivas que el G2. En general, las estrategias metacognitivas son estadísticamente significativas a nivel de 0.05. Los ítems 1 (Hago un plan para el aprendizaje de la lectura en español); 3 (Cuando leo controlo mi atención), 4 (Evalúo y reflexiono sobre mi aprendizaje de lectura) y 5 (Intento emplear buenos métodos de aprendizaje de lectura) resultaron estadísticamente significativos.

Tabla 4. Media y Prueba T del uso de las estrategias cognitivas entre G1 y G2

Estrategias cognitivas									
Ítems	7	8	9	10	11	12	13	14	15
P	0.003	0.842	0.055	0.017	0.005	0.812	0.001	0.155	0.090
Media G1	4.267	3.800	3.933	4.067	4.000	3.667	4.133	4.000	3.933
Media G2	3.423	3.731	3.346	3.269	3.115	3.731	3.346	3.615	3.462
Ítems	16	17	18	19	20	21	22	23	24
P	0.307	0.012	0.492	0.230	0.241	0.478	0.601	0.819	0.252
Media G1	3.733	4.200	3.533	3.667	3.867	3.733	3.400	3.067	3.067
Media G2	3.423	3.577	3.308	3.231	3.538	3.538	3.231	3.000	2.654
Ítems	25	26	27	28	29	30	31	Promedio	
P	0.042	0.577	0.964	0.006	0.956	0.032	0.015	0.003	
Media G1	3.733	2.933	2.133	3.733	3.133	4.200	4.467	3.696	
Media G2	3.154	2.731	2.115	2.731	3.115	3.500	3.731	3.265	

Se aprecia que, de modo general, el uso de las estrategias cognitivas es estadísticamente significativo. Los estudiantes de alto rendimiento en la lectura (G1) emplearon las estrategias cognitivas con más frecuencia. Los siguientes ítems fueron estadísticamente significativos: 7 (Estudio con esfuerzo los conocimientos lingüísticos, como palabras, locuciones, gramática, para disminuir problemas lingüísticos en la lectura); 10 (Utilizo mis conocimientos previos relativos al texto para entender mejor el contenido del texto); 11 (Presto atención a la distinción de la correferencia para entender mejor el texto); 13 (Cuando encuentro palabras desconocidas, adivino su significado utilizando conocimientos de la formación de palabras o palabras parecidas de otra lengua que conozco); 17 (En la lectura, marco informaciones clave para facilitar la revisión o memorización); 25 (Aprendo de memoria las palabras desconocidas que encuentro en el texto leído para ampliar mi vocabulario); 28 (Fuera de clase busco más textos o artículos para leer); 30 (Cuando hago una prueba de lectura, primero leo las preguntas y hago una predicción con ellas antes de leer); 31 (Para contestar las preguntas correctamente, vuelvo a las partes relativas del texto para buscar informaciones útiles).

Tabla 5. Media y Prueba T del uso de las estrategias metamotivacionales entre G1 y G2

Estrategias metamotivacionales						
Ítems	32	33	34	35	36	Promedio
P	0.022	0.149	0.186	0.349	0.001	0.014
Media G1	3.333	3.267	3.067	3.533	3.733	3.387
Media G2	2.692	2.846	2.654	3.269	2.846	2.862

El análisis de los resultados indica que, de cierto modo, entre el G1 y el G2 hay diferencias estadísticamente significativas en el uso de las estrategias metamotivacionales. Los estudiantes de alto rendimiento en la lectura prestaron más atención a la motivación del



aprendizaje. Los ítems 32 (Antes de la lectura pienso mi propósito al leer el texto) y 36 (Sé cómo conseguir la motivación de leer), fueron estadísticamente significativos.

Tabla 6. Media y Prueba T del uso de las estrategias motivacionales entre G1 y G2

Ítems	Estrategias motivacionales								Promedio
	37	38	39	40	41	42	43	44	
P	0.016	0.370	0.235	0.282	0.824	0.741	0.058	0.001	0.050
Media G1	3.400	3.133	3.867	3.000	2.933	3.000	3.600	4.133	3.383
Media G2	2.692	2.808	3.500	3.385	3.000	2.923	3.038	3.308	3.082

Según los hallazgos obtenidos, hay dos estrategias de aprendizaje empleadas por el G1 que resultaron estadísticamente significativas: 37 (Establezco objetivos antes de leer) y 44 (Pienso en lo obtenido en el aprendizaje de la lectura en español).

Tabla 7. Media y Prueba T del uso de las estrategias metasociales y sociales G1 y G2

Ítems	Estrategias metasociales			Estrategias sociales				Promedio dominio social
	45	46	47	48	49	50	51	
P	0.176	0.766	0.491	0.407	0.167	0.320	0.085	0.661
Media G1	4.067	2.667	3.000	3.467	3.133	3.800	4.000	3.133
Media G2	3.731	2.808	2.731	3.192	3.462	3.500	3.462	3.000

En el dominio social la diferencia del uso de las estrategias metasociales y sociales no resultó estadísticamente significativa.

Tabla 8. Media y Prueba T del uso de las estrategias metaafectivas y afectivas G1 y G2

Ítems	Estrategias metaafectivas			Estrategias afectivas				Promedio del dominio afectivo
	53	54	Promedio	55	56	57	Promedio	
P	0.015	0.873	0.235	0.134	0.049	0.115	0.043	0.064
Media G1	3.533	3.600	3.567	3.933	3.867	3.867	3.889	3.760
Media G2	2.846	3.654	3.250	3.423	3.231	3.423	3.359	3.315

La Tabla 8 presenta el uso de las estrategias del dominio afectivo por ambos grupos. Se aprecia que, de modo general, no es estadísticamente significativo. Sin embargo, las siguientes estrategias de aprendizaje fueron estadísticamente significativas: 53 (Presto atención a las emociones en el aprendizaje de lectura) y 56 (Procuro relajarme cuando siento ansiedad al leer).

3.4 Relación entre utilización de estrategias de lectura y rendimiento académico de los estudiantes

Los datos que se presentan en la Tabla 9 muestran que, de modo general, el uso de las estrategias de aprendizaje tuvo una correlación positiva con el rendimiento académico de la lectura en ELE. El dominio cognitivo presentó una correlación positiva más fuerte con el rendimiento académico, en el dominio motivacional se aprecia que la correlación es menor y en el dominio afectivo, la correlación con el rendimiento académico es muy débil, mientras que el dominio social no correlacionó significativamente con el rendimiento académico.

Tabla 9. Correlación entre rendimiento académico en lectura y los dominios de las estrategias

Dominios	Cognitivo	Motivacional	Social	Afectivo	Uso general
Correlación	0.476**	0.369*	0.174	0.315*	0.434**
P	0.002	0.018	0.277	0.045	0.005
Número de la muestra	41	41	41	41	41



La Tabla 10 presenta los ítems de los comportamientos estratégicos de los tres dominios en los que se obtuvo una correlación estadísticamente significativa con el rendimiento académico. Se halló que los ítems 1, 7, 13, 28, 36 y 44 tuvieron una correlación más fuerte con el rendimiento académico, dígame, hacer un plan de aprendizaje, estudiar con esfuerzo los conocimientos lingüísticos, dominar las técnicas de inferencia léxica, aumentar la cantidad de lectura, conseguir motivación al leer y pensar en lo obtenido en el aprendizaje. Estas estrategias contribuyeron a elevar el rendimiento académico en la lectura en español en los estudiantes de la muestra seleccionada.

Tabla 10. Comportamientos estratégicos de aprendizaje que se correlacionan significativamente con el rendimiento académico en lectura

Dominios	Cognitivo									
Ítems	1	3	4	7	10	11	13	17	25	28
Correlación	0.422	0.368	0.391	0.480	0.373	0.343	0.466	0.361	0.388	0.554
P	0.006	0.018	0.012	0.001	0.016	0.028	0.002	0.020	0.012	0.000
Dominios	Cognitivo				Motivacional			Afectivo		
Ítems	30	31	32	36	37	44		53		
Correlación	0.330	0.368	0.356	0.485	0.376	0.451		0.398		
P	0.035	0.018	0.023	0.001	0.015	0.003		0.010		

IV. Discusión y conclusiones

El desarrollo de la lectura es fundamental en el aprendizaje de una LE. Para los estudiantes sinohablantes de español, la lectura se complejiza más por las diferencias en cuanto a códigos lingüísticos y culturales. De modo que mejorar el rendimiento académico en la lectura es un objetivo siempre presente en la carrera de español de la ULY, considerando las necesidades de aprendizaje diagnosticadas.

Las diferencias en el rendimiento académico encontradas en la muestra de grupos extremos investigada en este estudio, evidencian la necesidad de incentivar el desarrollo metodológico en esta habilidad que, en la citada carrera, no es muy favorecida y, en sentido general, no se aprovechan las bondades que aporta.

Existen dos posicionamientos sobre los modos de aprender de los estudiantes sinohablantes de español que explicarían de diferentes maneras los resultados. Para Hammond y Gao (2002) los estudiantes sinohablantes se caracterizan por su pasividad, no formulan preguntas al profesor por miedo a desacreditarle, no desarrollan su capacidad de pensamiento crítico, adoptan las estrategias de aprendizaje que le han sido dadas sin cuestionarse la validez de las mismas y abusan de la memorización.

Sin embargo, aunque no se obvian estos planteamientos, la posición que se adopta en esta investigación es la que plantean Kember y Watkins (2010), quienes encontraron que estos estudiantes adoptan un papel activo en el aprendizaje, formulan dudas y preguntas en el aula, se interesan por un desarrollo óptimo de su capacidad de pensamiento crítico, están abiertos a conocer nuevas estrategias de aprendizaje y metodologías y usan la memorización como una forma de comprensión.

Las estrategias de aprendizaje de LE y en particular de lectura en LE han sido ampliamente examinadas en la literatura. Para Koda (2005), tres elementos caracterizan las estrategias de aprendizaje de lectura: son deliberadas, se orientan a un problema u objetivo, y son iniciadas/controladas por los estudiantes.

Según Oxford (1990), en cuanto a la frecuencia de uso de las estrategias, el promedio entre 3.5 y 5 es de nivel alto, el promedio entre 2.5 y 3.4 es de nivel medio y el promedio entre 1 y 2.4 es de nivel bajo. Los resultados de este estudio muestran que la frecuencia de uso de las estrategias es de nivel medio, lo que implica que los estudiantes solo a veces utilizaron



las estrategias en el aprendizaje de lectura en ELE, por lo que no se consideran aprendices estratégicos.

El hallazgo de que los estudiantes de la muestra general emplearon más las estrategias afectivas es similar a lo encontrado por Liu y Dai (2003). Para estos autores, este resultado tiene una relación estrecha con los modelos de aprendizaje en China. En la primaria y secundaria el aprendizaje se realiza bajo la dirección de los maestros. Cuando se presentan dificultades en el aprendizaje, los estudiantes pueden apoyarse en los maestros o la familia, lo que reduce el estrés. La entrada en la universidad disminuye la dependencia de los maestros y la familia, por lo que deben aprender a resolver problemas en los estudios y la vida universitaria. En este caso, el uso y la función de las estrategias afectivas se destacan.

Los autores de esta investigación consideramos que un elemento distintivo es que los estudiantes chinos adquieren las cualidades de perseverancia típicas de la educación china. El aprendizaje del español es una tarea difícil para los estudiantes, quienes con casi ningún conocimiento de la lengua española antes de la universidad tienen que llegar a un nivel avanzado antes de graduarse. Por lo tanto, frente las dificultades encontradas en el aprendizaje, la mayoría sabe superarlas emocionalmente.

En el análisis de los comportamientos estratégicos, en el dominio cognitivo, la frecuencia de uso es de nivel medio. Este hallazgo es similar al de Li (2006), quien diagnosticó el uso de las estrategias de aprendizaje en la lectura en inglés como LE en el contexto universitario chino. Según esta autora, las estrategias cognitivas tratan del procesamiento de las informaciones importadas y se aplican directamente al proceso de aprendizaje. Para comprender los textos, los estudiantes necesitan utilizar estrategias cognitivas, por lo tanto, la frecuencia de uso no es baja, generalmente.

En los cuatro dominios los estudiantes utilizan menos las estrategias motivacionales y sociales, lo que podría explicarse por las características generalmente reconocidas en los estudiantes chinos, que son poco activos y participativos en clase, y prefieren estudiar solos a estudiar de forma cooperada; aunque, contrasta con lo encontrado por Ramón y Cáceres (2019) en estudiantes universitarios sinohablantes de español, que emplean con frecuencia las estrategias socioculturales, como aprender a través de la interacción con otros.

La mayor frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de lectura por parte de los estudiantes del G1 es similar a lo encontrado por otros investigadores como Anderson (1991), Liu (2002) y Liu y Dai (2003).

Los estudiantes del G1 son más capaces de hacer planes, controlar, evaluar el aprendizaje y prestan más atención al uso de métodos de lectura, resultados que concuerdan con los de Ramón y Cáceres (2019), para quienes se trata de "las estrategias responsables de controlar y regular el proceso de aprendizaje, valorar las necesidades, evaluar el progreso alcanzado y que caracterizan a un alumnado adulto" (p. 18). La utilización con una frecuencia más alta de las estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes de alto rendimiento evidencia la importancia de este tipo de estrategias. Según Cabanes-Flores (2021), es relevante la metacognición para el éxito en el aprendizaje de ELE para los estudiantes chinos.

La mayor frecuencia de uso de estrategias cognitivas por los estudiantes del G1 implica que prestaron más atención al aprendizaje de conocimientos lingüísticos, demostraron tener más vocabulario y mayor habilidad para deducir el significado del léxico, pudieron relacionar conocimientos previos con la información que les aportó el texto, consideraron más las relaciones entre las informaciones sobre el texto para deducir y predecir, utilizaron más técnicas para fomentar la memorización y reportaron leer más fuera de clase.

En el dominio cognitivo, los estudiantes del G1 usaron con más frecuencia las metaestrategias y estrategias cognitivas que los estudiantes del G2. Se caracterizaron,



además, por usar el modelo interactivo de lectura, utilizaron la información que aporta el texto, así como los conocimientos previos que poseen, que pueden ser ampliados y modificados por éste (Grabe y Stoller, 2020), combinaron componentes de los modelos ascendente y descendente, de modo interactivo.

Los estudiantes del G1 demostraron poseer mejor dominio de los conocimientos lingüísticos y prestaron más atención a la ampliación del vocabulario. Según Chen (1998) desde la enseñanza y la psicología de la lectura en LE, si los aprendices llegan a un nivel automático en la cognición de palabras entran con más facilidad en el procesamiento del texto de nivel superior, como la predicción, la deducción, la síntesis, entre otros procesos.

Los resultados obtenidos por el G1 en el dominio motivacional reflejan que usaron más frecuentemente las estrategias para tratar con la motivación. También, reportaron tener un propósito al leer y reflexionar sobre lo aprendido, lo cual ayuda a aumentar o mantener la motivación en el aprendizaje. Aunque, hay que considerar que, dada las características de los estudiantes chinos, la motivación provocada por el profesor no es tan significativa, debido al sentido de responsabilidad ante el aprendizaje, típico del modelo educativo chino. Estudios como los de Lu et al. (2019) y Luo et al. (2022) refuerzan la información sobre la influencia del dominio motivacional en los estudiantes sinohablantes de español y prestan atención a elementos culturales importantes que deben considerarse tanto, para la interpretación de los datos, como para la implementación de una enseñanza estratégica.

Los hallazgos obtenidos en el dominio social se pueden explicar por el contexto y el carácter más individual del aprendizaje, aunque, otros estudios sobre estudiantes universitarios chinos de ELE reportan que estos comportamientos estratégicos tienden a cambiar, véase a Ramón y Cáceres (2019) y a Sánchez (2009), quienes obtuvieron resultados similares con estudiantes chinos de español y en centros como el Instituto Cervantes o en países hispanohablantes.

En el uso de las estrategias metaafectivas no se aprecian diferencias significativas, pero la estrategia preste atención a las emociones en el aprendizaje de lectura resultó estadísticamente significativa. Los estudiantes del G1 prestaron atención a su estado afectivo con más frecuencia y resolvieron bien los problemas afectivos en el aprendizaje de esta habilidad, lo que concuerda con Liu y Dai (2003).

El menor uso de estrategias afectivas por los estudiantes del G2, se puede explicar por lo encontrado por Feng e Iriarte (2018) en un estudio sobre los comportamientos estratégicos de estudiantes universitarios chinos que cursan la carrera de Español:

(...) prestan poca atención al factor de emoción cuando aprenden español, y ello se refleja en una frecuencia no alta del uso de las estrategias afectivas. Los métodos que utilizan para ajustar la emoción resultan escasos. No saben aprovechar los factores afectivos para promover el estudio ni son capaces de evitar los efectos negativos causados por la emoción durante el aprendizaje. (p. 10)

De acuerdo con Oxford y Gkonou (2018), dado que las aulas de idiomas en todo el mundo se están volviendo cada vez más multilingües y multiculturales (a veces ahora llamadas plurilingües y pluriculturales), los estudiantes necesitan controlar y manejar sus emociones dentro del contexto de múltiples interacciones con compañeros y profesores de diferentes orígenes sociales y culturales. De este modo, el aprendizaje estratégico es crucial tanto para la regulación de las emociones como para el rendimiento académico en el idioma de destino.

La correlación entre el rendimiento académico en lectura y las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes indica que los comportamientos estratégicos en los dominios motivacional y afectivo y, sobre todo, en el cognitivo pueden predecir, en algún sentido, el rendimiento académico en la lectura en español, al menos en el contexto de la



ULY: a mayor frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje en los dominios cognitivo, motivacional y afectivo, mejor rendimiento académico en la lectura en ELE. En sentido general, estos resultados concuerdan con lo encontrado por Feng et al. (2019) sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de ELE en China, referido a que los estudiantes de rendimiento alto y medio emplean una mayor diversidad de estrategias de aprendizaje y muestran un alto nivel de habilidades cognitivas y metacognitivas.

A modo de conclusión, en el presente estudio analizamos el uso de las estrategias de aprendizaje de lectura en ELE en los estudiantes de la carrera de Español de la ULY, especialmente, las diferencias entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico. En general, en el aprendizaje de la lectura en español de la carrera no se aprecia un alto nivel estratégico. Se encontraron 19 estrategias de aprendizaje estadísticamente significativas que marcan diferencias entre ambos grupos. Los estudiantes de mejor rendimiento académico tienden a usar con más frecuencia, por este orden, las estrategias metacognitivas y cognitivas, las estrategias metamotivacionales y motivacionales, así como las estrategias afectivas. El uso de estrategias de aprendizaje por los estudiantes en los dominios cognitivo, motivacional y afectivo tiene una correlación positiva con el rendimiento académico de la lectura en español. Más concretamente, 17 estrategias de aprendizaje tienen una predicción del rendimiento académico en la lectura.

Finalmente, puede afirmarse, que los resultados obtenidos en este estudio pueden contribuir a la transformación de la lectura en ELE en la ULY y en contextos similares, en tanto, la determinación de las estrategias de aprendizaje de lectura estadísticamente significativas en una muestra de estudiantes de alto rendimiento académico, podría tenerse en cuenta en el diseño de estudios de intervención en esta área. Según Thomas et al. (2022), nunca se deben olvidar las implicaciones pedagógicas que quiere ofrecer la investigación de las estrategias de aprendizaje de lenguas. Sobre este particular, se comparten los criterios de Pawlak y Oxford (2018):

Cualquiera que sea el aspecto de las estrategias de aprendizaje de lenguas que elijamos investigar y las herramientas de recopilación de datos que empleemos, sin importar cuán innovadoras puedan parecer, el criterio para evaluar la evidencia empírica que generamos será el grado en que se traduce en la instrucción diaria de la segunda lengua. (p. 532)

Los resultados presentados se basan en el análisis de métodos como la prueba pedagógica y el cuestionario de autorreporte estratégico, empleado para investigar los comportamientos estratégicos de los estudiantes. Aunque se consideran válidos para los efectos de esta investigación, pueden ser mejorados en combinación con otros métodos cualitativos como el estudio de caso o la investigación narrativa, dado el carácter cambiante, contextualmente situado y personalizado de las estrategias de aprendizaje, tal y como afirma Mizumoto (2018).



Contribución de autoría

Xu Kong: conceptualización, análisis formal, investigación, redacción del borrador original.
Vilma María Pérez Viñas: metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, redacción-revisión y edición.
Qinghua Qiu: curación de datos, software, visualización.

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

No existe fuente de financiamiento para este artículo.

Referencias

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. y Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
<http://dx.doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460–472. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05384.x>
- Borroto, G., Sánchez, B., Olazábal, I. y Trujillo, T. de la C. (2021). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora en idioma español como lengua extranjera. *Referencia Pedagógica*, 9(1), 127-143. <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/235>
- Bruen, J. (2020). Language learning strategies for reading comprehension: assessing the strategy use of young adults at beginners' level taking Chinese, German, Japanese or Spanish as foreign languages at university. *The Language Learning Journal*, 48(2), 170-186. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1370606>
- Cabanes-Flores, L., Pérez-Vázquez, Y. y Valdés-Florat, M. O. (2021). Clase de Español como lengua extranjera: una vía para desarrollar la metacognición en estudiantes chinos. *Educación y Sociedad*, 19(3), 20–39. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1935>
- Chang, H. (2019). Celüexing ziwo tiaokong (S²R) moxing—er yu xuexi celue lilun de chengxu he tupo [Modelo de autorregulación estratégica (S²R, Strategic Self-Regulation)—Herencia y renovación de la teoría del aprendizaje estratégico de la segunda lengua]. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, (188), 54-60. <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=3uoqIhG8C44YLTIOAiTRKibYIV5Vs7iLik5jEcCI09uHa3oBxtWoPDkL4lvUxbekY-OolmF-2ZjnnTahO2hN0MAyK0cttd&uniplatform=NZKPT&src=copy>
- Chen, X. (1998). *Waiyu yuedu jiaoxue yu xinlixue* [La enseñanza y la psicología de la lectura en lengua extranjera]. Beijing Language and Culture University Press.
- Feng, Y. e Iriarte, F. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera. *marcoELE. Revista de Didáctica ELE*, (27), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741518>



Feng, Y., Rueda, M. e Iriarte, F. (2019). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico (gramática, lectura y audición) de los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera. *SinoELE*, 18, 56-70.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7858545>

Frid, B. (2022). *Reading Strategy intervention and reading comprehension success in bilingual readers*. [Tesis]. Electronic Thesis and Dissertation Repository, 8462. Western University.

<https://ir.lib.uwo.ca/etd/8462>

Grabe, W. y Stoller, F. L. (2020). *Teaching and researching reading* (3.ª ed.). Routledge.

Hammond, S. y Gao, H. (2002). Pan Gu's paradigm: Chinese education's return to holistic communication in learning. En X. Lu, W. Jia y R. Heisey. (Eds.). *Chinese communication studies: Contexts and comparisons* (pp. 227-244). Ablex.

Johnson, B. y Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4.ª ed.). Sage.

Kember, D. y Watkins, D. (2010). Approaches to learning and teaching by the Chinese. En M. H. Bond. (Ed.). *The Oxford Handbook of Chinese Psychology* (pp. 169-185). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199541850.013.0013>

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524841>

Kong, X., Pérez, V. M., Puentes, J. J. y Leyva, R. A. (2021). Elección fundamentada de una definición de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. *Mendive*, 19(2), 627-640.

<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2521>

Kong, X., Qiu, Q. y Pérez, V. M. (2021). Una taxonomía de estrategias de aprendizaje de lectura en español como lengua extranjera. En J. C. Arboleda. (Ed.), *X Congreso Internacional de Educación y Pedagogía: Lengua, Cultura y educación en la diversidad* (pp. 656-671). Red Iberoamericana de Pedagogía.

<https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/view/42/60/750>

Li, X. (2006). Daxue yingyu yuedu zhong xuexi celue shiyong qingkuang de diaocha yanjiu [Diagnóstico del uso de las estrategias de aprendizaje de la lectura en inglés en los estudiantes universitarios]. *Foreign Languages and Literature*, 06, 137-141.

https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=3uoqlhG8C44YLTIOAiTRKgchrJ08w1e7eWoVfj7plMz3pwZWu9gRX-kLdLR5T-I4YkAZB4YjDjMP8Cj88zkd6-XTSLYRI_Uh&uniplatform=NZKPT&src=copy

Liu, R. y Dai, M. (2003). *Zhongguo gaoxiao waiyu jiaoxue gaige xianzhuang yu fazhan celue yanjiu* [Investigación del estado actual de la reforma y las estrategias del desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades chinas]. Foreign Language Teaching and Research Press.

Liu, Y. (2002). Xuexi chenggongzhe yu buchenggongzhe shiyong yingyu yuedu celue chayi de yanjiu [Investigación sobre las diferencias del uso de las estrategias de lectura en inglés por parte de los aprendices exitosos y los no exitosos]. *Foreign Language Teaching Abroad*, 03, 24-29.

Lu, X., Zheng, Y. y Ren, W. (2019). La motivación en el aprendizaje de ELE: el caso de hablantes de L1 chino en niveles universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 79, 79-98. <https://doi.org/10.5209/clac.65649>

Luo, C., Biencinto, C. y Ruiz, J. M. (2022). Motivación de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español. *Hispania*, 105(1), 67-89. <https://doi.org/10.1353/hpn.2022.0006>



- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M. y Cruz, M. (2022). The relationship between metacomprehension and reading comprehension in Spanish as a second language. *Psicología Educativa*, 28(1), 23-29. <https://doi.org/10.5093/psed2021a26>
- Mizumoto, A. (2018). On questionnaire use in language learning strategies research. *The Journal of Asia TEFL*, 15(1), 184-192. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.12.184>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers. <https://www.pdfdrive.com/language-learning-strategies-what-every-teacher-should-know-d161545126.html>
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). Routledge.
- Oxford, R. L. y Gkonou, C. (2018). Interwoven: Culture, language, and learning strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8(2), 403-426. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.10>
- Oxford, R. L. y Gkonou, C. (2020). Working with the complexity of language learners' emotions and emotion regulation strategies. En R. J. Sampson y R. S. Pinner. (Eds.). *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology* (pp. 52-67). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788923569>
- Par, L. (2020). The relationship between reading strategies and reading achievement of the EFL students. *International Journal of Instruction*, 13(2), 223-238. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13216a>
- Pawlak M. y Oxford R. L. (2018). Conclusion: The future of research into language learning strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 525-535. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.15>
- Ramón, A. y Cáceres, M. T. (2019). Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: Diagnóstico a través de un estudio de caso. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, (37), 1-33. <http://hdl.handle.net/10201/74304>
- Sánchez, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *MarcoELE*, (8), 1-38. https://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf
- Thomas, N., Rose, H., Cohen, A. D., Gao, X., Sasaki, A. y Hernandez-Gonzalez, T. (2022). The third wind of language learning strategies research. *Language Teaching*, 55(3), 417-421. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000015>
- Yang, Z., Jiménez, I. y Montejó, M. N. (2020). La enseñanza del español como lengua extranjera en China y el desarrollo del profesorado. *Transformación*, 16(1), 152-167. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000100152
- Yu, M. (2021). *El español en China*. Anuario del Instituto Cervantes 2021 (pp. 657-683). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/china.htm