
Las estrategias de aprendizaje de estudiantes de chino lengua extranjera en Costa Rica

Learning strategies of Chinese foreign language students in Costa Rica

KUOK WA CHAO CHAO

Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

kuok.chao@ucr.ac.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0683-1481>

MARÍA DEL PILAR ARTAVIA CAMBRONERO

Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

maria.cambronero@ucr.ac.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6894-5957>

LAURA CASTRO ESQUIVEL

Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

laura.castroesquivel@ucr.ac.cr

ORDIC: <https://orcid.org/0000-0001-5023-302X>

Resumen: El estudiantado emplea para su adquisición de una lengua extranjera una diversidad de estrategias de aprendizaje. Esta temática ha sido estudiada desde 1960 sobre todo para el caso del inglés. Esta investigación se propone como preguntas de investigación: ¿qué tipos de estrategias de aprendizaje empleó el estudiantado del chino como lengua extranjera en los cursos virtuales durante la pandemia del COVID-19? y ¿cuán frecuente las personas aprendices costarricenses utilizaban estas estrategias en las cuatro macro competencias lingüísticas? Por lo

tanto, a través de una investigación cuantitativa con 51 estudiantes que respondieron a un cuestionario en línea aplicado en el 2022, se encontró que el estudiantado empleaba una diversidad de estrategias. Por ejemplo, se identificaron las estrategias directas como poner pausa al documento sonoro si no se comprendía o la lectura total del documento escrito para deducir la idea central. Existen también el uso de las estrategias indirectas como la práctica de los sonidos del chino en la casa o la lectura en voz alta para determinar si las palabras se escuchan bien.

Palabras claves: chino lengua extranjera, estrategias de aprendizaje, estudiantes, enseñanza virtual, pandemia COVID-19.

Abstract: Students use a variety of learning strategies to acquire a foreign language. This topic has been studied since the 1960s, especially in the case of English. This study proposed as research questions: what types of learning strategies did Chinese foreign language students use in online courses during the COVID-19 pandemic? And how often did Costa Rican learners use these strategies in the four skills? Therefore, through a quantitative research with 51 students who responded to an online questionnaire applied in 2022, it was found that the student employed a variety of strategies. For example, direct strategies were identified, such as pausing the oral documents if it is not understood or reading the written document in its entirety to deduce the central idea. There is also the use of indirect strategies such as practicing Chinese sounds at home or reading aloud to determine if the words are heard well.

Keywords: Chinese foreign language, learning strategies, students, online teaching, COVID-19 pandemic.

Citar como: Chao Chao, Kuok Wa. “Las estrategias de aprendizaje de estudiantes de chino lengua extranjera en Costa Rica”. *Revista Internacional de Estudios Asiáticos*, 4 n.º 1 (2025), Xx-xx. DOI: 10.15517/riea.v4i1.57897

Fecha de recepción: 05/12/2023 | **Fecha de aceptación:** 10/03/2024

Introducción

El aprendizaje de un idioma es un proceso que implica la internalización de reglas fonéticas, gramaticales, léxicas, pragmáticas o sociolingüísticas, así como ser competente en la manipulación de las cuatro competencias lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y escrita¹. Para lograrlo, el estudiantado debe emplear una serie de estrategias de aprendizaje con el fin de comprender la información que recibe, de resolver los diferentes problemas que se le presentan, de incrementar el aprendizaje, de llevar a cabo las tareas que se le asignan y de hacer que el desarrollo de la lengua sea más rápido y agradable².

Las investigaciones en torno a las estrategias de aprendizaje surgieron a principios de los años sesenta, se centraron en el estudio de los aprendices exitosos de una lengua extranjera y propusieron las listas de estrategias aplicadas por estas personas estudiantes³. Actualmente, los estudios en torno a esta temática, sobre todo en el área del inglés como lengua extranjera y segunda, revelaron que el estudiantado emplea a menudo estrategias metacognitivas como lo son: la búsqueda constante para practicar el idioma, la toma de consciencia de sus errores

-
- 1 Pitambar Paudel, "Learning Strategies Employed in English Language: Perceptions and Practices". *Journal of NELTA Gandaki* 1, (2019): 87-99. https://www.researchgate.net/publication/333790113_Learning_Strategies_Employed_in_English_Language_Perceptions_and_Practices
 - 2 Jaime García Salinas, "Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 8, (2010): 1-23. <https://doi.org/10.26378/rnlacel48140>
 - 3 María de las Mercedes García Herrero, "Análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera". *Revista de Investigación Educativa* 31, n° 1 (2013) : 53-76. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.133451>, Mohammad Hamdan Ahmed Doaa, "Les stratégies d'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère d'étudiants égyptiens". *Multilinguales* 7, (2016): 1-20. <https://journals.openedition.org/multilinguales/715>, Ranjeeva Ranjan, Andrew Philominraj y Giselle Bahamondes, "Análisis de estrategias de aprendizaje del inglés como idioma extranjero: un estudio de caso en estudiantes universitarios chilenos". *Revista Espacios* 41, n° 6 (2020): 1-14. www.revistaespacios.com/a20v41n06/a20v41n06p17.pdf

para ayudarse a mejorar, la búsqueda de oportunidades para leer tanto como sea posible y la reflexión de su propio aprendizaje; en cambio, las estrategias de memoria son las menos usadas, entre las que se encuentran la utilización de rimas o de tarjetas para recordar palabras, la repetición de palabras, la memoria fotográfica⁴.

Sin embargo, otra investigación realizada con estudiantes de secundaria identificó que las estrategias de memorización eran las más usadas como la utilización de palabras nuevas en oraciones para recordar su uso y el establecimiento de la relación entre lo que ya conoce con lo nuevo; seguidas de las estrategias cognitivas como tratar de hablar como una persona hablante nativa, consultar en el diccionario las palabras desconocidas o visualizar películas o programas en el idioma extranjero y, por último, las estrategias afectivas como motivarse a sí mismo para hablar en el idioma extranjero⁵.

-
- 4 Christine C.M. Goh y Kwah Poh Foong, "Chinese ESL Students' Learning Strategies: a look at frequency, proficiency, and gender". *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 2, n° 1, (1997): 39-53. https://www.researchgate.net/publication/234763053_Chinese_ESL_Students'_Learning_Strategies_A_Look_at_Frequency_Proficiency_and_Gender, Jesús J. Risueño Martínez, María Luisa Vázquez Pérez, José Hidalgo Navarrete y Soledad de la Blanca de la Paz, "Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas en estudiantes de inglés como lengua extranjera". *Aula de Encuentro* 1, n° 18 (2016): 155-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5700645>, María de las Mercedes García Herrero, "Análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera". *Revista de Investigación Educativa* 31, n° 1 (2013): 53-76. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.133451>, Ranjeeva Ranjan, Andrew Philominraj y Giselle Bahamondes, "Análisis de estrategias de aprendizaje del inglés como idioma extranjero: un estudio de caso en estudiantes universitarios chilenos". *Revista Espacios* 41, n° 6 (2020): 1-14. www.revistaespacios.com/a20v41n06/a20v41n06p17.pdf, Vinotheni Chandaran y Harwati Hashim, "Language Learning Strategies used by ESL Undergraduate Students". *Creative Education* 13, (2022): 768-779. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.133049>
- 5 Kirubayini Palani, Lisshaline Shanmuga Nathan, Raja Nur Hafizah Raja Kamarudin, Yogesvary Sandhakumarin y Harwati Hashim, "Language Learning Strategies employed by Lower Secondary ESL Learners". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 12, n° 6 (2022): 1176-1186. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i6/14072>, María de las Mercedes García Herrero, "Análisis de la utilización de estrate-

Otras investigaciones encontraron que el estudiantado usa sobre todo, por un lado, las estrategias sociales como la preferencia por trabajar con estudiantes de un mismo nivel de conocimientos, la interacción con otras personas solicitándoles disminuir la velocidad del discurso, la repetición del mensaje o la corrección de algo en particular al momento de hablar; y por otro lado, las estrategias de compensación como inventar palabras, adivinar el significado, utilizar el contexto para averiguar el significado de una palabra dentro del texto, usar la lengua materna para expresarse, emplear gestos o solicitar ayuda a otra persona para identificar la palabra correcta en una conversación⁶.

Existe además una investigación que identificó que las estrategias de aprendizaje empleadas mayormente por el estudiantado eran la búsqueda de semejanzas con la lengua materna, la relectura de lo escrito para mejorar la redacción o para corregir los errores, la solicitud de repetición cuando no se comprende lo que se dice, la toma de apuntes en el idioma extranjero y el control del miedo para participar en las clases⁷.

-
- gias en el aprendizaje de la lengua extranjera”. *Revista de Investigación Educativa* 31, n° 1 (2013) : 53-76. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.133451>
- 6 Juan Fernando Gómez, Claudio Díaz Larenas y Walter Darién Gómez Torres, “Estrategias de aprendizaje y creencias sobre el idioma inglés: una aproximación correlacional en estudiantes universitarios”. *Praxis educativa* 16, (2021): 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16572.024>, Luz Mery Orrego y Ana Elsy Díaz Monsalve, “Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés”. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura* 15, n° 24, (2010): 105-142. www.scielo.org.co/pdf/ikala/v15n24/v15n24a5.pdf, María de las Mercedes García Herrero, “Análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera”. *Revista de Investigación Educativa* 31, n° 1 (2013): 53-76. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.133451>, Yao Feng y Fernando Iriarte, “Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera”. *Marcoele Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n° 27 (2018): 1-15. www.redalyc.org/journal/921/92155498004/92155498004.pdf
- 7 María de las Mercedes García Herrero y Amparo Jiménez Vivas, “Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencias en estudiantes universitarios de magisterio”. *Revista de Investigación Educativa* 32, n° 2 (2014): 363-378. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.167421>

Con respecto al caso de chino como lengua extranjera, las investigaciones revelaron que el estudiantado empleó una gama diversa de estrategias, como lo son las sociales, las metacognitivas, las de compensación, las cognitivas y las de memorización⁸. Por ejemplo, para la comprensión escrita, el estudiantado empleaba la predicción, el uso del contexto para comprender el texto, la utilización de elementos paratextuales para tener una idea general del documento escrito, la repetición continua de la lectura para comprenderla, el uso de diccionario para entender las palabras nuevas y la búsqueda de información⁹.

Para la comprensión oral, se usaron la predicción, la toma de notas, la utilización de conocimientos previos para deducir el significado y el uso de materiales sonoros para reconocer el significado de las palabras¹⁰. Para la producción escrita, se identificaron la práctica de la escritura de palabras en la lengua meta, la toma de apuntes, la escritura de textos diferentes, el uso de referencias materiales como diccionario o glosarios para encontrar las palabras en la lengua meta, la búsqueda de otra manera de expresar la idea cuando se desconoce la expresión correcta y

- 8 Mizhe Xi, Chwee Fang Ng, Mohd Azidan Abdul Jabar y Ilyana Jalaluddin, "A Systematic Review of Chinese Language Learning Strategies in the Past Decade (2011-2020)". *Pertanika Journal Social Sciences and Humanities* 29, n° 3 (2021): 287-307. <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.S3.15>. Xiaobin Yang, Liangjing Zeng y Zhou Xu, "An investigation of the language learning strategies used by Brazilian students learning Chinese as a foreign language". *Heliyon* 7, (2021): 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07476>
- 9 Sian Hoon Teoh, Buai Chin Heng, Yee Feng Neo, Jie Yan Chan y Julia Yin Yin Tan, "Strategies use in Chinese Language Learning among Non-Native Chinese Language Learners in Malaysia". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 12, n° 11 (2022): 2985-3005. <https://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i11/15332>, Xiaoli Jiang y Andrew D. Cohen, "A critical review of research on strategies in learning Chinese as both a second and foreign language". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2, n° 1 (2012): 9-43. www.files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135534.pdf
- 10 Xiaoli Jiang y Andrew D. Cohen, "A critical review of research on strategies in learning Chinese as both a second and foreign language". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2, n° 1 (2012): 9-43. www.files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135534.pdf

la escritura repetitiva de caracteres para memorizarlos¹¹.

En lo que concierne a la producción oral, se destacaron las estrategias de aplicación de la gramática en nuevas situaciones de habla, la identificación de errores durante la producción, el uso del diccionario para ayudar a la comprensión, la lectura en voz alta para mejorar la producción y la utilización de las palabras en las oraciones¹². Otra investigación sobre las estrategias usadas en la producción oral encontró que el estudiantado empleaba a menudo las estrategias de compensación (deducción del significado de las palabras desconocidas durante la conversación, utilización de gestos cuando se desconoce la palabra que se debería usar, solicitud de ayuda a otra persona cuando existe desconocimiento de la palabra correcta a emplear, uso de sinónimos de la palabra cuando se ignora la palabra adecuada), seguidas de las sociales (solicitud de repetición o de explicación cuando no entiende algo durante la conversación, práctica de la lengua con amistades chinas, solicitud al interlocutor de hablar lentamente cuando este se expresa con rapidez, solicitud de corrección o de ayuda a un hablante nativo), las de memorización (utilización de radicales para memorizar los sonidos o los significados, asociación de los sonidos de las palabras nuevas con la imagen, práctica de la conversación para aprender palabras nuevas),

- 11 Jinghui Wang, Ken Spencer y Minjie Xing, "Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language". *System* 37, (2009): 46-56. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.05.001>, Sian Hoon Teoh, Buai Chin Heng, Yee Feng Neo, Jie Yan Chan y Julia Yin Yin Tan, "Strategies use in Chinese Language Learning among Non-Native Chinese Language Learners in Malaysia". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 12, n° 11 (2022): 2985-3005. <https://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i11/15332>
- 12 Jinghui Wang, Ken Spencer y Minjie Xing, "Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language". *System* 37, (2009): 46-56. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.05.001>, Mengying Hu, "Language learning strategies and exposure of Chinese non-English major undergraduates". *US-China Foreign Language* 20, n° 4, (2022): 167-170. <https://doi.org/10.17265/1539-8080/2022.04.006>, Xiaoli Jiang y Andrew D. Cohen, "A critical review of research on strategies in learning Chinese as both a second and foreign language". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2, n° 1 (2012): 9-43. www.files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135534.pdf

las metacognitivas (escucha de conversación para tratar de comprender su significado, utilización del error para mejorar sus producciones, mejoramiento de la producción oral por medio de la lectura o de la práctica con otra persona) y las cognitivas (práctica de la producción viendo videos, películas, series o programas televisivos, participación en las actividades de la clase)¹³.

Como síntesis, se puede observar que el tema de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras se ha estudiado ampliamente de diversas maneras. Estas investigaciones revelaron que el estudiantado empleó diversos tipos de estrategias para desarrollar la comprensión y la producción escrita u oral. En cuanto al caso del chino como lengua extranjera, existe una coincidencia sobre el uso de estas estrategias de aprendizaje. Sin embargo, parece ser que no se han documentado muchas investigaciones acerca de esta temática durante los cursos virtuales en la pandemia del COVID-19. Por tanto, esta investigación busca estudiar dicho fenómeno en este contexto para contribuir a enriquecer los trabajos sobre el presente tema y complementar lo descubierto. De esta manera, se propone como preguntas de investigación: ¿qué tipos de estrategias de aprendizaje empleó el estudiantado del chino como lengua extranjera en los cursos virtuales durante la pandemia del COVID-19? y ¿cuán frecuente las personas aprendices costarricenses utilizaban estas estrategias en las cuatro macro competencias lingüísticas?

Marco teórico

Las estrategias de aprendizaje pueden ser comprendidas como conductas y pensamientos que una persona estudiante emplea durante el aprendizaje con el fin de influir en su proceso de codificación¹⁴.

- 13 Jirachai Sae-thung y Yusop Boonsuk, "Chinese speaking strategies as a foreign language: success stories from Thai higher education". *Anatolian Journal of Education* 7, n°2 (2022): 157-172. <https://doi.org/10.29333/aje.2022.7213a>
- 14 Claire Ellen Weinstein y Richard E. Mayer, The teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (New York: McMillan, 1986), 315.

Implican además una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje y tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del estudiantado ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir¹⁵. Las estrategias son además un conjunto de acciones específicas, comportamientos, pasos, herramientas o técnicas que el estudiantado emplea de manera intencional para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en lengua extranjera y para facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación y el uso de la lengua extranjera¹⁶; consideradas como un conjunto de operaciones mentales o habilidades generalizables que el estudiantado emplea para adquirir los conocimientos en diferentes campos¹⁷.

Estas estrategias tienen las siguientes características: son efectivas para promover el aprendizaje de una lengua, difieren de una persona a otra por ser comportamientos propios de cada individuo y pueden ser empleadas por cualquier tipo de aprendiz¹⁸.

Existen diferentes clasificaciones de las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, O'Malley y Chamot las clasifican en cognitivas que implican una interacción con la materia de estudio, una manipulación mental o física de esta materia y una aplicación de técnicas específicas en la ejecución de una tarea de aprendizaje; metacognitivas que implican una planificación, una reflexión, un monitoreo y una evaluación del proceso de aprendizaje, y socioafectivas que implican la interacción con otra persona con el fin de favorecer el aprendizaje¹⁹.

- 15 Antonio Valle, Ramón González Cabanach, Lino Manuel Cuevas González y Ana Patricia Fernández Suárez, "Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar". *Revista de Psicodidáctica*, n° 6 (1998): 53-68. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- 16 Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies: What every teacher should know* (New York: Heinie and Heine Publishers, 1990), 18.
- 17 Gilbert Paquette, *Modélisation des connaissances et des compétences* (Québec : Presses de l'Université du Québec, 2002), 36.
- 18 Mengying Hu, "Language learning strategies and exposure of Chinese non-English major undergraduates". *US-China Foreign Language* 20, n° 4 (2022): 167-170. <https://doi.org/10.17265/1539-8080/2022.04.006>
- 19 J. Michael O'Malley y Anna Chamot, *Learning Strategies in Second Lan-*

Oxford las reagrupa en dos grandes categorías: las estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) que influyen de manera explícita el desarrollo de la lengua extranjera en sus cuatro macro competencias lingüísticas y las indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales) que sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua en cuestión²⁰.

Según la taxonomía de Oxford²¹, las estrategias de memoria se refieren a las que se utilizan para almacenar, guardar y recuperar la información cuando se necesite (crear asociaciones, inferir relaciones, recordar, rimar, hacer imágenes mentales, visualizar, imitar, combinar imágenes con sonidos, hacer listados de palabras, repasar y refrescar lo aprendido); las cognitivas son el conjunto de estrategias mentales usadas para producir un aprendizaje significativo, para procesar y almacenar de manera eficaz la información (comprender, revisar lo aprendido, practicarlo en diferentes contextos, identificar detalles, elaborar ideas generales, resumir, consultar diferentes fuentes, encontrar patrones, reconocer similitudes y diferencias) y las compensatorias son empleadas por el estudiantado para eliminar los vacíos de conocimiento y dar continuidad a la comunicación (suponer o adivinar el significado por medio del uso de pistas o claves, anticipar los contenidos y significados desde el contexto de lo tratado, buscar ayuda, usar mímica y gestos, buscar formas alternativas para expresar ideas, hacer uso de sinónimos).

guage Acquisition (Cambridge: Cambridge University Press, 1990), 25-30.

- 20 Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies: What every teacher should know* (New York: Heinie and Heine Publishers, 1990), 16.
- 21 Lily Thamrin, "Mandarin learning strategy in higher education to achieve the new Hanyu Shuiping Kaoshi Standard at Level 3". *Journal of Educational Research and Evaluation* 5, n° 3, (2021): 480-488. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JERE>, Luz Mery Orrego y Ana Elsy Díaz Monsalve, "Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés". *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura* 15, n° 24, (2010): 105-142. www.scielo.org.co/pdf/ikala/v15n24/v15n24a5.pdf, Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies: What every teacher should know* (New York: Heinie and Heine Publishers, 1990), 16, Xiaobin Yang, Liangjing Zeng y Zhou Xu, "An investigation of the language learning strategies used by Brazilian students learning Chinese as a foreign language". *Heliyon* 7, (2021): 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07476>

En cambio, las metacognitivas permiten al alumnado dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje (evaluar el proceso, aprender de los errores, responsabilizarse de los mismos, identificar los objetivos de lo que se hace, planear las tareas de aprendizaje, reunir los materiales que se necesitan, organizar los horarios de estudio y esforzarse en concentrarse); las afectivas tienen relación con la parte emotiva, permitiéndole controlar sus sentimientos, ansiedad, motivaciones y actitudes ligadas al desarrollo de la lengua (relajarse, consultar las inquietudes, darse ánimos y asumir riesgos en el aprendizaje) y, por último, las sociales ayudan a interactuar con otras personas en una situación discursiva, a mejorar la capacidad comunicativa y a crear más oportunidades de comunicación (solicitar colaboración, dejar que otros evalúen, corregir su propio desempeño, formular preguntas, compartir información, identificar con quién estudia mejor, estar atento a lo que los otros sientan)²².

En cuanto a las estrategias de aprendizaje en un contexto de virtualidad, estas están asociadas al uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Las TIC son un recurso que apoya la parte didáctica del profesorado, brinda la posibilidad de potenciar la capacidad y versatilidad de un centro educativo, proporcionando una flexibilidad con respeto al tiempo y al espacio de aprendizaje²³. Estas se

-
- 22 Lily Thamrin, "Mandarin learning strategy in higher education to achieve the new Hanyu Shuiping Kaoshi Standard at Level 3". *Journal of Educational Research and Evaluation* 5, n° 3, (2021): 480-488. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JERE>, Luz Mery Orrego y Ana Elsy Díaz Monsalve, "Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés". *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura* 15, n° 24, (2010): 105-142. www.scielo.org.co/pdf/ikala/v15n24/v15n24a5.pdf, Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies: What every teacher should know* (New York: Heinie and Heine Publishers, 1990), 16, Xiaobin Yang, Liangjing Zeng y Zhou Xu, "An investigation of the language learning strategies used by Brazilian students learning Chinese as a foreign language". *Heliyon* 7, (2021): 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07476>
- 23 Ma. Antonieta Miramontes Arteaga, Karla Yudit Castillo Villapudua y Héctor Jaime Macías Rodríguez, "Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia". *RITI Journal* 7, n° 14 (2019): 199-214. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.017>

pueden clasificar en cognitivas en las cuales el estudiantado sería capaz de elaborar información de tipo visual o verbal, de organizar y clasificar información con el fin de jerarquizarla con mapas conceptuales, redes semánticas, etc.; en metacognitivas en las cuales implican una actividad reflexiva de su propio aprendizaje; y por último, en estrategias de regulación que son el uso de recursos del medio externo, involucrando la organización del tiempo y de los entornos de aprendizaje, la búsqueda de ayuda académica en situaciones puntuales y el esfuerzo a realizar en la resolución de tareas y del aprendizaje colaborativo²⁴. Sin embargo, las investigaciones coinciden en que existen más semejanzas que diferencias entre las estrategias de aprendizaje en contextos tradicionales como la presencialidad y la virtualidad²⁵.

Metodología

Esta investigación se sitúa dentro del paradigma positivista bajo el enfoque cuantitativo, el cual busca describir los resultados de manera estadística y porcentual. El estudio tuvo lugar en Costa Rica en el año 2022.

Se utilizó un muestreo probabilístico aleatorio simple. Para el reclutamiento de la población participante, se tomó en cuenta los siguientes criterios de inclusión: estudiantes de chino que se matricularon al menos a un curso virtual en el 2020, 2021 o 2022. Con las listas de estudiantes matriculados en los cursos, se les envió un

- 24 Jacqueline Garcés Fuenmayor y Carlos Mora Bolaños, “Estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19”. *Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales* 2, (2020):49-55. <https://doi.org/10.47666/summa.2.esp.06>
- 25 Haihong Hu y Jennifer Gramling, “Learning strategies for success in a web-based course: a description exploration”. *The Quarterly Review of Distance Education* 10, n° 2, (2009): 123-134. www.itecideas.pbworks.com/f/44895674.pdf, Leigh M. Wadsworth, Jenefer Husman, Mary Anne Duggan y M. Nan Pennington, “Online mathematics achievement: effects of learning strategies and self-efficacy”. *Journal of Developmental Education* 30, n° 3, (2007): 6-14, Lih-Juan ChanLin y Kung-Chi Chan, “Group learning strategies for online course”. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, (2010): 397-401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.033>

correo con la información del proyecto y se les invitó a participar en la investigación.

A las personas que aceptaron colaborar con el proyecto se les envió por correo el consentimiento informado y se les aclaró en qué consistía su participación. Finalmente, 51 personas accedieron a ser parte de la investigación. Estas tenían las siguientes características sociodemográficas: 19,6% (n=10) eran hombres y 80,4% (n=41) eran mujeres; 21,6% (n=11) tenían entre 10 a 20 años, 58,8% (n=30) tenían entre 21 a 30 años y 19,6% (n=10) tenían entre 31 o más; 92,1% (n=47) residían en la gran área metropolitana y 7,9% (n=4) fuera de la misma; 70,6% (n=36) eran del nivel básico, 19,6% (n=10) del nivel intermedio y 9,8% (n=5) del nivel avanzado; 47,1% (n=24) trabajaban y 52,9% (n=27) no lo hacían; 25,5% (n=13) tenían origen chino y 74,5% (n=38) no lo tenían.

Con respecto a la recolección de datos, se utilizó un cuestionario aplicado en línea de cual que se extrajeron las preguntas relacionadas al empleo de las estrategias de aprendizaje objeto de este estudio. Este cuestionario contenía preguntas abiertas y cerradas divididas en tres secciones: la primera estaba compuesta de preguntas cerradas sobre la información sociodemográfica de las personas participantes; la segunda tenía preguntas abiertas sobre la percepción en cuanto a la virtualidad y la última consultaba sobre las estrategias de aprendizaje. Para esta última sección, se empleó una escala de *Likert* de tres opciones (nunca, a veces y siempre), así como preguntas abiertas sobre las estrategias utilizadas en la producción oral y escrita y la comprensión oral y escrita. La información sobre la percepción del estudiantado en la virtualidad no fue objeto de análisis de este artículo.

Se creó el cuestionario en el 2021. Se realizó una primera validación por el equipo de investigación en el mes de diciembre de ese mismo año. Se modificaron algunas preguntas y se realizó un cambio del orden de otras. Durante el mes de enero del 2022, se aplicó a cinco estudiantes para validar la claridad de las preguntas. Se efectuaron otras modificaciones. Finalmente, la versión final del cuestionario se envió a través de un enlace de *Google Forms* en el mes de abril del 2022. La recolección de los datos tuvo lugar entre abril y septiembre del 2022. Las personas participantes

requerían entre 20 a 40 minutos para completarlo.

Los datos recolectados se analizaron estadísticamente y fueron clasificados según los tipos de estrategias utilizadas para desarrollar la comprensión y la producción escrita u oral. En cuanto a los datos obtenidos de las preguntas abiertas, estos se organizaron mediante una codificación abierta. A continuación, en el siguiente cuadro, se detallan los códigos empleados:

Cuadro 1

Códigos usados para analizar la información recolectada

Categoría	Subcategoría
Directa	Comprensión oral
• Memoria,	Comprensión escrita
• Cognitivas	Producción oral
• Compensatorias	Producción escrita
Indirecta	Comprensión oral
• Metacognitivas	Comprensión escrita
• Afectivas	Producción oral
• Sociales	Producción escrita

Fuente. Elaboración propia de las personas autoras.

Descripción y discusión de los resultados

Una vez recuperadas y tabuladas las respuestas a los cuestionarios usando la categorización indicada, se identifican las estrategias utilizadas en mayor medida por las personas participantes. Así, los primeros datos analizados corresponden a las estrategias de aprendizaje directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) que según la teoría, son aquellas que contemplan los esfuerzos del estudiantado por tratar de hablar como una persona hablante nativa, visualizar películas o programas en

el idioma extranjero, participar en las actividades de la clase; es decir, interactuar con la materia de estudio gracias a su manipulación mental o física aplicando técnicas específicas en la ejecución de una tarea de aprendizaje; además de aquellas que las personas emplean en su intención de eliminar los vacíos de conocimiento y dar continuidad a la comunicación, tal como se explicó previamente.

De esta forma, al consultar sobre algunas estrategias en específico, se obtienen las siguientes cifras presentadas subcategorizadas por la macro competencia trabajada, a saber: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. Los primeros datos descritos son los obtenidos de las estrategias empleadas para trabajar la competencia de la comprensión oral como se puede observar a continuación:

Cuadro 2

Frecuencia de empleo de estrategias directas para trabajar la comprensión oral

Estrategias directas para trabajar la comprensión oral	Frecuencia de empleo					
	Nunca	%	A veces	%	Siempre	%
Uso el conocimiento de una lengua para facilitar la comprensión en otra.	9	17,6%	6	11,7%	36	70,5%
Escucho varias veces el documento sonoro.	3	5,8%	6	11,7%	42	82,3%
Pongo pausa en el documento sonoro si no comprendo.	3	5,8%	3	5,8%	45	88,2%

Identifico los elementos claves de los mensajes.	3	5,8%	7	13,7%	41	80,3%
Tomo nota de lo que he escuchado.	6	11,7%	10	19,6%	35	68,6%
Hago preguntas si no comprendo lo que he escuchado.	10	20,4%	10	20,4%	29	59,1%

Fuente. Elaboración propia de las personas autoras.

El cuadro 2 muestra que una gran mayoría de las personas hace uso de las estrategias propuestas, pues en cada una de ellas se observa que más de la mitad de los participantes las emplean. La estrategia menos empleada corresponde a realizar preguntas si no comprende lo escuchado, la cual siempre es utilizada por 29 personas, es decir un 59,1%. La siguiente estrategia en porcentaje de empleo es la toma de notas, usada por 35 personas para un 68,6%, luego el uso de conocimiento previo de una lengua para facilitar la comprensión de la nueva, que emplean 36 personas para un 70,5%. Las estrategias más empleadas según la cantidad de respuestas son la identificación de los elementos claves en el mensaje ($n=41$, o sea un 80,3%), escuchar varias veces el documento sonoro ($n=42$; 82,3%) y la estrategia más utilizada en esta competencia es pausar el documento sonoro si no se comprende ($n= 45$; 88,2%).

A la luz de la teoría de las estrategias directas de aprendizaje empleadas por las personas participantes, se puede señalar que existe total concordancia con la frecuencia de su empleo para lograr un aprendizaje significativo en chino mandarín por parte del estudiantado con lo expuesto por otro autor en materia de comprensión oral²⁶. Se observa que la más alta predominancia con un 88,2% de estas estrategias es la de poner en pausa el documento sonoro si no se comprende, lo que indica claramente que las personas participantes tratan de deducir, de

26 Jinghui Wang, Ken Spencer y Minjie Xing, "Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language". System 37, (2009): 46-56. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.05.001>

asociar, de predecir y de buscar en su memoria los recursos lingüísticos que les permitan entender el mensaje que han escuchado y que no ha sido comprendido en su totalidad; es por eso que esta misma estrategia es seguida por escuchar varias veces el mensaje con un 82,3%, para captar detalles, sonidos y tratar de descifrar la palabra o empezar por entender globalmente para luego ir poco a poco accediendo a las particulares del documento oral, que corresponde a una tercera estrategia como lo es la identificación de elementos claves de los mensajes con un 80,3%.

La preferencia de estas tres estrategias sobre las otras listadas en este estudio indica que, según las personas participantes, son altamente efectivas por la diferencia que existe entre ellas y la siguiente estrategia utilizada para trabajar esta macro competencia como es el uso del conocimiento de una lengua para facilitar la comprensión en otra, que es empleada siempre por un 70,5%. Este fenómeno se puede explicar por las diferencias lingüísticas en torno a la sintaxis, la pronunciación y la escritura que existen entre el español y el chino o el inglés y el chino, por citar algunos ejemplos. No es de extrañar que las dos estrategias menos utilizadas tengan que ver con la toma de notas de lo escuchado con una incidencia del 68,6% y hacer preguntas sobre lo que no se ha comprendido con un 59,1%, pues se ha de recordar que si bien es cierto las personas estudiantes asistían a cursos virtuales, estos podían desarrollarse de manera sincrónica y/o asincrónica por lo que la utilización de estas estrategias para trabajar la comprensión oral no fue las más apetecidas por el estudiantado costarricense en su aprendizaje de chino mandarín durante la pandemia del COVID-19. Finalmente, se puede mencionar que quizás uno de los inconvenientes más significativos de asistir a las clases virtuales es el aislamiento y la escasa interacción entre los integrantes de los cursos, lo que podría explicar que la estrategia de evacuar la duda mediante las preguntas no esté en las más importantes, siendo la más expedita si surge en medio de una clase sincrónica.

En el caso del trabajo de la comprensión escrita, la tendencia varía pues no todas las estrategias son siempre puestas en práctica. A continuación, se observan los datos arrojados por las encuestas:

Cuadro 3

Frecuencia de empleo de estrategias directas para trabajar la comprensión escrita

Estrategias directas para trabajar la comprensión escrita	Frecuencia de empleo					
	Nunca	%	A veces	%	Siempre	%
Intento memorizar la mayor cantidad de palabras en relación con el tema tratado.	7	13,7%	6	11,7%	38	74,5%
Examino la tipografía (título, disposición, imágenes) del documento para determinar el tipo de texto: carta, poema, artículo, etc.	6	11,7%	12	23,5%	33	64,7%
Leo la totalidad del texto para obtener una idea general.	2	3,9%	5	9,8%	44	86,2%
Marco las palabras familiares.	10	19,6%	10	19,6%	31	60,7%
Identifico los términos que pueden ser palabras claves en el texto.	8	15,6%	11	21,5%	32	62,7%
Busco en un diccionario físico el significado de las palabras desconocidas.	29	56,8%	9	17,6%	13	25,4%
Observo los verbos con atención para determinar el tiempo del texto.	13	25,4%	13	25,4%	25	49%

Hago resúmenes de lectura.	21	41,1%	11	21,5%	19	37,2%
Busco en un diccionario en línea el significado de las palabras desconocidas.	8	16,3%	3	6,1%	38	77,5%

Fuente. Elaboración propia de las personas autoras.

En el cuadro 3, se observa que algunas estrategias son usadas con mucha frecuencia, por ejemplo, un 86,2% (n=44) acostumbra leer la totalidad del texto para obtener una idea general. Además, un 77,5% (n=38) utiliza un diccionario en línea para buscar el significado de las palabras desconocidas y un 74,5% (n=38) procura memorizar la mayor cantidad de palabras en relación con el tema tratado. Otras estrategias empleadas con bastante frecuencia son examinar la tipografía del documento para determinar el tipo de texto (n=33; 64,7%), marcar las palabras familiares (n=31 personas; 60,7%) e identificar los términos que pueden ser palabras claves en el texto (n=32; 62,7%). Sin embargo, solo 25 personas (49%) observan los verbos con atención para determinar el tiempo del texto, 19 personas (37,2%) hacen resúmenes de lectura, y únicamente 13 personas (25,4%) recurren a un diccionario físico para buscar el significado de las palabras desconocidas.

Con respecto al empleo de estrategias directas para trabajar la comprensión escrita, el valor más significativo mencionado por las personas participantes de este estudio corresponde a la lectura de la totalidad del texto para obtener una idea general que corresponde a la categoría de “siempre” con un 86,2%, este dato resulta extremadamente interesante, ya que no se encuentra dentro de las estrategias más utilizadas para la comprensión escrita expuestas por otras investigaciones²⁷, esto

27 Sian Hoon Teoh, Buai Chin Heng, Yee Feng Neo, Jie Yan Chan y Julia Yin Yin Tan, “Strategies use in Chinese Language Learning among Non-Native Chinese Language Learners in Malaysia”. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 12, n° 11 (2022): 2985-3005. <https://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i11/15332>, Xiaoli Jiang y Andrew D. Cohen, “A critical review of research on strategies in learning Chi-

se podría deber a un deseo de tener una visión global del texto antes de detenerse en los detalles por parte del estudiantado costarricense, para luego pasar a la utilización del diccionario en línea con el fin de buscar las palabras que no comprende con una prevalencia del 77,5% en detrimento del uso del diccionario físico con un 56,8%. Se ha de recordar que los cursos se impartieron de manera virtual, por lo que este recurso no fue el preferido por las personas estudiantes.

Otro descubrimiento importante y que corresponde a las prácticas más utilizadas para trabajar la comprensión escrita en chino es memorizar la mayor cantidad de palabras en relación con el tema tratado. Esto se puede explicar por el modelo de aprendizaje costarricense que se basa en lo memorístico antes de analizar el contexto y entender los fenómenos lingüísticos propios de lengua meta que coincide también con el modelo de enseñanza-aprendizaje del chino, en el cual la memorización de los caracteres es primordial para poder desarrollar la lengua.

La cuarta estrategia en orden de utilización es la que corresponde a la tipografía del documento para determinar su tipo, que corresponde a un 64,7% y está en total concordancia con la teoría expuesta, puesto que los elementos paratextuales coadyuvan a tener una idea general del documento escrito. En materia de comprensión escrita, el hecho de poder identificar las palabras claves es esencial y aparece hasta el quinto puesto de las estrategias directas empleadas por el estudiantado costarricense de chino mandarín, seguida de la identificación de palabras familiares con una prevalencia del 60,7 %. Estos dos datos muestran que las personas participantes se encuentran más interesadas en entender globalmente el texto y que no le prestan mucha atención a elementos que brindan una comprensión más detallada del mensaje escrito. Adicionalmente, la estrategia menos utilizada por parte del estudiantado es la que corresponde a hacer resúmenes de lectura, ya que el 61,6% afirma que no la utiliza nunca o a veces, lo que se puede interpretar como que no se adapta a las necesidades de las personas participantes para poder trabajar la competencia escrita.

nese as both a second and foreign language". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2, n° 1 (2012): 9-43. www.files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135534.pdf

Los siguientes resultados a estudiar son los de las estrategias empleadas en el desarrollo de la producción oral. En el cuadro 4, se muestra una extensa lista de estrategias que le fueron sugeridas a las personas participantes, mostrando que la mayoría de ellas son utilizadas con frecuencia como se observa a continuación:

Cuadro 4
Frecuencia de empleo de estrategias directas para trabajar la producción oral

Estrategias directas para trabajar la producción oral	Frecuencia de empleo					
	Nunca	%	A veces	%	Siempre	%
Escucho con frecuencia la pronunciación en la lengua meta.	3	5,8%	6	11,7%	42	82,3%
Ve películas en la lengua meta	4	7,8%	11	21,5%	36	70,5%
Participo en el curso sincrónico.	6	11,7%	5	9,8%	40	78,4%
Tomo notas en el curso con conciencia.	5	9,8%	7	13,7%	39	76,4%
Organizo el tiempo en un cronograma de trabajo.	10	19,6%	16	31,3%	25	49 %
Trato de pronunciar correctamente en el momento de un diálogo.	0	0%	5	9,8%	46	90,2%

Utilizo las palabras que he aprendido en el diálogo.	2	3,9%	6	11,7%	43	84,3%
Invento el diálogo en mi lengua materna y luego lo traduzco a la lengua meta.	11	21,5%	20	39,2%	20	39,2%
Preparo el diálogo directamente en la lengua meta.	2	3,9%	16	31,3%	33	64,7%
Uso el diccionario en línea para las traducciones.	2	3,9%	12	23,5%	37	72,5%
Cuando participo en clase, enciendo la cámara.	4	7,8%	5	9,8%	42	82,3%
Suelo usar la lengua materna cuando interactúo en la lengua meta.	6	11,7%	18	35,2%	27	52,9%
Pido ayuda cuando no conozco una palabra en la lengua meta.	2	3,9%	10	19,6%	39	76,4%
Evito hablar de un tema que desconozco en la lengua meta o que requiere un vocabulario o estructuras que no tengo.	6	11,7%	13	25,4%	32	62,7%
Utilizo recursos de apoyo para prepararme antes de hablar en la lengua meta.	6	11,7%	8	15,6%	37	72,5%

Procuro no traducir palabra por palabra a la hora de hablar.	5	9,8%	12	23,5%	34	66,6%
Cuando no sé cómo decir una palabra en la lengua meta, la digo en mi lengua materna.	5	9,8%	14	27,4%	32	62,7%
Pregunto al docente si no comprendo.	7	14,2%	3	6,1%	39	79,5%

Fuente. Elaboración propia de las personas autoras.

De las 18 estrategias propuestas, 15 son utilizadas siempre por más de la mitad de las personas, siendo la más empleada, en general, el esforzarse en pronunciar correctamente en el momento de un diálogo (n= 46, lo que equivale a un 90,2%). Es importante indicar que ninguna persona eligió “nunca” como opción. La pronunciación correcta en chino es de suma importancia, sobre todo la diferencia entre los tonos o las vocales y las consonantes. Es por eso que el estudiantado presta una mayor atención en este elemento y procura tener una adecuada pronunciación con el fin de evitar cualquier tipo de confusión con una persona de habla nativa china.

Otras estrategias utilizadas son: emplear las palabras aprendidas en el diálogo (n=43; 84,3%), escuchar la pronunciación en la lengua meta y encender la cámara al participar (n=42; 82,3% en ambos casos), preguntar al docente si no comprende (n=39; 79,5%), participar en el curso (n=40; 78,4%), tomar notas con conciencia y pedir ayuda cuando no conocen una palabra en la meta (n=39; 76,4%). Además, un 70,5% (n=36) ve películas en la lengua meta, un 66,6% (n=34) procura no traducir palabra por palabra a la hora de hablar, un 64,7% (n=33) prepara el diálogo directamente en la lengua meta y un 62,7% (n=32) evita hablar de un tema que desconoce en la lengua meta o que requiere un vocabulario o estructuras que no tiene, y si no sabe cómo decir una palabra en la lengua meta, la dice en su lengua materna. Dos estrategias son utilizadas por cerca de la mitad de las personas: 52,9% (n=27) suele usar la lengua materna cuando interactúa en la lengua

meta y 49% (n=25) organiza el tiempo en un cronograma de trabajo para poder dedicarse a trabajar esta destreza. Únicamente un 39,2% del estudiantado (n=20) tiende a inventar el diálogo en su lengua materna para luego traducirlo a la lengua meta.

Para el abordaje de las estrategias directas empleadas para trabajar la producción oral por el estudiantado, estas se organizan en seis grandes categorías. La primera de ellas concierne a la imitación que aborda, ya que como se vio en el marco teórico que sustenta este artículo, la taxonomía de Oxford²⁸, el interés de las personas estudiantes es pronunciar correctamente en el momento de interactuar con sus pares en los diálogos que se les proponen. Este rubro alcanza el 90,2%, seguido de usar las palabras aprendidas en el diálogo con un 84,3%, lo que muestra la importancia de los estudiantes al reciclaje del vocabulario, ya que les permite asimilarlo en situaciones de comunicación reales guiados por la persona docente a cargo.

Además, se ha de señalar que las personas estudiantes evitan hablar de un tema que desconozcan en chino mandarín y que requiere un vocabulario o estructuras que no dominan aún en un 62,7%, lo que muestra es que el estudiantado tiene plena consciencia de su proceso de aprendizaje en la lengua meta.

La siguiente estrategia para trabajar la comunicación oral es complementaria y muy necesaria para la adquisición de los sonidos y los tonos del chino mandarín como lo es escuchar con frecuencia la pronunciación en la lengua meta con una incidencia del 82,3%. La próxima categoría se refiere a las estrategias sociales que las personas aprendices de este estudio emplean para participar en clase como es encender la cámara durante las clases sincrónicas con un porcentaje del 82,2%, es decir estar visibles para todos los miembros que conforman las clases, disminuyendo el distanciamiento social que provocan los cursos en línea en donde las cámaras están apagadas. Dentro de esta misma categoría se puede ubicar el hábito de preguntar a la persona docente si no se comprende lo que se está estudiando en clase, con una frecuencia

28 Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies: What every teacher should know* (New York: Heinie and Heine Publishers, 1990), 18.

del 79,5%, porcentaje que describe aún más la dinámica de los cursos y se puede deducir que el ambiente es relajado y que un porcentaje bastante alto, las personas estudiantes se sienten cómodas de evacuar sus dudas. Otra estrategia de esta misma categoría es la solicitud de ayuda cuando no se conoce una palabra en chino mandarín con una incidencia del 76,4%, lo que demuestra que los cursos son provechosos para los estudiantes y que repercute directamente en la participación en los cursos sincrónicos la cual alcanza un 70,5% de respuestas en la categoría de siempre.

Es necesario mencionar que la siguiente categoría trata de las estrategias de memoria que se mencionan en la taxonomía de Oxford²⁹ para luego ser activadas en situaciones de comunicación en clase, como por ejemplo, tomar nota concienzudamente en el curso con un 76,4% o bien tratar de utilizar recursos de apoyo para prepararse antes de hablar en la lengua meta con un 72,5% y también preparar un dialogo en chino mandarín con los recursos lingüísticos que posean con un 64,7%. Estas estrategias son muy importantes y como se puede observar se emplean con bastante frecuencia en las situaciones de comunicación durante la clase. Un aspecto esencial es que el estudiantado está consciente de que debe hacer un esfuerzo por entender la lengua meta y debe evitar hacer traducciones en español, es decir que procuran no traducir palabras con una incidencia, si se suman las columnas “a veces” y “siempre”, resultado un 90,8%. Este porcentaje muestra que las personas estudiantes realizan un esfuerzo de aprender directamente en la lengua meta y evitan interferencias y calcos que pueden afectar o retardar su proceso de adquisición del chino mandarín.

La siguiente categoría es la que se refiere a las estrategias cognitivas como lo es la visualización de películas con un 70,5% de frecuencia. También, la quinta categoría agrupa las estrategias de compensación de las que hablan Sae-thung y Boonsuk³⁰, ya que el estudiantado recurre

29 Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies: What every teacher should know* (New York: Heinie and Heine Publishers, 1990), 18.

30 Jirachai Sae-thung y Yusop Boonsuk, “Chinese speaking strategies as a foreign language: success stories from Thai higher education”. *Anatolian*

al uso de su lengua materna si no conoce la palabra con un 62,7% o bien, al interactuar en la lengua meta, suele usar el español con una incidencia del 52,9%. La última categoría está conformada por una serie de estrategias como la organización del tiempo por medio de un cronograma de trabajo, que habla de la dedicación por parte del estudiantado al estudio del chino mandarín con una incidencia del casi 49%; otro recurso utilizado en gran medida por las personas estudiantes es el uso del diccionario en línea para las traducciones con una frecuencia del 72,5%, lo que indica que las personas estudiantes tienen una actitud proactiva y que buscan cómo resolver sus dudas con la herramientas que tienen a su alcance.

Para concluir con la sección de las estrategias directas, se propuso igualmente un listado de estrategias utilizadas en el desarrollo de la producción escrita. En este caso, se consultó acerca de 10 estrategias, 9 de las cuales son utilizadas siempre por más de la mitad de las personas participantes. El cuadro 5 a continuación muestra los resultados obtenidos:

Cuadro 5

Frecuencia de empleo de estrategias directas para trabajar la producción escrita

Estrategias directas para trabajar la producción escrita	Frecuencia de empleo					
	Nunca	%	A veces	%	Siempre	%
Recuerdo el vocabulario o expresiones que han sido aprendidos y que pueden ser utilizados en la tarea.	5	9,8%	4	7,8%	42	82,3%

Hago una lista de ideas clave.	11	21,5%	12	23,5%	28	54,9%
Busco en el diccionario las palabras que se requiere utilizar.	5	9,8%	10	19,6%	36	70,5%
Trato de reformular las ideas para escribirlas con las palabras que se conocen.	4	7,8%	9	17,6%	38	74,5%
Entrego la versión definitiva de texto luego de haber hecho varios borradores y haberlo pasado en limpio.	4	7,8%	10	19,6%	37	72,5%
Soy lo más preciso posible utilizando el adjetivo, verbo o sustantivo exacto.	5	9,8%	12	23,5%	34	66,6%
Utilizo conectores lógicos exactos como “para empezar”, “luego”, “entonces”, etc.	8	15,6%	16	31,3%	27	52,9%
Trato de emplear un estilo más elaborado gracias al vocabulario apropiado.	9	17,6%	15	29,4%	27	52,9%
Leo la totalidad del texto terminado para determinar si es coherente.	3	5,8%	3	5,8%	45	88,2%

Escribo en una plataforma colaborativa (<i>Google docs, OneDrive, Jamboard, Framapad, etc.</i>) para que mi docente pueda hacer correcciones en el mismo documento.	17	36,1%	11	23,4%	19	40,4%
---	----	-------	----	-------	----	-------

Fuente. Elaboración propia de las personas autoras.

Del cuadro anterior se desprende que las estrategias más empleadas son leer la totalidad del texto terminado para determinar si es coherente (n=45; 88,2%) y recordar el vocabulario o expresiones que han sido aprendidos y que pueden ser utilizados en la tarea (n=42; 82,3%). Les siguen en orden de frecuencia el tratar de reformular las ideas para escribirlas con las palabras que se conocen (n=38; 74,5%), escribir el texto en borrador, revisarlo varias veces y “pasarlos a limpio” para entregar una versión definitiva (n=37; 72,5%), buscar en el diccionario las palabras que se requiere utilizar (n=36; 70,5%) y ser lo más preciso posible utilizando el adjetivo, verbo o sustantivo exacto (n=34; 66,6%). Las estrategias con menor frecuencia de empleo son hacer una lista de ideas clave (n=28; 54,9%), utilizar conectores lógicos exactos y tratar de emplear un estilo más elaborado gracias al vocabulario apropiado (n=27; 52,9% en ambos casos) y, por último, escribir en una plataforma colaborativa para que su docente pueda hacer correcciones en el mismo documento (n=19; 40,4%).

Al confrontar los resultados de la frecuencia de empleo de las estrategias directas para trabajar la producción escrita, resulta curioso que el primer lugar de utilización mencionado por el estudiantado es el que respecta a la lectura de la totalidad del texto terminado para asegurarse de que sea coherente, ya que esto es la conclusión del proceso de producción escrita con un 88,2% de prevalencia. Este dato es muy significativo y corresponde en su totalidad con lo expuesto por otras investigaciones³¹ en cuanto a lo positivo que aportan los procesos de

31 María de las Mercedes García Herrero, “Análisis de la utilización de estrate-

relectura de lo escrito para mejorar la redacción o para corregir errores, y que el documento final sea lo mejor que las personas hayan podido producir, por lo que le otorgan una gran importancia al vocabulario aprendido y poderlo incluir con el fin de reciclarlo con una frecuencia del 82,3%, ponerlo en contexto y de esta manera practicarlo, además de que cognitivamente se adquiere de una manera más precisa.

La reformulación de ideas, con un 74,5%, como se indicó anteriormente, permite entregar un producto terminado que ha sido trabajado a satisfacción de la persona estudiante con un 42,5%; la creación de un borrador y sus posteriores revisiones aseguran que la entrega del manuscrito sea satisfactoria y crea las conexiones neuronales propicias para una adecuada adquisición de esta competencia. Asimismo, en materia de estilo, la utilización del diccionario (sea en físico o virtual) se muestra como una herramienta muy apetecida por las personas participantes de este estudio con una frecuencia del 70,5%, lo que les asegura una mayor precisión en la expresión de ideas.

El siguiente puesto lo ocupa la precisión que busca el estudiantado en materia gramatical con la escogencia de los adjetivos, verbos o sustantivos exactos con un 66,6%, este porcentaje no es nada depreciable si se une con el de la frecuencia de empleo de “a veces” que es un 23,5%, dando como resultado 90,1% de ocasiones en que las personas aprendices costarricenses de chino mandarín buscan la palabra correcta para hacer sus producciones escritas.

Esta búsqueda también se da en la utilización de conectores lógicos y en el empleo de un estilo más elaborado gracias al vocabulario apropiado: ambas estrategias están empatadas con un 52,9% demostrando que el estudiantado se toma en serio su proceso de adquisición de esta competencia y presta bastante atención al vocabulario y por ende que su manuscrito sea coherente. Finalmente, existe una diferencia de más de 12 puntos porcentuales entre estas estrategias y la última elegida por las personas estudiantes, la cual concierne la escritura de un texto en una plataforma colaborativa como *Google docs*, *One Drive*, *Jamboard*,

Framapad, entre otros, para que el docente pueda hacer las correcciones en el mismo documento, lo que resulta paradójico, ya que las personas participantes de este estudio formaron parte de las clases virtuales y se pensaría que están más abiertas a utilizar estos recursos en línea para la creación de sus producciones escritas, como si lo están en el uso de los diccionarios en línea por ejemplo.

Analizando los datos obtenidos en esta investigación se puede afirmar que no se evidencia una diferencia muy marcada entre las estrategias que se pueden utilizar de manera presencial y virtual en los cursos de chino mandarín e incluso de otras lenguas, ya que el estudiantado se preocupa por presentar un producto bastante trabajado previamente y acorde con las instrucciones recibidas.

Habiendo conocido los resultados de las estrategias de aprendizaje directas, se procede a estudiar las respuestas que corresponden a las estrategias indirectas; es decir las metacognitivas, afectivas y sociales. Es importante recordar que, tal como se detalló anteriormente, en estas estrategias la persona procura practicar el idioma constantemente, lo cual se refleja en la toma de consciencia de sus errores para ayudarse a mejorar y la búsqueda de oportunidades para leer tanto como sea posible en la lengua meta. Para reforzar su aprendizaje, la persona que está aprendiendo escucha conversaciones en la lengua extranjera tratando de comprender su significado, sirviéndose del error para mejorar sus producciones. Este tipo de estrategias implica planificación, reflexión y monitoreo del proceso de aprendizaje, al tiempo que se mantiene un contacto con la parte emotiva (esa que tiene que ver con el control de sus sentimientos, su ansiedad y sus motivaciones) y social, puesto que estas estrategias llevan a la persona a interactuar con otras, facilitando la mejora de la capacidad comunicativa.

Los datos obtenidos de la consulta de estas estrategias son igualmente presentados en las subcategorías que corresponden a cada macro competencia, empezando por aquellas que buscan mejorar la comprensión oral y que se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 6

Frecuencia de empleo de estrategias indirectas para trabajar la comprensión oral

Estrategias indirectas para trabajar la comprensión oral	Frecuencia de empleo					
	Nunca	%	A veces	%	Siempre	%
Uso el contexto conversacional para adivinar el significado de sonidos poco familiares.	4	7,8%	17	33,3%	30	58,8%
Uso el contexto conversacional para comprender el mensaje escuchado.	4	7,8%	9	17,6%	38	74,5%
Uso el tono de voz o elementos paralingüísticos para adivinar el significado de las palabras desconocidas.	12	23,5%	14	27,4%	25	49%

Fuente. Elaboración propia de las personas autoras.

El cuadro 6 muestra que las estrategias tienen diferente frecuencia: mientras que el uso del contexto conversacional para comprender el mensaje escuchado es empleado por 38 personas (74,5%), utilizarlo para adivinar el significado de sonidos poco familiares es acostumbrado por solo 30 personas (58,8%) y el uso del tono de voz o elementos paralingüísticos para adivinar el significado de las palabras desconocidas es empleado únicamente por 25 personas (49%).

El hecho de que en el desarrollo de la comprensión oral el primer lugar lo ocupa el uso del contexto conversacional para comprender el mensaje escuchado con una prevalencia del 74,5%, implica que el estudiantado aplica

estrategias de deducción y de asociación. Esto se observa en el siguiente porcentaje, que corresponde al uso del contexto conversacional para adivinar el significado de sonidos poco familiares, debido a la dificultad que representa para un hispanohablante descifrar una lengua tonal como lo es el chino mandarín. La tercera y última estrategia indirecta para trabajar la comprensión oral empleada por el estudiantado está directamente relacionada con la anterior, pues usa el tono de voz o elementos paralingüísticos para adivinar el significado las palabras desconocidas con una incidencia del 49%, dato que muestra que cada una de las estrategias para trabajar la comprensión oral concuerdan en un 100% con lo expuesto por otros autores³².

Cuadro 7

Frecuencia de empleo de estrategias indirectas para trabajar la comprensión escrita

Estrategias indirectas para trabajar la comprensión escrita	Frecuencia de empleo					
	Nunca	%	A veces	%	Siempre	%
Deduzco el tema a partir del título y las imágenes del texto.	5	9,8%	9	17,6%	37	72,5%
Verifico la correcta comprensión de las instrucciones.	6	11,7%	11	21,5%	34	66,6%
Trato de obtener indicios a partir de la puntuación.	10	19,6%	15	29,4%	26	50,9%

32 Jinghui Wang, Ken Spencer y Minjie Xing, “Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language”. *System* 37, (2009): 46-56. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.05.001>

Pronuncio en voz alta las palabras que no son familiares.	8	15,6%	9	17,6%	34	66,6%
Leo el texto en voz alta para identificar las frases o partes.	3	5,8%	5	9,8%	43	84,3%
Reemplazo las palabras desconocidas por palabras en su lengua materna.	19	37,2%	12	23,5%	20	39,2%

Fuente. Elaboración propia de las personas autoras.

El cuadro anterior permite conocer que la estrategia más empleada es leer el texto en voz alta para identificar las frases o partes ($n=43$; 84,3%), seguido de deducir el tema a partir del título y las imágenes del texto ($n=37$; 72,5%), verificar la correcta comprensión de las instrucciones y pronunciar en voz alta las palabras que no son familiares ($n=34$; 66,6% en ambos casos) y tratar de obtener indicios a partir de la puntuación ($n=26$; 50,9%). La estrategia menos utilizada es reemplazar las palabras desconocidas por palabras en su lengua materna, de la cual solo 20 personas (39,2%) reconocen emplearla siempre.

En este sentido, las estrategias que utiliza el estudiantado para acceder al sentido de los textos escritos no difieren de las expuestas por los expertos que han realizado los estudios de manera presencial, de esta manera se puede afirmar que las personas estudiantes utilizan sus conocimientos previos en la comprensión de textos en general, ya sea que lleven el curso en cualquier modalidad.

En esta discusión de resultados de la comprensión escrita, se propone empezar por destacar que la estrategia menos utilizada por el estudiantado es reemplazar las palabras desconocidas por palabras en su lengua materna con una incidencia del 39,2%. Se puede calificar de positivo que no sea una estrategia muy empleada, lo cual puede deberse quizá a los consejos de las personas docentes para deducir el significado de una palabra por el contexto en el que se empleó en lugar de recurrir a la lengua materna, ya que la traducción literal en el aprendizaje de lenguas no es una buena

opción (a pesar de que es una técnica frecuente empleada en el chino), sino que lo más adecuado es aprender el significado de la palabra por su contexto. En esta línea, la siguiente estrategia que parece que la mitad de los informantes no utiliza es obtener indicios desde la puntuación, es decir, que en este contexto las estrategias de deducción y de predicción no son satisfactorias como si lo es la correcta comprensión de las instrucciones con un 66,6% de prevalencia, así como pronunciar en voz alta las palabras que no son familiares en igual porcentaje. Las respuestas también indican que el estudiantado deduce el tema a partir del título y de las imágenes del texto, es decir que utiliza los elementos paratextuales para tener una idea general del documento escrito, lo cual una vez más coincide con lo expuesto por otros estudios³³. Por último, el primer puesto lo ocupa la lectura en voz alta para identificar las frases o partes, con un 84,3%, relacionado con la repetición de la lectura para comprenderla, es decir, que cada estrategia mencionada se alinea con la teoría evocada.

En cuanto al desarrollo de la producción oral, las tendencias de las estrategias varían y dan cuenta de los retos del estudiantado para poder poner en práctica la lengua oralmente, tal como lo indica el cuadro 8 a continuación:

33 Sian Hoon Teoh, Buai Chin Heng, Yee Feng Neo, Jie Yan Chan y Julia Yin Yin Tan, "Strategies use in Chinese Language Learning among Non-Native Chinese Language Learners in Malaysia". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 12, n° 11 (2022): 2985-3005. <https://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i11/15332>, Xiaoli Jiang y Andrew D. Cohen, "A critical review of research on strategies in learning Chinese as both a second and foreign language". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2, n° 1 (2012): 9-43. www.files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135534.pdf

Cuadro 8

Frecuencia de empleo de estrategias indirectas para trabajar la producción oral

Estrategias indirectas para trabajar la producción oral	Frecuencia de empleo					
	Nunca	%	A veces	%	Siempre	%
Repito e imito el acento.	4	7,8%	7	13,7%	40	78,4%
Practico con hablantes de la lengua meta.	20	39,2%	19	37,2%	12	23,5%
Prefiero hablar lentamente pero correctamente.	8	15,6%	8	15,6%	35	68,6%
Prefiero hablar rápido, aunque cometa errores.	14	27,4%	20	39,2%	17	33,3%
Trato de pensar en el idioma meta.	4	7,8%	7	13,7%	40	78,4%
Practico los sonidos de la lengua meta en la casa en solitario	3	5,8%	5	9,8%	43	84,3%
Practico los sonidos de la lengua meta con otra persona.	20	39,2%	15	29,4%	16	31,3%
Utilizo mímica o gesto cuando hablo.	7	13,7%	14	27,4%	30	58,8%

Fuente. Elaboración propia de las personas autoras. (N=51)

La información del cuadro 8 marca dos situaciones: de las ocho estrategias propuestas, cinco son muy utilizadas por el estudiantado,

mientras que otras tres son muy poco utilizadas. Las más empleadas en orden de frecuencia son practicar los sonidos de la lengua meta en la casa de manera independiente (n=43; 84,3%), repetir e imitar el acento y pensar en el idioma meta (n=40; 78,4% en ambos casos), buscar hablar lentamente pero correctamente (n=35; 68,6%) y utilizar mímica o gestos al hablar (n=30; 58,8%). Por el contrario 17 personas (33,3%) admitieron preferir hablar rápido, aunque cometan errores, y únicamente 16 y 12 personas (31,3% y 23,5% respectivamente) indican practicar los sonidos de la lengua meta con otra persona y practicar con hablantes nativos de la lengua meta.

En lo referente a la frecuencia de empleo de estas estrategias, llama la atención que las personas informantes de esta investigación mencionan que nunca o solo a veces practican con hablantes de chino, para un total de 76,4 %, porcentaje que muestra una necesidad de parte del estudiantado por tener interacciones orales con hablantes de la lengua meta. De igual manera, manifiestan que nunca practican los sonidos del chino con otra persona con un 39,2%, por lo cual no es sorpresa que el mayor porcentaje concerniente a la estrategia para trabajar la producción oral sea la práctica de sonidos del chino en la casa de manera solitaria con una prevalencia del 84,3%. Esta práctica se complementa con la siguiente estrategia que es la repetición e imitación del acento 78,4%, y todas ellas están en concordancia con la taxonomía de Oxford³⁴.

Además, es importante mencionar que el estudiantado prefiere hablar lentamente pero correctamente con una incidencia del 68,6% contra un 33,3% que afirma que prefiere hablar rápido, aunque cometa errores, lo que es comprensible si se toma en cuenta que la mayoría de las personas participantes en este estudio cursan los niveles básicos. Esto habla bien de los procesos de autorregulación de los cuales son los protagonistas y del nivel de compromiso para adquirir el chino mandarín de la mejor manera posible. En esta misma línea de ideas, diez puntos por debajo de esta estrategia, se encuentra otra bastante utilizada y es el uso de la mímica o de los gestos cuando se habla, con un 58,8%. Estos son

34 Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies: What every teacher should know* (New York: Heinie and Heine Publishers, 1990), 16

referentes universales de comunicación en cualquier lengua meta que se esté aprendiendo.

Esta competencia está directamente relacionada con la interacción social. Se logra observar que los porcentajes que obtienen mayor preferencia se relacionan estrechamente con pasar el mensaje de la mejor manera posible, preocupación presente tanto en las personas aprendices que siguen los cursos virtuales como presenciales; y no se evidencia que exista una estrategia que se diferencie significativamente en estas dos modalidades.

Por último, al consultar sobre la frecuencia en el uso de estrategias indirectas para trabajar la producción escrita, se propusieron diez estrategias, las cuales se muestran a continuación:

Cuadro 9

Frecuencia de empleo de estrategias indirectas para trabajar la producción escrita

Estrategias indirectas para trabajar la producción escrita	Frecuencia de empleo					
	Nunca	%	A veces	%	Siempre	%
Reflexiono sobre la exigencia de la tarea.	9	17,6%	10	19,6%	32	62,7%
Reúno todas las ideas que se desean expresar.	5	9,8%	9	17,6%	37	72,5%
Recabo información complementaria por medio de la lectura o conversación con otras personas.	7	13,7%	13	25,4%	31	60,7%
Organizo las ideas por jerarquía, clase, argumentación, ejemplos.	17	27,8%	15	24,5%	29	47,5%

Hago un plan de trabajo o esquema del orden de presentación de las ideas.	11	21,5%	13	25,4%	27	52,9%
Empiezo a escribir directamente en limpio e ir agregando ideas.	9	17,6%	16	31,3%	26	50,9%
Leo en voz alta para determinar si las palabras se escuchan bien.	3	5,8%	2	3,9%	46	90,2%
Releo el texto poniendo atención a las faltas habituales en gramática.	6	11,7%	9	17,6%	36	70,5%
Dejo el texto de lado un día completo, para releerlo desde una visión fresca antes de entregarlo.	21	41,1%	8	15,6%	22	43,1%
Pido a otra persona leer el trabajo antes de entregarlo.	26	50,9%	8	15,6%	17	33,3%

Fuente. Elaboración propia de las personas autoras.

A partir de las respuestas que se detallan en el cuadro 9, se nota que la estrategia más empleada es leer en voz alta para determinar si las palabras se escuchan bien (n=46; 90,2%). Le siguen: reunir todas las ideas que se desean expresar (n=37; 72,5%), releer el texto poniendo atención a las faltas habituales en gramática (n=36; 70,5%), reflexionar sobre la exigencia de la tarea (n=32; 62,7%) y recabar información complementaria por medio de la lectura o conversación con otras personas (n=31; 60,7%). En menor medida se encuentran hacer un plan de trabajo o esquema del orden de presentación de las ideas (n=27; 52,9%), empezar a escribir directamente en limpio e ir agregando ideas (n=26; 50,9%), organizar las ideas por jerarquía, clase, argumentación o

ejemplos (n=29; 47,5%) y dejar el texto de lado un día completo, para releerlo desde una visión fresca antes de entregarlo (n=22; 43,1%). La estrategia que menos personas manifiestan utilizar siempre es pedir a otra persona leer el trabajo antes de entregarlo (n=17; 33,3%).

Para iniciar con la última discusión de resultados, la frecuencia de empleo de estrategias indirectas para trabajar la producción escrita en chino mandarín corresponde a la lectura en voz alta para determinar si las palabras se escuchan bien, con una prevalencia del 90,2%, lo que muestra que la producción oral coadyuva en la producción escrita. Este fenómeno no ha sido documentado como parte de las estrategias que sustentan el marco teórico de esta investigación. En el segundo lugar, se ubica reunir todas las ideas que se desean expresar con un 72,5%, es decir, que las personas estudiantes realizan lluvias de ideas para darle contenido a sus producciones escritas y a la vez de manera paralela releen el texto prestando atención a las faltas de gramática que cometen. Estas dos estrategias muestran los procesos cognitivos a los que las personas aprendices recurren para corregirse además de tener plena consciencia de las dificultades que enfrentan en este tipo de ejercicio académico altamente demandante.

Otra estrategia mencionada es la reflexión sobre la exigencia de la tarea a realizar con un 62,7% y lo que esta produce a nivel de recabar la información que se requiere para poderla realizar con un 60,7%. En este punto, las personas participantes toman dos caminos: el primero, el ordenamiento de esta exige que se proponga un plan de trabajo dependiendo del tipo de documento que deba entregar (47,5%) tal y como lo indica O'Malley y Chamot³⁵ o el segundo camino, es que se empiece a escribir directamente en limpio e ir agregando ideas con un 50,9%. Estas dos maneras de abordar la escritura, una más estructurada que la otra, también producen dos resultados diferentes, primeramente 41,1% de las personas informantes que una vez terminada la producción escrita nunca van a volver a releerla y el caso opuesto, en donde el 43,1% del estudiantado siempre va a optar por dejar de lado el texto un día

35 J. Michael O'Malley y Anna Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990), 25-30.

completo para posteriormente releerlo desde una visión fresca antes de entregarlo. Sin duda, la capacidad de autocorrección puede mejorar significativamente si se practica de manera sistemática en ese porcentaje de personas estudiantes que no hacen la relectura de sus producciones orales. La última estrategia utilizada por las personas participantes es solicitarle a otra persona que lea el trabajo antes de entregarlo con una incidencia de 33,3%, ya que son pocas las personas que podrían colaborar con esta tarea salvo una persona compañera de curso, una persona conocida hablante de la lengua meta o una antigua persona docente, por mencionar algunas opciones.

Como síntesis, se puede observar que el estudiantado emplea una variedad de estrategias directas e indirectas en las diferentes macrocompetencias lingüísticas. Estas ayudan a la población estudiantil en chino como lengua extranjera desarrollar y adquirir el idioma.

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de esta investigación basadas en el análisis de cada una de las macrocompetencias lingüísticas y estrategias de aprendizajes utilizadas por el estudiantado costarricense para el aprendizaje de chino mandarín durante la pandemia del COVID-19.

Primeramente, se ha de mencionar que la comprensión oral no es una actividad simple y tampoco es una destreza pasiva, debido a que escuchar y comprender lo que se escucha exige de parte de la persona oyente una serie de habilidades estratégicas para lograr descifrar el mensaje. En este proceso, existen diversos factores que facilitan o dificultan esta tarea, dentro de los cuales se pueden citar las características individuales del estudiantado, su nivel de competencia lingüística en chino mandarín, el conocimiento de previo de la situación comunicativa, el contexto que lo rodea, sus recursos metacognitivos y de aprendizaje, por lo que no es de extrañar que la estrategia directa más utilizada sea la de escuchar repetidamente el documento sonoro, hacer pausas, además de identificar los elementos claves, lo que denota que las personas

aprendices escuchan activamente los audios y de ser necesario evacuan dudas con las personas docentes. En este sentido se puede afirmar que no existe ninguna diferencia en cuanto al comportamiento por parte del estudiantado para la adquisición de esta macrocompetencia entre el aprendizaje virtual y el aprendizaje presencial.

Seguidamente, la producción oral posee un carácter eminentemente social, en donde se buscan propósitos comunicativos bien determinados y de manera general, se realizan de manera colectiva, en parejas, en grupos y rara vez se realizan monólogos. Los cursos virtuales y el acceso a recursos web representan insumos para nada despreciables para el estudiantado. Los materiales didácticos permiten un aprendizaje en un espacio colaborativo en las sesiones virtuales sincrónicas, ya que realizan actividades de interacción con otras personas estudiantes con la guía del profesorado de chino mandarín, además de indicar el uso frecuente de la cámara encendida, recurso que promueve la comunicación y conexión en el ámbito socioafectivo. Las clases virtuales sincrónicas son un reto para el estudiantado desde el punto de vista técnico, por los problemas de conexión que se pueden presentar, hablar y escuchar, es decir, que la comunicación se puede ver interrumpida; dada la intermitencia en internet, las personas estudiantes pueden perderse de explicaciones, ejercicios o prácticas con sus pares, además de incrementar la ansiedad al incorporarse a una clase y no saber de qué se está tratando. Sin embargo, los aportes que brindó este tipo de clases durante la pandemia del COVID-19 son significativos, contribuyendo en varios aspectos al estudiantado, dentro de los cuales se pueden citar el hecho de que se pudo continuar con la enseñanza-aprendizaje e incentivar las interacciones sociales entre las personas a pesar de estar confinados durante más de dos años.

En tercer lugar, la comprensión escrita está directamente relacionada con procesos cognitivos esenciales en la adquisición de otras macrocompetencias. Se puede afirmar que leer es una capacidad exclusiva del ser humano que es aprendida en cualquier lengua, que se va desarrollando a través del tiempo y que se transforma a lo largo de la vida. Esta evolución representa un reto dado el nivel de dificultad

mayor de pasar de leer caracteres occidentales a la caligrafía del chino, ya que la persona estudiante no solamente debe aprender a aprender los documentos, sino que debe movilizar todas las estrategias que conozca para descifrar y aprender a comprender en profundidad el texto leído. Es por esas razones que las personas informantes de este estudio inicialmente buscan estratégicamente comprenderlo de manera general, apoyándose en elementos paratextuales y luego extraer palabras clave y recabar en su memoria el significado del carácter leído. En este sentido, la movilización de las habilidades situacionales es clave y depende de experiencias previas, o sea, en el aprendizaje de otra lengua(s) extranjera(s), lo que parece ser un factor esencial para abordar el texto, como si se estuviera en una clase presencial y no en un contexto virtual. Además, la lectura permite y promueve el uso de materiales de consulta de manera física o por medio de internet y otras fuentes de información complementaria para la construcción del conocimiento por lo que esta macro competencia no se vio afectada por el desarrollo de las clases virtuales.

Posteriormente, en lo que respecta a la producción escrita, esta puede ser analizada desde dos puntos de vista, el primero es aprender a escribir, ya que se trata de una destreza, puesto que exige una serie de habilidades para saber expresarse a través de códigos previamente establecidos; la segunda es escribir para aprender, esta se centra en el proceso de redacción de un texto escrito que requiere un trabajo de reflexión sobre la lengua, es decir el chino mandarín, que permite al estudiantado enfocarse en el léxico o en la gramática, por ejemplo. En el caso concreto de este estudio, existe evidencia que las personas estudiantes utilizan ambas dimensiones para sus producciones escritas, este proceso lo realizan sin hacer diferencias entre una dimensión y otra, se centran en generar un producto final lo más adecuado a los requerimientos asignados. Es importante destacar que las personas participantes de este estudio no mencionan ninguna estrategia particular para el aprendizaje de los caracteres chinos salvo que no se sienten atraídas en realizar sus producciones escritas en plataformas colaborativas en línea, sería muy interesante profundizar las razones por las cuales rechazan este tipo de recurso virtual en un futuro estudio.

Para concluir, es necesario indicar que un posible tema de estudio se puede referir a las competencias interculturales, entendidas como las habilidades de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas³⁶. Este estudio se podría desarrollar en el aula o fuera de ella a través de experiencias individuales, presenciales o virtuales, en situaciones interculturales concretas, en el extranjero o en Costa Rica por ejemplo. De esta manera, se estaría estudiando un tema poco abordado en general y de vital importancia en un mundo cada vez más globalizado, en donde las personas ciudadanas de diferentes países viajan, trabajan y se comunican entre sí en lenguas que no son su lengua materna por diversas razones.

Referencias bibliográficas

- Chanderan, Vinotheni y Hashim, Harwati. "Language Learning Strategies used by ESL Undergraduate Students". *Creative Education* 13, 768-779 (2022). <https://doi.org/10.4236/ce.2022.133049>
- ChanLin, Lih-Juan y Chan, Kung-Chi. "Group learning strategies for online course". *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 397-401 (2010). <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.033>
- Doaa, Mohammad Hamdan Ahmed. "Les stratégies d'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère d'étudiants égyptiens". *Multilinguales* 7, 1-20 (2016). <https://journals.openedition.org/multilinguales/715>
- Feng, Yao y Iriarte, Fernando. "Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera". *Marcoele Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n° 27, 1-15 (2018). www.redalyc.org/journal/921/92155498004/92155498004.pdf
- Garcés Fuenmayor, Jacqueline y Mora Bolaños, Carlos. "Estrategias de

36 Ángels Oliveras, *Hacia la competencia Intercultural en el aprendizaje de una Lengua Extranjera* (Madrid: Edinumen, 2000), 38.

- aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19”. *Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales* 2, 49-55 (2020). <https://doi.org/10.47666/summa.2.esp.06>
- García Herrero, María de las Mercedes. “Análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera”. *Revista de Investigación Educativa* 31, n° 1, 53-76 (2013). <https://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.133451>
- García Herrero, María de las Mercedes y Jiménez Vivas, Amparo. “Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencias en estudiantes universitarios de magisterio”. *Revista de Investigación Educativa* 32, n° 2, 363-378 (2014). <https://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.167421>
- García Salinas, Jaime. “Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 8, 1-23 (2010). <https://doi.org/10.26378/rnlael48140>
- Goh, Christine C.M. y Foong, Kwah Poh. “Chinese ESL Students’ Learning Strategies: a look at frequency, proficiency, and gender”. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 2, n° 1, 39-53 (1997). https://www.researchgate.net/publication/234763053_Chinese_ESL_Students'_Learning_Strategies_A_Look_at_Frequency_Proficiency_and_Gender
- Gómez, Juan Fernando, Díaz Larenas, Claudio y Gómez Torres, Walter Darién. “Estrategias de aprendizaje y creencias sobre el idioma inglés: una aproximación correlacional en estudiantes universitarios”. *Práxis educativa* 16, 1-17 (2021). <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16572.024>
- Hu, Haihong y Gramling, Jennifer. “Learning strategies for success in a web-based course: a description exploration”. *The Quarterly Review of Distance Education* 10, n° 2, 123-134 (2009). www.itecideas.pbworks.com/f/44895674.pdf

-
- Hu, Mengying. "Language learning strategies and exposure of Chinese non-English major undergraduates". *US-China Foreign Language* 20, n° 4, 167-170 (2022). <https://doi.org/10.17265/1539-8080/2022.04.006>
- Jiang, Xiaoli y Cohen, Andrew D. "A critical review of research on strategies in learning Chinese as both a second and foreign language". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2, n° 1, 9-43 (2012). www.files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135534.pdf
- Miramontes Arteaga, Ma. Antonieta, Castillo Villapudua, Karla Yudit y Macías Rodríguez, Héctor Jaime. "Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia". *RITI Journal* 7, n° 14, 199-214 (2019). <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.017>
- Oliveras, Ángels. *Hacia la competencia Intercultural en el aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen, 2000.
- O'Malley, J. Michael y Chamot, Anna. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Orrego, Luz Mery y Díaz Monsalve, Ana Elsy. "Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés". *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura* 15, n° 24, 105-142 (2010). www.scielo.org.co/pdf/ikala/v15n24/v15n24a5.pdf
- Oxford, Rebecca. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Heinie and Heine Publishers, 1990.
- Palani, Kirubayini, Nathan, Lissaline Shanmuga, Kamarudin, Raja Nur Hafizah Raja, Sandhakumarin, Yogesvary y Hashim, Harwati. "Language Learning Strategies employed by Lower Secondary ESL Learners". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 12, n° 6, 1176-1186 (2022). <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i6/14072>
- Paquette, Gilbert. *Modélisation des connaissances et des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2002.

- Paudel, Pitambar. "Learning Strategies Employed in English Language: Perceptions and Practices". *Journal of NELTA Gandaki* 1, 87-99 (2019). https://www.researchgate.net/publication/333790113_Learning_Strategies_Employed_in_English_Language_Perceptions_and_Practices
- Ranjan, Ranjeeva, Philominraj, Andrew y Bahamondes, Giselle. "Análisis de estrategias de aprendizaje del inglés como idioma extranjero: un estudio de caso en estudiantes universitarios chilenos". *Revista Espacios* 41, n° 6, 1-14 (2020). www.revistaespacios.com/a20v41n06/a20v41n06p17.pdf
- Risueño Martínez, Jesús J., Vázquez Pérez, María Luisa, Navarrete, José Hidalgo y de la Blanca de la Paz, Soledad. "Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas en estudiantes de inglés como lengua extranjera". *Aula de Encuentro* 1, n° 18, 155-178 (2016). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5700645>
- Sae-thung, Jirachai y Boonsuk, Yusop. "Chinese speaking strategies as a foreign language: success stories from Thai higher education". *Anatolian Journal of Education* 7, n° 2, 157-172 (2022). <https://doi.org/10.29333/aje.2022.7213a>
- Teoh, Sian Hoon, Heng, Buai Chin, Neo, Yee Feng, Chan, Jie Yan y Tan, Julia Yin Yin. "Strategies use in Chinese Language Learning among Non-Native Chinese Language Learners in Malaysia". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 12, n° 11, 2985-3005 (2022). <https://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i11/15332>
- Thamrin, Lily. "Mandarin learning strategy in higher education to achieve the new Hanyu Shuiping Kaoshi Standard at Level 3". *Journal of Educational Research and Evaluation* 5, n° 3, 480-488 (2021). <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JERE>
- Valle, Antonio, González Cabanach, Ramón, Cuevas González, Lino Manuel y Fernández Suárez, Ana Patricia. "Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar". *Revista de Psicodidáctica*, n° 6, 53-68 (1998). <https://>

www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf

- Wadsworth, Leigh M., Husman, Jenefer, Duggan, Mary Anne y Pennington, M. Nan. "Online mathematics achievement: effects of learning strategies and self-efficacy". *Journal of Developmental Education* 30, n° 3, 6-14 (2007).
- Wang, Jinghui, Spencer, Ken y Xing, Minjie. "Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language". *System* 37, 46-56 (2009). <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.05.001>
- Weinstein, Claire Ellen y Mayer, Richard E. The teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (New York: McMillan, 1986).
- Xi, Mizhe, Fang Ng, Chwee, Mohd, Azidan Abdul Jabar y Jalaluddin, Ilyana, "A Systematic Review of Chinese Language Learning Strategies in the Past Decade (2011-2020)". *Pertanika Journal Social Sciences and Humanities* 29, n° 3, 287-307 (2021). <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.S3.15>
- Yang, Xiaobin, Zeng, Liangjing y Xu, Zhou. "An investigation of the language learning strategies used by Brazilian students learning Chinese as a foreign language". *Heliyon* 7, 1-8 (2021). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07476>