

Un estudio longitudinal de las creencias sobre el aprendizaje de la lengua española de estudiantes chinos¹

A longitudinal study of the beliefs about the Spanish learning of Chinese students

Yang Song

Peking University
China

ONOMÁZEIN | Número especial IX
Didáctica de lenguas extranjeras en China: situación actual y perspectivas para el futuro: 105-123
DOI: 10.7764/onomazein.neg.07
ISSN: 0718-5758



Yang Song: Departamento de Español y Portugués, Escuela de Lenguas Extranjeras, Universidad de Pekín, China.
| E-mail: yang.song@pku.edu.cn

Fecha de recepción: abril de 2021
Fecha de aceptación: agosto de 2021

**Número
especial**
– IX –

Didáctica
de lenguas
extranjeras
en China:

situación actual
y perspectivas
para el futuro

2021

Resumen

Los resultados de un estudio longitudinal de dos años de duración de las creencias sobre el aprendizaje de una lengua a estudiantes chinos de Filología Hispánica de primer y segundo curso reflejan que se originan en su experiencia con la enseñanza de inglés durante la educación secundaria. Debido a que ambas lenguas y etapas de formación tienen objetivos educativos distintos, sus creencias se adaptan a los objetivos de la carrera.

Palabras clave: creencias sobre el aprendizaje; estudio longitudinal; estudiantes chinos; Filología Hispánica.

Abstract

The results of a two-year longitudinal study of the beliefs about language learning in first and second year of Chinese students in Hispanic Philology reflect that they originated from their experience with English learning during secondary education. As both languages and stages of formation have different educational objectives, their beliefs are adapted to the objectives of the career.

Keywords: beliefs about Spanish learning; longitudinal study; Chinese students; Hispanic Philology.

1 Esta investigación está enmarcada en el proyecto 20YJC740053 y el 20AYY014 financiados por el Ministerio de Educación del Gobierno chino, así como en el 2020YBC20 de la Universidad de Pekín. Asimismo, debemos dar las gracias al Dr. Nicolás Giménez Doblás por su ayuda en la revisión del artículo.

1. Introducción

A medida que China y los países de habla hispánica profundizan su inserción en la economía mundial, se perfilan los intereses estratégicos multilaterales que comparten. Bajo este contexto político-económico, el Gobierno chino procura fomentar la didáctica de la lengua española, teniendo en cuenta la gran importancia que posee la región hispanoamericana en el panorama internacional y en la gestión de asuntos globales (Song, 2019: 132).

Durante los últimos veinte años, el número de universidades que ofrecen la carrera de Filología Hispánica en China se ha decuplicado —de doce en 1999 a las ciento diez en 2020— y el número de estudiantes de esta carrera ha aumentado más de veinticinco veces, de unos quinientos a trece mil aproximadamente, con la matrícula escolar de más de tres mil estudiantes anuales². Sin embargo, ante esta expansión explosiva y consolidación respecto a E/LE en China, se advierte claramente un gran vacío de estudios significativos sobre el grupo de estudiantes y docentes que conforma su comunidad.

Por otra parte, con el desarrollo de la teoría de aprendizaje constructivista, se ha observado un cambio en la enseñanza del profesor al estudiante: de estar centrada en el profesor y en su metodología, se pasa a poner el foco en el estudiante. En este sentido, se priorizan los intereses de los estudiantes, subrayando la importancia de sus contribuciones, experiencias, pensamientos, necesidades y, por supuesto, sus creencias sobre el aprendizaje (en adelante, CA) (Ferreira Barcelos, 2015).

En la didáctica de lenguas extranjeras, es imprescindible para los profesores conocer las creencias del alumnado sobre el aprendizaje de la lengua que determinan su metodología (Wesely, 2012) e influyen en sus estrategias (Suwanarak, 2012), en su motivación (Ormeño y Rosas, 2015), en su calificación (Ren y Bai, 2016) o en su autonomía (Borg y Alshumaimeri, 2017), entre otros. Las creencias positivas ayudan a los alumnos a mantener la motivación en el aprendizaje y a superar las dificultades (Murphy y Mason, 2006), mientras que las negativas determinan un descenso motivacional y conducen a estados de ansiedad y depresión (Song, 2014), y minan el aprendizaje (Lu, 2016). Desde este punto de vista, resulta necesario explorar las creencias que subyacen en las acciones de aprendizaje.

De este modo, nos parece interesante realizar un estudio sobre la evolución de las CA de la lengua española en los estudiantes chinos matriculados en Filología Hispánica durante sus primeros dos cursos académicos. El motivo por el que se ha centrado exclusivamente en los primeros años se debe a que, durante este ciclo de educación —llamado *ciclo básico en la educación terciaria*—, se enseñan en todas las universidades las mismas asignaturas bajo un mismo currículo, acreditado por el Ministerio de Educación, y se utilizan idénticos manuales. No obstante,

2 Cifra obtenida por el autor de este estudio durante el proceso de investigación.

a partir del tercer año académico, cada universidad ofrece una diversificación de la oferta educativa —los alumnos tienen la posibilidad de estar de intercambio en un país hispanohablante durante medio año como mínimo, pueden elegir asignaturas optativas especializadas, etc.—, por lo que es más factible un análisis comparativo de los alumnos de primer y segundo curso.

2. Estudios precedentes

En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, el estudio de las creencias se inició en los años ochenta del siglo XX y ya cuenta con un nutrido cuerpo de trabajos científicos. Respecto a las diferencias individuales (Martínez, 2011: 46), es una línea de investigación imprescindible y en plena vigencia. Una vez revisada la literatura académica previa, se observa que últimamente se han hecho notables aportaciones sobre la naturaleza de las creencias, su enfoque teórico y la metodología investigadora a desarrollar.

2.1. La epistemología sobre la naturaleza de las creencias

El trabajo pionero de Flavell sobre las creencias planteó el término *conocimiento metacognitivo* (Flavell, 1987: 21), dividido en tres niveles —conocimientos relativos a las personas, a las tareas y a las estrategias—, de los cuales el primero se divide a su vez en tres subcategorías —intraindividuales, interindividuales y universales—. La *intraindividualidad* abarca los conocimientos y creencias que el individuo tiene sobre su propio funcionamiento cognitivo (Flavell, 1987: 22). Autores posteriores como Victori y Lockhart (1995), Wenden (1998) y Hertzog y Hultsch (2011) siguieron estrechamente este paradigma.

Otros investigadores como Hosenfeld (1976), Omaggio (1978) o Riley (1980) propusieron términos como *mini-theories*, *insights* y *learner assumptions* para referirse a las creencias. Aunque no los equipararon a conocimientos metacognitivos, las vincularon con la mente y el individuo. Para estos autores, las creencias eran intrínsecas, es decir, fijas, estables y perdurables en algunos casos, que repercutían claramente en el aprendizaje.

Sin embargo, trabajos más recientes se inclinan a considerar las creencias extrínsecas, analizadas de forma contextualizada y desde puntos de vista heterogéneos. Se conciben como construcciones sociales, inestables, dinámicas y emergentes que están ocasionadas, determinadas, ligadas e integradas al entorno específico en el que se producen. Los alumnos parecen seres sociales de diferente procedencia que interactúan entre sí, y uno de los objetivos de esta aproximación es lograr una comprensión más completa y matizada de las repercusiones que puede tener en sus creencias.

2.2. Los enfoques teóricos y la metodología de investigación

Se han realizado estudios desde diferentes enfoques teóricos, ya sean normativos, metacognitivos o contextuales (Ferreira Barcelos, 2003). Los primeros se desarrollan principalmente a

través de cuestionarios de escala tipo Likert, con el objetivo de describir de manera cuantitativa las creencias, de establecer su correlación con otros factores individuales —edad, sexo, experiencia previa, por ejemplo— y de determinar sus relaciones de causa y efecto con las estrategias de aprendizaje, la ansiedad, la motivación, la calificación escolar, etc. El trabajo de Horwitz (1987), con el famoso BALLI, un cuestionario con treinta y cuatro ítems que cubría cinco áreas —aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera, dificultad del proceso de aprendizaje, naturaleza del aprendizaje, estrategias de aprendizaje y comunicación y motivación—, abrió un nuevo camino para numerosos investigadores posteriores.

Al mismo tiempo, no obstante, este modelo también recibió críticas, como, por ejemplo, que los enunciados en el BALLI no reflejan las creencias que tienen los estudiantes, sino las de los profesores, pues son ellos quienes los redactan (Kuntz, 1996) de forma descontextualizada (Sakui y Gaies, 1999). Las cinco áreas establecidas no suponen una muestra estadística de las respuestas de los estudiantes, sino que también están agrupadas por el investigador (Kuntz, 1996). A pesar de todo, cabe decir que hasta la fecha la utilización de cuestionarios de escala tipo Likert como instrumento de medición es un método todavía vigente para un estudio cuantitativo y estadístico, puesto que permite al investigador recopilar en poco tiempo una gran cantidad de datos sobre las creencias de los informantes.

En las investigaciones enmarcadas con un enfoque metacognitivo, se consideran las creencias un conocimiento metacognitivo que permiten a los alumnos reflexionar sobre cómo se aprende una lengua, así como valorar su experiencia de aprendizaje.

La metodología utilizada con esta finalidad es cualitativa, con entrevistas semiestructuradas como principales instrumentos de recopilación de datos, que, según Ferreira Barcelos (2003: 19), pueden dar a los alumnos la oportunidad de hablar sobre su experiencia y definir y evaluar el proceso de aprendizaje en sus propias palabras. En este enfoque, el trabajo académico de Wenden (1987) supuso toda una innovación. Otros métodos frecuentes son los autoinformes o los diarios, cuya mayor deficiencia, sin embargo, consiste en que se limitan a los rasgos metacognitivos, sin atender a los aspectos normativos y contextuales de las creencias.

Los estudios que siguen el enfoque contextual parten de la idea de que las creencias no son personales ni dependen de los individuos, sino que vienen moldeadas por el contexto socio-cultural y educativo en el que se encuentran. Este tipo de trabajos son de índole cualitativa, contribuyen a un paradigma interpretativo y utilizan métodos de índole etnográfica, como, por ejemplo, la observación en clase, los recuerdos estimulados (Ferreira Barcelos, 2000), diarios (Hosenfeld, 2003), el análisis de metáforas (Macías, 2019) y del discurso (Ferreira Barcelos, 2003), así como entrevistas naturalistas, ejercicios de clasificación, escenarios y procedimientos de sujeto en yugo (White, 1999). Se suele combinar más de un método mediante la triangulación de los resultados. La mayor ventaja de este paradigma radica en que permite al investigador usar distintos tipos de métodos de investigación, siempre y cuando sean cua-

litativos (Ferreira Barcelos, 2003), mientras que la limitación más destacada es que requiere mucho tiempo y dedicación.

En definitiva, como los estudios iniciativos parten de distintos supuestos ontológicos y epistemológicos, se ha optado por diferentes métodos e instrumentos en sus paradigmas de investigación, entre los cuales se puede observar una clara diferencia. En los estudios más recientes se percibe un giro ecológico en la epistemología de las creencias (Kalaja, Ferreira Barcelos y Aro, 2018), es decir, se relacionan simultáneamente con factores internos del aprendiente —factores afectivos, motivación, actitud, vivencias personales— y factores externos al aprendiente —experiencias relativas y no relativas al aprendizaje de lenguas extranjeras, contextos varios de aprendizaje, aspectos sociales—.

En resumen, hay una gran variedad de instrumentos de investigación, todos ellos con deficiencias particulares. Su elección depende de la concreción del objetivo a investigar, para encontrar el más adecuado y eficaz o combinar varios, y extraer resultados con la mayor validez científica posible.

3. Objetivo, método y procedimiento

El objetivo principal del presente trabajo es realizar un estudio longitudinal en que se harán tres mediciones a lo largo de un seguimiento de dos años académicos al treinta por ciento de los universitarios chinos matriculados en Filología Hispánica y de una misma generación, y, a partir de ahí, explorar el origen y evaluación de sus CA acerca de la lengua española.

Una vez evaluadas las ventajas e inconvenientes de la bibliografía previa, se han tomado las siguientes decisiones:

1. Partir de la hipótesis de que las creencias son constructivas, fijas y estables, lo que justifica un estudio longitudinal.
2. Combinar el análisis cuantitativo y cualitativo, para dotar del mayor alcance posible al estudio.
3. Basarse principalmente en el modelo de Wen (2001), con el diseño propio de ítems que representen opiniones de los estudiantes mismos en vez de los profesores, así como las áreas establecidas sean una muestra estadística de las respuestas de los estudiantes³. En el apartado 4.2 se explicará con más detalle.

3 Cabe mencionar que, debido al carácter abstracto y polifacético de las creencias, aún no se ha llegado a un consenso en torno a su naturaleza, tampoco existe un acuerdo común sobre las áreas que las componen. Además de las cinco áreas que estableció Horwits (1987), otros autores como

Esencialmente, los pasos que se ha seguido en este estudio son:

1. Diseño de instrumentos de medición.
2. Recogida de datos.
3. Análisis de los materiales.

Los instrumentos utilizados consisten en un cuestionario cerrado de escala tipo Likert, un conjunto de temas para entablar entrevistas semiestructuradas con los informantes y temas para que redacten autorreportes o diarios. En su diseño, la tarea troncal ha consistido en elaborar un cuestionario fiable y válido, puesto que es este el que aporta conclusiones cuantitativas; las entrevistas y autorreportes o diarios brindan datos cualitativos que apoyan las conclusiones. En la recogida de datos, en particular en la colección de datos longitudinales, lo más importante ha sido animar y motivar a los mismos alumnos a participar en las tres encuestas. En cuanto al análisis, se han usado un software de aplicación como SPSS y AMOS por medio de un análisis ANOVA, y pruebas *post hoc*.

3.1. Participantes

Una totalidad de mil doscientos ochenta y cinco estudiantes, provenientes de treinta y siete universidades ubicadas en nueve ciudades chinas, han participado voluntariamente en las distintas partes de la presente investigación. Se les informó que los datos que obtendrían los investigadores se utilizarían exclusivamente con un fin académico, sin relación ninguna con sus calificaciones. En la tabla 1 se muestran los datos de los participantes.

TABLA 1

Datos descriptivos de la muestra

FASES	NÚM.	H./M. (%)	
FASE I	48	10/38 (21%/79%)	
FASE II	203	37/166 (18%/82%)	
	Inicio de la carrera (sep. 2018)	1034	146/888 (14%/86%)
FASE III	Final del 1.º año (jun. 2019)	983	108/875 (12%/89%)
	Final del 2.º año (jun. 2020)	968	145/823 (15%/85%)

Wenden (1987), Campbell y otros (1993), Wen (2001), Mohebi y Khodadady (2011), etc., también establecieron en sus trabajos distintos factores y diseñaron cuestionarios de oraciones afirmativas con fines específicos para sus estudios.

Los cuarenta y ocho estudiantes que participaron en la fase I, procedentes de dos universidades de Pekín y elegidos de forma aleatoria, colaboraron en la composición de oraciones afirmativas para el cuestionario. Los doscientos tres de la fase II participaron en una prueba piloto para comprobar la validez del cuestionario. Estas dos fases se llevaron a cabo durante el curso académico 2017-2018. Para que las respuestas fueran lo más espontáneas posible, se distribuyó de forma que un mismo estudiante no participara en distintas etapas.

En la fase III se hizo un seguimiento de dos años académicos —de septiembre de 2018 a julio de 2020— a aproximadamente mil estudiantes de Filología Hispánica que ingresaron en la universidad en septiembre de 2018. Debido a que a lo largo del curso algunos alumnos dejaron de estudiar o cambiaron de carrera, el número de informantes disminuye a lo largo de esta evolución.

3.2. Cuestionario

El cuestionario que se ha utilizado se elaboró a partir del modelo de Wen (2001), quien diseñó el *Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés*, en el que la primera parte está dedicada a las CA de la lengua inglesa en los estudiantes chinos. Contiene treinta y dos afirmaciones distribuidas en cuatro áreas. Estas áreas se establecieron a partir de la teoría de Stern (1983) y son:

1. Los conocimientos lingüísticos en el aprendizaje de la lengua extranjera.
2. La comunicación verbal en el dominio de una lengua.
3. Administración —como identificar el objetivo de aprendizaje, crear el plan de estudio, elegir y ajustar la estrategia de aprendizaje—.
4. La lengua materna —en particular función de traducción directa/inversa— en el aprendizaje de la lengua extranjera.

El motivo para basarnos en este modelo, en vez de utilizar BALLI o sus variedades, consiste en que, por un lado, la propuesta de Wen (2001) se diseñó exclusivamente para investigar las creencias de los estudiantes chinos. Aunque en su estudio los informantes examinados eran de la carrera de lengua inglesa, comparten el mismo contexto cultural con los nuestros. Tal y como recomendaba Horwitz (1999), si se trata de analizar las creencias de un grupo cultural determinado, hay que adaptarlas a su idiosincrasia e incluso añadir nuevas. Por otro lado, Wang y Zhou (2005) hicieron un trabajo analítico para comprobar específicamente la validez de constructo de ese cuestionario y, a través de una serie de pruebas, como el método de eje principal y del oblimin directo, llegaron a la conclusión de que el instrumento en su conjunto es unidimensional y los cuatro factores de las creencias establecidos son altamente válidos.

En cuanto a las afirmaciones que componen el cuerpo principal del cuestionario, son una adaptación de Wen (2001), con ligeras variantes para actualizarlas y acomodarlas a la situación del E/LE, a las que también se han añadido algunas nuevas con el fin ampliar su alcan-

ce. Para que representen las creencias de los estudiantes, se han formulado a partir de las entrevistas con los cuarenta y ocho participantes de la fase I. Se plantean a los estudiantes en chino una serie de preguntas abiertas estrechamente vinculadas con los cuatro factores, como, por ejemplo, “¿Qué consejos puedes dar a los que van a aprender el español?”, “¿Qué trucos tienes para aprender español?”, “¿Cómo practicas español para dominar la lengua?” o “Para ti, ¿qué tipo de ejercicios son eficaces en el aprendizaje de español?”.

Una vez compuestas todas las afirmaciones, se realizan sucesivamente tres pruebas piloto con los doscientos tres estudiantes de la fase II, en las que se comprueba que la confiabilidad del cuestionario presentó un resultado de alfa de Cronbach de 0,80. A continuación, mediante los resultados y a través de la resonancia y comentario de los estudiantes de esta fase, se realizaron modificaciones y eliminaciones de algunas afirmaciones. Al final, el coeficiente de alfa de Cronbach de la prueba definitiva alcanzó un 0,89. De esta forma, las cuatro áreas establecidas resultan unidimensionales y son aptas para su análisis factorial.

El cuestionario está redactado en chino para que les resulte más accesible a los informantes. Contiene dos apartados: el primero está dirigido a la recopilación de los datos personales básicos, y el segundo se compone de treinta afirmaciones con las respuestas en escalas tipo Likert con cinco niveles (donde 1 es “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”). A continuación, se muestra el resumen de los ítems en español:

TABLA 2

Resumen del cuestionario

ÁREAS	ÍTEMS (TRADUCCIÓN)
Administración	Administrar adecuadamente el tiempo en el aprendizaje de español es importante para aprender bien la lengua.
	Reflexionar constantemente sobre los métodos de aprendizaje que uso es importante para aprender bien la lengua.
	Hay que animarse cuando se encuentran dificultades en el aprendizaje de español.
	Hay que confiar en uno mismo y no rendirse durante el aprendizaje.
	Hay que mantenerse tranquilo y paciente cuando se encuentran dificultades en el aprendizaje de español.
	Mejorar la confianza en uno mismo garantiza el aprendizaje de español.
	Cuando uno está de buen humor, hay que esforzarse más en el aprendizaje.
	Cuando uno se encuentra de mal humor, es mejor no empeñarse en aprender.
	Conocerse a uno mismo hace que uno explore sus habilidades y supere los obstáculos en el aprendizaje.
	Reconocer los propios defectos constantemente en el aprendizaje es importante para aprender bien español.

	Tener objetivos de aprendizaje tanto a corto plazo como a largo plazo es importante para aprender bien español.
	Elegir un método eficaz de aprendizaje es importante para aprender bien español.
Conocimientos lingüísticos	Memorizar oraciones en español es importante para aprender bien español.
	La lectura intensiva de textos en español es importante para aprender bien la lengua.
	Memorizar textos clásicos en español es importante para aprender bien la lengua.
	Leer repetidamente los textos del manual en voz alta es importante para aprender bien español.
	Hacer muchos ejercicios de comprensión auditiva en español es importante para aprender bien la lengua.
	Memorizar palabras nuevas es muy importante para aprender bien español.
	Hacer muchos ejercicios de redacción en español es muy importante para aprender bien la lengua.
Comunicación verbal	Chatear con frecuencia con los profesores hispanohablantes es muy importante para aprender bien español.
	Charlar frecuentemente con los estudiantes hispanohablantes es muy importante para aprender bien español.
	Cuando uno encuentra palabras u oraciones que no entiende, el método más eficaz es preguntar en persona a los compañeros o a los profesores.
	Escuchar la radio en español es muy importante para aprender bien español.
	Imitar el acento nativo es muy importante para hablar bien español.
	Para aprender bien español, es más importante leer periódicos, revistas, novelas, etc., escritos por nativos que aprender con un manual publicado por los autores chinos.
Lengua materna	La forma más eficaz para entender un texto en español es traducirlo al chino.
	Para tomar notas de lo que se está escuchando en español, la mejor manera es hacerlo en chino.
	Para redactar un buen texto en español, la mejor manera es organizar previamente en chino lo que se desea escribir.
	Cuando uno quiere expresarse en español, es mejor organizar previamente en chino lo que se desea escribir.
	Cuando uno lee un texto en español, para comprenderlo es mejor traducirlo al chino.

Se realizaron tres mediciones con el cuestionario a los estudiantes de la fase III. La primera tuvo lugar en septiembre de 2018 cuando acababan de matricularse en la titulación de Filología Hispánica, sin tener ningún conocimiento de la lengua (con valor del alfa de Cronbach de 0,84). La segunda se hizo a finales del primer año, en junio de 2019 (con valor del alfa de Cronbach de 0,83) y la última en junio de 2020, cuando estaban terminando el segundo año (con valor del alfa de Cronbach de 0,87).

3.3. Entrevistas y autorreportes o diarios de aprendizaje

Además de las tres encuestas, se realizaron entrevistas semiestructuradas en chino, de forma presencial o virtual con cuarenta y siete estudiantes⁴.

TABLA 3

Temas de entrevistas

FECHA	ESQUEMA DEL TEMA
Inicio de la carrera (sep. 2018)	Lo que planea hacer para aprender a utilizar bien el español
Final del 1.º año (jun. 2019)	Reflexiones sobre un año de aprendizaje de español
Final del 2.º año (jun. 2020)	Consejos o recomendaciones que quiere dar a los futuros estudiantes

Asimismo, durante los dos años académicos se recogieron doscientos catorce autorreportes o diarios de aprendizaje. Los temas están vinculados con las CA de español. Cada dos meses se presenta un tema y los estudiantes redactan el texto voluntariamente. Se pretende que la temática sea lo suficientemente abierta, clara y eficaz para que los informantes expongan sus opiniones con libertad. En la tabla 4 se muestran las fechas y los temas.

Además de los materiales mencionados, también se han seguido los blogs y los momentos de WeChat⁵ de algunos estudiantes para recoger información complementaria.

3.4. Procesamiento de los materiales

Respecto a los cuestionarios, se hizo una estadística descriptiva sobre los cuatro factores de las creencias a lo largo de las tres mediciones. En los autorreportes o diarios de aprendizaje, las entrevistas, así como los datos virtuales en los textos publicados en momentos de WeChat y los blogs de los alumnos, se realizó un análisis temático cualitativo, cuya observación sirve para comprender más detalladamente los resultados cuantitativos.

Se estableció un número de serie para identificar cada unidad de los materiales: “código/mmaa/número”, donde los códigos se dividen entre autorreportes o diarios de aprendizaje (*ad*), entrevista (*en*) o datos virtuales (*dv*), según mes y año de la fecha de recogida (*mmaa*).

4 Se hicieron entrevistas a cincuenta estudiantes en 2018, pero a lo largo de los cursos se perdió contacto con tres de ellos. Las entrevistas de 2018 y 2019 se realizaron de forma presencial y la de 2020, por impacto de la COVID-19, se hizo por videollamada.

5 Es una aplicación de mensajería y redes sociales que domina el mercado chino. Los “momentos” de WeChat tienen una función similar al *news feed* de Facebook o como una historia de Snapchat o Instagram.

TABLA 4

Fecha de recogida de los autorreportes o diarios y temas correspondientes

FECHA	TEMA (TRADUCCIÓN)
Septiembre de 2018	Mi experiencia en el aprendizaje de inglés en el bachillerato
Noviembre de 2018	El placer de aprender
Enero de 2019	El español y yo
Marzo de 2019	Español versus inglés, mi lengua favorita
Mayo de 2019	¿Me he arrepentido alguna vez de haber elegido aprender español?
Julio de 2019	Lo más difícil de aprender español durante este año
Septiembre de 2019	Lista de deseos para este curso
Noviembre de 2019	Una anécdota durante el aprendizaje de español
Enero de 2020	Mantener vivo el aprendizaje durante las vacaciones de invierno
Marzo de 2020	Mi horario durante la cuarentena
Mayo de 2020	¿Qué me espera en los próximos dos años de la carrera?
Julio de 2020	Mi aprendizaje de español bajo la COVID-19

Por ejemplo, el serial “en/0619/17” se refiere a la entrevista número 17 que se hizo en junio de 2019. Por razones de privacidad no se revela ningún dato sobre la identidad de los informantes en el número de serie.

4. Resultados y análisis

En la figura 1 se muestra la estadística descriptiva de la suma de cada uno de los cuatro factores de las CA. Como se puede observar, las creencias sobre los conocimientos lingüísticos y la comunicación verbal tienen una posición destacada, mientras que sobre la lengua materna son las menos relevantes según los estudiantes.

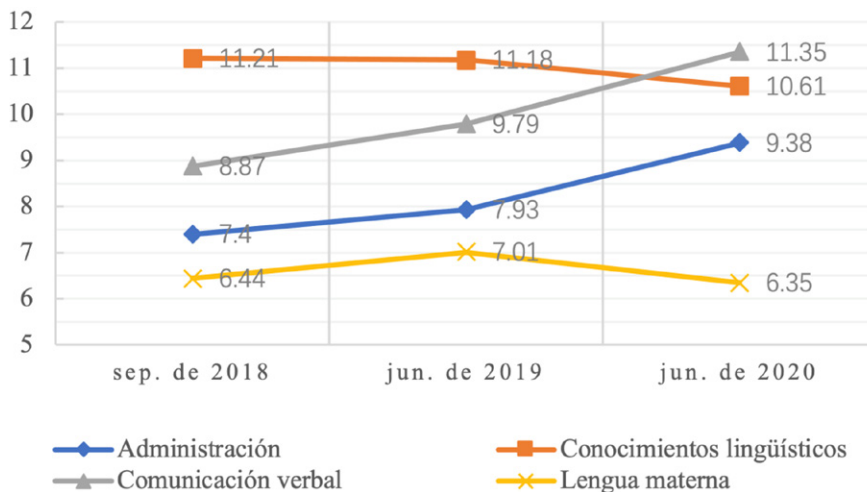
Con el análisis ANOVA y las pruebas *post hoc* de *Bonferroni* y *Dunnett*, se ve una diferencia significativa en cuanto a las creencias sobre comunicación verbal ($F = 18,520$; $df = 4, 1819$; $p = 0,009$) y sobre administración ($F = 12,581$; $df = 4, 1812$; $p = 0,009$); las creencias sobre los conocimientos lingüísticos viven un descenso, mientras que sobre la lengua materna tienen un incremento en la segunda medición, para volver a descender en la última, sin cambios que resulten significativos.

4.1. Administración

En cuanto a las creencias sobre la administración, al inicio de la carrera los informantes no prestaban suficiente atención a este factor o no lo consideraban importante en el aprendiza-

FIGURA 1

Evolución de los factores de las CA durante los dos primeros años



je. Esto se debe, en nuestra opinión, a que ya lo valoraban como prescindible cuando aprendían el inglés —su primera lengua extranjera— durante la educación secundaria obligatoria y bachillerato.

En China, los estudiantes viven una enorme presión familiar para que ingresen en las mejores universidades como garantía para su trayectoria profesional. Bajo este contexto, la educación secundaria se ha vuelto extremadamente estricta, en la que deben seguir rígidamente las pautas establecidas por los maestros con el fin de obtener calificaciones sobresalientes en la prueba de acceso universitaria. De este modo, se limitaban a seguir la orientación de sus maestros sin una reflexión sobre el objetivo, plan o en muchos casos ni estrategia de aprendizaje propios.

Al llegar a la universidad, siguen la misma forma de aprendizaje. Sin embargo, en la universidad el entorno es más liberal; el objetivo de la educación terciaria no es formar a los estudiantes para que se presenten a un examen. Los estudiantes tienen una gran oferta de asignaturas optativas, pueden participar en actividades académicas o culturales y organizar su tiempo de ocio y de estudio. Así pues, a lo largo de su carrera, cobran relevancia las creencias sobre la administración.

Esto se puede comprobar con dos ejemplos extraídos de las entrevistas y las redacciones:

Cuando estudiaba en el bachillerato, no tenía que hacer otra cosa que estudiar. Mis padres me hacían todo, cocinar, lavar la ropa, no tenía que dedicar ni un segundo a esas cosas. En el instituto los maestros nos marcaban las cosas importantes que según ellos van a aparecer en los exámenes y nos obligan a memorizar muchas cosas y hacer muchos ejercicios. En fin, el instituto era como

un cuartel militar, donde la vida era muy simple y rígida. Al empezar la universidad al principio me sentía incómoda, porque tengo que hacer todo yo misma, sobre todo hay que organizar el tiempo, lo que me parece complicadísimo. Antes no tenía que pensar en cómo estudiar y cómo vivir, pero ahora sí, y parece importante (en/0619/3).

Por un lado, siento una gran libertad en la universidad, puedo hacer cualquier cosa que me gusta. Pero, por otro lado, de repente me doy cuenta de que no sé cómo estudiar, cómo aprender una lengua extranjera. En el instituto nos obligaban a hacer ejercicios, porque los exámenes eran los únicos resultados que debíamos tener en cuenta, pero ahora, en la universidad, tengo que pensar en cómo aprender español. Durante un buen tiempo estuve muy confuso (en/0620/21).

Resulta también interesante el caso ad/1018/17, que se queja de que no hay suficientes ejercicios para hacer. Dice que está acostumbrado a aprender una cosa con ejercicios, y al empezar a aprender español no sabe qué hacer. El informante en/2006/9, por su parte, afirma que “Al principio estaba deprimida, porque no sabía cómo aprender español y qué hacer. A partir del segundo semestre del segundo año, empiezo a coger el ritmo y organizar las cosas que debo hacer”.

En resumen, por influencia de la metodología de aprendizaje de la educación secundaria, al comienzo de la carrera las creencias de los estudiantes sobre la administración no ocupan un lugar destacable. Sin embargo, su importancia aumenta significativamente a lo largo de la carrera y, al final del segundo año, llega a su apogeo.

4.2. Conocimientos lingüísticos y comunicación verbal

Como se ve en la figura 1, desde el inicio de la carrera hasta el final del segundo año académico, las creencias sobre los conocimientos lingüísticos han mantenido de forma continua una posición relevante, mientras que las creencias sobre la comunicación verbal ascienden a lo largo de la carrera. Esto se debe a que, en nuestra opinión, en primer lugar, cuando se empieza a aprender español como lengua extranjera, se presta más atención a las reglas que se deben cumplir —la conjugación verbal, la concordancia de número y género, el tiempo verbal, etc.— para usarla correctamente, que también es lo que más exigen los profesores.

Además, cuando los estudiantes aprendían inglés en la secundaria, el único método para examinar su competencia era hacer exámenes por escrito, en los cuales el contenido estaba compuesto prácticamente por preguntas relativas a la gramática. Otro factor que puede tener influencia son los manuales que se usan, ya que en el primer semestre del segundo año ya han adquirido un considerable nivel de competencia gramatical, así que han llegado a un embotellamiento de aprendizaje. Es decir, deben buscar otras salidas para mejorar su nivel de español. Esto se puede justificar en los materiales cualitativos.

En la primera medición, el informante ad/0918/5 dice: “Según los maestros de inglés en el bachillerato, si uno no es nativo, el método más importante para dominar una lengua extranjera es aprender la gramática, ya que no tiene el entorno para practicar, y la gramática es la única

regla que le rige”. Asimismo, ad/0918/13 afirma que “para sacar buenas notas en el examen de inglés, hay que aprender muy bien la gramática”. Por su parte, el informante en/0918/2 señala que “la mejor forma para obtener buenas notas en el examen de inglés es hacer ejercicios gramaticales y memorizar los textos del manual; por eso cuando aprendo español sigo este método, y me va bien”.

No obstante, después de un año de aprendizaje, sobre todo con las asignaturas impartidas por lectores hispanohablantes, se observó que algunos estudiantes empezaban a vacilar. Se puede resaltar el ejemplo de en/0619/36: “Me parece que hablar con los lectores y estudiantes hispanohablantes también es importante para aprender bien el español, porque eso me viene muy bien como ejercicio [...]. Los conocimientos lingüísticos son importantes, pero no son las únicas claves en el aprendizaje”. Así pues, a lo largo del segundo curso se nota en los diarios que cada vez más estudiantes empiezan a ser conscientes de que, además de los conocimientos lingüísticos, también hay más cosas que deben hacer en el aprendizaje. Por ejemplo, en/0620/24 dice: “Me parece que aprender los conocimientos lingüísticos es tan importante como hablar con los nativos, porque parece que es una buena forma para practicar lo que hemos aprendido [...]. Creo que ya tengo suficientes conocimientos sobre la gramática de la lengua española, ahora me toca a probar más cosas”.

Algunos casos (ad/0120/22, ad/0520/18, dv/0320/30, dv/0720/9, etc.) incluso se quejan de que sus profesores siempre les obligan a aprender gramática, y les parece aburrido el hecho de memorizar oraciones de los manuales y repetir ejercicios gramaticales.

4.3. La lengua materna

Las creencias sobre la función de la lengua materna en el aprendizaje de español se encontraron en un nivel relativamente bajo en la primera medición; durante el primer año ascendieron de forma leve y durante el segundo año descendieron prácticamente al mismo nivel que el de hace dos años. La razón se puede hallar, de nuevo, a través de los materiales cualitativos.

Antes de aprender una lengua extranjera, los estudiantes no eran conscientes de que este factor podía desempeñar un papel importante en el aprendizaje. Por ejemplo, el informante en/0918/35 dice: “No sé si la lengua china me va a influenciar en mi aprendizaje de español; cuando aprendía inglés no parecía que lo hiciera”. Para algunos casos (ad/1118/22, ad/0119/19, ad/0319/31), traducir el texto de una lengua extranjera a la lengua materna para una mejor comprensión es una “mala costumbre de aprendizaje”. Aunque no saben por qué, dicen que los maestros de secundaria siempre les pedían que, cuando leían o escribían en inglés, olvidaran la lengua materna. No les permitían hacer traducciones en la lectura o redacción de textos.

Sin embargo, un año más tarde, algunos ejemplos (en/0919/41, ad/1119/1, ad/0120/16) confesaron que, cuando se expresaban en español, tanto oralmente como por escrito, o cuando leían textos en español, traducían al chino:

Cuando redacto un texto, me parece más fácil o cómodo pensar primero cómo se redacta ese texto en chino, o bien escribirlo en chino directamente, y luego lo traduzco al español. En la lectura hago lo mismo. Si no traduzco un texto al chino, me cuesta entender lo que cuenta, aunque entiendo todas las palabras. No sé por qué (en/0919/6).

Otro informante señala: “Me parece que, para comprender un texto en español, no está bien traducirlo al chino, pero lo estoy haciendo constantemente, porque si no, no entenderé lo que dice o me despisto. Pierdo la concentración fácilmente” (en/0919/25).

En la última medición, los estudiantes reiteraron que la función de la lengua materna no les resultaba importante, puesto que ya poseían una competencia suficiente para producir o recibir información en español, sin tener que recurrir a una lengua intermedia, es decir, el chino.

5. Conclusiones

Las creencias de aprendizaje son dinámicas y emergentes. Están ligadas al contexto específico en el que se producen, pero, una vez formadas, pueden mantenerse en nuevas áreas de conocimiento, lo cual supone el punto clave en la trayectoria del aprendizaje. En cuanto a los estudiantes chinos, cuando empiezan a aprender una lengua nueva como especialidad en la universidad, prácticamente parten de las creencias que han adquirido durante la educación secundaria.

Debido a que de una etapa a otra los objetivos educativos varían, las creencias que tienen pueden perjudicar su aprendizaje de una nueva lengua. Desde este punto de vista, parece que urge un cambio profundo de la didáctica de inglés en la educación secundaria. Esto es, en lugar de adaptar a los estudiantes a los criterios de unos exámenes, se puede orientar la enseñanza hacia la comunicación, que es una competencia fundamental para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

6. Bibliografía citada

BORG, Simon, y Yousif ALSHUMAIMERI, 2017: “Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers’ beliefs and practices”, *Language Teaching Research* 23 (1), 9-38.

CAMPBELL, Christine, Victor SHAW, M. PLAGEMAN y T. ALLEN, 1993: “Exploring Student Beliefs about Language Learning” en William HATFIELD (ed.): *Visions and Reality in Foreign Language Teaching: Where We Are, Where We Are Going*, Chicago: National Textbook, 29-39.

FERREIRA BARCELOS, Ana Maria, 2000: *Understanding teachers’ and students’ language learning beliefs in experience: A Deweyan approach*. Tesis de doctorado, The University of Alabama en Tuscaloosa.

FERREIRA BARCELOS, Ana Maria, 2003: "Researching beliefs about SLA: A critical review" en Paula KALAJA y Ana Maria FERREIRA BARCELOS (eds.): *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*, Dordrecht: Springer, 7-33.

FERREIRA BARCELOS, Ana Maria, 2015: "Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities", *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5 (2), 301-325.

FLAVELL, John, 1987: "Speculations about the nature and Development of Metacognition" en Franz WEINERT y Rainer KLUWE (eds.): *Metacognition, Motivation and Understanding*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 21-29.

HERTZOG, Christopher, y David HULTSCH, 2000: "Metacognition in adulthood and old age" en Fergus I. M. CRAIK y Timothy A. SALTHOUSE (eds.): *The Handbook of Aging and Cognition*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 417-466.

HORWITZ, Elaine, 1987: "Surveying student beliefs about language teaming" en Anita WENDEN y Joan ROBIN (eds.): *Learner strategies in language learning*, London: Prentice Hall, 119-132.

HORWITZ, Elaine, 1999: "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A Review of BALLI Studies", *System* 27, 557-576.

HOSENFELD, Carol, 1976: "Learning about learning: Discovering our students' strategies", *Foreign Language Annals* 9 (2), 117-129.

HOSENFELD, Carol, 2003: "Evidence of Emergent Beliefs of a second language learner: a diary study" en Paula KALAJA y Ana Maria FERREIRA BARCELOS (eds.): *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*, Dordrecht: Springer, 37-55.

KALAJA, Paula, Ana Maria FERREIRA BARCELOS y Mari ARO, 2018: "Revisiting research on L2 learner beliefs: looking back and looking forward" en Peter GARRETT y Josep COTS (eds.): *The Routledge Handbook of Language Awareness*, New York: Routledge, 222-237.

KUNTZ, Patricia, 1996: "Students of 'easy' languages: Their beliefs about language learning" [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397658.pdf>, fecha de consulta: 30 de mayo de 2021].

Lu, Shaobing / 陆少兵, 2016: "A Literature Review of Language Learners' Learning Conception Studies Abroad / 国外语言学习观念研究综述", *Technology Enhanced Foreign Language Education* 3: 16-22.

MACÍAS, Ana María, 2019: "Creencias sobre el aprendizaje y dominio ELE mediante la metáfora explícita suscitada", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 13 (26), 175-197.

MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios, 2005: "Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera", *CAUCE* 28, 219-234.

MARTÍNEZ, Nelson, 2011: "Las diferencias individuales y el aprendizaje", *Diálogos* 9, 41-48.

MESHKAT, Maryam, y Fateme SAEB, 2014: "High-school Students' Beliefs about Learning English and Arabic", *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 3 (3), 211-216.

MOHEBI, Sanaz Ghobadi, y Ebrahim KHODADADY, 2011: "Investigating University Students' Beliefs about Language Learning", *RELC Journal* 42 (3), 291-304.

MURPHY, Karen, y Lucia MASON, 2006: "Changing Knowledge and Beliefs" en Patricia ALEXANDER y Philip WINNE (eds.): *Handbook of educational psychology*, New York: Routledge, 305-324.

OMAGGIO, Alice, 1978: "Successful language learners: What do we know about them?", *ERIC/CLL News Bulletin* 2 (5), 2-3.

ORMEÑO, Veronica, y Minerva ROSAS, 2015: "Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile", *Colombian Applied Linguistics Journal* 17 (2), 207-228.

REN, Hulin, y Yulian BAI, 2016: "A Study of the Relationship between Learning Belief and English Achievement of Chinese English Major College Students", *Journal of Education and Practice* 7 (14), 99-103.

RILEY, Philip, 1980: "Mud and stars: Personal constructs sensitization and learning" [<https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-11-7-1.pdf>, fecha de consulta: 30 de mayo de 2021].

SAKUI, Keiko, y Stephen GAIES, 1999: "Investigating Japanese learners' beliefs about language learning", *System* 27, 473-492.

SONG, Tiehua / 宋铁花, 2014: "Estudio empírico sobre creencias de aprendizaje de estudiantes australianos de L2 / 澳大利亚二语学习者的学习观念实证研究", *Journal of PLA University of Foreign Languages* 3, 44-50.

SONG, Yang, 2019: "Estudio empírico de la motivación del alumnado universitario en China para estudiar el Grado en Filología Hispánica", *Onomázein* 46, 129-145.

STERN, Hans Heinrich, 1983: *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

SUWANARAK, Kasma, 2012: "English language learning beliefs, learning strategies and achievement of Masters students in Thailand", *TESOL in Context, TESOL as a Global Trade: Special Edition S3*, 1-15.

VICTORI, Mia, y Walter LOCKHART, 1995: "Enhancing metacognition in self-directed language learning", *System* 23, 223-234.

WANG, Shunyu / 汪顺玉, y Dajun ZHOU / 周大军, 2005: "An Exploratory Factorial Analysis of the Construct Dimensions of an L2 Learning Belief Questionnaire / 外语学习观念问卷结构效度的探索性因子分析", *Research in Foreign Language and Literature* 5, 70-77.

WEN, Qiufang / 文秋芳, 2001: "Development patterns in motivation beliefs and strategies of English learner in China / 英语学习者动机、观念、策略的变化规律与特点", *Foreign Language Teaching and Research* 33, 105-110.

WENDEN, Anita, 1987: "How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners" en Anita WENDEN y Joan RUBIN (eds.): *Learner strategies in language learning*, London: Prentice Hall, 103-117.

WENDEN, Anita, 1998: "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics* 19, 515-537.

WESELY, Pamela Michael, 2012: "Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning", *Foreign Language Annals* 45, 98-117.

WHITE, Cynthia, 1999: "Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners", *System* 27, 443-457.