

Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (*comprensión*) y para sinohablantes (*instrucción*): un proyecto abierto

Fecha de publicación: 12 de octubre de 2009

ALBERTO SÁNCHEZ GRIÑÁN
Instituto Cervantes de Pekín

PRESENTACIÓN

El presente artículo se centra en la necesidad de considerar las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras desde el prisma de la cultura china de aprendizaje. Se defiende la importancia de, por un lado, conocer y comprender las estrategias actualmente empleadas por los alumnos, y por otro, elaborar un modelo básico de instrucción de estrategias para la realización y concienciación de actividades didácticas, productos y procesos que hoy en día son aún novedad en el contexto chino de enseñanza.

Los objetivos de una investigación sobre estrategias de aprendizaje pueden ser muchos, además del general de favorecer el aprendizaje. La mayoría de los estudios publicados hasta la fecha, desde que Rebecca Oxford y otros pusieran de moda la cuestión, a principios de los 90, han logrado identificar las estrategias que se utilizan con mayor o menor frecuencia entre una serie dada, han demostrado el uso más frecuente entre estudiantes de sexo femenino, han puesto de relieve la importancia de la motivación, el estilo de enseñanza recibido, el tipo de contexto (inmersión-L2 o LE) y la correspondencia entre el nivel de interlengua del aprendiente y la frecuencia de uso de estrategias. Asimismo, se ha demostrado que el empleo de estrategias nuevas aumenta el nivel de competencia lingüística y comunicativa, y a su vez un nivel alto facilita el empleo de nuevas estrategias: el movimiento es bidireccional.

El inventario más conocido y que más ha servido de referencia en estos estudios es el *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), de Rebecca Oxford (1989, 1990). No obstante a su indudable valor de referencia, se ha dado por hecho, tal vez demasiado precipitadamente, que la consecución o no de determinadas estrategias de aprendizaje tiene cierto carácter universal, independientemente de la multitud de

factores que constituyen las culturas de aprendizaje. Efectivamente, esto es muy posible. Sin embargo, en la última década han surgido voces que reclaman una mayor atención a las culturas donde se desarrolla el aprendizaje de lenguas, ya que se ha observado la influencia de estas culturas, y concretamente los aspectos de la misma que se manifiestan en las aulas, en los procesos, acciones, expectativas e interacciones que se desarrollan en el aprendizaje y que definen las estrategias mismas (Cortazzi y Jin, 1996). Así, un inventario como SILL puede no ser completamente adecuado en culturas distintas a la que le dio luz, con un bagaje determinado sobre didáctica y adquisición de segundas lenguas que puede ser parcialmente conocido o llevado a la práctica sólo en la superficie.

La misma Rebecca Oxford llama la atención sobre la importancia de la cultura en las estrategias de aprendizaje, si bien no pasa de ponerla en relación a unos estilos de aprendizaje generales asociados a distintas culturas:

El bagaje cultural influye en la elección de estrategias. Debido al estilo de aprendizaje global y dependiente de campo de los hispanos (...), muchos estudiantes de estas culturas eligen determinadas estrategias, como predecir, inferir (del contexto), evitar detalles, trabajar con otros en lugar de hacerlo solos, y basar las valoraciones en las relaciones personales en lugar de hacerlo por lógica. En contraste, muchos estudiantes japoneses de inglés emplean estrategias analíticas reflexivamente, teniendo como objetivo la precisión y exactitud; buscan pequeños detalles; trabajan solos; y basan sus valoraciones en la lógica más que en las relaciones interpersonales. Las culturas que apoyan unos estilos de aprendizaje concretos-secuenciales (como la de Corea o algunos países árabes) suelen producir un empleo ampliamente generalizado de estrategias de memorización mecánica, mientras que las estrategias más flexibles (no siempre de un mayor orden de pensamiento) y una visión más favorable de los profesores se suelen encontrar más entre los estudiantes norteamericanos. Los estilos de aprendizaje extrovertidos, como los de muchos hablantes hispanos y árabes, están en relación con el empleo de estrategias sociales (...). En contraste, (...) muchos estudiantes asiáticos, introvertidos, emplean estrategias para trabajar solos. (Oxford, 1996: xi).

Sin embargo, en la elección de estrategias de aprendizaje según distintas culturas, no sólo es el carácter de los alumnos o su estilo de aprendizaje lo que entra en juego. Un factor determinante lo constituye el sistema evaluativo de los centros donde se estudia la lengua; otro factor no menos importante lo forma el tipo de aprendizaje lingüístico llevado a cabo durante la infancia. Dentro de ambos, como una categoría compartida, se puede incluir la tradición educativa, que asigna por sí misma ciertos valores incuestionables a la forma de aprender y usar la lengua. Tal es el caso, y con

ello entramos en materia, del aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de sinohablantes.

Sin restar importancia a la influencia de la cultura en el temperamento o en los estilos de aprendizaje más observados de un grupo determinado, los elementos tanto de una cultura de aprendizaje como de las condiciones específicas de enseñanza (evaluación, metodología, tipo de interacción, etc.) determinan de una forma considerable la elección y frecuencia de uso de unas estrategias, en detrimento de otras. Esto hace que un inventario de estrategias pensado para grupos de una cultura determinada (occidental, en este caso) sea demasiado relativo (o incluso totalmente ineficaz) para prácticas de enseñanza/aprendizaje e investigaciones centradas en estudiantes chinos. Como se ha demostrado (Rao Zhenhui, 2007; Li Xiuping, 2004), los estudiantes chinos emplean un buen número de estrategias no contempladas en el cuestionario SILL, y a la inversa, éste recoge otro buen número de estrategias absolutamente desconocidas o de poco valor relevante en el contexto chino de aprendizaje. El caso más claro, y paradójico, es el de las estrategias denominadas "de memoria". El cuestionario SILL recoge estas nueve:

1. Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé.
2. Utilizo palabras nuevas en las frases que construyo, de manera que pueda recordarlas
3. Relaciono el sonido de una palabra con una imagen o dibujo para ayudarme a recordarla
4. Recuerdo una palabra nueva creando una imagen mental de una situación en que se puede utilizar la palabra
5. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas
6. Utilizo láminas o fichas (*flashcards*) para recordar nuevas palabras
7. Exteriorizo físicamente las palabras nuevas
8. Repaso las lecciones a menudo
9. Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página, en la pizarra, o en las señales de la calle

En un estudio realizado en 2009 por el autor (Sánchez Griñán, 2009), entre estudiantes universitarios de español en Shanghai y estudiantes del Instituto Cervantes de Pekín (180 en total), se observó que tan sólo una de estas estrategias era utilizada frecuentemente por más del 50% de los estudiantes (repaso las lecciones a menudo). Es sabido que los estudiantes chinos (y de Extremo Oriente en general) recurren a la memorización de forma mucho más generalizada que cualquier otro grupo de estudiantes. La práctica de la memorización está imbricada en el concepto de aprendizaje como un mecanismo fundamental: esto puede ser más o menos universal, pero en el caso de los aprendientes chinos se acentúa sobremanera por el mismo aprendizaje de la escritura china. Tal es así que, de hecho, se ha teorizado de

forma convincente sobre el papel cognitivo de la memorización entre estudiantes chinos: no se trata de un aprendizaje superficial, sino profundo, al servicio de la comprensión. Tal vez por tener ese "músculo" más desarrollado, los aprendientes chinos tienen la habilidad de utilizar la memoria (y con ella un buen número de estrategias relacionadas con la misma) para unos usos que en Occidente sólo se asocian al aprendizaje superficial ("aprender de memoria"). En cualquier caso, sorprende que no se utilicen las estrategias de memoria de SILL, es casi paradójico, pero una mirada atenta al contexto y a la cultura de enseñanza nos aporta las pistas para "encontrar" y comprender las estrategias de memoria que sí se utilizan. En realidad, una simple experiencia de aula en China o una mera observación de los estudiantes en un campus universitario, nos informa del uso extendido de la repetición y el recitado. La impresión puede ser desconcertante para un observador occidental: individuos aquí y allá con libro en mano y auriculares, escuchando y repitiendo un texto sin cesar.

Si el observador que intenta comprender estas estrategias, más allá de la impresión de aprendizaje superficial, se adentra en la historia de la educación china, desde luego puede quedar fascinado por la antigüedad de este tipo de prácticas. En la misma escritura, el segundo carácter de 学习 significa "práctica", "hábito", lo que nos pone en la línea del muy criticado principio conductista: "el aprendizaje consiste en una serie de hábitos lingüísticos". Debemos reconocer, sin pretensión de polemizar, que algo de hábito tiene (Widdowson, 1990: 11-12). Más asombrosa resulta la cita del neoconfucionista Zhu Xi (siglo XIII):

Aprender es recitar. Si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros. Si recitamos, pero no pensamos, no llegaremos a apreciar su significado. Si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria (de la traducción de (Gardner, 1990: 138).

Las conexiones surgen por sí solas: ¿no estamos ante lo que podría ser el fundamento de un libro de texto tan extensamente utilizado como *Español Moderno* (Dong y Liu, 1999)¹? Además: ¿no tenemos un origen histórico de lo que autores como Kember (1996) o Dahlin y Watkins (2000) han tratado a propósito del papel significativo de la repetición y la memorización en el aprendizaje de estudiantes chinos? Son demasiadas coincidencias para despachar el asunto como una mera anécdota. Es necesario considerar estas estrategias en su justo valor, desarrolladas por individuos que pertenecen a una cultura que, lo queramos o no, se fundamenta en el valor inequívoco de la educación. No está de más recordar que Confucio fue, ante todo, un

¹ El libro de texto de español más utilizado en China. Para más detalles, ver el capítulo II de Sánchez Griñán (2008).

educador, y que el confucianismo no es sino la continuidad de una educación concreta, continuidad que se manifestó en una tradición de exámenes públicos de más de 2000 años de antigüedad.

Para un observador occidental, la práctica del recitado puede ser algo "fuera de tono". Incluso se rebatirá de mil y una maneras. Pero esta crítica no podemos manejarla tal y como se trató al pensamiento conductista, perteneciente a un período muy limitado y con unas premisas definidas en su tiempo. En el caso chino no es posible contraponer un movimiento comparable en su extensión que pretenda suplantar una metodología o unos procesos de aprendizaje definidos. Su naturaleza está demasiado imbricada en la tradición educativa y en la cultura china de aprendizaje. Por ello, más que buscar el lado opuesto, es imprescindible contar con la práctica de la repetición, el recitado, la memorización... es necesario encontrar modos que **combinen** estos procesos arraigados con otro tipo de procesos que pueden parecer contrarios para la mirada occidental, tarea que no se presenta fácil para los docentes y que, a juicio del autor, requiere de un corpus previo de investigaciones enfocadas a este fin.

Son muchas las áreas que pueden cubrir esta línea general de investigación: metodología, diseños curriculares, elaboración de materiales, estrategias de aprendizaje, etc., todas ellas contando con el objetivo común de favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de estudiantes chinos. Desde mi punto de vista, la investigación sobre estrategias de aprendizaje cobra un papel fundamental, ya que puede servir de base para la consecución de prácticas docentes e investigaciones relacionadas con la didáctica. Esto no significa que necesariamente se deba partir de estudios sobre estrategias (todas las áreas se retroalimentan), sino que, desde un punto de vista lógico, la incorporación de cualquier tipo de novedad debe tener en cuenta tanto los modos y procesos cognitivos conocidos y empleados como los modos y procesos no tan conocidos, pero necesarios para poner en práctica tal novedad.

¿De qué novedad hablamos? Para muchos estudiantes chinos (tal vez la mayoría) la enseñanza por tareas, la elaboración de productos (*portfolio*), el uso comunicativo de la lengua en el aula, una interacción abierta con el profesor, el aprendizaje autónomo... pueden ser novedades que no se comprenden de primeras, y como consecuencia no se les presta demasiada atención. O, lo que se peor, son cosas que los docentes no consideran en absoluto porque el sistema evaluativo no las contempla (sirva como ejemplo el bajo empleo de estrategias metacognitivas, que miden la autonomía del aprendizaje, en las universidades Chinas²).

² Sánchez Griñán, 2009.

Hay que destacar que para todas las actividades didácticas realizadas se activan una serie de estrategias, y que, por consiguiente, la activación de estrategias depende, en primer lugar, de la actividad concreta a la que se enfrentan los alumnos. En segundo lugar, no menos importante, está la influencia de los estilos de aprendizaje (o estilos cognitivos), estrechamente ligados al carácter individual de los alumnos y a sus experiencias previas. Los estilos de aprendizaje dirigen las preferencias de estudio. Estos dos motores principales de activación de estrategias no deben obviarse en ninguna investigación, ya que los resultados serán siempre relativos a las actividades concretas y a los estilos de aprendizaje propios de cada alumno.

Es de sentido común que, si queremos desarrollar actividades novedosas, consideremos la conveniencia de facilitar la comprensión de los procesos necesarios para llevarlas a cabo. Esto otorga una importancia enorme a la instrucción de estrategias. Si asumimos que el descubrimiento de nuevas estrategias y su empleo (estrechamente ligadas a actividades de lengua concretas) aumentan la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz, lo más interesante desde el punto de vista de la enseñanza sería facilitar esa exploración. En cuanto a los estilos de aprendizaje, si bien son más o menos permanentes (ligados a la personalidad del individuo), esto no significa que no puedan variar, ya que una exploración de estilos nuevos (contemplada desde la instrucción de estrategias) puede aportar una visión del aprendizaje más rica que la que se tenía previamente.

La enseñanza de estrategias ha sido objeto de estudio de numerosos autores (Chamot, 2004, 2005b), los cuales han ofrecido modelos de implementación que comparten las siguientes características:

- La importancia de que los estudiantes desarrollen la comprensión metacognitiva del valor de las estrategias de aprendizaje.
- Las demostraciones e indicaciones explícitas del profesor, que pueden facilitar esa comprensión.
- Proporcionar múltiples oportunidades de práctica con estrategias, de manera que los estudiantes puedan utilizarlas autónomamente.
- La importancia de que los estudiantes evalúen cómo ha funcionado una estrategia, de que elijan estrategias para una tarea, y de que las transfieran activamente a nuevas tareas.

Los pasos que siguen la mayoría de los modelos sobre instrucción de estrategias son parecidos. Podemos comparar (basándonos en Chamot, 2004, y Harris, 2003) los propuestos por Oxford (1990), Grenfell y Harris (1999), y los contemplados en los

modelos CALLA³ (Chamot et al., 1999; Chamot, 2005a) y SSBI⁴ (Cohen, 1998; Cohen y Weaver, 2005) :

Oxford (1990)	Grenfell y Harris (1999)	Modelo CALLA (Chamot, 2005a; Chamot et al., 1999)	Modelo SSBI (Cohen, 1998; Cohen y Weaver, 2005)
Los aprendientes hacen una tarea sin instrucción en estrategias	Concienciación: los estudiantes completan una tarea, y luego identifican las estrategias usadas.	Preparación: El profesor identifica las estrategias de sus alumnos en sus actividades habituales.	Preparación: Averiguar cuánto saben los estudiantes sobre estrategias y si pueden utilizarlas. Profesor como diagnosticador.
Hablan de cómo las han hecho y el profesor les pide que piensen en cómo sus estrategias han facilitado su aprendizaje.	Modelación: El profesor hace demostraciones de las nuevas estrategias, habla de su valor y hace listas de comprobación de estrategias para uso posterior.	Presentación: El profesor hace demostraciones, nombra y explica nuevas estrategias; les pregunta a los estudiantes si las han utilizado, y cómo.	Concienciación del estudiante sobre 1) el proceso de aprendizaje, 2) su estilo de aprendizaje, 3) las estrategias que emplean y aquellas propuestas por el profesor, 4) su responsabilidad, ó 5) los enfoques para evaluar el empleo de estrategias.
El profesor hace demostraciones de otras estrategias, acentuando los beneficios potenciales.	Práctica general: Los aprendientes practican nuevas estrategias con distintas tareas.	Práctica: Los estudiantes practican nuevas estrategias; en prácticas sucesivas, el profesor les anima a emplear las estrategias independientemente.	Instrucción explícita sobre cómo, cuándo y porqué ciertas estrategias pueden emplearse para facilitar el aprendizaje. El profesor describe, modela y da

³ CALLA: Cognitive Academic Language Learning Approach (<http://calla.ws/>)

⁴ SSBI: Styles and Strategies-Based Instruction.

			ejemplos.
Se les muestra a los aprendientes cómo transferir las estrategias a otras tareas.	Plan de acción: Los estudiantes identifican objetivos y dificultades, y eligen estrategias con ayuda del profesor para cumplir los objetivos y superar las dificultades.	Auto-evaluación: Los estudiantes evalúan el empleo de sus estrategias inmediatamente después de la práctica.	Práctica de refuerzo de estrategias a través de actividades del curso con referencias explícitas a las mismas.
Se les proporcionan más tareas a los aprendientes y se les pide que elijan qué estrategias usarán.	Práctica centralizada: Los estudiantes llevan a cabo el plan de acción utilizando las estrategias seleccionadas. El profesor les ayuda para que su empleo sea automático.	Expansión: Los estudiantes transfieren estrategias a tareas nuevas; combinan estrategias en grupos, desarrollan un repertorio de estrategias preferidas.	Personalización de estrategias. Los estudiantes evalúan cómo han empleado las estrategias y buscan formas de utilizarlas en otros contextos.
El profesor ayuda a sus alumnos a entender el éxito del uso de sus estrategias y evalúa su progreso hacia el aprendizaje más auto-dirigido.	Evaluación: El profesor y los estudiantes evalúan el éxito del plan de acción; establecen nuevos objetivos; el ciclo comienza de nuevo.	Evaluación: El profesor evalúa el empleo de estrategias de sus alumnos y el impacto en su actuación.	

Como podemos observar, estos modelos comienzan identificando las estrategias que actualmente emplean los aprendientes. Existen varios procedimientos para ello, desde cuestionarios, debates, entrevistas, diarios y reflexiones en voz alta al realizar actividades o inmediatamente después de su realización. Los profesores deben ofrecer modelos de uso de estrategias, demostraciones e indicaciones explícitas. En resumen,

... los modelos actuales de enseñanza de estrategias se basan fundamentalmente en desarrollar el conocimiento de los estudiantes acerca de sus propios procesos estratégicos y de pensamiento y animarles a adoptar estrategias que mejorarán su aprendizaje y competencia (Chamot, 2004: 8).

Se ha discutido sobre la forma de implementar la enseñanza de estrategias en las aulas: separadamente, como una asignatura más, o integrada en las asignaturas de lengua; directamente, dando indicaciones explícitas sobre su naturaleza y empleo, o indirectamente, a través de actividades diseñadas para que los estudiantes induzcan el uso de estrategias, pero sin una explicación sobre la práctica de estos procedimientos. En vista de las actividades que podemos encontrar en algunos manuales de enseñanza (ej., *Nuevo ele*; Borobio, 2001), se tiende a una forma integrada y directa, mediante actividades de reflexión. El modelo de Cohen y Weaver (2005), que se ha aplicado precisamente en la ciudad china de Nanjing, combina la enseñanza de estrategias y estilos de aprendizaje mediante un enfoque directo y contextualizado en todas las actividades que realiza el alumno en el aula. Busca, pues, poner en práctica los resultados de la reflexión de los aprendientes a través de las actividades que realizan normalmente.

* * *

La posibilidad de experimentación en aulas chinas de español está abierta, siendo una de las sugerencias más interesantes para futuras investigaciones. A modo de conclusión, presento unas líneas directrices de un proyecto colaborativo, iniciado por el autor en el grupo de investigación SinoELE.

En primer lugar, es necesario calibrar las metas de una investigación sobre estrategias y su instrucción en el contexto concreto de enseñanza. No todos los centros/cursos permiten una variación del programa establecido, y no a todos los estudiantes les beneficiaría este tipo de instrucción si nos atenemos estrictamente a sus objetivos inmediatos (aprobar los exámenes). Si los sistemas evaluativos no contemplan el aprendizaje autónomo o el tipo de actividades de uso de lengua que se espera lograr con el aprendizaje, los límites de una instrucción de estrategias serán muy distintos a los que pueden ofrecer otros centros/cursos donde sí se contemplan estos objetivos.

Probablemente, lo más adecuado sería hacer un estudio longitudinal en varias fases, un seguimiento del progreso alcanzado en relación al esperado. Relacionado con esto, sería necesario establecer grupos de control: estudiantes con unas características similares en un contexto similar (el mismo sería el idóneo) que no reciban instrucción de estrategias, de modo que se pueda hacer una comparación de los resultados.

Planteo tres fases en la investigación:

PRIMERA FASE: IDENTIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN

Identificar las estrategias de aprendizaje más y menos utilizadas por un grupo de estudiantes amplio. Siendo un trabajo colaborativo, es necesario acordar la forma en que la investigación pueda desarrollarse sin demasiados impedimentos y arroje unos resultados objetivos que se puedan evaluar. Una primera tarea sería redactar un cuestionario (con (datos cuantitativos y cualitativos) que abarcase las estrategias empleadas por los estudiantes chinos. Posteriormente, se enviaría una carta a los profesores participantes. El contenido incluiría, además del cuestionario, una serie de pautas, actividades, plantillas, etc., relacionadas con la enseñanza de estrategias. Tal vez, una programa abierto de varios temas del que se pudiera elegir uno o varios. Se trata de una base de partida: ¿cómo estudian nuestros alumnos? En la interpretación de los resultados se podría hacer algo parecido a Sánchez Griñán (2009) según los criterios que acordemos (tipología de actividades, métodos de enseñanza, evaluación...). También habría que estudiar y determinar cómo usar los resultados del cuestionario (por ejemplo, podría ser la base para agrupar a estudiantes con estilos similares, o distintos).

SEGUNDA FASE: ENSEÑANZA DE ESPAÑOL BASADA EN ESTRATEGIAS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

La parte más importante y más difícil, ya que depende de, entre otros factores, la libertad del profesor y el nivel de significación y aceptabilidad del currículo y de la política del centro. Teniendo en cuenta las probables limitaciones, se tendrían que explicitar detalladamente las condiciones de enseñanza: cuenta o no para la evaluación, y en qué medida; cómo se ajusta a las necesidades de aprendizaje, en función de qué objetivos, etc. Requiere una preparación rigurosa y un trabajo que se desarrollaría eficazmente como trabajo en grupo. Cada miembro del mismo está en un contexto distinto, por tanto la información que puede aportar será valiosa para cualquier aspecto de la investigación. Por otra parte, se podría repartir el trabajo en varias tareas, aunque muchas deberíamos hacerlas todos, como la lectura de bibliografía básica.

Una vez conocidas las condiciones específicas de enseñanza, sería conveniente acordar un modelo único de instrucción, con las modificaciones oportunas que se puedan considerar. También sería conveniente acordar un ritmo, más o menos abierto, y unas fechas de reunión. A la hora de ponerlo en práctica, los miembros del

grupo de investigación deberían mantener una comunicación estrecha que aportase información sobre los problemas encontrados y los logros conseguidos.

TERCERA FASE: EVALUACIÓN

Tanto los grupos de control como los grupos que recibieron instrucción de estrategias harían las actividades de evaluación. La comparación sería de dos tipos: examen del progreso individual de aprendizaje y comparación entre los grupos. Habría que pasar de nuevo el cuestionario, examinar diarios de aprendizaje, repetir entrevistas, hacer una prueba general de conocimiento lingüístico y habilidad comunicativa...

Tanto el proceso de investigación grupal como los resultados alcanzados constituirían una información muy valiosa para beneficio del aprendizaje y la enseñanza de español en China. Las conclusiones a las que se puede llegar son infinitas, y con esta esperanza animo a todos los interesados a participar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borobio, V. (2001). *Nuevo ele: inicial 1*. Libro del alumno. Curso de español para extranjeros. Madrid: Ediciones SM.
- Chamot, A. (2004). «[Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching](#)». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), pp. 14-26.
- Chamot, A. (2005a). «The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update». En P. A. Richard-Amato y M. A. Snow (eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (pp. 87-101). White Plains, NY: Longman.
- Chamot, A. (2005b). «Language learning strategy instruction: Current issues and research». *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 112-130.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P. y Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison-Wesley Longman.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, England: Longman.
- Cohen, A. y Weaver, S. (2005). *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). «Cultures of learning: Languages classrooms in China». En H. Coleman (ed.) *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206). Cambridge: Cambridge University Press.

- Dahlin, B. y Watkins, D (2000). «The role of repetition in the processes of memorising and understanding: A comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong». *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 65-84.
- Dong Yan Sheng y Liu Jian (1999-2008). *Español Moderno* (5 vols.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Gardner, D.K. (1990). *Learning to Be a Sage*. Berkeley. University of California Press.
- Grenfell, M., y Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
- Harris, V. (2003). «[Adapting Classroom-based Strategy Instruction to a Distance Learning Context](#)». *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7 (2), pp. 1-19.
- Kember, D. (1996). «[The intention to Both Memorise and Understand: Another Approach to Learning?](#)» *Higher Education*, 31 (3), pp. 341-354.
- Li Xiuping (2004). [An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies](#). Tesis Doctoral (Universidad de Sunderland).
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- Oxford, R. (1996). «[Why is Culture Important for Language Learning Strategies?](#)». En Oxford, R. (ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives*. Hawaii: University of Hawaii Press, pp. ix-xiv.
- Rao Zhenhui (2007). *Individual Differences and Cultural Factors in English Learning Strategies*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Rao, Zhenhui (2006): «[Understanding Chinese Students' Use of Language Learning Strategies from Cultural and Educational Perspectives](#)». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (6).
- Sánchez Griñán, A. (2008). [Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo](#). Tesis Doctorales en Red (0731108-134322).
- Sánchez Griñán, A. (2009). «[Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español](#)». Marcoele suplementos: ELE en China.
- Watkins, D. y Biggs, J. (eds.) (1996). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: CERC, University of Hong Kong.
- Watkins, D. y Biggs, J. (eds.) (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: CERC, University of Hong Kong.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press