



Creencias acerca del aprendizaje del chino mandarín en el contexto Aula Confucio en un colegio
de Bogotá

Laura Juliana Rodríguez Sánchez

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Modernas

Bogotá, D.C.

2020



Creencias acerca del aprendizaje del chino mandarín en el contexto Aula Confucio en un colegio
de Bogotá

Laura Juliana Rodríguez Sánchez

Tutora:

Fanny Blandón Ramírez

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Modernas

BOGOTÁ, D.C.

2020

Agradecimientos

En primer lugar, doy gracias al Dios vivo y de poder, por la sabiduría, el respaldo y la guía omnisciente que me ha dado en la vida y en la realización del trabajo presente.

En segundo lugar, doy gracias a mi familia, especialmente a mis abuelos y a mi madre por educarme con valores, disciplina, dedicación y pasión por lo que haga y por su apoyo y confianza en la elección de mi carrera universitaria.

En tercer lugar, a la institución educativa la cual me vio crecer, formarme en mi época escolar e impartirme mi amor por la lengua china, especialmente a Miguel Orjuela, coordinador y docente del área de chino mandarín del colegio por su ayuda en todo el proceso.

Finalmente, a la Facultad de Comunicación y Lenguaje, en especial a mi asesora Fanny Blandón Ramírez por ser una guía en el proceso de elaboración y organización de mi trabajo de grado.

Juliana

Nota de advertencia

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

«La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia».

Tabla de Contenido

Resumen	7
1. Introducción	13
2. Justificación	14
3. Planteamiento del problema	15
3.1. El Instituto Confucio y las Aulas Confucio	15
3.2. El chino mandarín en el contexto colombiano	16
4. Pregunta de investigación y objetivos	18
4.1. Objetivo general	18
4.2. Objetivos específicos	18
5. Estado de la cuestión	19
5.1. En el ámbito internacional	19
5.2. En el ámbito nacional	26
5.3. En la Pontificia Universidad Javeriana	28
6. Marco teórico	30
6.1. Las creencias	31
6.2. Las creencias en el aprendizaje de lenguas	33
6.2.1. Creencias desde la perspectiva de los estudiantes	34
6.2.2. Creencias desde la perspectiva de los profesores	35
6.3. La motivación en el aprendizaje de lenguas	38
6.4. El componente cultural en el aprendizaje de lenguas	39
7. Marco metodológico	40
7.1. La investigación cualitativa	41
7.2. Estudio de casos	42
7.3. Participantes	43
7.4. Instrumentos de recolección de datos	43
7.4.1. Cuestionario	44

7.4.2. Entrevista	46
8. Recolección de datos	48
9. Análisis de datos	49
9.1. Análisis de datos cuantitativos	49
9.1.1. Resultados de la encuesta a estudiantes y profesores	49
9.2. Análisis de datos cualitativos	67
9.2.1. Resultados de las entrevistas	68
9.2.1.1. <i>Creencias sobre la dificultad del chino mandarín</i>	68
9.2.1.2. <i>Creencias sobre la aptitud para el chino mandarín</i>	69
9.2.1.3. <i>Creencias sobre la naturaleza del aprendizaje del chino mandarín</i>	71
9.2.1.4. <i>Creencias sobre las estrategias de comunicación y aprendizaje del chino mandarín</i>	73
9.2.1.5. <i>Creencias sobre las motivaciones y expectativas frente al aprendizaje Del chino mandarín</i>	79
10. Conclusiones	84
10.1. Conclusiones generales	84
10.2. Sugerencias para la propuesta pedagógica	86
11. Futuras investigaciones	90
Referencias bibliográficas	
Anexos	

Índice de figuras

Figura 1. Rango de edad de los estudiantes encuestados	50
Figura 2. Rango de grados escolares que cursan los estudiantes encuestados	51
Tabla 1. Dificultad de aprendizaje del chino mandarín	52
Tabla 2. El chino mandarín se aprende por imitación	53
Tabla 3. Corrección de los errores de los estudiantes	54
Tabla 4. Corrección errores gramaticales de los estudiantes	55

Tabla 5. Corrección errores de pronunciación de los estudiantes	56
Tabla 6. El factor de la motivación en el aprendizaje de la lengua	57
Tabla 7. Cuanto antes se aprenda la lengua, será más efectivo el aprendizaje.....	58
Tabla 8. La manera en la que los profesores presentan las reglas gramaticales	59
Tabla 9. Uso del material apropiado con el tema previamente visto	60
Tabla 10 Interacción de los estudiantes en clase de chino mandarín	61
Tabla 11. Importancia del chino mandarín en el contexto social	62
Tabla 12. Importancia del chino mandarín a futuro	63
Tabla 13. Dedicación de aprendizaje del chino mandarín sobre otras lenguas	64
Tabla 14. Interés de los estudiantes por el chino mandarín	65
Tabla 15. La disciplina como factor del aprendizaje	66

Resumen

Esta investigación es un estudio de caso tipo cualitativo que indaga sobre las creencias de los estudiantes y profesores del Aula Confucio de un colegio de Bogotá acerca del aprendizaje del chino mandarín. El objetivo principal es determinar las creencias remarcables acerca del aprendizaje del chino mandarín de los estudiantes y docentes en este contexto, describirlas y establecer un contraste con el fin de realizar sugerencias para un aporte pedagógico en el Aula Confucio del colegio Gimnasio Campestre Reino Británico (GCRB).

La base teórica que orientó la investigación comprende los conceptos de creencia (Pajares,1992; Díez,2017; Arnett, 2007; Torres,2017), creencias en el aprendizaje de lenguas (Davis,2003; Sun,2011; Horwitz,2007; Graves,2000), motivación en el aprendizaje de lenguas (Gardner,1985; Dornyei,1998) y el componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Sapir y Whorf,1956; Hao,2019; Bennett, Bennett & Allen,2003). Para darle alcance a los objetivos se hizo uso de dos instrumentos de recolección de datos: el cuestionario y la entrevista.

El análisis de datos de esta investigación permitió evidenciar que tanto estudiantes como profesores de chino mandarín tienen creencias individuales y colectivas, que dan cuenta de sus opiniones y juicios. Por un lado, los estudiantes manifiestan sus dificultades en las cuatro habilidades de la lengua, sus estrategias personales de estudio y su interés en la cultura china, lo cual los hace sentir más motivados para aprender la lengua. Por otra parte, los profesores expresan sus creencias con respecto a la importancia de utilizar los métodos correctos en la enseñanza, lo esencial del componente cultural y la disciplina y dedicación a la lengua sino-tibetana.

Al realizar el contraste, se encontraron diferencias y similitudes entre las creencias de los participantes lo cual permitió sacar a flote aspectos para conservar y para mejorar en este contexto específico. Se puede concluir que una revisión constante y activa de las creencias de estudiantes y profesores con respecto al aprendizaje del chino mandarín puede influir en las prácticas y posturas que se tienen frente a la lengua, a la cultura y a sus hablantes, además aporta a las estrategias pedagógicas adecuadas para el aprendizaje de esta lengua.

Palabras clave: chino mandarín, creencias en el aprendizaje de lenguas, motivación en el aprendizaje de lenguas, aprendizaje del chino mandarín, creencias de estudiantes, creencias de profesores, aprendizaje chino mandarín en Bogotá

Abstract

The present dissertation is a qualitative case study that explores the beliefs of students and teachers in the Confucius Classroom about Mandarin Chinese learning in a school of Bogotá. The main objective is to determine the outstanding beliefs of students and teachers about Mandarin Chinese learning in this context, to describe them and to contrast them in order to provide suggestions for a pedagogical contribution in the Confucius Classroom of the Gimnasio Campestre Reino Británico (GCRB) school.

The theoretical framework that guided the research includes the concepts of belief (Pajares,1992; Díez,2017; Arnett, 2007; Torres,2017), beliefs in language learning (Davis,2003; Sun,2011; Horwitz,2007; Graves,2000), motivation in language learning (Gardner,1985; Dornyei,1998) and the cultural component in foreign language learning (Sapir and Whorf,1956; Hao,2019; Bennett, Bennett & Allen,2003). In order to achieve these objectives, two data collection instruments were employed: a questionnaire and an interview.

The data analysis from this research showed that both Mandarin Chinese students and teachers hold individual and collective beliefs, which reflect their opinions and judgments. On the one hand, students express their difficulties in the four language skills, their personal study strategies and their interest in Chinese culture, which makes them feel more motivated to learn the language. On the other hand, teachers express their beliefs regarding the importance of using the right methods in teaching, the significance of the cultural component and the discipline and dedication to the Sino-Tibetan language.

When the beliefs of the participants were contrasted, differences and similarities between those of the students and those of the teachers were found, which allowed to bring out aspects to

be preserved and improved in this specific context. It can be concluded that a constant and active revision of the beliefs of the participants regarding Mandarin Chinese learning can influence the practices and attitudes towards the language, the culture and its speakers, besides contributing to the appropriate pedagogical strategies for learning this language.

Keywords: Mandarin Chinese, beliefs in language learning, motivation in language learning, Mandarin Chinese learning, students' beliefs, teachers' beliefs, Mandarin Chinese learning in Bogotá

Résumé

Cette recherche est une étude de cas qualitative qui examine les croyances des étudiants et des enseignants de la Classe Confucius d'une école de Bogotá sur l'apprentissage du mandarin. L'objectif principal est de déterminer les croyances les plus remarquables des élèves et des enseignants sur l'apprentissage du mandarin dans ce contexte, de les décrire et de les mettre en contraste afin de faire des suggestions pour une contribution pédagogique dans la Classe Confucius du collège Gimnasio Campestre Reino Británico (GCRB).

La base théorique qui a guidée la recherche comprend les concepts de croyance (Pajares,1992; Díez,2017; Arnett, 2007; Torres,2017), les croyances dans l'apprentissage des langues (Davis,2003; Sun,2011; Horwitz,2007; Graves,2000), la motivation dans l'apprentissage des langues (Gardner,1985; Dornyei,1998) et la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues étrangères (Sapir et Whorf,1956; Hao,2019; Bennett, Bennett & Allen,2003). Deux instruments de collecte de données ont été utilisés pour atteindre les objectifs: des questionnaires et des entretiens.

L'analyse des données de cette recherche a révélée que tant les étudiants que les enseignants de mandarin ont des croyances individuelles et collectives qui justifient leurs opinions et leurs jugements. D'une part, les étudiants expriment leurs difficultés dans les quatre compétences linguistiques, leurs stratégies d'étude personnelles et leur intérêt pour la culture chinoise, ce qui les motive davantage à apprendre la langue. D'autre part, les enseignants expriment leurs convictions concernant l'importance d'utiliser de bonnes méthodes d'enseignement, les éléments essentiels de la dimension culturelle et la discipline et le dévouement à la langue sino-tibétaine.

Lorsque les convictions des participants ont été mises en contraste, des différences et des similitudes entre celles des étudiants et celles des enseignants ont été trouvées, ce qui a permis de faire ressortir les aspects à préserver et à améliorer dans ce contexte spécifique. On peut conclure qu'une révision constante et active des croyances des participants concernant l'apprentissage du mandarin peut influencer les pratiques et les attitudes envers la langue, la culture et ses locuteurs, en plus de contribuer aux stratégies pédagogiques appropriées pour l'apprentissage de cette langue.

Mots-clés: Chinois, Mandarin, croyances dans l'apprentissage de la langue, motivation dans l'apprentissage de la langue, apprentissage du chinois mandarin, croyances des étudiants, croyances des enseignants, apprentissage du chinois mandarin à Bogotá

1. Introducción

“El conocimiento es un tesoro, pero la práctica, es la clave para ello”. Lao-Tse

El chino mandarín, lengua oficial desde 1955 en China, y hablada en otros países como lengua nativa, es considerada para Occidente como una lengua compleja y, por ende, un reto para aprenderla. Además, durante la última década, China ha tomado un poder político, económico y social influyente a nivel mundial. Por esta razón, el chino mandarín es considerado como una lengua emergente en el actual contexto global de la enseñanza de segundas lenguas y, por esta razón, el gobierno chino se ha encargado de promover, mediante el Instituto Confucio y sus aulas, el aprendizaje de la lengua y la cultura en todos los países, incluyendo Colombia.

En el contexto colombiano, y más específicamente en el de Bogotá, el Instituto Confucio ha creado convenios con algunas universidades y colegios para implementar las Aulas Confucio, las cuales dan permiso oficial para enseñar la lengua y la cultura china y promover los intercambios académicos a China. A partir de estos convenios, se ha creado un espacio en el campo pedagógico que recibe la enseñanza y aprendizaje del chino mandarín, y en este contexto han surgido opiniones, estrategias, y creencias en el aula. Estas últimas son una base para identificar los pensamientos y juicios que tanto los estudiantes como los profesores de chino mandarín han tenido a lo largo de los años en que se ha implementado su enseñanza.

Por esta razón, el presente trabajo de investigación permite determinar las creencias remarcables de los estudiantes y profesores acerca del aprendizaje del chino mandarín en el contexto de bachillerato de un colegio de Bogotá, con el fin de hacer una primera indagación y una serie de sugerencias al proceso de aprendizaje que tienen los estudiantes en torno a esta lengua, pues por ahora se han hecho pocas investigaciones sobre este fenómeno reciente en el contexto pedagógico colombiano.

2. Justificación

La razón principal por la cual la presente investigación pretende determinar las creencias remarcables de los estudiantes y profesores con respecto al aprendizaje del chino mandarín en el contexto Aula Confucio del colegio Gimnasio Campestre Reino Británico, parte de la experiencia que vivió la investigadora al ser alumna de la institución y estudiante de chino mandarín tanto en el colegio como en la Pontificia Universidad Javeriana y considera importante reconocer las creencias que cada estudiante y profesor tiene acerca del aprendizaje del chino mandarín, debido a que estas dan a conocer cómo van los procesos de enseñanza de la lengua.

También considera inevitable mostrar el lugar que está tomando el chino mandarín en el contexto global actual y en el aprendizaje de lenguas. Adicionalmente, se debe considerar el hecho de que China y Colombia han forjado lazos de amistad políticos y económicos en la última década y esto ha influido en el campo pedagógico de enseñanza de segundas lenguas, además en medio de este aprendizaje existe un intercambio cultural y lingüístico impactante, del cual surgen creencias por parte de los estudiantes y profesores. Estas creencias dan conocimiento de las opiniones y justifican las posturas que tienen estos participantes, antes y durante el proceso de aprendizaje de la lengua asiática.

Mediante el trabajo de determinar, describir y contrastar las creencias que los profesores y estudiantes presentan, se podrá realizar una revisión de cómo va el proceso de aprendizaje del chino mandarín en nuestro contexto local, cuáles son las actitudes y pensamientos que se tienen, pues con respecto a esta lengua se ha investigado de forma escasa o nula lo que ha sucedido en su aprendizaje y cómo se ha recibido en el contexto de bachillerato en colegios en el país.

3. Planteamiento del problema

El chino mandarín es considerado como una lengua emergente en el actual contexto global de la enseñanza de segundas lenguas y que, como se cree también con el inglés, abre la puerta a más oportunidades de negocios, de relaciones políticas y de conocimiento cultural. Por esta razón, el aprendizaje de la lengua oficial de China se ha convertido en un interés y necesidad mundial, pues para el año 2020 se encuentra en el segundo lugar de top 10 lenguas más habladas después del inglés (Ethnologue, 2020). A medida que la enseñanza del chino mandarín se ha propuesto en instituciones educativas, también han surgido creencias y pensamientos acerca de cómo aprender esta lengua y en cada país se tiene una perspectiva distinta. En la presente investigación se pretende tomar el caso particular del aprendizaje del chino mandarín en un colegio de Bogotá y poder determinar cuáles son aquellas creencias presentes con respecto a esta lengua. La problemática surge al analizar que, al existir dos culturas tan lejanas en lengua y prácticas culturales en un mismo contexto pedagógico, surgen creencias relevantes y determinantes durante el aprendizaje de esta lengua por parte de estudiantes y de docentes. Se elige la institución Gimnasio Campestre Reino Británico porque en este colegio el chino mandarín es una materia obligatoria desde primero a undécimo grado y tienen un convenio Aula Confucio, lo cual hace que sea un contexto propicio para determinar, describir y contrastar las creencias acerca de cómo se concibe y se aprende el chino mandarín en un contexto hispanohablante.

3.1. El Instituto Confucio y las Aulas Confucio

Ante la demanda para estudiar chino mandarín, China comenzó su propia ruta creando en 2004 el Instituto Confucio (孔子学院) el cual es una organización educativa pública sin ánimo de lucro y afiliada con el Ministerio de Educación de la República Popular de China. Su fin

principal es promover la lengua y dar una verdadera muestra de lo que es la cultura china mediante la implementación de los institutos en universidades, colegios y empresas en todos los continentes (Confucius Institute Headquarters,2014).

Actualmente hay 548 sedes en todo el mundo, para el caso de América, existen 160 sedes desde Canadá hasta Argentina. El primer Instituto en Colombia y Sudamérica fue el de la Universidad de los Andes en el año 2007 y desde entonces China y Colombia han afianzado sus lazos tanto académicos como en los sectores económico y políticos.

Las Aulas Confucio por su parte son un programa de la Oficina Central de Institutos Confucio-Hanban que permite a los colegios tener acompañamiento de un Instituto Confucio para desarrollar y fortalecer un programa de enseñanza de chino mandarín.

3.2. El chino mandarín en el contexto colombiano

En el contexto colombiano hay cuatro institutos (Instituto Confucio Universidad de los Andes, Instituto Confucio Universidad Jorge Tadeo Lozano, Instituto Confucio en Medellín, Instituto Confucio en Uninorte de Barranquilla) y cuatro Aulas Confucio en colegios privados de Bogotá (Gimnasio Vermont, Montessori British School, Colegio Nueva Granada y Gimnasio Campestre Reino Británico). La enseñanza de esta lengua se ha extendido ahora a primaria y bachillerato en las instituciones escolares debido al interés tanto de los padres como de los estudiantes, y como las estrategias de estos colegios es brindar un *plus* en la oferta de estudio hace que, para los estudiantes de estos colegios, la clase de mandarín sea obligatoria e igual de importante que las demás en el plan de estudios.

Debido a que, como se mencionó previamente, en el caso de Bogotá ya se cuenta con sedes de institutos y aulas Confucio, para este estudio se eligió el caso de la institución Gimnasio

Campestre Reino Británico (GCRB), colegio de calendario A. Desde el año 2015 el GCRB tiene la categoría de Aula Confucio, en su página web el colegio describe cómo aprender chino mandarín da la oportunidad a los estudiantes de acceder a oportunidades de becas e intercambios en China para sus estudiantes. Además, prometen a sus estudiantes graduarse con un *perfil internacional sin precedentes*. En cuanto al cuerpo docente, los profesores de chino mandarín en su mayoría son de nacionalidad china y la ventaja de esto es que proveen no solo su conocimiento del idioma, sino la riqueza de su cultura. Algunos de ellos se encuentran cursando su Maestría en Educación de la enseñanza del mandarín para extranjeros.

De acuerdo con este contexto particular, surge el interés por considerar la influencia de la lengua china en la formación académica de estudiantes hispanohablantes en Bogotá, pues durante su proceso de aprendizaje dentro y fuera de clase han seguramente surgido creencias por parte de los estudiantes en torno a la lengua, los profesores y la cultura china y por parte de los profesores acerca del proceso de aprendizaje de esta lengua. Por esto, es pertinente plantear la siguiente pregunta y objetivos conocer cuáles son estas creencias que influyen el aprendizaje del chino mandarín.

4. Pregunta de investigación y objetivos

Pregunta

¿Cuáles son las creencias de los estudiantes y docentes del Aula Confucio del GCRB acerca del aprendizaje del chino mandarín?

Objetivos

4.1. Objetivo general

Determinar las creencias remarcables acerca del aprendizaje del chino mandarín de los estudiantes y profesores del Aula Confucio del colegio GCRB.

4.2. Objetivos específicos

Describir las creencias de los estudiantes con respecto al aprendizaje del chino mandarín en el Aula Confucio del colegio GCRB.

Describir las creencias de los profesores de chino mandarín con respecto al aprendizaje del chino mandarín en el Aula Confucio del colegio GCRB.

Establecer un contraste de las creencias de los estudiantes y docentes de chino mandarín para realizar una serie de sugerencias susceptibles de ser consideradas en la propuesta pedagógica en el Aula Confucio del colegio GCRB.

5. Estado de la cuestión

En este apartado se presenta una revisión de las investigaciones que se han realizado en torno a la temática de las creencias de los estudiantes y de los profesores en el aprendizaje de lenguas. Se trata el concepto de creencia desde la perspectiva de autores que han escrito sobre el tema y se enfatiza también en las creencias en el aprendizaje de lenguas desde la visión del docente, la del estudiante y en algunos trabajos en la de ambos.

A continuación, se presentarán las investigaciones partiendo del ámbito internacional, luego se mostrarán las investigaciones nacionales, y, por último, se ubicarán las investigaciones más representativas realizadas en la Pontificia Universidad Javeriana.

5.1. En el ámbito internacional

En 2011, Xuping Sun realizó una investigación titulada *Motivations, Beliefs, and Chinese Language Learning: A Phenomenological Study in a Canadian University* como tesis para obtener el diploma de máster en educación en la Universidad de Manitoba (Canadá). En esta investigación el autor se propuso describir cuáles eran las creencias de los estudiantes de chino mandarín en la Universidad de Manitoba como, por ejemplo, qué tan difícil creían que era aprender la lengua y qué habilidad consideraban más importante entre el habla o la escritura.

Como referencia acerca del tema de creencias en el aprendizaje de una segunda lengua, en el marco teórico Horwitz (citado por Sun, 2011) afirmaba que, si las creencias sobre el aprendizaje de una segunda lengua prevalecen en la cultura en general, entonces los profesores deben considerar que los estudiantes traen estas creencias con ellos al aula. También Davis (citado por Sun, 2011) aseguraba que existen similitudes y diferencias en las creencias de aprendizaje entre profesores y alumnos, como por ejemplo: 1. los profesores deben presentar una por una cada

regla gramatical y los estudiantes deben realizar ejercicios para practicar cada una antes de saltar a la siguiente; 2. los errores de los estudiantes deben corregirse en el mismo instante en el que se cometen con el fin de prevenir malos hábitos; 3. los profesores deben utilizar material únicamente con las estructuras gramaticales que se vieron previamente en clase. Por otro lado, Rifkin (citado por Sun, 2011) enunció que en la investigación sobre las creencias en el aprendizaje de una lengua se han realizado casi exclusivamente con estudiantes de francés, alemán y español y que, por el contrario, lenguas como el chino mandarín, el árabe, el ruso y el japonés han sido objeto de investigación con menor frecuencia. Por lo tanto, afirmó que no se puede asumir que los estudiantes de lenguas que se enseñan en menor medida (como el chino mandarín) tienen creencias similares a las de los estudiantes de francés, alemán y español (p. 395).

Para la realización del trabajo, Sun basó su metodología en la fenomenología la cual consiste en analizar las condiciones básicas de la experiencia subjetiva, además el estudio fenomenológico se enfoca en describir e interpretar las experiencias de los participantes con el fin de entender su esencia. El autor afirma que escuchó las experiencias de los estudiantes que aprendían chino mandarín como segunda lengua, y según también su experiencia como profesor de chino mandarín de estos estudiantes, interpretó las razones de estudio y creencias en torno a la lengua.

Para lograr el objetivo de la investigación, el autor realizó entrevistas semiestructuradas con 15 preguntas abiertas a seis estudiantes canadienses seleccionados del centro de estudios asiáticos y eligió a dos participantes de cada uno de los tres niveles de chino mandarín que ofrece el centro. Con respecto al cuestionario, la mayoría de las preguntas las tomó del cuestionario BALLI (Beliefs about the Language Learning Instrument) diseñado por Horwitz (1988) y otras

fueron modificadas. En cuanto a los resultados, Sun (2011) los divide en cinco temas: 1. dificultad del chino mandarín 2. habla vs. escritura 3. estrategias de aprendizaje 4. oportunidades para el uso de la lengua 5. propósitos de aprendizaje.

El primer resultado que se resalta es que las creencias que tiene un estudiante de primer nivel son distintas a las de los estudiantes de niveles más avanzados. También, afirma que los estudiantes de primer año no consideraban el chino mandarín como una lengua complicada de aprender. Otro hallazgo importante fue que los estudiantes preferían las habilidades de habla y escucha en vez de las de lectura y escritura, por esto Sun (2011) propone que, para el caso del chino mandarín, la habilidad de habla debería enseñarse primero que las otras habilidades de la lengua. Respecto a las estrategias de enseñanza, los estudiantes practicaban la lengua hablando e interactuando con población china que vive en Canadá, viendo películas chinas, leyendo periódicos o libros de texto chinos, escribiendo los caracteres en todos lados e imaginando los caracteres como imágenes. Para el uso de la lengua, los participantes afirmaron aprovechar espacios de comunidades chinas en restaurantes, tiendas, celebraciones, cenas familiares, etc. a pesar de que en esta ciudad no hay una comunidad china tan grande como la que hay en Toronto o en Vancouver.

Poco se ha investigado acerca de las creencias del aprendizaje específicamente del chino mandarín y este estudio aporta en gran manera al presente trabajo de grado, pues se enfoca específicamente en esta lengua y desde la perspectiva del estudiante. Además, da una perspectiva general de las creencias que se pueden tener del mandarín, cómo separar las creencias por temáticas y cómo analizarlas mediante la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas a estudiantes en específico.

Un segundo estudio con enfoque en las creencias en el contexto de la enseñanza del chino mandarín con enfoque en los docentes se realizó en 2016 por Li Wang y Xiangyun Du, titulado *Chinese language teachers' beliefs about their roles in the Danish context*. Este trabajo se enfocó en entender las creencias del rol como docente en el contexto de la educación en Dinamarca. En la sección del marco teórico, se reunió una serie de conceptos en torno a la importancia de las creencias de los profesores acerca de sus roles, por ejemplo, Garrido & Álvarez (citados por Wang & Du, 2016) afirman que las reformas educativas, el aumento de los intercambios interculturales en todo el mundo y las nuevas tendencias en materia de enseñanza y aprendizaje han contribuido a una redefinición de las funciones de los maestros y a una revisión de sus creencias. La metodología fue hecha de forma cualitativa porque, según los autores, es más conveniente que una cuantitativa al haber un porcentaje limitado de docentes de chino mandarín. Los participantes fueron profesores nativos de China y también profesores de Dinamarca que habían vivido y estudiado en China por varios años.

En los resultados, descubrieron que, sin importar la procedencia, los docentes de chino mandarín tenían entre los roles más prominentes el de profesor como facilitador, transmisor de conocimientos culturales, profesional intercultural, amigo, autoridad y aprendiz. Además, consideraban necesario tener una clase enfocada hacia los estudiantes y no tanto hacia el profesor, pues el chino mandarín es difícil de aprender y querían preparar a sus estudiantes para aprender de forma autónoma. Wang y Du (2016) afirman que los desafíos que enfrentan los maestros chinos nativos provienen principalmente de su falta de familiaridad con una nueva cultura y sistema escolar, y que estos obstáculos confirman la necesidad de un mayor desarrollo profesional y capacitación para apoyar la adaptación de los maestros a los requisitos de un nuevo entorno educativo.

El anterior estudio enriquece este trabajo porque proporciona unas conclusiones acerca de las creencias de profesores de chino mandarín nativos y no nativos en contextos tanto universitarios como de bachillerato en Dinamarca. Si bien el contexto educativo en este país es distinto al colombiano, estos resultados amplían una visión acerca de lo que se quiere conocer y determinar sobre las creencias de profesores de chino mandarín.

En otro estudio titulado *An insight into secondary school students' beliefs regarding learning English language* realizado en 2017 en Pakistán por la autora Fakhra Aziz se trata también el tema de las creencias en el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, con el inglés. En la investigación, la autora se centra en la diferencia de las creencias con respecto al aprendizaje del inglés en las escuelas secundarias desde la perspectiva de las mujeres y de los hombres. Dentro de su marco teórico la autora citó la afirmación de Horwitz en la que consideraba que las creencias de los estudiantes afectan considerablemente el rendimiento en clase. Sumado a esto, según Breen (citado por Aziz, 2017) el proceso de aprendizaje y los logros de los estudiantes son resultados de las creencias, las actitudes y el conocimiento metacognitivo que ellos mismos traen a clase. Con el caso de los docentes, Altan (citado por Aziz, 2017) aseguró que la comprensión de las creencias de los alumnos lleva a los profesores a desarrollar una actitud de pedagogía específica para que los estudiantes puedan obtener el máximo beneficio. Por último, se menciona el trabajo de Bernat (citado por Aziz, 2017) quien reportó mediante sus estudios en creencias del aprendizaje que la mayoría de participantes estaban de acuerdo en la importancia de repetir y practicar la L2, también con respecto a que el buen dominio del inglés conlleva a tener mayores oportunidades de trabajo.

La metodología se basó también como en el primer trabajo (Sun,2011) en el BALLI (Beliefs about the Language Learning Instrument), pero se trabajó con la parte cuantitativa de este

método y se modificaron algunas partes por el contexto y lengua materna de los participantes (urdu). En los resultados, según Aziz (2017) la principal creencia de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, acerca del aprendizaje del inglés es que para obtener un mejor status social y trabajo seguro es necesario saber dominarlo. En cuanto a las habilidades, la mayoría de los estudiantes (74%) reconocieron que es importante desarrollar una excelente pronunciación del inglés, también el 80% de los estudiantes de secundaria preferían practicar el inglés hablado con un nativo. Por otro lado, al comparar las creencias entre hombres y mujeres, se descubrió que las mujeres tenían mayor motivación, eran más conscientes de la importancia y creían que era más fácil aprender inglés. Como conclusión, Aziz (2017) afirma que las creencias cambian con el contexto en el que se vive, los antecedentes étnicos y la lengua materna y, asimismo, pueden llegar a ser modificadas con los contextos educativos, por consiguiente, recomienda que las próximas investigaciones relacionadas con el tema sean llevadas a cabo en otros niveles de la educación y con otros métodos de investigación como entrevistas, observaciones o diarios.

Este estudio proporciona, si bien desde una perspectiva de una cultura bastante distinta a la colombiana, una visión de las creencias del aprendizaje tanto femenina como masculina desde estudiantes de secundaria de diferentes escuelas. Los resultados y más que todo la conclusión de la autora inspira a este trabajo a mirar las creencias como un tema que es cambiante con respecto al contexto, los antecedentes y los intereses sociales del estudiante de la segunda lengua.

A nivel de Sudamérica, se encontró un estudio de la Universidad de Nebrija en Brasil titulado *Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE* (español como lengua extranjera) realizado por Idelso Espinosa Taset en el 2009. La investigación se desarrolló en una escuela de lenguas de la capital de Brasil con el objetivo de a) describir y analizar las creencias de aprendizaje de 19 estudiantes adultos de E/LE (nivel inicial)

sobre la escritura b) identificar las estrategias que consideraban adecuadas para aprender a escribir en español y c) observar la relación entre las creencias verbalizadas y las acciones durante la realización de tareas de escritura.

Para su marco teórico, el autor citó a Barcelos y Kalaja quienes definen el concepto de creencia como un constructo social y con algunas características generales como el dinamismo de las mismas; son frutos de la experiencia; son mediadoras; son difíciles de distinguir del conocimiento; son paradójicas y contradictorias.

Los datos fueron recogidos mediante dos cuestionarios híbridos (escala *Likert* y una tarea de redacción), con una entrevista semiestructurada realizada en la lengua materna de los estudiantes (portugués) y observaciones de las clases de E/LE.

En cuanto a los resultados de la investigación, la experiencia de aprendizaje de L1/LE de la mayoría de los alumnos no fue positiva respecto del tratamiento dispensado a la escritura (incluyen en esta habilidad: la redacción –el 80%, los dictados, la comprensión lectora y los diálogos –el 50% y los ejercicios gramaticales escritos –el 40%) y pocos informantes declararon preferirla entre las tareas de aprendizaje (39% en L1 y solo 16% en LE). Sin embargo, reconocieron su contribución a la adquisición de lenguas en varios aspectos y reflexión sobre los errores, mejoramiento del mensaje; desarrollo de la comprensión lectora, aprendizaje de las reglas gramaticales y ampliación del vocabulario y la colocaron entre las actividades más útiles para aprender LE (72%) y necesarias en ese proceso (78%). Durante las observaciones, se descubrió que a pesar de que los estudiantes tuvieran una actitud desfavorable frente a esta habilidad de escritura en español, sí realizaban estrategias de escritura como lo son tomar notas, resaltar ideas importantes del texto mediante subrayados, círculos, cajas, etc., producir textos, ordenar diálogos, escribir enunciados, planificar las ideas, organizarlas y redactar borradores.

Como conclusión, Espinosa (2009) afirma que existe una naturaleza conflictiva por parte de los estudiantes, pues si bien tienen la creencia de reconocer el importante papel de la escritura en la adquisición del español, también existe el desinterés por aprender esta habilidad. Asimismo, asegura que la relación entre creencias y acciones parece recíproca; es decir, si bien las primeras pueden determinar la actuación del individuo, las nuevas acciones que estos experimenten influyen en aquellas, llegando a transformarlas.

La trascendencia de este estudio radica, en primer lugar, en el contenido del marco teórico el cual presenta autores que tratan y desarrollan el tema de creencias en el aprendizaje y sus características. Además, la investigación analiza específicamente una habilidad en el aprendizaje de una lengua, lo cual es apropiado examinar pues la creencia acerca de la complejidad o enseñanza de una habilidad podría afectar todo el proceso de enseñanza y la creencia en torno a la lengua.

5.2. En el ámbito nacional

En el Tecnológico de Antioquia, se realizó un estudio en el que se analizaron las creencias de los estudiantes con respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La investigación titulada *Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario* hecha en 2017 por Juan Fernando Gómez, docente de inglés en la Institución, tuvo como objetivo identificar dichas creencias con el propósito de mejorar la propuesta curricular del área de idiomas de la institución. En su trabajo, Cohen (citado por Gómez, 2017) afirma que las creencias que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de un idioma son determinantes para su progreso y sostiene que algunas de ellas están relacionadas con la motivación. También Nikitina y Furuoka (citados por Gómez, 2017) establecieron que las creencias sobre el aprendizaje de una lengua son universales y son, de igual manera, complejas y multidimensionales.

La metodología utilizada fue cuantitativa con el BALLI (Beliefs about the Language Learning Instrument), previamente mencionada en otros trabajos de la misma temática, los resultados se analizaron mediante estadística descriptiva y los estudiantes elegidos cursaban diversas carreras tecnológicas y se encontraban entre los niveles 1 y 6 de inglés.

En cuanto a los resultados, Gómez (2017) afirma que la gran mayoría de los participantes tiene una fuerte motivación instrumental e integrativa hacia el aprendizaje del inglés, ya que este les posibilitará acceder a mejores oportunidades laborales, viajar a otros países y ser parte de una comunidad de hablantes de dicha lengua. Se detectó también que hay creencias que representan grandes desafíos para los estudiantes, las cuales tienen que ver con el vocabulario, la gramática, la edad, factores afectivos, dificultad para comprender mensajes orales y el contexto adecuado para aprender el idioma. De acuerdo con los resultados, estas variables se convierten en limitantes que afectan su desempeño en la lengua extranjera en el contexto en la universidad.

La propuesta que plantea el autor al final del estudio es que el trabajo de análisis de creencias en el aprendizaje de una L2 tiene como función mejorar la propuesta curricular de la enseñanza de la lengua, adicionalmente propone que los docentes además de tener conocimiento de la lengua que enseñarán, asimismo deben tener conocimiento de las creencias de sus estudiantes para el bienestar de la preparación de la clase y para modificar aquellas creencias negativas que no favorecen su aprendizaje. Lo anterior contribuye al presente trabajo para la importancia y sentido por el cual se realiza un estudio de creencias en una lengua con un posible gran número de creencias tanto positivas como negativas como es el chino mandarín.

5.3. En la Pontificia Universidad Javeriana

Entre los estudios encontrados sobre creencias en el aprendizaje de lenguas, llama la atención uno del 2016 de la PUJ realizado por Silvia Castañeda y Cindy Núñez titulado *Creencias y reflexiones de los docentes respecto a sus prácticas evaluativas realizadas en los últimos niveles de inglés de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Su objetivo era delimitar la influencia de las creencias de los docentes en la producción oral, mediante la documentación, la exploración y la descripción. En el marco teórico, citan el modelo de Graves (2000) en el que se plantea una división en cuatro categorías de las creencias de los docentes.

La investigación se llevó a cabo por medio del estudio de caso de tipo cualitativo que, según Blasco y Pérez (citados por Castañeda y Núñez, 2016), estudia la realidad en su contexto natural y cómo ésta sucede, interpretando fenómenos de acuerdo a cómo las personas lo perciben. La población objeto de estudio fue dos profesores y alrededor de 18 estudiantes de los últimos niveles de inglés de la Licenciatura y los instrumentos fueron la entrevista, la observación o participante y grabaciones. Las conclusiones de las autoras fueron que, en primer lugar, las creencias de los docentes efectivamente influyen en las prácticas educativas, como en el caso de evaluación de la producción oral, pues los mismos docentes son los que las realizan. Asimismo, recalcaron la importancia de la creencia acerca de los debates como medio también útil para evaluar el desempeño en la producción oral de forma espontánea.

Este estudio aporta al presente trabajo con el tema de creencias que tienen los docentes y de qué manera organizar e identificar aquellas creencias, pues en el marco teórico se mostró un modelo que puede ser de gran ayuda al momento de determinar las creencias de los docentes del

Aula Confucio. Igualmente, aporta una visión enfocada más hacia lo que piensa el docente en el manejo de clase, basándose en sus creencias de la lengua.

Otro estudio titulado *Creencias de los profesores de un colegio público de Bogotá sobre el uso de la lengua materna en clases de lengua extranjera* realizado por dos graduadas de la Licenciatura en 2017 tenía como objetivo describir las creencias de los profesores con respecto al uso del español en clases de inglés. En cuanto a su marco teórico, se citó a Díez (2017) quien propone clasificar las creencias en *creencias individuales* y *creencias colectivas*. La investigación fue de corte cualitativo, con entrevistas semiestructuradas y observaciones sin participación.

Entre las conclusiones, se encuentra que el uso de la L1 depende de si el colegio es público o privado; en el público se necesita utilizar más el español debido al estatus socioeconómico, pues según las maestras estos estudiantes son provenientes de hogares cuya mayoría no está en capacidad de brindarles oportunidades de estudio externas a la formación académica de este (institutos, clases particulares, grupos culturales, etc). Así, muchos de ellos se ven limitados y deben amoldarse únicamente a las metodologías de enseñanza de los colegios, sin tener la oportunidad de instruirse y capacitarse a través de otros medios o actividades extraescolares, y en el privado se reduce el uso de la L1 en clase de inglés. Existe entonces en las profesoras, la *creencia grupal* de que un colegio privado es mejor que un colegio público respecto a la enseñanza y aprendizaje de una LE. Por otra parte, se cree que la L1 es una herramienta didáctica para facilitar el proceso de aprendizaje del inglés. Por último, aclaran que las creencias de las profesoras surgieron de su formación académica y de la experiencia laboral en la educación básica y media.

Este estudio es relevante para el presente trabajo debido a que el marco teórico amplía la visión e información para saber cómo determinar e identificar las creencias de los docentes en un contexto educativo. Asimismo, el trabajo da una perspectiva de cómo son las creencias del maestro en la educación básica y media.

6. Marco Teórico

En esta sección se encuentran los fundamentos teóricos en los cuales se basa este trabajo de investigación. Se iniciará con la definición de creencias desde una mirada sobre todo psicológica, luego se presentarán las características y la clasificación de creencias de los estudiantes y de los profesores en el campo del aprendizaje de una segunda lengua. Seguidamente se presentará el concepto de motivación en la enseñanza de lenguas y su relación con las creencias y, por último, se presentará el tema del componente cultural y cómo influencia en el aprendizaje de lenguas y, por ende, en las creencias en torno a ello.

La temática de creencias es un aspecto esencial en el campo del aprendizaje de segundas lenguas y, a la vez, este se enmarca en la lingüística aplicada, rama de la lingüística la cual se enfoca en la aplicación práctica de los estudios lingüísticos y que procura identificar, explorar y ofrecer soluciones a problemáticas relacionadas con el lenguaje. En este caso, la problemática radica en las creencias que se presentan al aprender el chino mandarín como lengua extranjera.

Si bien se comprende que los procesos de aprendizaje y enseñanza son indisolubles, este trabajo de investigación se orienta en las creencias del aprendizaje en específico. Sin embargo, en este capítulo y en las conclusiones finales se menciona el tema de la enseñanza, puesto que ambos son recíprocos y lo que pase en la enseñanza tiene sus influencias en el aprendizaje.

6.1. Las creencias

En este apartado se presenta una discusión teórica entre los autores que han definido el concepto general de *creencia*, luego se especificará en el ámbito pedagógico desde la perspectiva de los estudiantes y desde la perspectiva de los profesores.

Para Pajares (1992) las creencias son el juicio de un individuo acerca de la verdad o la falsedad de una proposición, un juicio que sólo puede ser inferido a partir de una comprensión colectiva de lo que los seres humanos dicen, intentan y hacen. Además, para este autor, las creencias afectan la percepción e influyen considerablemente la manera de procesar la información. Por esta razón, para Pajares, las creencias no se pueden observar ni medir directamente, sino que se infieren a partir de lo que las personas dicen, tienen la intención de hacer y realizan.

Desde una mirada psicológica

En concordancia con Pajares, Díez (2017) añade que las creencias “se infieren, no se observan y, al igual que todo lo correspondiente al mundo mental del sujeto, aunque éste nos informara verbalmente acerca de ellas, esta información podría ser falsa, sea porque estemos ante un sujeto mendaz, sea porque el sujeto esté equivocado y se auto engañe”. Es así como para estos dos autores las creencias de un individuo no se observan a simple vista y requieren ser escuchadas, pero también confirmar su concordancia con las acciones de las personas.

A lo anterior, Arnett (2007) añade que las creencias son el fundamento de las actitudes, al igual que las normas subjetivas y el control del comportamiento percibido. Por esta razón, cada actitud, norma o comportamiento fuera o dentro de un aula de clase se ve altamente influenciado y fundamentado en las creencias individuales y/o colectivas de cada estudiante y maestro. Así

también Torres (2017) asegura que las creencias están interiorizadas en la mente, generalmente de forma inconsciente. Es decir que, desde una perspectiva freudiana, las creencias pueden surgir en cualquier momento desde el inconsciente y pueden llegar a ser conscientes, por ende, están arraigadas a los pensamientos y actos así nos demos cuenta o no de ellas. Esta declaración influye profundamente en el ámbito pedagógico de la enseñanza de lengua, pues asumiendo que las creencias sean positivas, entonces las actitudes, normas y comportamiento al momento de aprender una lengua serán positivos también.

Díez (2017), desde sus estudios psicológicos afirma que una creencia está presente antes que una actitud, pues “toda evaluación afectiva, toda actitud, se hace sobre un referente, que es el objeto de la creencia, y todo referente genera una actitud” (p.138). El autor también habla acerca de las creencias como constructo mental útil que conlleva a dar cuenta de las motivaciones de la conducta. Para este trabajo es importante conocer aquellas creencias que pueden motivar o desmotivar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje del chino mandarín. Ahora bien, este autor propone la clasificación de *creencias individuales* y *creencias colectivas*. Las individuales son “las referidas a la identidad personal o al *self*” (p.137), además menciona que estas creencias se guardan específicamente en la memoria episódica y autobiográfica. Según Carrillo (2010), este tipo de memoria está relacionado con eventos que ocurrieron en un lugar y tiempo específicos; la recuperación de este tipo de información requiere generalmente de la creación de imágenes mentales que son evocadas en el momento y cuyo recuerdo puede incluir una gran variedad de tipos de información: visual, auditiva, olfativa, somestésica, temporal, espacial y emotiva. Por otro lado, las colectivas son las “creencias sociales propias de un determinado momento histórico y las creencias culturales (religiosas, estéticas, morales, etc.)” (p.137), las cuales se guardan en la memoria semántica. En la memoria semántica no se involucra ninguna

estructura de eventos o ubicación témporo–espacial; un ejemplo de este tipo de memoria serían los datos concretos que memorizamos como cifras, nombres de objetos, fechas, etc.

(Carrillo,2010).

Ciertamente, cada sujeto o, para el caso del presente trabajo, cada estudiante tiene su propia asunción de las creencias colectivas, así como su propio grado de elaboración y de certeza sobre ellas. Para determinar las creencias que se tienen acerca del aprendizaje y enseñanza del chino mandarín es importante reconocer que cada estudiante y profesor tienen ambos tipos de creencias y que al responder las preguntas que se propongan ya sea en forma de entrevista o cuestionarios para el presente trabajo, probablemente usarán sus *creencias individuales* y *creencias colectivas*.

6.2. Creencias en el aprendizaje de lenguas

Ahora bien, las creencias han estado presentes desde que comenzó la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, sin embargo, hasta hace unos pocos años se les ha dado relevancia en el campo de estudio pedagógico, pues ciertamente influyen en la manera de aprender una lengua, como Davis (2003) lo menciona, las creencias influyen en el aprendizaje de un idioma y es probable que esta influencia sea sutil y compleja; sutil, pues al expresar una creencia frente al aprendizaje o enseñanza de una lengua como el chino mandarín, las declaraciones pueden sonar sencillas, comunes o generales, sin embargo, al mismo tiempo son complejas por su trasfondo, su particularidad o su origen. No todos los estudiantes creerán lo mismo acerca de cómo suena la fonética del chino, o su complejidad, o su sistema de escritura. También las creencias varían dependiendo del origen y lugar de crianza del maestro o del estudiante, como lo afirma Sun (2011) “las creencias lingüísticas nacen dentro de una cultura” (p.20). Para este trabajo, las creencias entre estudiantes y profesores puede que presenten diferencias, pues el origen y cultura de la mayoría de los maestros (China) son distintos al de los estudiantes (Colombia).

Si bien es necesario determinar y analizar las creencias en un proceso de aprendizaje de una segunda lengua, Horwitz (2007) propone que las creencias “funcionan principalmente como variables mediadoras que influyen en la experiencia del aprendizaje de idiomas y en la elección de estrategias de aprendizaje de idiomas en vez de influenciar directamente en el rendimiento lingüístico” (p.6). Es cierto que la variable de las creencias en un contexto educativo es una mediadora para construir estrategias de aprendizaje, además se puede decir que esta es solo una de las múltiples variables que influyen en el curso de aprendizaje de una segunda lengua, debido a que pueden existir muchos otros factores que determinan el rendimiento lingüístico como tal de un estudiante de chino mandarín.

6.2.1. Creencias desde la perspectiva de los estudiantes

Los estudiantes son cruciales para la investigación porque mediante sus opiniones generales y criterio se determinan las creencias individuales y colectivas que se tienen en torno al aprendizaje del chino mandarín. Así como los estudiantes llevan sus sentimientos y pensamientos positivos y negativos al aula, también todos los estudiantes tienen distintos antecedentes y, por lo tanto, traen diferentes creencias lingüísticas a clase (Sun,2011). Asimismo, otros factores como la edad, el género, la experiencia personal, los maestros anteriores, los miembros de la familia, las actividades actuales de la clase, todos tienen el potencial de influir en las creencias de los alumnos (Horwitz,2007). Estos son factores que los profesores deben o deberían reconocer siempre al planear, realizar y analizar una clase, más aún con una lengua tan distante de la cultura occidental como lo es el chino mandarín.

Al tener en cuenta los aspectos que influyen al origen de las creencias de los estudiantes se puede comprender cómo lidiar con estos, pues según Horwitz (2007), específicamente, las creencias sobre el aprendizaje de idiomas influyen en la elección y adopción de estrategias de

aprendizaje de lenguas por parte de los estudiantes y en la receptividad de éstos a diversas prácticas de enseñanza. Es decir, según las creencias que cada estudiante tenga acerca del chino mandarín, así pueden ser sus estrategias de estudio, el ritmo en el aprendizaje o la importancia de lo que aprendan para sus vidas.

Es esencial que los profesores reconozcan el factor potente de las creencias en el rendimiento educativo, como lo propone Davis (2003), “las creencias deben sacarse a flote y ser llevadas a la atención de los profesores y estudiantes, con el fin de examinarlas para ver si son apropiadas y pertinentes para el aprendizaje de idiomas”. Asimismo, se debe tener en cuenta que las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas suelen basarse en un conocimiento y una experiencia limitados, pues ellos no han tenido tanto contacto con la lengua y cultura específica como un maestro sí lo ha hecho, por ende, los profesores pueden fomentar creencias más productivas ofreciendo una mejor información sobre el proceso de aprendizaje de lenguas (Horwitz, 2007). Por esta razón, es de gran importancia determinar las creencias actuales de los estudiantes, para así darle una guía a los profesores acerca de qué creencias o juicios ellos pueden cambiar, actualizar o mejorar con respecto al chino mandarín en sus clases.

6.2.2. Creencias desde la perspectiva de los profesores

Si los estudiantes tienen creencias de acuerdo a su experiencia personal afectiva y escolar, los profesores también, y más aún desde su experiencia educativa y laboral. Según Pajares (1992), las creencias son filtradas por la experiencia y el autor remarca que los profesores a menudo enseñan el contenido de un curso de acuerdo a los valores que se tienen del contenido mismo. A esto Arnett (2007) añade que las creencias de los profesores se ven influenciadas por experiencias previas con el aprendizaje del idioma, experiencias con exprofesores y por su preparación profesional. Por ende, es evidente que, al tener más experiencia, probablemente las

creencias de los maestros sean más elaboradas y fundamentadas, esto se puede reflejar en prácticas dentro y fuera del aula como en la jerarquía, la manera de escoger el contenido y el manejo de la clase.

Igualmente es probable que cada profesor tenga una creencia individual sobre sí mismo, por ejemplo, cómo se ven en su rol de profesor frente a una clase de segunda lengua, cómo ven su desempeño o su gusto por la lengua y la enseñanza, entre otros. Estas creencias propias pueden ayudar o afectar en la enseñanza de segunda lengua. Según Arnett (2007) la influencia y el cambio en la planificación de las clases, la toma de decisiones y la práctica en el aula de clase debe comenzar con que los profesores examinen sus propias creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Por esta razón, es necesario dar a conocer tanto a los mismos profesores como a sus estudiantes las creencias que son el puente entre el conocimiento y la práctica diaria en clase de chino mandarín. Esto es favorable para todo el ambiente educativo, pues la autora añade que el primer paso para reducir las tensiones en el ambiente educativo es desarrollar una mayor apreciación y un mayor entendimiento acerca de la naturaleza, función y consecuencias de las creencias de los profesores. De esta forma, las creencias de los profesores de chino mandarín serán reconocidas en el aula por parte de los alumnos o el plantel educativo y también se podrán encontrar con las creencias de los estudiantes para llegar a acuerdos y evitar malentendidos.

El autor Graves (2000), propone cuatro categorías de las creencias de los profesores en el contexto de enseñanza de lenguas, estas son:

1. Creencias sobre la lengua (respecto a cómo se aprende el idioma)
2. Creencias sobre el contexto social de la lengua (cómo el maestro ve la relación entre la lengua y la cultura y la función que el idioma tiene en la comunidad específica)

3. Creencias sobre el aprendizaje y los estudiantes (cómo se piensa que se da el aprendizaje en los estudiantes)
4. Creencias sobre la enseñanza y los docentes (las creencias que tienen los docentes sobre las maneras en las que se enseña)

Las cuatro categorías de Graves (2000) son útiles, pues son una guía para formular las posibles preguntas dirigidas hacia los profesores de chino mandarín.

El constructo de creencia es útil en el campo de enseñanza de lenguas ya que las creencias pueden ser tanto el medio como el resultado de una práctica deficiente. Si simplemente trabajamos con las creencias y los valores de los maestros y los estudiantes tal como son, entonces el progreso puede verse obstaculizado; más bien, esas creencias y prácticas deben ser expuestas, desafiadas y defendidas en interés del progreso y la mejora profesional (Davis, 2003). Adicionalmente, al comparar las creencias de los profesores y los estudiantes se puede ofrecer algunas ideas útiles y esclarecedoras sobre sus procesos de pensamiento y sus comportamientos en relación con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Por esta razón, uno de los objetivos presentes en este trabajo es hacer un contraste entre creencias de estudiantes y creencias de profesores acerca del proceso de aprendizaje del chino mandarín.

En conclusión y luego de revisar los anteriores autores, se puede afirmar que las creencias son juicios fundamentados en nuestra mente que definen nuestras opiniones (positivas, negativas o neutras) y actitudes frente a una situación u objeto de juicio. Estos juicios fundamentados se adquieren por la experiencia con el entorno, es decir, vivencias en el hogar, en la escuela, en la(s) cultura(s) en la(s) que se vive y en la información que consumimos. Las creencias tienen la capacidad de cambiar o variar a medida que se conoce y se interactúa más con la situación u objeto a juzgar.

6.3. La motivación en el aprendizaje de lenguas

La motivación es un concepto abstracto que en campos como la psicología se ha propuesto definir, para Para Ormrod, citado por Ramírez y Burgos (2010) la motivación es un estado interno que nos anima a actuar, nos dirige en determinadas direcciones y nos mantiene en algunas actividades. Aunque seamos perfectamente capaces de aprender algo, la motivación a menudo determina si se aprende algo y cómo se aprende, sobre todo si la conducta y los procesos cognitivos necesarios para este aprendizaje son voluntarios y, por tanto, están bajo el control de la persona. Lo anterior propone que la motivación influye en gran medida en el aprendizaje y sobre todo en cómo se aprende, pues el estudiante estaría al mando, gracias a su motivación, sobre su proceso de aprender una lengua.

Otros autores ya toman el tema de la motivación específicamente al tema de la enseñanza de segunda lengua; Gardner (1985) define la motivación en la L2 como la medida en que un individuo trabaja o se esfuerza por aprender el idioma debido al deseo de hacerlo y la satisfacción experimentada en esta actividad. Esto quiere decir que la motivación de cada estudiante tiene que ver con el gusto que experimenta al ver su rendimiento y aprendizaje al aprender la lengua. A su vez, Dornyei (1998) afirma que la motivación ha sido ampliamente aceptada tanto por los profesores como por los investigadores como uno de los factores clave que influyen en la tasa y el éxito del aprendizaje de una segunda lengua extranjera (L2). El autor entonces resalta la importancia de este factor y asegura que, sin la suficiente motivación, incluso los estudiantes con las habilidades más notables no pueden lograr objetivos a largo plazo en su aprendizaje de la L2.

Por último, cabe resaltar que el autor propone el concepto de motivación como un proceso en vez de un simple instinto o energía mental, sino que la motivación requiere de varios procesos

mentales que conllevan a la iniciación y mantenimiento de una acción. Lo anterior contribuye a pensar que la motivación es un proceso que cada estudiante vive y desarrolla conforme a sus creencias sobre la lengua aprendida. Para el caso de esta investigación, muchas de las creencias sobre el aprendizaje del chino mandarín puede que tengan relación con el desarrollo de la motivación en los estudiantes.

6.4. El componente cultural en el aprendizaje de lenguas

En el campo del aprendizaje de una segunda lengua y las creencias que surgen en esta situación es inevitable hablar de la influencia del componente cultural que se enseña. Autores como Sapir y Whorf (1956) quienes con su hipótesis plantean que la lengua es incapaz de existir sin su raíz cultural y, recíprocamente, la cultura que no tiene en su centro la estructura de una lengua no puede sobrevivir, nos han demostrado que la lengua entonces es un vehículo de la cultura. Este vehículo, según ellos, es entonces la expresión del pensamiento de las sociedades y, en pocas palabras, los hablantes ven el mundo a través de su cultura y lengua nativas. Por otro lado, autores más recientes como Hao (2019) nos habla más concretamente de la enseñanza de la cultura y afirma que la exposición de la cultura de la L2 a los estudiantes puede estimular el interés, el cual es el mejor maestro. El autor también afirma que aprender un idioma extranjero no es sólo aprender otra lengua, sino también difundir la cultura nativa. Por último, Hao sugiere que el choque cultural, el cual suele presentarse en espacios pedagógicos en los que el profesor es de una nacionalidad y el estudiante de otra, puede evitarse o disminuir si los profesores de la segunda lengua se esmeran constantemente por presentar temas culturales actualizados. Por esta razón, es importante establecer una manera correcta de ver la cultura en la práctica de enseñanza y de esta forma permitir que los estudiantes hablen con un lenguaje apropiado de acuerdo con las normas y el contexto específico de la lengua, y así mejorar su competencia comunicativa. Si no

se tiene en cuenta este componente cultural para el aprendizaje del mandarín, entonces la comunicación entre estudiante y profesor y la manera de ver esta cultura y lengua tan lejana puede que no sea real y el aprendizaje de la lengua poco exitoso. Tal como lo dicen Bennett, Bennett, & Allen (2003), la persona que aprende la lengua sin aprender sobre la cultura corre el riesgo de convertirse en un bilingüe ignorante, y esto se verá reflejado en sus creencias sobre el aprendizaje de la lengua.

7. Marco Metodológico

Esta es una investigación con un enfoque cualitativo. Para Marshall y Rossman, (citados por Vasilachis, 2006), la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Se estudió un fenómeno contemporáneo y centrado en la experiencia personal el cual es las creencias del aprendizaje del chino mandarín, y se tomó el caso particular de los profesores y estudiantes en el contexto específico del Aula Confucio en el colegio Gimnasio Campestre Reino Británico a las afueras de Bogotá. Por esta razón, se utilizó el estudio de caso como estrategia metodológica debido a que, según Stake (1995), el estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, pues este es algo específico, algo complejo, en funcionamiento (p.13). El caso del presente trabajo es único, ya que se seleccionó específicamente un colegio y un grupo de estudiantes y profesores para determinar las creencias, en lugar de hacerlo más general e ir a todas las instituciones que enseñan chino mandarín en Bogotá.

Adicionalmente, los datos recolectados son tanto cualitativos como cuantitativos, éstos últimos fueron recolectados por medio de encuestas que se explicarán más adelante, con el fin de tener un panorama inicial para luego proceder con más exactitud a la recolección cualitativa la cual es la entrevista.

7.1. La investigación cualitativa

Para Neiman y Quaranta (2006) la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas; sus perspectivas subjetivas, historias, comportamientos, experiencias, interacciones, acciones, sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. También trata de comprender dichos contextos y sus procesos, y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. Para el presente trabajo de investigación, se tiene un interés en conocer acerca de las creencias, lo cual es algo personal y que tiene que involucrar las experiencias, las historias, las interacciones al aprender el chino mandarín y el sentido para la vida personal y profesional de cada uno de los participantes. Además, para la investigadora es un ejercicio de interpretación e interacción al lograr determinar y comparar aquellas creencias en el caso específico del Aula Confucio en el colegio.

Tal y como lo sugiere Vasilachis (2006), la investigación es un proceso interactivo, descriptivo y analítico entre el investigador y los participantes, que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. Adicionalmente, como lo afirma Morse, (citado por Vasilachis, 2006), la investigación cualitativa está basada en la comunicación, en la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros. En un contexto escolar contemporáneo en el que se enseñan lenguas pertenecientes a otras culturas, como en el caso para el presente trabajo con el chino mandarín, es necesario optar por una mirada flexible, teniendo en cuenta las experiencias con el aprendizaje de la lengua y también las características lingüísticas y culturales, pues los estudiantes colombianos comparten el contexto educativo con profesores nativos chinos.

7.2. Estudio de casos

Stake (1995) afirma que el estudio de casos es subjetivo, pues se apoya mucho en las experiencias previas de las personas y en el valor que se les da a las vivencias (p.111) Además, con el estudio de casos se pretende comprender la actividad de un caso singular en circunstancias importantes (p.8), y se entiende como una “oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas (...)” (p.113). El estudio de casos es pertinente para sacar a flote las creencias de los participantes, pues es algo subjetivo que requiere de las experiencias personales de cada estudiante y profesor. El fenómeno de la enseñanza de chino mandarín es nuevo en el contexto específico de Bogotá y determinar las creencias sobre su aprendizaje permite describir y captar su complejidad en el campo pedagógico.

Para Neiman y Quaranta (2006), el estudio de casos es una forma de investigación que aborda fenómenos contemporáneos, en términos holísticos y significativos, es decir, analizar el fenómeno como un conjunto de acciones que conforman un todo y tomar en cuenta cada aspecto específico. Además, está orientada a responder preguntas de «cómo» y «por qué» suceden las cuestiones bajo examen (Neiman y Quaranta, 2006). Con respecto a lo anterior, las preguntas que se proponen son de carácter semiabierto comenzando en su estructura con un *cómo* y un *por qué*, por ejemplo: ¿Por qué te interesa China? ¿Cómo notas el avance de los estudiantes de chino mandarín? y de esta forma se buscarán respuestas libres, pues la naturaleza de las creencias sobre una lengua es subjetiva y variada.

7.3. Participantes

Para llevar a cabo la investigación, se contactó al colegio Gimnasio Campestre Reino Británico, del cual la investigadora es ex alumna y estudiante de chino mandarín. El colegio fue elegido debido a que desde el año 2015 tiene la categoría de Aula Confucio. Las Aulas Confucio son un programa de la Oficina Central de Institutos Confucio-Hanban que permite a colegios y universidades tener acompañamiento de un Instituto Confucio para desarrollar y fortalecer un programa de enseñanza de chino mandarín, gracias a este programa los estudiantes pueden acceder a oportunidades de becas e intercambios en China para sus estudiantes.

Para la parte cuantitativa, los participantes fueron estudiantes de bachillerato voluntarios quienes decidieron responder a la encuesta y en total fueron 103, como se verá posteriormente en las dos primeras gráficas de las respuestas de encuesta a estudiantes, y cinco profesores del área de chino mandarín. Para la parte cualitativa, los participantes fueron tres profesores de chino mandarín del colegio; dos de ellos son profesoras nativas y uno es profesor colombiano y coordinador del área de chino mandarín. Asimismo, se contactó a tres estudiantes de bachillerato del colegio de grados sexto a undécimo que de manera voluntaria decidieron participar en el estudio. Debido a la pandemia presente, el número de profesores nativos chinos se vio reducido ya que a pocos se les permitió ejercer en Colombia durante el año 2020. Con el fin de cuidar la identidad de profesores y estudiantes entrevistados, en el apartado de análisis de los datos se refirió a los profesores como: *P1*, *P2* y *P3*, y a los estudiantes como: *E1*, *E2* y *E3*.

7.4. Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de información necesaria a analizar en esta investigación se eligieron dos técnicas: el cuestionario y la entrevista.

7.4.1. Cuestionario

En cuanto al cuestionario, “...este instrumento consiste en aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo” (Sierra, 1994, p. 194). Para esta investigación se utilizará el cuestionario porque servirá como un punto de entrada que, mediante las respuestas obtenidas, luego ayude a fortalecer las preguntas y temas de la entrevista.

En primera instancia, se utilizó un formulario de Google en línea el cual fue tipo escala de Likert para conocer datos iniciales que luego aportaron a la realización de unas entrevistas más precisas. Se elige el cuestionario porque su estructura sirve para recolectar percepciones y creencias de una manera directa. Además, se elige la escala tipo Likert debido a que, según Sampieri et al. (2006), es uno de los métodos más utilizados y vigentes para la recolección de información ya que recogen de manera sencilla las reacciones de los participantes.

En la realización del cuestionario, se eligió la escala de actitud en cinco niveles representando actitudes frente a afirmaciones presentadas, tomando en cuenta que: (1) es estar totalmente de acuerdo, (2) a estar algo de acuerdo, (3) a ni en acuerdo ni en desacuerdo, (4) a estar algo en desacuerdo y (5) a estar totalmente en desacuerdo. Los estudiantes y profesores contestarán las afirmaciones, inspiradas en los modelos de Lightbown y Spada y el de Graves (2000). El cuestionario a profesores fue diseñado en inglés ya que son nativos chinos y como segunda lengua tienen el inglés.

Para la realización de la encuesta tipo escala Likert se tomaron en cuenta las diez dimensiones de Lightbown y Spada (citados por Davis, 2003) en las que se presentan afirmaciones acerca del aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Afirmaciones como la (3) no se tomarán en

cuenta, pues se presume que los profesores no tienen conocimiento de este dato. Las dimensiones son las siguientes:

- 1) Los idiomas se aprenden principalmente por imitación.
- (2) Los profesores deben corregir a los estudiantes cuando cometen errores gramaticales.
- (3) Los estudiantes con un alto coeficiente intelectual son buenos estudiantes de idiomas.
- (4) El factor más importante para el éxito en la adquisición de un segundo idioma es la motivación.
- (5) Cuanto antes se introduzca un segundo idioma en las escuelas, mayor será la probabilidad de éxito en el aprendizaje de ese idioma.
- (6) La mayoría de los errores que cometen los estudiantes de un segundo idioma se deben a interferencia de su primera lengua.
- (7) Los profesores deberían presentar las reglas gramaticales una a una, y que los estudiantes practiquen con ejemplos de cada uno antes de pasar a otra regla.
- (8) Los errores de los alumnos deben ser corregidos tan pronto como se cometan para prevenir la formación de malos hábitos.
- (9) Los profesores deberían utilizar materiales que expongan a los estudiantes sólo a aquellas estructuras de la lengua que se hayan enseñado previamente.
- 10) Cuando se permite a los estudiantes interactuar libremente (por ejemplo, en pareja o en grupos de trabajo), aprenden los errores del otro.

Adicionalmente, para la construcción de afirmaciones de la encuesta se tomaron en cuenta tres de las cuatro categorías del modelo de Graves (2000), las cuales se enfocan en las creencias de los profesores: 1. creencias sobre el contexto social de la lengua 2. creencias sobre el aprendizaje y los estudiantes 3. creencias sobre la enseñanza y los docentes.

En este cuadro (Anexo 1) se presentan las categorías según los autores previamente mencionados y las afirmaciones construidas a partir de estas que se encuentran en el cuestionario tipo escala Likert.

7.4.2. La entrevista

Para la investigación, se requieren descripciones e interpretaciones de otras personas, pues no todos los participantes ven el caso de la misma forma. Para Pajares (1992) las creencias no pueden ser observadas o medidas directamente, sino que deben ser inferidas a partir de lo que la gente dice, intenta y hace, y que según él son requisitos previos fundamentales que los investigadores en la educación rara vez han seguido. Así es como se precisa de un instrumento que les dé voz a las creencias tanto de los profesores como de los estudiantes.

Como lo afirma Stake (1995), los investigadores cualitativos “se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (p.60). Asimismo, la entrevista es una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013). En esta se busca que la información sea lo más específica posible, ya que los entrevistados deben expresar sus creencias individuales y colectivas mediante sus experiencias previas y actuales en el ámbito del aprendizaje del chino mandarín y del espacio del Aula Confucio.

Estas entrevistas fueron realizadas de manera virtual, debido a que los estudiantes y profesores actualmente se encuentran en dinámica estudiantil virtual a causa de la situación de la pandemia COVID-19. Según Casas-Romeo et al. (citado por Sánchez y Ortíz, 2016), las entrevistas netnográficas (refiriéndose a la forma virtual de la etnografía) “se realizan a través de salas de chat, videoconferencias y otros medios en línea como las redes sociales, correos electrónicos y foros donde se tiene un acercamiento formal con el participante y se promueve la calidad de la información” (p.9). Es así como se realizará la entrevista semiestructurada virtual a los estudiantes y profesores del colegio.

Para la realización de las preguntas de la entrevista a estudiantes y profesores se tomaron en su mayoría las categorías formuladas en el BALLI (Beliefs about the Language Learning Instrument), un cuestionario tipo cuantitativo diseñado por Horwitz (1988) y se modificarán para el tipo cualitativo de esta investigación. Los cinco temas que Horwitz (1988) propone indagar son: 1) la dificultad del idioma, 2) la aptitud para el idioma 3) la naturaleza del aprendizaje del idioma 4) las estrategias de comunicación y aprendizaje, y 5) motivaciones y expectativas. Inspirado en los temas previos, para esta parte de la investigación se tomarán las categorías de Horwitz y se formularán las preguntas abiertas con base en los resultados de las encuestas de sondeo realizadas en el primer paso de la recolección de datos, y teniendo ambas ayudas se realizarán preguntas abiertas que serán la base para determinar las creencias de los estudiantes y profesores.

Se diseñó un cuadro como guía para la entrevista en el que se incorporan las categorías del BALLI y los resultados de las encuestas (explicados en el capítulo del análisis de datos) y de ellas nacen las preguntas para los estudiantes y las preguntas para los profesores. (Anexo 2)

8. Recolección de datos

Para contactar al colegio Gimnasio Campestre Reino Británico, se le envió una carta formal a la coordinadora académica quien dio el visto bueno y luego se contactó al coordinador del área de la asignatura de chino mandarín para la logística de contacto a estudiantes y profesores.

Para la recolección de datos del primer instrumento (cuestionario- Anexo 1), se pasó por revisión de la tutora y del coordinador del área de chino mandarín del colegio quien sugirió preguntar el grado que cursaban y el rango de edad de los estudiantes con el fin de enriquecer la encuesta y precisar los datos. Luego de esto, se le envió el link por medio de correo institucional a todos los estudiantes de los cursos de bachillerato (entre 6to y 11mo), de los cuales 103 contestaron a la encuesta. Asimismo, el coordinador envió a sus 5 colegas docentes el vínculo para dirigir al cuestionario virtual obteniendo un total de 5 respuestas.

Para la recolección de datos del segundo instrumento (entrevista-Anexo 2), se contactó por correo institucional a los 3 estudiantes quienes fueron voluntarios, de grados octavo, décimo y undécimo de bachillerato. Igualmente, para lograr un número equitativo se contactó a los profesores que participaron en la encuesta, sin embargo, no todos estaban disponibles, por lo cual se decidió trabajar con tres profesores; el coordinador y profesor colombiano del colegio, una profesora nativa que durante este año ejerce en el colegio y se debió contactar también a una exprofesora que ahora está vinculada al Instituto Confucio de otra universidad. La entrevista para las dos profesoras nativas chinas fue respondida en inglés y al transcribir se realizó una traducción para el análisis de datos. El medio para la entrevista fue por video llamada en Zoom. En algunas ocasiones, sobre todo para los estudiantes, fue necesario especificar y explicar con amplitud algunas preguntas para que fueran claros con los ejemplos o fueran más detallados con sus respuestas.

9. Análisis de datos

En este capítulo se presenta el proceso que se realizó para analizar los datos que se obtuvieron con los instrumentos de recolección de información utilizados los cuales son la encuesta en línea y la entrevista. Según Guerrero (2016), el análisis de datos en los estudios cualitativos consiste en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance. De la misma manera, el autor afirma que el sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar, y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible”, así que, para ambos, especialmente para las respuestas resultantes de la entrevista, se buscó realizar estos cinco pasos, debido a que concuerdan con los objetivos del trabajo de investigación.

En el primer paso el cual consistió en las encuestas, se graficaron los resultados de cada una de las 15 preguntas que se realizaron a los estudiantes y profesores, se hizo una revisión de pregunta por pregunta y se sacaron conclusiones de cada una de las respuestas en gráficas. Con base en estos resultados se propusieron preguntas más específicas para realizar en el modelo de entrevista. Seguidamente, se descifraron las opiniones generales que tanto estudiantes como profesores tienen con respecto al aprendizaje del chino mandarín. A continuación, se presentan las gráficas con los análisis.

9.1. Análisis de datos cuantitativos

9.1.1. Resultados de la encuesta a estudiantes y profesores

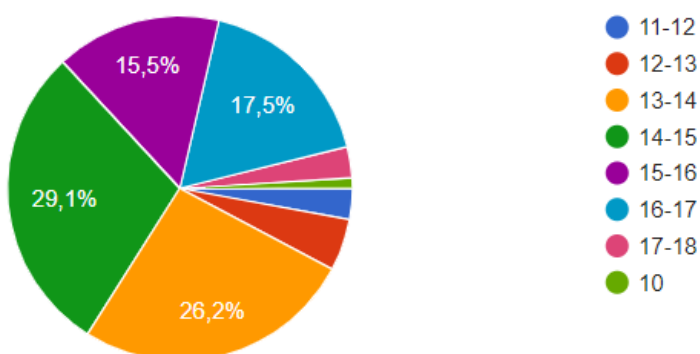
A continuación, las tablas corresponden a las respuestas en torno a las creencias y se contrastan los resultados de los estudiantes con los de los profesores encuestados. Primero, se muestra la tabla la cual presenta en cada una la escala Likert elegida: muy de acuerdo, de

acuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo, luego se presenta un análisis considerando los porcentajes, se realiza una interpretación y por último se menciona con cuál pregunta de la entrevista se vincula el tema de creencia tratado. También se muestran dos figuras al inicio que tratan sobre datos específicos de los estudiantes encuestados y que le dan una explicación amplia al porqué de la elección de estudiantes de bachillerato.

Figura 1. Rango de edad de los estudiantes encuestados

¿Qué edad tienes?

103 respuestas

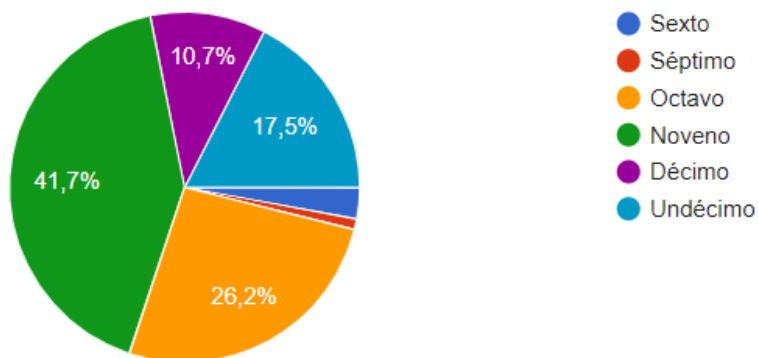


Este dato fue tomado en cuenta para conocer e identificar las edades de los estudiantes encuestados. El 29,1% son estudiantes de entre 14 y 15 años, el 26,2% son estudiantes de 13 a 14 años, el 15,5% tienen entre 15 y 16 años, el 17,5% tienen entre 16 y 17 años lo cual indica que la mayoría son adolescentes quienes a esta edad están construyendo sus creencias pedagógicas con respecto al aprendizaje de la lengua. Los estudiantes se eligieron con estos rangos de edades, pues la población escogida fueron estudiantes de bachillerato, como se explicará en la siguiente figura.

Figura 2. Rango de grados escolares que cursan los estudiantes encuestados

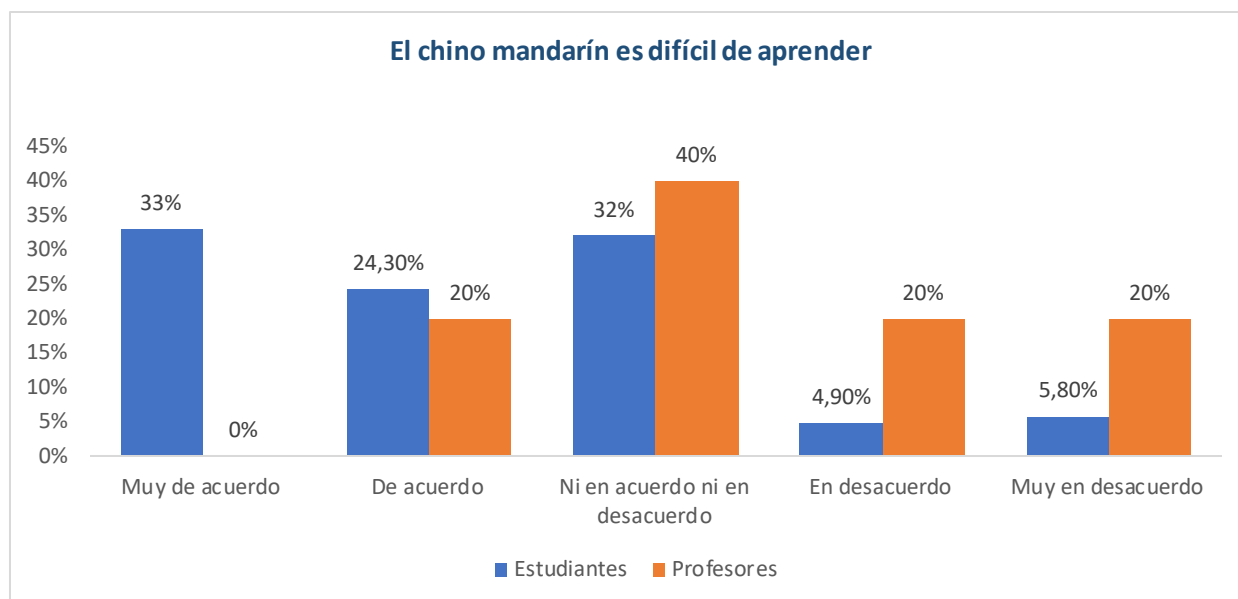
¿Qué grado cursas actualmente?

103 respuestas



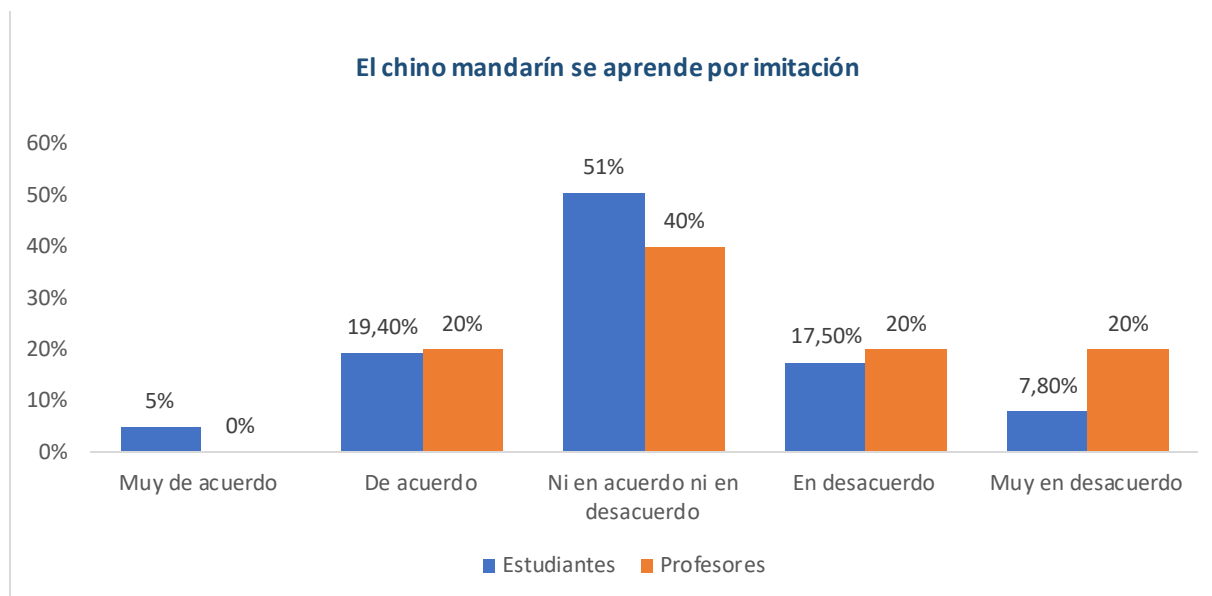
En la gráfica se muestra que el 41,7% de los estudiantes cursaron este año el grado noveno, el 26,2% cursaron el grado octavo, el 10,7% cursaron el grado décimo, el 17,5% son del grado undécimo y los restantes corresponden a grados sexto y séptimo. Se eligió para la encuesta la población de bachillerato porque los estudiantes tienen mayor experiencia con el proceso de aprendizaje de la lengua. Además, para el tema específico de las creencias, son aptos para realizar juicios frente a una afirmación compleja como las que se presentaron en la encuesta.

Tabla 1. Dificultad de aprendizaje del chino mandarín



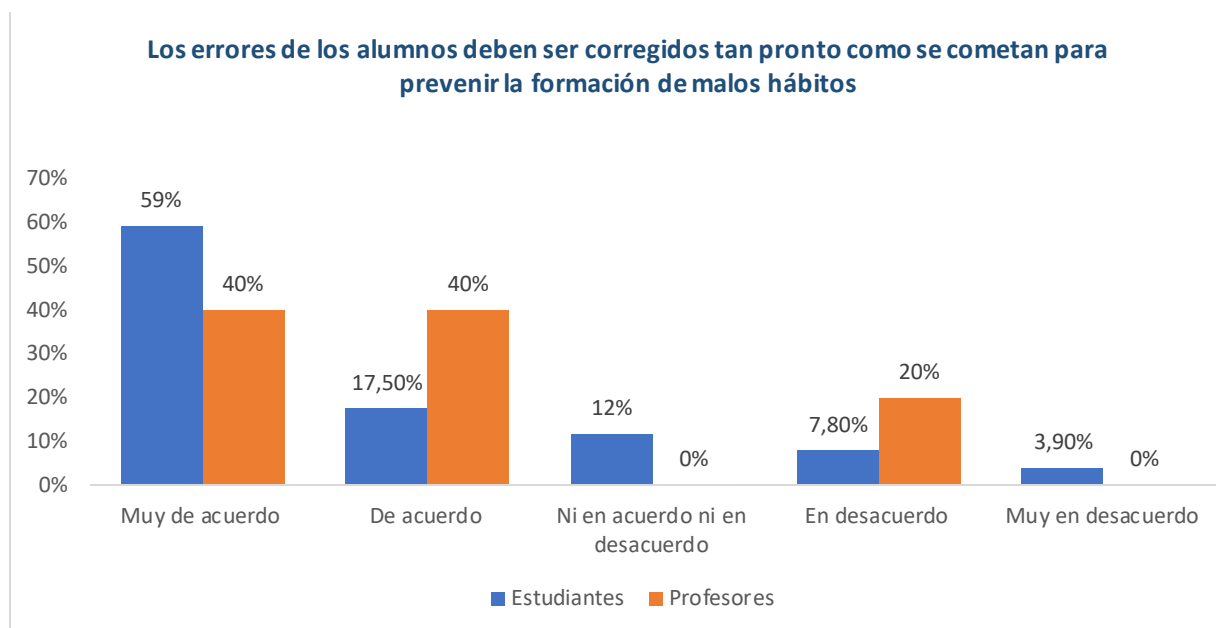
Con respecto a la creencia *el chino mandarín es difícil de aprender*, la tabla indica que hay un porcentaje similar entre estudiantes que están muy de acuerdo (33%) y que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo (32%). Esto quiere decir que, si bien los primeros estudiantes se inclinan más por la creencia de que el chino mandarín es difícil, el segundo porcentaje consideran neutra esta creencia. Contrastando con los profesores, ellos consideran que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo con un 40%, de acuerdo en un 20%, en desacuerdo 20%, y muy en desacuerdo también con un 20%. Lo anterior se interpreta en que los profesores no están de acuerdo en que el mandarín sea una lengua difícil. Así que se les preguntó a los estudiantes en la entrevista acerca de las habilidades que causan esta complejidad y a los profesores acerca de cuál habilidad de la lengua consideran que los estudiantes hallan esa dificultad frente al chino mandarín (pregunta 1 de la entrevista).

Tabla 2. El chino mandarín se aprende por imitación



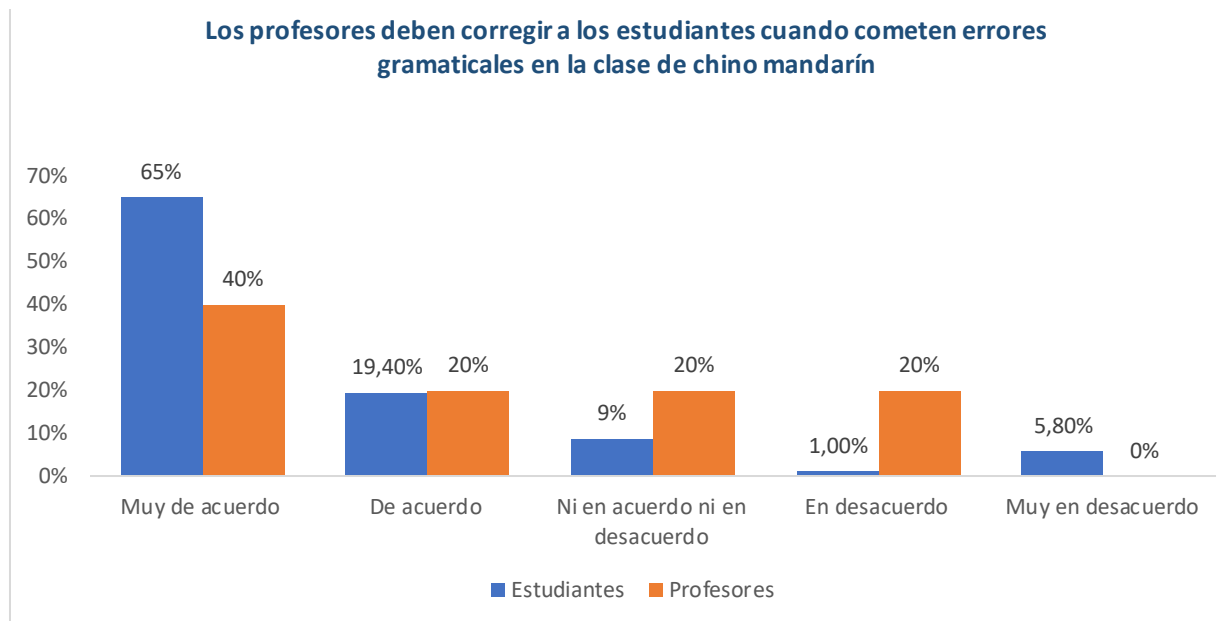
En esta tabla se muestran las creencias de los profesores y estudiantes con respecto al *aprendizaje por imitación*. Se evidencia que los estudiantes participantes están en un 51% ni en acuerdo ni en desacuerdo, 19,40% de acuerdo, 17,50% en desacuerdo, 7,8% muy en desacuerdo y 5% muy de acuerdo. Esto indica que, en su mayoría, no consideran que la lengua se pueda aprender mediante esta estrategia de imitación, a pesar de que algunos sí consideren esta posibilidad. Por su parte, los profesores estuvieron un 40% ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 20% de acuerdo, 20% en desacuerdo y 20% muy en desacuerdo. Se puede decir que algunos profesores consideraron esta creencia, pero en su mayoría la tomaron de manera neutra. Por ende, no se realizó una pregunta específica en la entrevista acerca de la imitación sino de cuáles son otras estrategias de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lengua, al igual que a los profesores, si no utilizan la imitación entonces se les preguntó acerca de sus estrategias para enseñar el chino mandarín.

Tabla 3. Corrección de los errores de los estudiantes



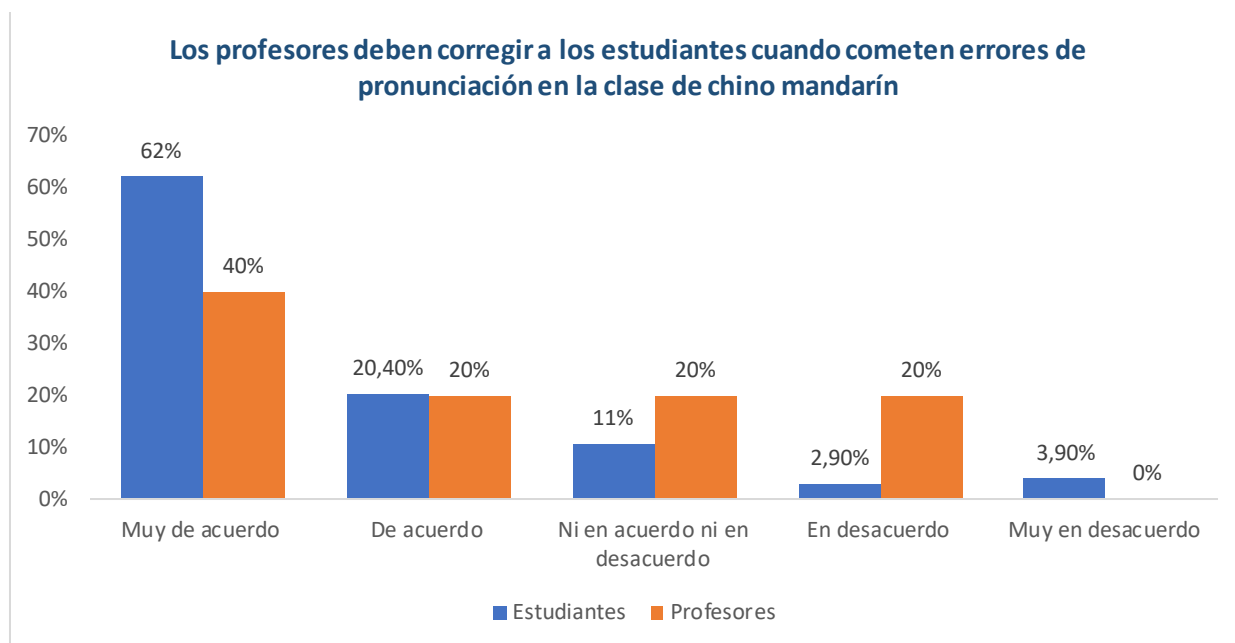
Esta tabla muestra las creencias de los profesores y estudiantes encuestados con respecto a la corrección de los errores de los alumnos tan pronto como se cometen para prevenir la formación de malos hábitos. Tanto estudiantes (59%) como profesores (40%) coinciden estar muy de acuerdo con esta creencia. Según esto, los estudiantes están de acuerdo en que sus errores deben ser corregidos por los docentes tan pronto como se cometan. Al ser este dato el más relevante, se les preguntó acerca de cómo se les facilita aprender la lengua (pregunta 7 de la entrevista) y a los profesores se les preguntó cómo creen que es una buena manera de corregir a un estudiante (pregunta 5 de la entrevista).

Tabla 4. Corrección errores gramaticales de los estudiantes



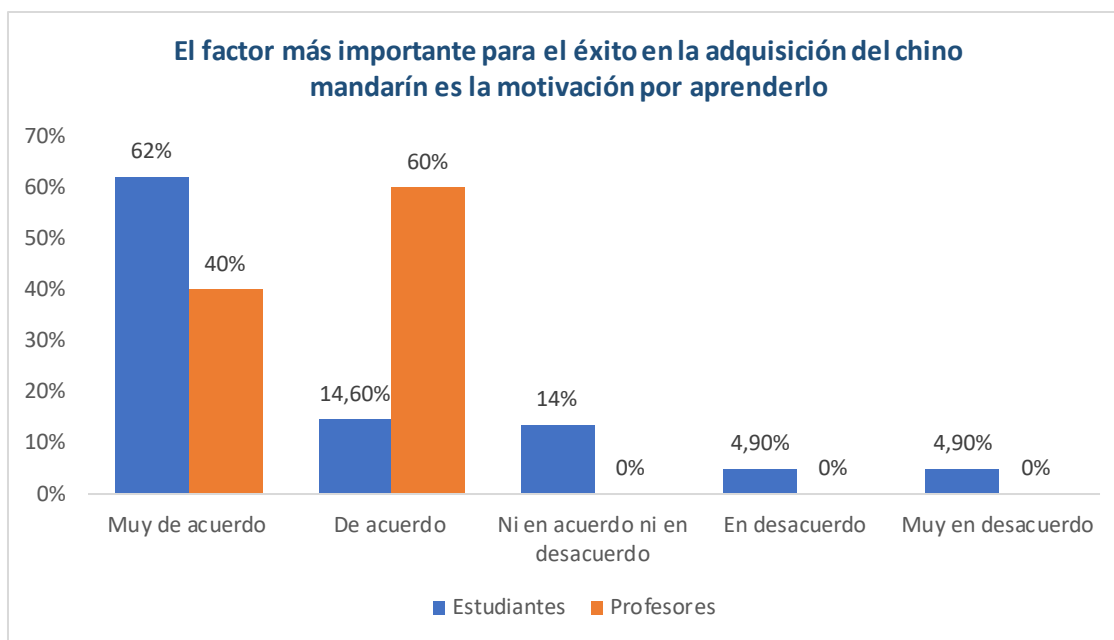
Los porcentajes parecen indicar que tanto estudiantes (65%) como profesores (40%) están en su mayoría muy de acuerdo con la creencia de que *los profesores deben corregir a los estudiantes cuando cometen errores gramaticales en clase de chino mandarín*. Entonces, para la entrevista se les preguntó a los estudiantes acerca de sus preferencias para ser corregidos por los profesores y de aprender la gramática del chino mandarín y a los profesores sobre la manera que ellos consideran correcta para enseñar acerca del tema (pregunta 7 de la entrevista).

Tabla 5. Corrección errores de pronunciación de los estudiantes



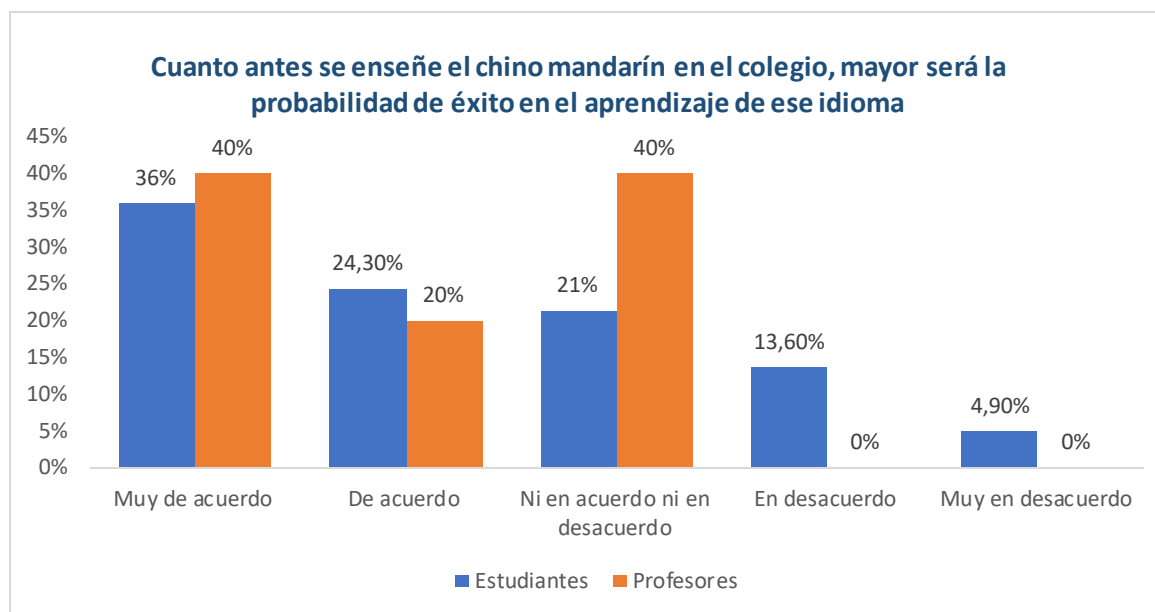
En la tabla se evidencia que un 62% de estudiantes y un 40% están muy de acuerdo con que los profesores deben corregir a los estudiantes con respecto a los errores de pronunciación. Luego un 20,4% de estudiantes y 20% de profesores están de acuerdo. Para el caso de los estudiantes se les preguntó acerca de qué forma creen que les agrada más aprender temas de pronunciación como los tonos de la fonética china y a los profesores se les preguntó sobre la forma que consideran correcta y que utilizan con mayor frecuencia para la enseñanza y corrección de la pronunciación (pregunta 7 de la entrevista).

Tabla 6. El factor de la motivación en el aprendizaje de la lengua



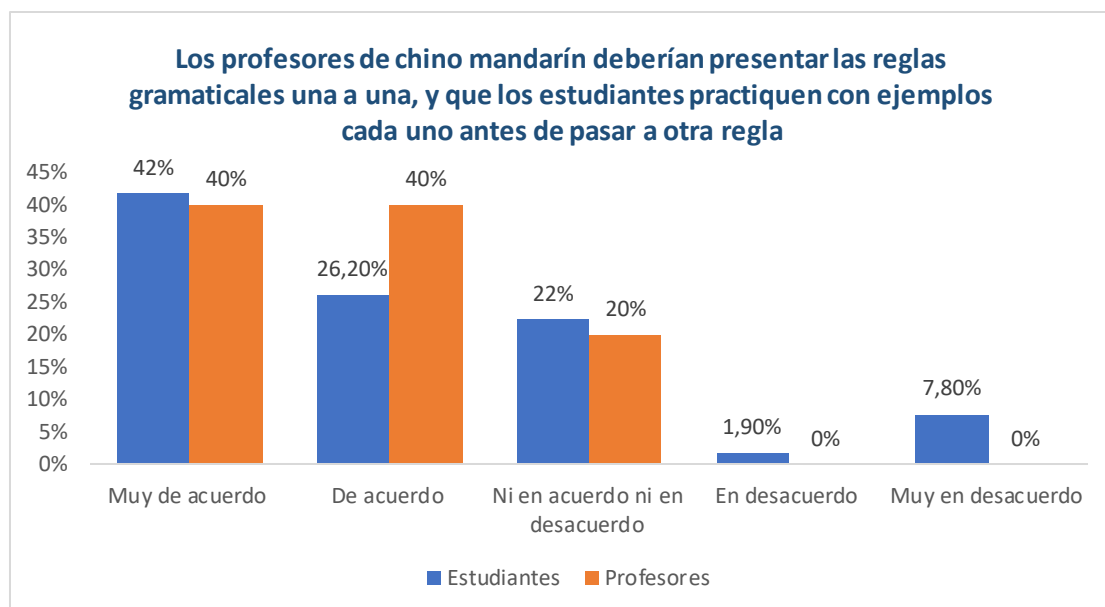
Esta tabla muestra la creencia sobre la motivación como el factor más importante para el éxito en la adquisición del chino mandarín. Como se evidencia, un 62% de estudiantes y un 60% de profesores están muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con esta afirmación. En menores porcentajes, un 14% de los estudiantes están ni en acuerdo ni en desacuerdo. De acuerdo con esto, para la entrevista se decidió tomar el tema de la motivación y se les preguntó a los estudiantes sobre qué los motiva, interesa y atrae de aprender chino mandarín y a los profesores sobre cómo motivan a que los estudiantes tengan el interés y motivación por el aprendizaje de esta lengua (pregunta 8 de la entrevista).

Tabla 7. *Cuanto antes se aprenda la lengua, será más efectivo el aprendizaje*



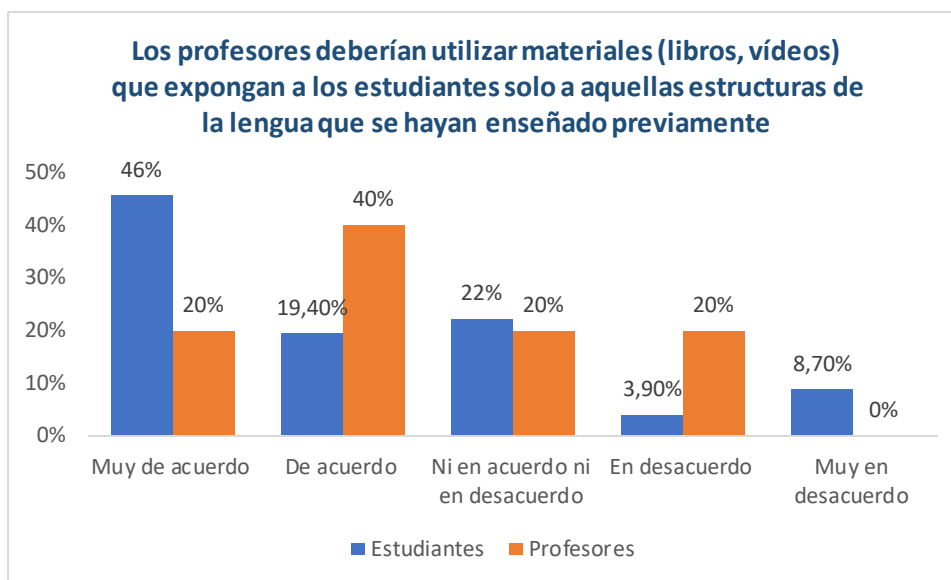
Los porcentajes en esta tabla muestran diversas opiniones frente a la creencia de que, si se enseña cuanto antes el chino mandarín, mayor será la probabilidad de éxito en su aprendizaje. Un 40% de profesores y un 36% de estudiantes encuestados están muy de acuerdo, un 24,3% de estudiantes y 20% de profesores están de acuerdo y ni en acuerdo ni en desacuerdo están un 40% de profesores y 21% de estudiantes. Esta creencia resultó ser más individual, pues cada estudiante y profesor dio su opinión personal, sus métodos y estrategias con base a sus experiencias previas y presentes en la pregunta 3 de la entrevista.

Tabla 8. La manera en la que los profesores presentan las reglas gramaticales



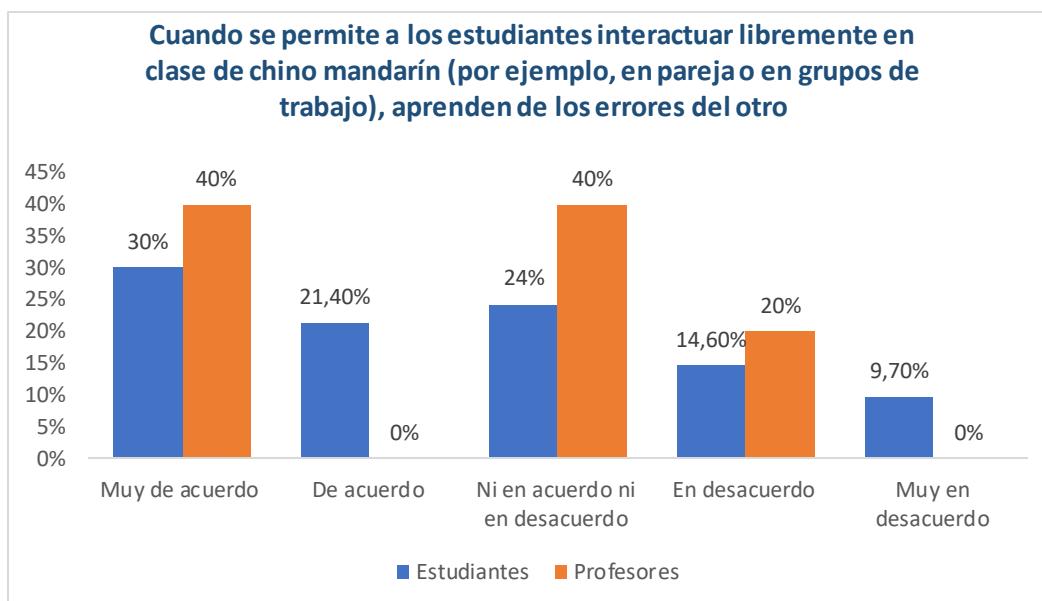
En la tabla se evidencia que un 42% de estudiantes y un 40% de profesores encuestados están muy de acuerdo con la creencia sobre *la presentación de reglas gramaticales una a una y la práctica con ejemplos antes de pasar a otra regla*. Otro 40% de profesores y 26,2% de estudiantes están de acuerdo con esto, mientras que un 22% de estudiantes y un 20% de profesores no están ni en acuerdo ni en desacuerdo. De acuerdo con esto es importante para los estudiantes repasar bien con ejemplos cada regla que se presente antes de seguir con otro tema gramatical, y los profesores tienen en cuenta esta medida. Así pues, durante las entrevistas se les preguntó a estudiantes acerca de cómo les gusta más aprender y practicar la gramática y a los profesores sobre las formas correctas de presentar las reglas durante la clase (pregunta 7 de la entrevista).

Tabla 9. Uso del material apropiado con el tema previamente visto



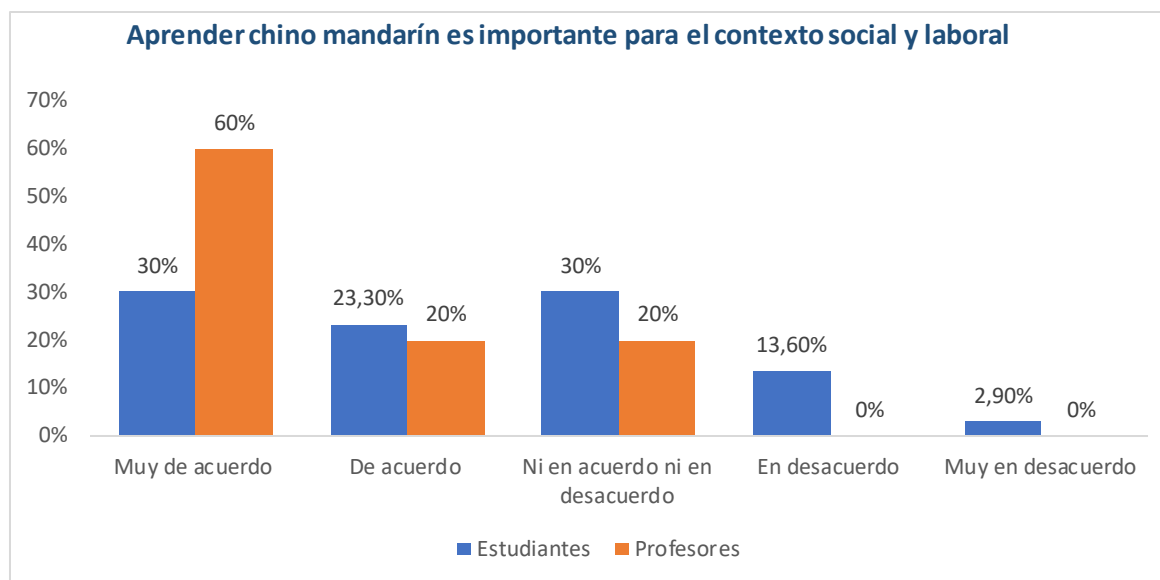
Esta tabla muestra la creencia con respecto *al uso de material que exponga a los estudiantes solo a aquellas estructuras de la lengua que se hayan visto previamente*. Un 46% de los estudiantes y un 40% de profesores están muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente. Luego un 20% de los profesores están muy de acuerdo, y un 19,4% de estudiantes están de acuerdo. En menores porcentajes, un 22% y 20% están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y en desacuerdo un 20% de profesores y 3,9% de estudiantes. Por lo visto, a los estudiantes les interesa que el material contenga temáticas previamente vistas en clase y a los profesores les interesa también utilizar un material que tenga contenido previamente visto, aunque no en su totalidad. Se decidió entonces, preguntarle en la entrevista a los estudiantes y profesores sobre la importancia del material tecnológico y su uso dentro y fuera del aula. Se enfatiza en el material tecnológico, pues especialmente este año se utiliza para las clases virtuales una serie de materiales en línea. (pregunta 8 de la entrevista).

Tabla 10. Interacción de los estudiantes en clase de chino mandarín



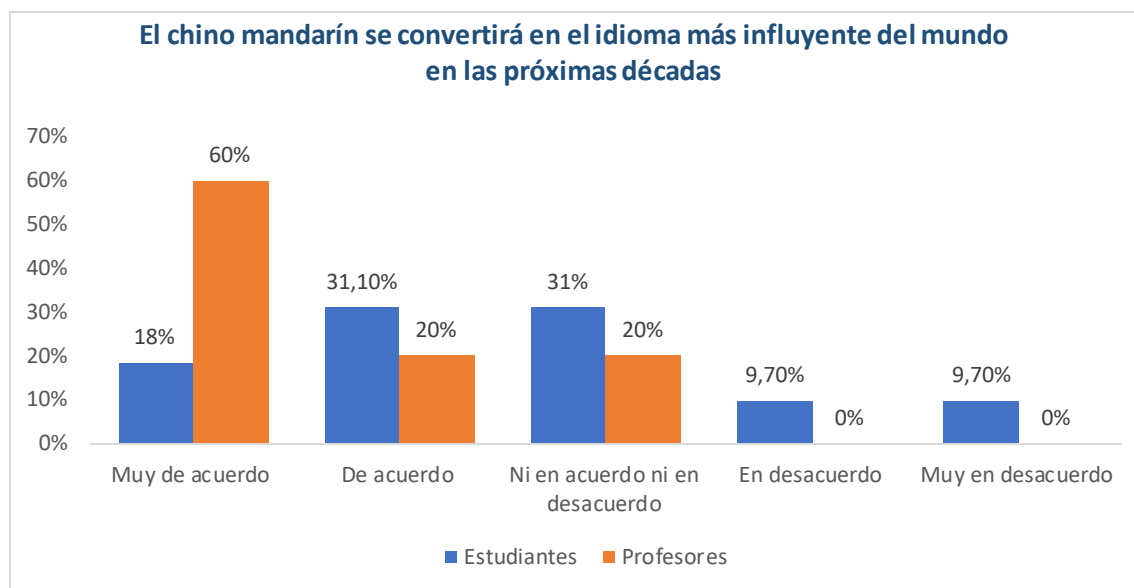
De acuerdo con la tabla, el 40% de los profesores y el 30% de los estudiantes consideran que interactuar entre compañeros para corregir sus errores en el aprendizaje de la lengua es efectivo. Otro 40% de los profesores y 24% de los estudiantes no están ni en acuerdo ni en desacuerdo y un 20% de los profesores y 14,6% de los estudiantes están en desacuerdo. Se evidencia que hay opiniones divididas y creencias más individuales en torno a esta afirmación. Por esta razón, se les preguntó a los estudiantes si alguna vez han recibido corrección o aclaración de un tema por parte de un compañero y a los profesores si consideran o no y hasta qué punto adecuada esta estrategia de aprendizaje (pregunta 6 de la entrevista).

Tabla 11. Importancia del chino mandarín en el contexto social



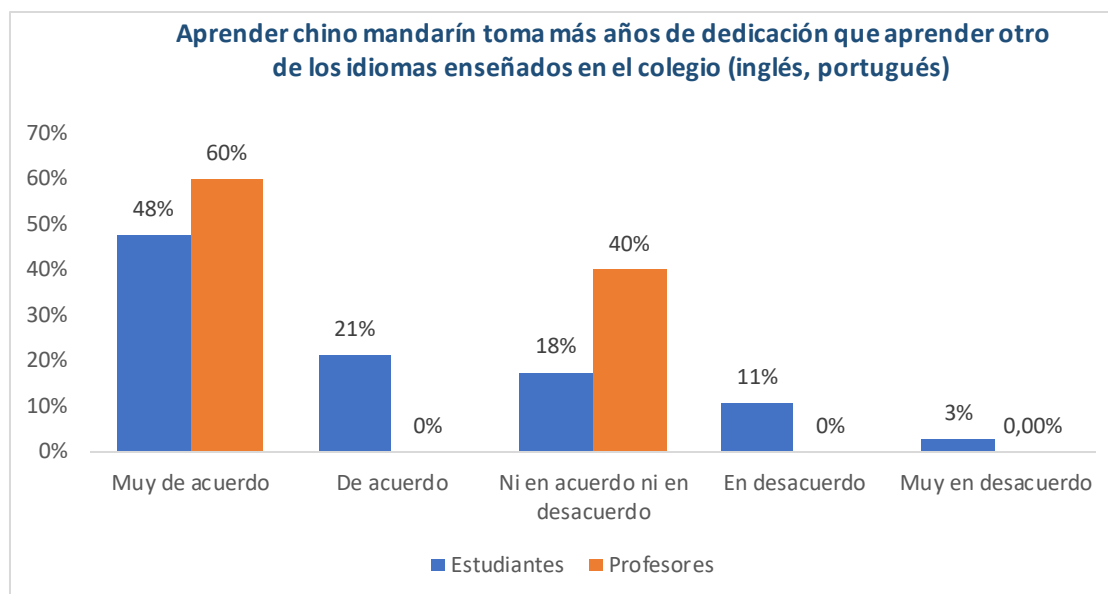
En la tabla se evidencia que un 60% de profesores y un 30% de estudiantes están muy de acuerdo con la creencia de la importancia del chino mandarín para el contexto social y laboral, también un 30% de estudiantes se encuentra ni en acuerdo ni en desacuerdo, así que la pregunta con respecto a esta creencia se orientó en el por qué consideran importante o no esta lengua, todos los participantes brindaron sus creencias según la experiencia y expectativas que tienen con el aprendizaje de la lengua (pregunta 9 de la entrevista).

Tabla 12. Importancia del chino mandarín a futuro



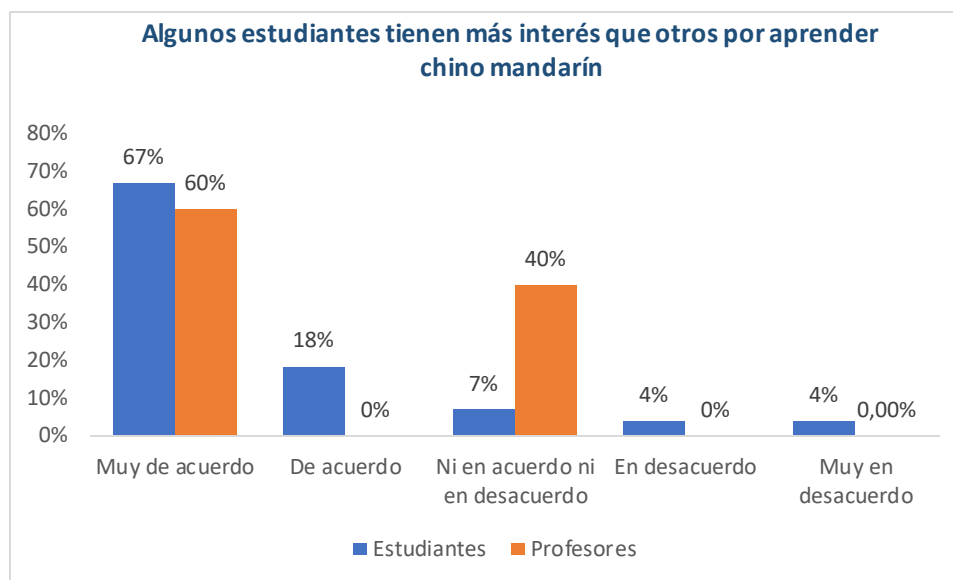
La tabla indica que un 60% de profesores se encuentran muy de acuerdo con la creencia de que el chino mandarín se convertirá en el idioma más influyente en las próximas décadas, y luego se les preguntó el porqué de esta creencia en la pregunta 9 de la entrevista. Por el contrario, un 31,1% de los estudiantes estuvieron de acuerdo, un 31% ni en acuerdo ni en desacuerdo, solo un 18% de los estudiantes estuvo muy de acuerdo, un 9,7% en desacuerdo y otro 9,7% muy en desacuerdo. Evidentemente, es más certero para los profesores estas creencias, pues de hecho ellos tienen más interacción con la lengua y sus hablantes, mientras que los estudiantes ven en menores proporciones importante la influencia de la lengua. Más adelante, como se reflejó en las entrevistas, los estudiantes afirmaron que no siempre se les enseña explícitamente o se les recuerda acerca del impacto y la importancia que está teniendo la lengua china en el contexto global, lo cual es esencial.

Tabla 13. Dedicación de aprendizaje del chino mandarín sobre otras lenguas



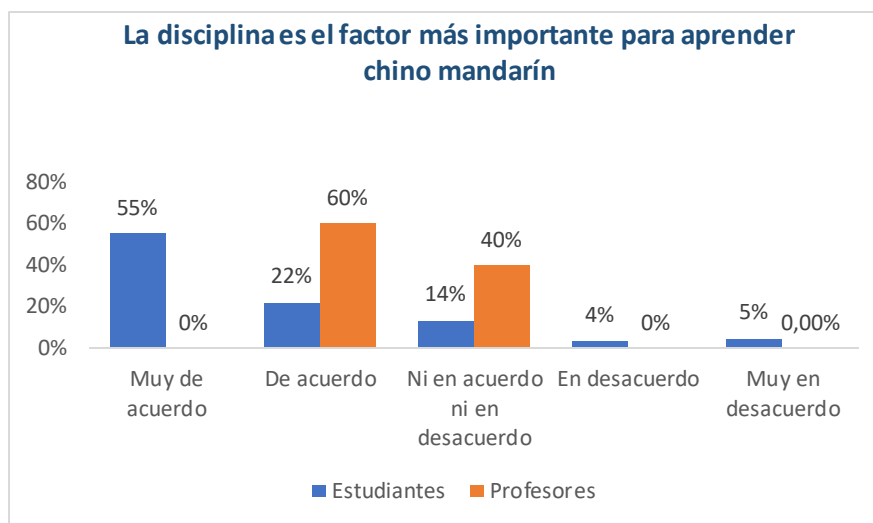
Esta tabla muestra las creencias de los estudiantes y profesores encuestados con respecto a la creencia *Aprender chino mandarín toma más años de dedicación que aprender otro de los idiomas enseñados en el colegio (inglés, portugués)*. Esta pregunta se formuló, pues en el colegio los estudiantes también aprenden otras lenguas como el portugués y el inglés y se propuso indagar acerca de lo que tanto estudiantes como profesores pensaban acerca de la dedicación de tiempo que se considera necesaria para el chino mandarín en comparación con las otras lenguas. Así pues, el 60% de los profesores y el 48% de los estudiantes estuvieron muy de acuerdo en que se necesitan más años de dedicación para aprender la lengua china, y también un 20% restante de profesores y un 18% de estudiantes no estuvieron ni en acuerdo ni en desacuerdo con esta creencia, entonces en la entrevista (pregunta 10) se les pregunta a estudiantes cómo se sienten en su nivel de chino mandarín con respecto a su nivel de inglés y a los profesores se les preguntó si consideran que los estudiantes pueden llegar a tener un mismo rendimiento exitoso en tanto chino mandarín como en inglés a futuro.

Tabla 14. Interés de los estudiantes por el chino mandarín



En esta tabla se evidencia que un 67% de los estudiantes y un 60% de los profesores encuestados se encuentran muy de acuerdo con que algunos estudiantes tienen más interés que otros por aprender chino mandarín. Un 40% restante de los profesores no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. Es evidente que, con respecto a esta creencia, una mayoría reconoce el hecho de que hay estudiantes más interesados, por ende, en la entrevista se preguntó a los estudiantes y a los profesores las razones por las cuales consideran esto y fueron muy variadas, en especial, los profesores lograron identificar factores de preferencia en los estudiantes por la lengua y también la cultura china (pregunta 2 de la entrevista).

Tabla 15. La disciplina como factor del aprendizaje



La tabla muestra que un 60% de los profesores están de acuerdo con la creencia de la disciplina como un factor importante y un 55% de los estudiantes encuestados está muy de acuerdo. Le sigue un 40% de profesores que opinan de forma neutra frente a esto, y en porcentajes menores, un 22% de estudiantes están de acuerdo con esta creencia. y un 14% de estudiantes que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo. Según lo anterior, los estudiantes sostienen con mayor porcentaje la creencia de que el aprendizaje de esta lengua conlleva una disciplina necesaria, lo cual luego en las entrevistas los estudiantes expresan que hace parte de un tema cultural de las personas chinas el cual les llama la atención. (pregunta 9 de la entrevista).

Luego de haber analizado la información de las quince gráficas de los datos de la encuesta, se han evidenciado los temas a preguntar en la entrevista y junto con eso, se formularon las 11 preguntas para estudiantes y 11 preguntas para profesores, las cuales se categorizaron en las 5 categorías que Horwitz (1988) propuso para evaluar las creencias de un idioma. Las 5 categorías son: la dificultad del idioma, la aptitud para el idioma, la naturaleza del aprendizaje de idiomas, las estrategias de comunicación y aprendizaje y las motivaciones y expectativas. Esta

información se agrupó junto con las preguntas propuestas en un cuadro con la información ampliada y detallada que se encuentra en el Anexo 2.

9.2. Análisis de datos cualitativos

Para las respuestas de las 6 entrevistas (3 a profesores y 3 estudiantes) se decidió realizar un análisis de contenido con la información del marco teórico y los trabajos del estado de la cuestión mediante un cuadro en Word que permitía visibilizar las respuestas para cada pregunta al tiempo y resaltar con un color amarillo lo crucial y destacable de cada una, luego se hizo una relación y un análisis de contenido. Según Bardín (2002) el análisis de contenido es el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores. La autora señala que estas pueden ser cuantitativos o cualitativos, en este caso se pasa a un análisis cualitativo de entrevista. Por último, la autora afirma que este proceso se realiza por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, lo que permite la inferencia del conocimiento necesario para la investigación, entonces para el trabajo presente se formula realizar este proceso con un formato como se visualiza a continuación.

Ejemplo de realización del análisis de contenido (Anexo 4)

Categoría	E1	E2	E3	Relación con la teoría
Dificultad del idioma	1. escuchar y escribir caracteres, porque no se escucha mucha gente hablando mandarín , entonces cuando uno escucha un nativo en algún video es muy confuso y ellos hablan demasiado rápido, aquí a la única persona que le escucho hablar mandarín fluido es al profesor.	1. Yo diría que escribir , (...) digamos otra palabra que se pronuncia casi que igual significa otra cosa y tiene otro carácter, entonces me confundo un poco leyendo los caracteres a veces.	1. me cuesta escribir , porque hay que tener buena memoria y también leer.	1. Los tres estudiantes tuvieron la misma <i>creencia colectiva</i> (Diez,2017) acerca de la habilidad de escritura como la más difícil de aprender en el chino mandarín. Paralelamente, también expresaron <i>creencias individuales</i> (Diez,2017) con respecto a la dificultad en otras habilidades y las razones de estas creencias. Por ejemplo, el E1 cree que la escucha es compleja ya que en su entorno no hay personas que hablen esta lengua, el E2 cree que es complicada la lectura debido a la similitud entre pronunciación de caracteres y el E3 cree que la lectura en el mandarín tiene que ver con la memoria. Sun (2011) propone que para el caso del mandarín, la habilidad de habla debería enseñarse primero que las otras habilidades de la lengua. (esto lo menciona uno de los profesores entrevistados) <i>Contraste</i>
Aptitud para el idioma	2. tal vez porque se les facilita más, yo creo que cuando es complicado pues mucha gente como yo	2. a algunos estudiantes les gusta más por las oportunidades que puede traer como es un nuevo	2. bueno yo creo que va más en personalidad porque hay personas que no se ven como yo	2. Motivación: Gardner ... Cohen (citado por Gómez, 2017) afirma que las creencias que tienen los estudiantes sobre el

Fuente propia

Luego de realizar el análisis de contenido, el cual se presenta de forma completa en el Anexo 4, se toma de este cuadro la información que se considera relevante y que aporta a los objetivos de la investigación.

9.2.1. Resultados de las entrevistas

Luego del análisis de contenido, se presentan las creencias individuales y colectivas por categorías de los estudiantes y profesores, la comparación entre ellas y el análisis.

9.2.1.1. Creencias sobre la dificultad del chino mandarín

Los tres estudiantes tuvieron la misma creencia colectiva (Díez, 2017) acerca de la habilidad de escritura como la más difícil de aprender en el chino mandarín. Paralelamente, también expresaron creencias individuales (Díez, 2017) con respecto a la dificultad en otras habilidades y las razones de estas creencias. Por ejemplo, el *E1* cree que la escucha es compleja ya que en su entorno no hay personas que hablen esta lengua, el *E2* cree que es complicada la lectura debido a la similitud entre pronunciación de caracteres y el *E3* cree que la lectura en el mandarín tiene que ver con el entrenamiento de la memoria.

Por su parte, los profesores tienen creencias individuales con respecto a la dificultad; dos coinciden con los estudiantes en que la escritura es compleja debido a que, según el *P1 es un sistema de escritura diferente al que se maneja en lenguas europeas (...)*, es un sistema ideográfico y pictográfico y en otras lenguas uno aprende un alfabeto limitado y se pueden formar todas las palabras, con el mandarín esto no pasa”, también afirma que un estudiante novato se asusta al ver un sistema completamente distinto, y el *P2* afirmó que el primer reto era la escritura porque no es sencillo recordar tantos caracteres, y el segundo reto es la

pronunciación. El *P3* diferencia dependiendo de los niveles y afirma que en un nivel básico el habla es todo un reto y para los niveles altos es la escritura. **En conclusión, los profesores tienen una explicación más completa acerca de la complejidad para los estudiantes sobre la habilidad de escritura y las creencias que causan en los estudiantes de primeros cursos.** Con respecto a esto, Sun (2011) propone que, para el caso del chino mandarín, **la habilidad de habla debería enseñarse primero que las otras habilidades de la lengua. Esta propuesta sería útil a la hora de comenzar en los primeros cursos, pues los estudiantes comenzarán el proceso sin la creencia abrumadora de que no podrán con el aprendizaje de caracteres.**

9.2.1.2. Las creencias sobre la aptitud para el chino mandarín

En cuanto a la preferencia de algunos estudiantes por aprender la lengua más que a otros, los estudiantes afirmaron que este interés iba en cada personalidad y en que algunos reconocían más las oportunidades y a China como potencia mundial y otros creían que esta lengua no les serviría mucho en su futuro. Sobre lo anterior, cuando Arnett (2007) afirma que las creencias son el fundamento de las actitudes, y en este contexto las distintas creencias que los estudiantes tienen acerca de la utilidad e importancia con respecto al mandarín fundamentan las actitudes que muestran en la clase y cuando uno de los estudiantes menciona que depende de la personalidad, quiere referirse a esa actitud parte de su personalidad, además la utilidad que le ve cada estudiante lo hace sentirse más o no interesado por aprender. Por otro lado, el *E1* habló sobre el rol de la motivación como factor para que facilita el aprendizaje del mandarín, con respecto a esto Cohen (citado por Gómez, 2017) afirma que las creencias que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de un idioma son determinantes para su progreso y sostiene que algunas de ellas están relacionadas con la motivación y para este contexto es evidente que la motivación en cada estudiante hace cambiar las creencias en cuanto a la importancia de la lengua. Sobre esto, el *E3*

sugirió indirectamente *que tal vez sirva que te enseñen desde temprano que sí es importante y que sí te va a servir*, frente al hecho de aprender mandarín. De modo que **es importante que los profesores enseñen el propósito de este proceso y así sus creencias cambiarán para un avance**. Por su parte, los profesores opinaron que la creencia sobre que a algunos estudiantes les guste más el mandarín que a otros se debe a diversas razones, dado que ellos tienen más experiencia con varios tipos de estudiantes:

- Les gusta en general más el aprendizaje de idiomas.
- Son más extrovertidos y por eso quieren comunicarse con gente extranjera.
- Una motivación extrínseca; tienen algún amigo chino o tuvieron alguna experiencia o contacto con nativos.
- Interés por la cultura china.
- Conectan el gusto del chino mandarín también con el gusto de todo lo asiático, es decir, también les gusta la cultura coreana, japonesa y por esto hay una conexión emocional con el idioma.
- Quieren tener un buen futuro como sucede con el aprendizaje del inglés el cual facilita la vida laboral.
- La falta de gusto también es natural y como sucede con otras materias del colegio, a veces no hay tanto agrado y al fin y al cabo es una opción respetable.

Un segundo punto en esta categoría es la creencia sobre la relación entre el tiempo en el colegio viendo la materia de chino mandarín y el mayor éxito que tengan en el aprendizaje. Para los tres estudiantes, el hecho de que un compañero estuviera desde primer grado no implicaba que le fuera muy bien o mejor que a los estudiantes nuevos, el *E1* sugirió que alguien nuevo en el colegio que igual se esfuerza por aprender le irá mejor. Asimismo, el *E2* afirmó que el tiempo

influye pero que se trata más de *las ganas que le pone* el estudiante y el E3 aclara que algunos alumnos antiguos no se han visto tan interesados por eso entonces no le ven *ese esfuerzo de más* que tienen que hacer para aprender mandarín y se quedan en su zona de confort. Estas expresiones previas que los estudiantes utilizaron tiene que ver con el tema de la motivación, pues para cada estudiante este factor los ayuda a esforzarse en el aprendizaje y como lo afirman Ramírez y Burgos (2010) nos anima a actuar, en este caso, a desempeñarse mejor en la lengua, y nos mantiene en algunas actividades, es decir, una motivación clara puede ayudar a que los estudiantes sean persistentes en la actividad del aprendizaje de esta lengua y ,recíprocamente, las creencias que se tengan del mandarín, sean positivas o negativas conllevan a dar cuenta del grado de motivación de cada estudiante (Díez, 2017). Por su parte, los profesores tuvieron opiniones variadas. Por ejemplo, las P2 y P3 aseguran que es mejor comenzar en edad temprana, pues se apropian de algunos sonidos en la pronunciación y tendrán algunos conceptos memorizados. El P1 también concuerda con sus colegas en que **desde una edad temprana se puede entrenar mejor la habilidad de escucha y que se acercan con facilidad a sonidos del mandarín, pero hablando desde su experiencia, él afirma que los niños a los que mejor les ha ido en el colegio con el mandarín han ingresado a estudiar desde 5to, 8vo o 9no grado** y que al entrar a unos cursos de refuerzo que el colegio provee, se enamoraron de la cultura y esto los motiva a ser más dedicados que los que llevan estudiando bastante tiempo desde los primeros grados de primaria.

9.2.1.3. Las creencias sobre la naturaleza del aprendizaje del chino mandarín

Para esta categoría se preguntó acerca de la necesidad de interacción con los profesores nativos chinos y de aprender acerca de la cultura china. Los estudiantes tienen la creencia colectiva de **que sí es importante y necesario aprender al mismo tiempo la lengua y la**

cultura, por ejemplo, el *E2* tiene la creencia de que tanto en Colombia como en China existen *expresiones que se utilizan y que hay que ser cuidadosos porque puedes mencionar algo y puede ser ofensivo para esa cultura y para los profesores nativos*, también recalca que **es importante saber de su cultura para saber de qué hablar con ellos y no caer en malentendidos**. Lo anterior puede significar que si al aprender más sobre cultura china en las clases, también **habrá un mayor interés y acercamiento entre profesor y alumno**, como lo afirma Hao (2019), la exposición de la cultura de la L2 a los estudiantes puede estimular el interés y mejorar la competencia comunicativa entre alumno y profesor. El *E3* asegura que se necesita saber de este contexto histórico de la cultura china para entender más la lengua y manifiesta que ha sido más bien poco lo que le han enseñado de cultura en la clase y que lo que conoce ha sido más de estudio propio al ver documentales y leer para complementar su educación, el hecho de que haya una prioridad por la lengua, como dice Horwitz (2007), tiene el potencial de influir en esta creencia individual, en este caso, de que se necesita más sobre aprendizaje cultural.

Por su parte, los profesores también tienen la creencia colectiva de que es necesario aprender sobre cultura. El *P1* primero afirmó que el idioma es el vehículo de la cultura; describió que un idioma es parte de la cultura de un país y que la lengua es un elemento que hace que la cultura sea única, seguidamente concluyó que *aprender sobre la cultura; la forma de pensar, la forma de vestir, la forma de comer, la forma de expresarse, sobre todo la forma de pensar, obviamente ayuda mucho al aprendizaje de un idioma* y, por esta razón, **le parecía primordial un equilibrio entre el aprendizaje entre lengua y cultura**, el profesor concuerda con lo que Sapir y Whorf (1956) mencionaban en su hipótesis sobre que la lengua es el medio de expresión del pensamiento de las sociedades, entonces **si los estudiantes aprenden esa faceta cultural de cómo piensan y actúan los chinos, seguramente se les facilitará la comprensión de la**

lengua, más aun, para una lengua la cual en su escritura contiene de manera ideográfica mucho de su cultura e historia. Las *P2* y *P3* quienes son profesoras nativas, afirmaron que muy poca gente conoce la verdadera cultura china actual y que *aquí piensan que todavía todos en China utilizamos vestimentas tradicionales y comemos sólo comida asiática pero la verdad es que en China tenemos hábitos similares a los ingleses o americanos (P2)*, y por esto concuerda en que es muy importante borrar algunos estereotipos, entender y actualizarse en lo que sucede en China. La *P3* también considera que *no es solo saber comunicarse, también se trata de conocer la cultura, su historia, festivales, lo que hacen*, y manifiesta que es adecuado un equilibrio y que un 20% de enseñanza sobre cultura en clase estaría bien.

9.2.1.4. Las creencias sobre las estrategias de comunicación y aprendizaje del chino mandarín

Con respecto a la pregunta 5, la cual giró en torno a las estrategias que los estudiantes realizaban en su proceso de aprendizaje del mandarín y para los profesores en la corrección de errores, **los tres estudiantes afirmaron tener distintas estrategias de aprendizaje como la repetición, concentración en clase, memorización de textos, realizar preguntas y escuchar material disponible**. Como mencionaba Horwitz (2007), específicamente, las creencias sobre el aprendizaje de idiomas influyen en la elección y adopción de estrategias de aprendizaje de lenguas por parte de los estudiantes y en la receptividad de éstos a diversas prácticas de enseñanza. En este contexto **las estrategias cambian de acuerdo con las prioridades que les dan los estudiantes a las habilidades**, por ejemplo el *E1* prioriza la escucha, el *E2* el vocabulario y el *E3* la estructura gramatical y la escucha, entonces esto influencia en las estrategias que escogen para estudiar antes de un examen o por fuera de clase.

Es decir, **las estrategias de estudio de los estudiantes se modifican según las creencias que cada uno tenga acerca del chino mandarín.** Dos estudiantes (*E1* y *E3*) creen que les va mejor mediante la repetición, y como Bernat (citado por Aziz, 2017) reportó en sus estudios, los estudiantes en otras partes del mundo también estaban de acuerdo en la importancia de repetir y practicar la L2. Sin embargo, el *E2* manifestó en la pregunta 7 que los ejercicios de repetición en clase no le agradaban. En cuanto a la corrección de errores por parte de los profesores, todos creyeron de manera colectiva que **para corregir a los estudiantes no se les debe decir explícitamente que están mal**, y cada uno de los profesores habló sobre las mejores estrategias de corrección: el *P1* afirma que por su experiencia ya conoce los errores más comunes en pronunciación de los estudiantes, por ejemplo, las confusiones de la lectura de la /q/ y la /c/, que en mandarín deberían pronunciarse como una /ch/ y que gran parte de los estudiantes la pronuncian como una “k” del español, entonces si dicen *lanqiu* que es *básquetbol*, dicen *lankiu*. Por ende, el profesor se enfoca en explicar y enfatizar en el tema o palabra en específico antes de que se pronuncie y espera al final del ejercicio para él decirlo de forma correcta, dar varios ejemplos y **el estudiante se dé cuenta de manera autónoma de su error, jamás interrumpe en el monólogo de los estudiantes**, pues según él *sólo corregir le hace perder confianza al estudiante* e igualmente con la parte de escritura, él sugiere dar ejemplos y que sigan el modelo de los caracteres, el *P2* también tiene la estrategia de **repetirle al estudiante de forma correcta al final del diálogo**, y el *P3* presenta las estrategias de escribir en el tablero las pronunciaciones finales e iniciales correctas y señalarlas a medida que el estudiante va hablando, también para la parte gramatical, sugiere que los estudiantes hagan ejercicios y **que saquen sus propias conclusiones de los errores que puedan cometer, siguiendo un modelo previamente dado.** Frente a estas creencias de estudiantes y profesores previamente explicadas, Horwitz (2007)

propone que estas “funcionan principalmente como variables mediadoras”, no necesariamente como un factor decisivo para el rendimiento lingüístico, sin embargo, pueden influir positivamente en el proceso de aprendizaje del mandarín, por lo cual **es necesario que las estrategias previas se apliquen constantemente, pues esto puede influir de forma positiva en la experiencia del aprendizaje del mandarín y en una mejor elección de estrategias de aprendizaje.**

Tomando ahora el tema de la pregunta 6, el cual tiene que ver con la corrección de estudiante a estudiante, es evidente que **todos los estudiantes tenían creencias positivas de que entre estudiantes se pueden ayudar en dudas de la lengua**; el *E2* enfatizó que todos se ayudan en el curso, mientras que el *E3* afirmó que en un momento sí utilizó esta estrategia pero que luego su rol cambió, ayudando a los demás compañeros. Por otro lado, los tres profesores tuvieron la creencia general de que **dependía del momento y la manera en la que se corregían entre estudiantes**. Para el *P1*, era un buen ejercicio por que según él *la mejor forma de aprender es enseñar, y así los estudiantes repasan*, además se genera un poco más de confianza entre estudiantes, no obstante, enfatizó sobre el hecho de que **hay estudiantes que al no saber de pedagogía, corrigen sin tacto o pudor a los compañeros y puede que esto los haga sentir mal**, entonces habría que ser cuidadosos al aceptar esta estrategia de aprendizaje, entonces si el *P1* ve que hay estudiantes que tienen más aptitud, estos deben ayudar a los que tienen dificultad. El *P2* considera que **si un estudiante corrige pero, por ejemplo, pronuncia de forma incorrecta, tendría que interrumpir esa práctica entre estudiantes y ella directamente corregir**, y el *P3* cree que depende de la situación y atmósfera de la clase, según ella *si todos los estudiantes en la clase están activos en la participación oral y están atentos entonces la*

corrección entre ellos sería efectiva, pero si por el contrario la atmósfera es normal e inactiva no considera apropiado que se corrijan entre sí.

Claramente, para este tema hay una disparidad entre profesores y estudiantes, sin embargo, los argumentos de los profesores acerca de lo complejo de permitir que un estudiante corrija a otro están basados en experiencias previas (Pajares, 1992) lo cual quiere decir que efectivamente **esta estrategia debe estar regulada dependiendo del contexto en la clase, del nivel entre estudiantes y de la participación activa, entonces es conveniente que los profesores estén atentos a estas correcciones que pueden dar cabida al error o al aprendizaje.**

La pregunta 7 consistió en indagar sobre las preferencias de aprendizaje de la gramática y pronunciación para los estudiantes y las creencias de los profesores sobre la forma correcta de enseñarlas. En el caso del *E2*, manifestó la creencia de preferir la interacción entre estudiantes en ejercicios de clase como practicar el habla mediante diálogos, pues en sus clases comprendía más de esta forma ya que le daban una retroalimentación de su desempeño, y que por otro lado la repetición se le tornaba tediosa. El *E1* y *E3* expresaron su preferencia por realizar planas para la escritura y utilizar material audiovisual de los exámenes internacionales de chino mandarín para practicar el habla y la escucha. Según Altan (citado por Aziz, 2017) **los estudiantes manifiestan lo que les gusta y lo que no les gusta durante las clases y así también realizan sugerencias, por esto durante las respuestas los estudiantes aportaron de forma casi inconsciente puntos que pueden ser modificados como el uso de la repetición en exceso, promover la práctica oral con diálogos entre estudiantes y continuar con el uso de material audiovisual que eligen los profesores.** También como sugiere Sun (2011) todos los estudiantes tienen distintos antecedentes y por lo tanto traen diferentes creencias lingüísticas a clase, esto es evidente cuando notamos que **a algunos les interesa y funciona la repetición o memorización, pero a otros les**

gusta más aprender de manera interactiva con sus compañeros o con material audiovisual, pues seguramente debido a sus antecedentes en otras clases como en inglés o portugués (los cuales también se enseñan en esta institución), ven que asimismo funcionan estas creencias individuales del aprendizaje para esta lengua.

Lo que opinaban los profesores sobre sus preferencias al enseñar temas gramaticales y de pronunciación del mandarín fueron variadas, porque según Pajares (1992) las creencias son filtradas por las experiencias, en este caso experiencias individuales con la enseñanza de la lengua, y el autor remarca que los profesores enseñan un contenido de acuerdo a los valores que se tienen del mismo, por ejemplo, el *P1* asegura que no es tan efectivo enseñar gramática en los primeros grados y se enseñan más modelos y diálogos para que los estudiantes *vayan cogiendo la norma gramatical por su cuenta*. También afirma que en cursos avanzados es necesaria una explicación tradicional por medio de la gramática comparativa, pues el mandarín no es una lengua que tenga conjugaciones entonces todo se basa en el orden de las palabras, asimismo él afirma que con el tema fonético es efectivo comparar, *por ejemplo, la /b/ del mandarín suena como la /p/ del español, la /d/ del mandarín suena como la /t/ del español*. Por ende, el *P1* tiene la creencia individual de que, al realizar gramática y fonética comparadas, los estudiantes podrán hacer una conexión que les facilita la información. Además, sugiere que, **para el caso de sonidos únicos del mandarín, es necesario el ejercicio de repetición y mostrar fonemas y posiciones de la lengua en cada sonido**. Por otro lado, el *P2* expresó que para la enseñanza gramatical y la fonética se le debe mostrar al estudiante una instrucción y ejemplo con detalles y luego poner en práctica, además comentó que estas se mejoran con el tiempo de práctica. El *P3*, por su parte, enfatizó que para la pronunciación, en los primeros cursos se comienzan a aprender las *iniciales y finales* de la pronunciación del pinyin y se toma alrededor de veinte clases para

practicar este tema, entonces se escuchan audios y se intenta imitar y practicar, y luego de esto la profesora da unos tips para pronunciar y para el caso de la gramática, sugiere que es efectivo dar tres o cuatro oraciones distintas, con distinto orden gramatical y luego que los estudiantes identifiquen las reglas, previamente explicadas, en cada ejemplo. Así pues, se sacaron a flote las creencias individuales de cada profesor al enseñar temas fonéticos y gramaticales y se puede decir que **estas creencias se basan en lo que les resulta efectivo y en cómo valoran cada tema en clase dependiendo el nivel escolar en el que están enseñando.**

Un último tema en esta categoría de estrategias de aprendizaje fue el de la efectividad del uso del material tecnológico como videos, juegos en línea y e-books en clase. Los tres estudiantes manifestaron distintas creencias con respecto a la ayuda del material tecnológico; el *E1* cree que es una herramienta útil, pues utiliza los juegos interactivos que brinda el profesor, pero no considera que le ayude a aprender más, el *E2* por otro lado tiene la creencia de aprender más con los videos y el *E3* tiene la creencia que tanto el material tecnológico como el libro físico equitativamente funcionan en una clase. Como Davis (2003) lo menciona, las creencias, en este caso con respecto al uso de la tecnología, influyen en el aprendizaje de un idioma, y como él lo afirma, a veces puede ser una creencia sutil, pero a su vez de gran importancia, pues estas van a dar clave de lo que se le facilita más al estudiante o no para su aprendizaje, en este caso **un equilibrio entre lo tecnológico y lo físico es lo que ellos creen apropiado.**

Con respecto a los profesores, sus creencias con respecto a las tendencias tecnológicas en el aula son variadas. Según Garrido & Álvarez (citados por Wang & Du, 2016) las nuevas tendencias en materia de enseñanza y aprendizaje han contribuido a una redefinición de las funciones de los maestros y a una revisión de sus creencias, razón por lo cual el tema de la postura que toman los profesores frente al uso tecnológico fue escogido en este trabajo, pues en

las respuestas se sacan a flote sus creencias individuales. Por ejemplo, el *P1* afirmó que, si bien todos los recursos multimedia son útiles, estos no pueden reemplazar a un profesor y que sirven siempre y cuando estén guiados por un profesor porque el software no explicará las nuevas estructuras o el origen del vocabulario. En esto concuerda el *P3* al decir que estas herramientas ayudan, pero no se puede depender totalmente de ellas, que es necesaria la guía de un profesor, sobre todo en los últimos cursos y sugiere que en clase se puede utilizar un 20% o 30% de la tecnología. En cuanto al uso, el *P1* aseguró que utiliza la gamificación, sobre todo para las clases en línea durante la pandemia, como flashcards en la página *Quizlet* o juegos interactivos en *Wordworld*, con el fin de que los estudiantes repasen vocabulario y se motiven un poco más. La *P2* cree que lo tecnológico es necesario porque a los niños les gusta los vídeos divertidos e interesantes con voces llamativas y dulces, porque cuando el profesor habla se distraen y desconcentran, también afirma que, para los estudiantes de cursos más altos, se utiliza la tecnología para ver vídeos acerca de la cultura y de conversaciones comunes de nativos.

En general para esta categoría, **es evidente que los profesores, al tener mayor experiencia en el uso y enseñanza del mandarín y la cultura china, tienen unas creencias más completas y enriquecedoras que los estudiantes**, sin dejar a un lado la importancia y aporte de las creencias de los estudiantes, y tal como lo propone Horwitz (2007), los profesores pueden fomentar, y también compartir, creencias más productivas con el fin de ofrecer una mejor perspectiva en el proceso de aprendizaje de esta lengua.

9.2.1.5. Las creencias sobre las motivaciones y expectativas frente al aprendizaje del chino mandarín

Para esta categoría se les preguntó a los estudiantes sobre sus gustos e intereses acerca de la cultura china y a los profesores sobre cómo motivan a los estudiantes para apreciar la lengua y

cultura china. **Los tres estudiantes entrevistados tienen la creencia de que la cultura china es bien distinta a la nuestra colombiana y eso hace que les atraiga**, pues encuentran ciertas fortalezas como la disciplina (*E1, E3*), la conservación de la identidad china(*E3*), la historia (*E1, E3*), y la diversidad (*E2*). También realizan sugerencias de forma indirecta, por ejemplo, el *E1* dice que le gustaría saber más acerca del comportamiento disciplinado de los chinos y el *E3* dice que le interesaría saber sobre ese contexto psicológico que han llevado por tantos años y por qué han avanzado económicamente en tan poco tiempo. Al sacar a flote estas creencias explícitas que tienen los estudiantes sobre la comunidad china, se tiene en cuenta que ellos identifican un aspecto de la cultura y lo relacionan con su aprendizaje de la lengua, pues, como lo propone Hao (2019), la exposición de la cultura de la L2 a los estudiantes puede estimular el interés, el cual es el mejor maestro, y **en este contexto sería propicio que los profesores amplíen sus explicaciones culturales chinas para que así los estudiantes se motiven a comprender la lengua y cultura como un todo y entonces, complementen su aprendizaje.**

Para el caso de los profesores, tanto el *P1* como el *P2* tuvieron la creencia colectiva de que la motivación se da sobre todo cuando el estudiante se agrada y se identifica con el profesor. El *P1* explicó que es mejor si los profesores cuentan cómo fue su historia al aprender chino mandarín, sus experiencias en China, contar las dificultades que tuvieron y cómo hacer para que los estudiantes no lo repitan. A esto, Arnett (2007) añade que las creencias de los profesores se ven influenciadas por experiencias previas con el aprendizaje del idioma, y en este caso, el *P1* tiene la creencia de que, al contar estas experiencias, los estudiantes tendrán un por qué y le verán un uso presente y futuro a estudiar la lengua, no solo porque sea una materia más del colegio. Junto a esto, el *P2* afirma que el profesor debe ser más cautivador y hablar con los estudiantes, el *P3* sugiere que se debe hablar sobre sus opiniones personales del chino mandarín y si algún

estudiante está interesado en estudiar en China, se les puede motivar hablándoles sobre los programas y becas.

Otras formas de motivación que los profesores manifestaron fueron mediante la exposición a la cultura china en el colegio, por ejemplo, haciendo sesiones de Tai Chi, ver películas chinas o hacer comida china (*P1*), también material atractivo para los cursos de primaria y tareas de búsqueda de temas interesantes de China y recompensas para subir la nota en cursos de bachillerato (*P3*). Con respecto a la interacción entre profesores nativos chinos y estudiantes colombianos, Aziz (2017) afirma que las creencias cambian con el contexto en el que se vive, los antecedentes étnicos y la lengua materna y, asimismo, pueden llegar a ser modificadas con los contextos educativos. En relación con esto, el *P2* hizo una aclaración relevante la cual fue que, **si el profesor supiera español, sería mejor el proceso de aprendizaje porque algunos estudiantes no saben inglés muy bien y, en este caso, todos los profesores que llegan de China solo hablan inglés y mandarín.** Con respecto a lo anterior, Wang y Du (2016) afirman que los desafíos que enfrentan los maestros chinos nativos provienen principalmente de su falta de familiaridad con una nueva cultura y sistema escolar, y para este contexto, **es evidente que una mejor preparación de acercamiento cultural para los profesores sería un beneficio también para el estudiante, pues si ellos supieran algunas palabras y oraciones en español y algo sobre la cultura colombiana o de Bogotá, tal vez comprenderían un poco más las creencias y, por ende, el comportamiento de los estudiantes en clase.**

Otro punto a tratar fue la importancia de aprender chino mandarín en el contexto global actual. Todos los entrevistados, **tanto profesores como estudiantes manifestaron la creencia colectiva de que el aprendizaje de esta lengua es una oportunidad para conectarse con la sociedad en diferentes aspectos.** Por el lado de los estudiantes entrevistados, enfatizaron en que

ya no es suficiente saber inglés y español y que gracias al aprendizaje de esta lengua se podrán comunicar con más personas (*E1*), ya que hay una gran población mundial que habla chino mandarín (*E2*), el *E2* especificó que esta lengua ayuda para el futuro del estudiante que se enfoque en algún oficio o trabajo que tenga que ver con China, como lo es el caso del *E2* quien manifestó que estaba consultando en su último año becas para ir a estudiar en China.

Por su parte, los profesores entrevistados consideran de suma importancia que los estudiantes del colegio se preparen con un buen nivel de mandarín, pues según ellos en los últimos años ha venido una colonia china bastante importante aquí a Colombia, sobre todo a la capital Bogotá, lo cual ha conllevado a que exista una mayor oportunidad de negocio, pues empresas como Huawei y otras compañías de construcción demanden personas que hablen mandarín (*P1*, *P2*), y no solo es esencial el conocimiento lingüístico sino entender la lógica de los chinos mediante la lengua (*P3*) y borrar estereotipos que forman imágenes de rareza en la mentalidad de los estudiantes (*P1*). También, los tres hablaron sobre la gran cantidad de becas que China ofrece a estudiantes colombianos con un buen rendimiento e interés por la lengua y la cultura, entonces una buena preparación pedagógica puede brindarles esto.

La última pregunta fue acerca del nivel del chino mandarín de los estudiantes en comparación con el de inglés, y si los profesores creen que los estudiantes alcancen la fluidez en mandarín como en inglés. **Todos los estudiantes consideran que su nivel de inglés es más alto debido a dos factores: el primero es la intensidad horaria, pues ven más horas de inglés que de chino mandarín y lo segundo es la motivación,** ellos afirman (*E1*, *E2*) que si tienen más motivación frente al aprendizaje de la lengua seguramente podrán nivelar su desempeño en ambas lenguas. En este caso, los estudiantes son conscientes y aceptan a la motivación como factor esencial para

el aprendizaje de una lengua (Dornyei,1988), más aún para el mandarín, una lengua con un sistema de escritura, de pronunciación e incluso de gramática distintos a los de Occidente.

Es entonces imperativo que los profesores de la asignatura promuevan la motivación, que sea una experiencia satisfactoria para los estudiantes (Gardner,1985), pues así ellos se mantendrán y animarán a tomar un rol voluntario en el aprendizaje (Ormrod, citado por Ramírez y Burgos,2010), el cual es necesario puesto que las horas de clase en el colegio son reducidas. Con respecto a esto último, el *P1* afirmó que el número de horas de clase influenciaba bastante en la fluidez y avance en el aprendizaje y aseguró que en el colegio se ven alrededor de ocho horas de inglés, mientras que de mandarín sólo 2 semanales. También aseguró que los estudiantes con un nivel B1 en chino mandarín son los que precisamente están más motivados y que estudian por fuera de clase. Por su parte, la *P2* cree que los estudiantes tienen la capacidad de llegar a una fluidez igual si practican y usan la tecnología para aprender y repasar vocabulario, más la ayuda del profesor y la *P3* también concuerda con el *P1* en que es necesario más tiempo para alcanzar un nivel satisfactorio, además de la disciplina y dedicación. **Como es evidente, si la meta del Aula Confucio del colegio es promover la lengua y formar a estudiantes con un buen nivel de mandarín a través de los cursos, es imperativo que se equilibren y aumenten las horas de clase de chino mandarín en la institución.**

10. Conclusiones

10.1. Conclusiones generales

A medida que más y más personas alrededor del mundo están aprendiendo chino como segunda lengua, la relación entre sus creencias y su proceso de aprendizaje de la lengua se convirtió en un tema de investigación en el campo pedagógico de segundas lenguas. La presente investigación surgió específicamente del hecho actual del aprendizaje del chino mandarín en el contexto pedagógico de bachillerato en Bogotá, el cual es relativamente reciente y que requería de una exploración con el fin de darle una guía a los profesores acerca de qué creencias ellos pueden cambiar, actualizar o mejorar con respecto al chino mandarín en sus clases.

Por esta razón, este trabajo tuvo como objetivo determinar, describir y contrastar las creencias de los estudiantes y profesores con respecto al aprendizaje del chino mandarín en el contexto de bachillerato del Aula Confucio del colegio Gimnasio Campestre Reino Británico. Por consiguiente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos se concluye que:

Primero, como lo propone Davis (2003), las creencias deben sacarse a flote y ser llevadas a la atención de los profesores y estudiantes, con el fin de examinarlas para ver si son apropiadas y pertinentes para el aprendizaje de una lengua, por esta razón, se considera que las creencias individuales de cada estudiante de chino mandarín acerca de la dificultad en las habilidades como escritura o escucha pueden ser revisadas y comprendidas por los maestros con el fin de desarrollar estrategias pedagógicas específicas que faciliten su estudio dentro y fuera de clase.

Segundo, las creencias individuales y colectivas de los profesores acerca de sus métodos de enseñanza del chino mandarín se ven influenciadas por sus experiencias adquiridas al aprender chino y al aprender a enseñarlo en un contexto distinto como el colombiano, también por su

forma de pensar disciplinada y positiva y su interacción con estudiantes, ya que son culturalmente diferentes a sus profesores.

Tercero, las creencias de los estudiantes sobre su preferencia en cómo estudiar las cuatro habilidades de la lengua (escritura, escucha, lectura y habla) son individuales en muchas ocasiones, por ende, los profesores deben identificar los gustos y prioridades que le dan a cada habilidad para sugerir material adecuado y atractivo.

Cuarto, la motivación es esencial para que los estudiantes se involucren más con el aprendizaje del chino mandarín y no lo vean como una lengua compleja y asignatura más que ofrece el colegio. Al igual que como lo decía Gómez (2017) en su trabajo sobre que la gran mayoría de los participantes tiene una fuerte motivación instrumental e integrativa hacia el aprendizaje del inglés, ya que este les posibilitará acceder a mejores oportunidades laborales, viajar a otros países y ser parte de una comunidad de hablantes de dicha lengua.

Para el caso del presente trabajo también los estudiantes manifiestan que hay motivación al escuchar sobre las oportunidades de becas y de comunicarse con los hablantes de chino mandarín. Además, ellos manifestaron que mediante sus gustos por temas culturales y la explicación más detallada sobre su función e importancia en el contexto mundial se podría impulsar este interés por la lengua asiática.

Quinto, el componente cultural siempre está presente a la hora de aprender chino mandarín, pues es un factor que está presente en la explicación de temas lingüísticos, que complementa en la formación del estudiante, en la mejor interacción y comunicación con sus profesores y que motiva a conocer y explorar por su propia cuenta sobre la cultura china. Además, los estudiantes se atraen por tales diferencias que existen entre la cultura china y la cultura colombiana.

Sexto, el uso de material tecnológico es útil tanto para profesores como para estudiantes, sin embargo, surgió la creencia colectiva de que un equilibrio entre lo tecnológico y el material físico y la guía y asistencia del profesor son necesarios. Los profesores creen que para aprender vocabulario y en situaciones de práctica como ver vídeos de diálogos y recordar caracteres la gamificación y los recursos en línea son útiles, pero a la hora de explicar y corregir sigue siendo hasta hoy mucho más efectivo el profesor.

Séptimo, un factor relevante es el hecho de que la mayoría de profesores son nativos y ellos manifestaron que, si supieran previamente algo de español y de la cultura colombiana, podrían dar una mejor proyección e interacción desde el primer día de clases, así también evitar el choque cultural a profesores que nunca han venido previamente al país a enseñar su lengua nativa.

Un último punto, pero no menos importante, es que tanto estudiantes como profesores manifestaron que para la dedicación que se le debe poner al aprendizaje del chino mandarín, es necesario cumplir con más horas de estudio en el horario del colegio.

10.2. Sugerencias para la propuesta pedagógica

Para darle cumplimiento al tercer objetivo del presente trabajo de investigación, se presenta una serie de sugerencias para que la Institución considere en su propuesta pedagógica, todo con el fin de mejorar y avanzar en las creencias que se tienen frente al aprendizaje del chino mandarín, y así en el rendimiento académico de sus estudiantes. Las sugerencias, las cuales se presentan por cada categoría, son las siguientes:

Creencias sobre la dificultad del chino mandarín

Es adecuado que en los primeros cursos se enfatice en la enseñanza de habilidades de escucha y habla, más que en escritura y lectura, pues los estudiantes comenzarán el proceso sin la creencia abrumadora de que no podrán con el aprendizaje de caracteres.

Creencias sobre la aptitud para el chino mandarín

Es necesario que los docentes de chino mandarín del colegio enseñen el propósito de estudiar esta lengua desde los primeros grados, es decir, su importancia y función en el contexto global actual y, de esta forma, sus creencias cambiarán para que desarrollen una motivación propia y se modere el hecho de que a algunos estudiantes les interese más el aprendizaje que a otros.

Creencias sobre la naturaleza del aprendizaje del chino mandarín

Es de gran importancia que los estudiantes tengan una formación completa en el aprendizaje del chino mandarín, por lo cual un acercamiento teórico y práctico sobre los temas culturales, los cuales indiscutiblemente están ligados a la enseñanza de la lengua, es útil y necesario para que: 1. se entienda plenamente el origen de la lengua, el porqué de su uso y las variaciones, y así 2. se estimule el interés por lo enriquecedor del chino mandarín y se promueva la motivación, con el fin de que también 3. se mejore la competencia comunicativa entre profesor y alumno, pues así el profesor, por un lado, mantendrá activa la atención de los estudiantes, y estos a su vez estén más curiosos y participativos por aprender sobre cultura china. También al tener más conocimiento sobre las costumbres tanto tradicionales como actuales de China, los estudiantes van a dejar a un lado los estereotipos no congruentes o exagerados que afecten al proceso de aprendizaje y la interacción con los profesores.

Creencias sobre las estrategias de comunicación y aprendizaje del chino mandarín

En primer lugar, es importante que los profesores sean constantes y cuidadosos en la manera de corregir a los estudiantes de chino mandarín, si bien todos los docentes entrevistados presentaron estrategias de corrección fonética y de escritura que no hieren al estudiante en sus capacidades, es oportuno que personalmente tengan una sensibilidad por reconocer individualmente a cada estudiante, pues algunos son más susceptibles que otros y también que los profesores sean constantes con su dedicación a innovar en estrategias para corregir de una manera correcta.

También, es necesario darle importancia a la práctica de corrección entre estudiantes en el aula de clase, pues esta estrategia debe estar regulada dependiendo del contexto en la clase, del nivel entre estudiantes y de la participación activa, pues pueden dar cabida al error o al avance en el aprendizaje.

Por otra parte, es crucial darle voz al estudiante sobre sus creencias acerca de cómo aprende mejor la lengua y saber que cada uno tiene antecedentes particulares con el aprendizaje de cualquier lengua, entonces para cada uno hay una preferencia en actividades en clase. Por ejemplo, una de las estrategias mencionadas la cual se expresó como tediosa fue la repetición grupal en exceso, entonces es conveniente que los profesores manejen esta actividad moderadamente, incluyendo más práctica oral con diálogos entre estudiantes y continuar con el uso de material audiovisual que eligen los profesores, pues se evidenció que esto les agrada a los estudiantes.

Igualmente, es apropiado un equilibrio entre el uso del material tecnológico y el material físico; porque tanto estudiantes como profesores consideran que ambas herramientas son útiles, entonces los profesores deben servir como guías del manejo del material y recibir aportes de uso

de algún material tecnológico por parte de los estudiantes. Asimismo, dar explicación a los estudiantes sobre la importancia de no dejar a un lado lo valioso del material físico como los libros, pues es crucial, sobre todo, para la práctica de escritura de caracteres chinos.

Creencias acerca de las motivaciones y expectativas frente al aprendizaje del chino mandarín

Primero, es fundamental que haya motivación para aprender una lengua que evidentemente es un reto, por consiguiente, los profesores pueden encontrar los gustos y curiosidades individuales de los estudiantes con respecto a la cultura china como lo son los hechos históricos, lo que nos diferencia en pensamiento y prácticas culturales y explicarlos con detalle y seguir promoviendo e innovando en las actividades culturales que se realizan. De esta manera, los estudiantes se involucrarán más con el entendimiento de la cultura, y, por ende, el de la lengua.

También, es esencial que los profesores nativos quienes llegan con un nivel nulo o muy poco de la lengua a la que se enfrentan, el español, y con poco conocimiento de la cultura colombiana y bogotana, sean capacitados antes de que comiencen a interactuar con el ambiente pedagógico del colegio, pues la comunicación se reduce a los estudiantes que quieran comunicarse en inglés y entonces también el interés de los estudiantes hacia los profesores comienza a limitarse, y, por su lado, los profesores no comprenderán mucho de la cultura y pensamiento local. Este es uno de los puntos más relevantes para que el Aula Confucio considere implementar, pues si los profesores chinos aprenden algunas oraciones en español antes de comenzar con sus clases, el ambiente para ellos será más cómodo y para los estudiantes más provechoso y se sentirán un poco más próximos con sus docentes.

Por último, es preciso mencionar y reconocer el hecho de que, en la Institución, si bien se hace un gran esfuerzo por promover la lengua y cultura china, es necesario un balance correcto de horas que se asignen a los estudiantes para el aprendizaje de la lengua. Esto se menciona debido a que, tanto estudiantes como profesores manifestaron que, para el aprendizaje de una lengua tan distinta a las lenguas europeas, es necesario que se expanda el horario a más horas de clase de chino mandarín, pues se le ha dado prioridad a lenguas como el inglés y es evidente que no requiere de tantas horas como sí lo requiere esta lengua asiática.

Se invita a que el colegio Gimnasio Campestre Reino Británico considere las sugerencias previamente explicadas y se lleguen a aplicar en la metodología de la enseñanza que viene realizando el Aula Confucio y sus profesores, ya que la intención de este aporte es el perfeccionamiento y progreso del aprendizaje del chino mandarín en el contexto específico.

11. Futuras investigaciones

El análisis y los resultados previamente recogidos abren la puerta a futuras investigaciones con respecto al chino mandarín como segunda lengua en un contexto pedagógico en Colombia, e invita a investigadores a indagar en cada creencia o situación expuesta de forma específica y amplia ya que en el presente trabajo los datos de recolección fueron limitantes a lo virtual y sería propicio realizar observaciones o diarios de campo del entorno de aprendizaje de la lengua.

Asimismo, se propone que más estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas se interesen en el valor del chino mandarín y se muestren críticos, pues de esta manera se podrían presentar más estrategias que aporten al currículo, material o metodologías en el aprendizaje y enseñanza del chino mandarín en el contexto hispanohablante.

Referencias bibliográficas

- Altan, M. X. (2006). *Beliefs about language learning of foreign language-major university students*. Australian Journal of Teacher Education, 31, 5. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol31/iss2/5>
- Arnett, K. (2007). Teacher Beliefs in Second and Foreign Language Teaching: A State-of-the-Art Review. In H. J. Siskin & C. Blyth (Eds.), AAUSC 2007 from thought to action: Exploring beliefs and outcomes in the foreign language program (pp. 9–24). Boston, MA: Cengage Learning
- Aziz, K., & Quraishi, U. (2017). *An insight into secondary school students' beliefs regarding learning English language*. Cogent Education, 4(1).
- Barcelos, A.M. (2006) *Cognição de Professores e Alunos: Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas*. In *Crenças e Ensino de Línguas*, A. M. F. Barcelos and M. H. VieiraAbrahão, orgs. Pontes editor: 15-42.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bennett, J.M., M.J. Bennett and W. Allen. (2003). *Developing intercultural competence in the language classroom*. In D.L. Lange & R.M. Paige (Eds.) *Culture at the Core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, CN: Information Age Publishing.
- Bernat, E. (2004). *Investigating Vietnamese ESL learners' beliefs about language learning*. EA Journal, 21, 40–54.

- Breen, M. P. (Ed.). (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Education.
- Castañeda, S. y Núñez, C. (2016). *Creencias y reflexiones de los docentes respecto a sus prácticas evaluativas realizadas en los últimos niveles de inglés de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá.
- Carrillo-Mora, P. (2010). *Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. Primera parte: Historia, taxonomía de la memoria, sistemas de memoria de largo plazo: la memoria semántica*, *Salud Mental* 2010; 33:85-93.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Davis, A. (2003). *Teachers' and students' beliefs regarding aspects of language learning*. *Evaluation & Research in Education*, 17(4), 207-222.
- Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Díez, A. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría.*, 37(131).
- Espinosa Taset, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, (6), 74-89. <https://doi.org/10.26378/rnlac106121>

Ethnologue. (18 de agosto de 2020). *What are the top 200 most spoken languages?*

<https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold

Guerrero, M. A. (2016). *La Investigación Cualitativa*. INNOVA Research Journal 2016, Vol 1, No. 2, 1-9.

Gómez, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 22(2), 203-219.

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a03>

Graves, K. (2000). *Designing language courses a guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle.

Hao, J. (2019). *A Study of Culture Input at the Flipped Classroom in College English Instruction*. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 286

Horwitz, E. K. (1988). *The Beliefs about language learning of beginning university foreign language students*. *Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.

Horwitz, E.K. (2007). Why student beliefs about language learning matter: Issues in the development and implementation of the beliefs about language learning inventory. In H. J. Siskin & C. Blyth (Eds.), *AAUSC 2007 from thought to action: Exploring beliefs and outcomes in the foreign language program* (pp. 2–7). Boston, MA: Cengage Learning

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) *Los estudios de caso en la investigación sociológica*. En Vasilachis, I. (Comp.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

- Pajares, F. (1992). *Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct*.
Review of Educational Research, 62(3), 307-332.
- Ramírez, M. y Burgos, A. (2010). *Recursos educativos abiertos en ambientes enriquecidos con tecnología*. México. Ed. Paraninfo.
- Rifkin, B. (2000). *Revisiting beliefs about foreign language learning*. Foreign Language Annals 33 (4), 394_420.
- Ruiz, L. y Patiño, A. (2017). *Creencias de los profesores de un colegio público de Bogotá sobre el uso de la lengua materna en clases de lengua extranjera*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá.
- Sampieri, R., Fernández, C, & Baptista, P. (Ed.). (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Sánchez, W. y Ortiz, P. (2017). *La netnografía, un modelo etnográfico en la era digital*. En: Revista ESPACIO, Vol. 38 (N° 13) Año 2017. Pág. 28. Disponible en:
<https://www.revistaespacios.com/a17v38n13/a17v38n13p28.pdf>
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sun, X. (2011). *Motivations, beliefs, and Chinese language learning: A phenomenological study in a Canadian university* (Master's thesis). University of Manitoba, Winnipeg, MB.
Retrieved from <https://mspace.lib.umanitoba.ca/handle/1993/4734>

- Torres, S. (2017). *Creencias sobre el aprendizaje de una segunda lengua: El caso de padres judíos de un colegio en Bogotá, analizado desde la Teoría Fundamentada*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Wang, L., & Du, X. (2016). *Chinese language teachers' beliefs about their roles in the Danish context*. *System*, 61, 1- 11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.009>
- Whorf, B. L. (1956), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, John B. Carroll (ed.), ed., MIT Press.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario dirigido a estudiantes y a profesores

Categoría	Afirmación dirigida a estudiantes (español)	Afirmación dirigida a profesores (inglés)
Imitación en el aprendizaje de lenguas.	-El chino mandarín se aprende principalmente por imitación. (entiéndase imitación a los nativos chinos o profesores de chino).	-Languages are learned mainly through imitation.
Corrección de los errores de los alumnos.	-Los errores de los alumnos deben ser corregidos tan pronto como se cometan para prevenir la formación de malos hábitos.	-Learners' errors should be corrected as soon as they are made in order to prevent the formation of bad habits.
Corrección gramatical de los profesores hacia los estudiantes.	-Los profesores deben corregir a los estudiantes cuando cometen errores gramaticales en la clase de chino mandarín. -Los profesores deben corregir a los estudiantes cuando cometen errores de pronunciación en la clase de chino mandarín. (añadida por mí)	-Teachers must correct students when they make grammar mistakes during Mandarin Chinese class. -Teachers must correct students when they make pronunciation mistakes during Mandarin Chinese class.
Motivación en el aprendizaje de lenguas.	- El factor más importante para el éxito en la adquisición del chino mandarín es la motivación por aprenderlo.	-The most important predictor of success in Mandarin Chinese acquisition is motivation.
Cuanto antes se introduzca un segundo idioma en las escuelas, mayor será la probabilidad de éxito en el aprendizaje de ese idioma.	-Cuanto antes se enseñe el chino mandarín en el colegio, mayor será la probabilidad de éxito en el aprendizaje de ese idioma.	-The earlier Mandarin Chinese language is introduced in the school program, the greater the likelihood of success in learning.
Los profesores deberían presentar las reglas gramaticales una a una, y que los estudiantes practiquen con ejemplos de cada uno antes de pasar a otra regla.	-Los profesores de chino mandarín deberían presentar las reglas gramaticales una a una, y que los estudiantes practiquen con ejemplos de cada uno antes de pasar a otra regla.	-Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practice examples of each one before going on to another.
Uso de material para aprendizaje de lenguas.	-Los profesores deberían utilizar materiales (libros, videos) que expongan a los estudiantes sólo a aquellas estructuras de la lengua que se hayan enseñado previamente.	-Teachers should use materials (books, videos) that expose students only to language structures they have already been taught.
	-Cuando se permite a los estudiantes interactuar libremente en clase de chino mandarín (por	-When students are allowed to interact freely (for example, in

Interacción entre estudiantes para corrección de errores.	ejemplo, en pareja o en grupos de trabajo), aprenden de los errores del otro.	group or pair activities), they learn from each other's mistakes.
Creencias sobre el contexto social de la lengua	-Aprender chino mandarín es importante para el contexto social y laboral. -El chino mandarín se convertirá en el idioma más influyente del mundo en las próximas décadas.	-Learning Mandarin Chinese is important for the social and employment context. -Mandarin Chinese will become the world's most influential language within the next few decades.
Creencias sobre el aprendizaje y los estudiantes	-El chino mandarín es difícil de aprender. -Aprender chino mandarín toma más años de dedicación que aprender otro de los idiomas enseñados en el colegio (inglés, portugués). -Algunos estudiantes tienen más interés que otros por aprender chino mandarín .	-Mandarin Chinese is difficult to learn. -Learning Mandarin Chinese takes more years of dedication than learning another language taught at school (English, Portuguese). -Some students are more interested in learning Mandarin Chinese than others.
Creencias sobre la enseñanza y los docentes.	-La disciplina es el factor más importante para aprender chino mandarín.	-Discipline is the most important aspect while learning Mandarin Chinese.

Anexo 2: Modelo de entrevista a estudiantes y a profesores

Categoría	Preguntas para estudiantes	Preguntas para profesores
La dificultad del idioma	1. ¿Cuál habilidad consideras más compleja de aprender en el chino mandarín: Escuchar, escribir, leer o hablar?	1. Which of the 4 language abilities (Listening, Writing, Reading, and Speaking) do you think is the hardest for the students to learn?

<p>La aptitud para el idioma</p>	<p>2. ¿Por qué crees que a algunos estudiantes les gusta aprender mandarín más que a otros?</p> <p>3. ¿Crees que los compañeros que llevan más tiempo aprendiendo chino mandarín en el colegio tendrán mayor éxito en su aprendizaje? ¿por qué?</p>	<p>2. Why do you think some students like the language more than others?</p> <p>3. Do you consider that it is easier for a student who has been studying from the first grades to be better in learning Mandarin Chinese? Yes or no, and why?</p>
<p>La naturaleza del aprendizaje de idiomas</p>	<p>4. ¿Consideras necesario aprender acerca de la cultura china e interactuar con los profesores chinos para aprender chino mandarín? ¿por qué?</p>	<p>4. Is it necessary for the student to learn about Chinese culture and interact with chinese teachers in order to learn chinese language?</p>
<p>Las estrategias de comunicación y aprendizaje</p>	<p>5. ¿Qué estrategias usas para aprender chino mandarín dentro y fuera de clase?</p> <p>6. ¿Alguna vez le has pedido ayuda a un compañero de clase para entender un tema y te ha solucionado la dificultad?</p> <p>7. ¿De qué forma te agrada más aprender la pronunciación los tonos y gramática?</p> <p>8. Durante la clase, ¿consideras que aprendes por medio del material tecnológico? Ej: videos, libros en línea</p>	<p>5. How do you think it is a good way to correct students' mistakes?</p> <p>6. Do you think it is good to let one student correct another one if there is a doubt? Why?</p> <p>7. How do you think is a correct way to teach grammar rules and pronunciation?</p> <p>8. Do you think students can learn by using technology? For example, with videos, e-books</p>

<p>Motivaciones y expectativas</p>	<p>9. ¿Qué te gusta o interesa acerca de la cultura china?</p> <p>10. ¿Consideras que si aprendes chino mandarín esto ayude en tu futuro? ¿de qué manera?</p> <p>11. ¿Cómo te sientes en tu nivel de chino con respecto a tu nivel de inglés?</p>	<p>9. How do you motivate your students to love the Chinese language and culture?</p> <p>10. Why do you think is it important for students here to learn mandarin Chinese?</p> <p>11. Do you think the students can become fluent as with English?</p>
------------------------------------	---	--

Anexo 3: Cuestionarios de Google Forms

Cuestionario a estudiantes:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdA174Ih1Mks8S6K6Vf3LvDk6E0Hq_ZbGCjluTnj6qFB413w/viewform?usp=sf_link

Cuestionario a profesores:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe1x02HmGAC-nBTyjBrqnBlsarawXoEM-YIixq5LLzlHb13Jw/viewform?usp=sf_link

Anexo 4: Tabla de análisis de contenido

Categoría	E1	E2	E3	Relación con la teoría
Dificultad del idioma	<p>1. escuchar y escribir caracteres, porque no se escucha mucha gente hablando mandarín, entonces cuando uno escucha un nativo en algún vídeo es muy confuso y ellos hablan demasiado rápido, aquí a la única persona que le escucho hablar mandarín fluido es al profesor.</p>	<p>1. Yo diría que escribir, (...) digamos otra palabra que se pronuncia casi que igual significa otra cosa y tiene otro caracter, entonces me confundo un poco leyendo los caracteres a veces.</p>	<p>1. me cuesta escribir, porque hay que tener buena memoria y también leer.</p>	<p>1. Los tres estudiantes tuvieron la misma <i>creencia colectiva</i> (Díez, 2017) acerca de la habilidad de escritura como la más difícil de aprender en el chino mandarín. Paralelamente, también expresaron <i>creencias individuales</i> (Díez, 2017) con respecto a la dificultad en otras habilidades y las razones de estas creencias. Por ejemplo, el E1 cree que la escucha es compleja ya que en su entorno no hay personas que hablen esta lengua, el E2 cree que es complicada la lectura debido a la similitud entre pronunciación de caracteres y el E3 cree que la lectura en el mandarín tiene que ver con la memoria. Sun (2011) propone que para el caso del mandarín, la habilidad de habla debería enseñarse primero que las otras habilidades de la lengua. (esto lo menciona uno de los profesores entrevistados)</p>
Aptitud para el idioma	<p>2. tal vez porque se les facilita más, yo creo que cuando es complicado pues muchas personas como que se rinden y ya no están motivados a aprender.</p> <p>3. Alguien nuevo en el colegio que igual se esfuerza por aprender mandarín le irá bien en el futuro porque muchos de los estudiantes, aunque hayan aprendido, o bueno, estén aprendiendo mandarín desde muy pequeños no lo tienen muy claro entonces siento que si uno en serio le pone las ganas puede llegar lejos.</p>	<p>2. a algunos estudiantes les gusta más por las oportunidades que puede traer porque es un nuevo idioma, entonces podrías llegar a China y defenderte y aparte China como es una potencia entonces podrías, o sea, como empezar por decirlo así tu negocio en China o así.</p> <p>3. el tiempo obviamente influye, pero yo creo que es más digamos por las ganas que el pone el estudiante para aprender</p>	<p>2. bueno yo creo que va más en personalidad porque hay personas que no se ven como en ese campo y sienten que no les va a servir mucho, tal vez sirva que te enseñen desde temprano que sí es importante y que sí te va a servir</p> <p>3. no se han visto tan interesados por eso entonces no le ven ese esfuerzo de más que tienen que hacer para aprenderlo y se quedan como en su zona de confort.</p>	<p>2. Motivación: Cohen (citado por Gómez, 2017) afirma que las creencias que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de un idioma son determinantes para su progreso y sostiene que algunas de ellas están relacionadas con la motivación. Arnett (2007) afirmó que las creencias son el fundamento de las actitudes, y en este contexto las distintas creencias que los estudiantes tienen acerca de la utilidad e importancia con respecto al mandarín fundamentan las actitudes que muestran en la clase y cuando uno de los estudiantes menciona que depende de la personalidad, quiere referirse a esa actitud parte de su personalidad. Díez (2017) habla de las creencias como constructo mental útil que conlleva a dar cuenta de las motivaciones de la conducta.</p>
La naturaleza del aprendizaje de idiomas	<p>4. yo siento que digamos solamente con palabras así diciéndome, ay, "ni hao" es "hola", pues uno así no va a aprender, uno necesita conocer más.</p>	<p>4. sí porque en Colombia nosotros tenemos muchísimas expresiones y en China también tienen sus propias expresiones pero la cosa es que si no aprende de cultura, puedes mencionar algo y puede ser ofensivo para esa cultura entonces uno podría ofender a los profes, entonces yo creo que sí es importante aprender sobre cultura, para no armarse una pelea con los chinos que están con buena intención. Y</p>	<p>4. muy importante porque llegas a conocer más de eso y se necesita ese contexto histórico para que puedas conocer más, cómo quieres aprenderlo, cómo quieres interactuar con ese lenguaje. Ha sido poco lo que me han enseñado de cultura, ha sido más de estudio propio como ver documentales y leer cosas y eso acopla muy bien esa educación.</p>	<p>la clasificación de <i>creencias individuales</i> y <i>creencias colectivas</i> Como lo mencionaba Horwitz (2007) la edad, el género, la experiencia personal, los maestros anteriores, los miembros de la familia, las actividades actuales de la clase, todos tienen el potencial de influir en las creencias de los alumnos (Horwitz, 2007).</p>

		también para saber de qué hablar con ellos.		
Las estrategias de comunicación y aprendizaje	<p>5. lo que yo más uso es escuchar, o sea como que a veces los profesores mandan audios y los repito mil veces si es necesario para la pronunciación, porque muchas veces uso los tonos de manera incorrecta, entonces escuchar me ayuda muchísimo.</p> <p>6. Sí, en algunas ocasiones ha pasado.</p> <p>7. a mí me gusta mucho escuchar. Ya para los caracteres me gusta practicar con planas, y ya. Mister Miguel siempre nos pone videos o audios del HSK, o de YCT, entonces son fáciles de entender.</p> <p>8. no creo que aprenda más de esa forma, pero sí es muy útil. Por ejemplo, el mister nos pone actividades en Quizlet y videos me gustan bastante porque nos coloca las fichitas y nos va enseñando, pero igual yo siento que el libro es súper necesario.</p>	<p>5. dentro de clase obviamente prestando atención y fuera de clase digamos antes de los exámenes como el HSK2 nos envían unas listas de vocabularios, esas yo usualmente las repaso, no imprimo la lista, pero de vez en cuando sí las reviso en el computador la lista y trato de memorizarme algunas palabras</p> <p>6. sí porque digamos hay veces que en la clase veo como que unas personas sí le entienden al profesor y yo no entiendo esa precisa cosa (...) en el curso igual todos nos ayudamos entre todos para que nos vaya bien.</p> <p>7. uno que sí me gusta mucho y otro que no me gusta para nada. El que no me gusta es uno que nos ponen a repetir lo que la profe dice, entonces dice</p>	<p>5. suelo preguntar mucho (...) mejor tener las estructuras porque de ahí te vas guiando y estudiar los libros porque a veces solo usamos lo que nos da el colegio y es bueno como volver a repasar las cosas. más que todo la música y los videos. Escucho música china</p> <p>6. sí, al comienzo sí pedía como los significados. Pero hoy en día realmente no, creo que yo soy la que ayudo en este tipo de clases.</p> <p>7. Con repetición, me gusta escucharlo y digamos los videos cortos, por ejemplo el mister nos muestra videos cortos de personas hablando mandarín y creo que eso ayuda mucho porque empiezas ya a relacionar la estructura.</p> <p>8. creo que mitad y mitad, o sea, sí se necesitan los videos como te dije pero igual es muy importante tener el</p>	<p>5. Los estudiantes afirmaron tener distintas estrategias de aprendizaje como la repetición, concentración en clase, memorización de textos, realizar preguntas y escuchar material disponible. Como mencionaba Horwitz (2007), específicamente, las creencias sobre el aprendizaje de idiomas influyen en la elección y adopción de estrategias de aprendizaje de lenguas por parte de los estudiantes y en la receptividad de éstos a diversas prácticas de enseñanza. En este contexto las estrategias cambian de acuerdo a las prioridades que le dan los estudiantes a las habilidades, por ejemplo el E1 prioriza la escucha, el E2 el vocabulario y el E3 la estructura gramatical y la escucha, entonces esto influencia en las estrategias que escogen para estudiar antes de un examen o por fuera de clase. Es decir, según las creencias que cada estudiante tenga acerca del chino mandarín, así pueden ser sus estrategias de estudio.</p> <p>Dos estudiantes (E1 y E3) creen que les va mejor mediante la repetición, y como Bernat (citado por Aziz, 2017) reportó en sus estudios, los estudiantes en otras partes del mundo también estaban de acuerdo en la importancia de repetir y practicar la L2. Sin embargo el E2 manifestó en la pregunta 7 que los ejercicios de repetición en clase no le agradaban.</p> <p>6. Todos los estudiantes tienen la creencia de que entre estudiantes se pueden ayudar en dudas de la lengua; el E2 enfatizó que todos se ayudan en el curso, mientras que el E3 afirmó que en un momento sí utilizó esta estrategia pero que luego su rol cambió, ayudando a los demás compañeros. (teoría sobre...) Estrategias colaborativas Sugerencia</p> <p>7. Según Altan (citado por Aziz, 2017) aseguró que los estudiantes manifiestan lo que les gusta y lo que no les gusta durante las clases y así también realizan sugerencias. También como sugiere Sun (2011) todos los estudiantes tienen distintos antecedentes y por lo tanto traen diferentes creencias lingüísticas a clase. En el caso del E2 manifestó la creencia de preferir la interacción entre estudiantes en ejercicios de clase como practicar el habla mediante diálogos, pues en sus clases comprendía más de esta forma ya que le daban una retroalimentación de su desempeño, y que por otro lado la repetición se le tomaba tediosa. El E1 y E3 expresaron su preferencia por realizar planas para la escritura y utilizar material audiovisual de los exámenes internacionales de chino mandarín para practicar el habla y la escucha.</p> <p>8. Los tres estudiantes dieron distintas razones con respecto a la ayuda del material tecnológico; el E1 cree que es una herramienta útil, pues utiliza los juegos interactivos que brinda el profesor pero no considera que le ayude a aprender más, el E2 por otro</p>

		<p>“Zai” y todos repiten “Zai” y el que me gusta es que nos ponen a decir diálogos de libros entre nosotros, como para que vean como nuestra pronunciación entonces ahí luego nos hacen como una retroalimentación y nos dicen como tenemos que decir las cosas, entonces sí me gusta como interactuando entre estudiantes.</p> <p>8. Yo siento que aprendo más con los videos porque, o sea, con el libro incluso el mister dice que las traducciones que tiene eso al inglés están mal, sí? Entonces es más como con los videos que aprendo.</p>	<p>libro físico porque lo tienes más ahí y lo puedes resaltar. el profe utiliza videos de gramática, comerciales chinos.</p>	<p>lado tiene la creencia de aprender más con los videos y el E3 tiene la creencia que tanto el material tecnológico como el libro físico equitativamente funcionan en una clase. Como Davis (2003) lo menciona, las creencias, en este caso con respecto al uso de la tecnología, influyen en el aprendizaje de un idioma, y como él lo afirma, a veces puede ser una creencia sutil pero a su vez de gran importancia, pues estas van a dar clave de lo que se le facilita más al estudiante o no para su aprendizaje, en este caso un equilibrio entre lo tecnológico y lo físico es lo que ellos creen apropiado.</p> <p>Sun (2011) “las creencias lingüísticas nacen dentro de una cultura”</p>
<p>Motivaciones y expectativas</p>	<p>9. me gusta mucho la historia que tienen y también ellos son como muy disciplinados (...) me gustaría saber como más acerca de eso.</p> <p>10. si me va a ayudar muchísimo (...) ya no es suficiente hablar español e inglés, están pidiendo muchos idiomas. También me voy a poder comunicar con más personas.</p> <p>11. mi nivel de inglés es más alto que el de mandarín. Puede que sí llegue a un mismo nivel en los dos idiomas pero no creo que sea dentro de poco, o sea, tendría que estudiar mucho más.</p>	<p>9. tienen unas culturas súper diversas entonces es interesante porque lo mismo pasa acá en Colombia (...) También me gusta su unidad, (...) me da como curiosidad esas cosas que normalmente uno no las ve en Colombia.</p> <p>10. Yo creo que ayuda para el futuro si yo me enfoco a algo que tenga que ver con el chino, (...) si me relaciono con la cultura e idioma chino.</p> <p>11. El inglés es más alto que el mandarín, (...) tenemos más horas de inglés que de mandarín, en mi grado, en una semana</p>	<p>9. Creo que es más que todo la historia porque me parece increíble, han conservado su identidad durante tantos años, también como piensan ellos porque son gente muy disciplinada, como muy organizadas y han avanzado tanto en tan poco tiempo. Me interesa mucho como el contexto psicológico que han llevado en todos esos años.</p> <p>10. Claro que sí, ahorita estoy mirando las becas en China porque me encantaría, pero igual si no, si voy a estar en Colombia quiero estudiar turismo entonces igual quiero estar allá y hay tantas personas que hablan Chino.</p>	<p>9. Los tres estudiantes tienen la creencia de que la cultura china es bien distinta a la nuestra colombiana y eso hace que les atraiga, pues encuentran ciertas fortalezas como la disciplina (E1, E3), la conservación de la identidad china (E3), la historia (E1, E3), y la diversidad (E2). Modelos enseñanza de la lengua</p> <p>11. Todos los estudiantes consideran que su nivel de inglés es más alto debido a dos factores: el primero es la intensidad horaria, pues ven más horas de inglés que de chino mandarín y lo segundo es la motivación, ellos afirman (E1, E2) que si tienen más motivación frente al aprendizaje de la lengua seguramente podrán nivelar su desempeño en ambas lenguas.</p> <p>la clasificación de <i>creencias individuales y creencias colectivas</i> que las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas suelen basarse en un conocimiento y una experiencia limitados, pues ellos no han tenido tanto contacto con la lengua y cultura específica como un maestro sí lo ha hecho, por ende los profesores pueden fomentar creencias más productivas ofreciendo una mejor información sobre el proceso de aprendizaje de lenguas (Horwitz, 2007).</p>

		<p>escolar tenemos dos horas, en cambio de inglés tenemos 4 ó 5 horas. Supongo que si le meto más ganitas al mandarín yo creo que sí lo nivelo.</p>	<p>11. inglés lo aprendo desde kinder y creo que hay mucho más material en inglés, pues se ven videos en inglés, se escucha música en inglés. Creo que falta más material de Chino mandarín (...) falta inmersión cultural (...) que se vea reflejado en los estudiantes que les gusta y no solo porque toca aprenderlo.</p>	
--	--	---	--	--

Categoría	P1	P2	P3	Relación con teoría
Dificultad del idioma	<p>1. Yo creo que es el Writing, porque es un sistema de escritura diferente al que se maneja en lenguas europeas... y por ende aprender a leer, el mandarín es un sistema ideográfico y pictográfico ...en otras lenguas uno aprende un alfabeto limitado de 25 letras y con eso y uno puede formar todas las palabras y escribirlas</p>	<p>1. Creo que es la escritura porque los caracteres chinos no son fáciles de recordar y a veces se ven todos iguales. El primer reto para los estudiantes de mandarín es la escritura y el segundo es la pronunciación</p>	<p>1. Si el estudiante está en el nivel básico, el habla le será más difícil y si ya está en otros niveles, la escritura será más difícil.</p>	<p>Sun (2011) propone que, para el caso del chino mandarín, la habilidad de habla debería enseñarse primero que las otras habilidades de la lengua.</p>
Aptitud para el idioma	<p>2. hay estudiantes que simplemente les gusta más aprender idiomas y que son extrovertidos y quieren comunicarse con gente extranjera. Dos, puede ser que tienen una motivación extrínseca, tal vez tienen a algún amigo chino o conocieron a un amigo chino o tuvieron alguna experiencia o contacto con chinos. También hay unos estudiantes que conectan no solo China sino a toda Asia, entonces hay niños que les gusta en general todo lo asiático y les gusta también la cultura de Japón, de Corea, les gusta la comida y tienen esas conexiones con la cultura y por ende les va bien al aprender mandarín. En cambio hay otros estudiantes que no tienen esa conexión emocional con el idioma.</p> <p>3. tiene ventajas y desventajas; la ventaja es que ha tenido más</p>	<p>2. Creo que en primer lugar es porque si estás interesado en la cultura china también vas a querer aprender la lengua, y en segundo lugar porque cada vez más y más personas hablan mandarín y tienen mucho... no sé, digamos en las redes sociales hay más chinos interactuando y trabajando con el idioma por este medio.</p> <p>3. La verdad creo que aprender lenguas es mejor a edad temprana. Mejora la pronunciación desde pequeños.</p>	<p>2. Puede ser por razones personales, es como cuando algunos estudiantes en bachillerato no les agrada algunas materias, es normal si no les agrada el mandarín. Y para los estudiantes que les gusta el mandarín, quieren tener un buen futuro, como con el inglés que ayuda en oportunidades para el futuro. Para cada estudiante es una opción y yo la respeto.</p> <p>3. Sí, si comienzan en los primeros grados al menos tendrán los conceptos y no se trata de obligarlos a aprender un montón de conceptos. Pienso que será más fácil para los</p>	

	<p>acercamiento al idioma, es decir, ha escuchado más los sonidos del mandarín (...)se hace en el colegio algo que se llama “nivelaciones”, que son cursos para niños que entran nuevos al colegio y se les hace un curso intensivo. Algo que es interesante, es que los niños que llegan desde 0, llegan más motivados y por ende aprenden mejor que los que ya llevan estudiando bastante tiempo. Por ejemplo los mejores niños, los que se han ganado becas y han viajado a china, han sido niños que entraron en 5to, en 8vo, en 9no y que entraron a esas nivelaciones y se enamoraron de la cultura, porque en estas nivelaciones se les ponía videos de muestras también culturales, mientras que los niños que van desde primer grado se les enseña es sobretodo idioma y muy poco de cultura.</p>		<p>estudiantes a esa edad temprana.</p>	
<p>La naturaleza del aprendizaje de idiomas</p>	<p>4. Bueno, de hecho un idioma es parte de la cultura de un país, el idioma es algo que hace que una cultura sea única. Entonces aprender sobre la cultura; la forma de pensar, la forma de vestir, la forma de comer, la forma de expresarse, sobre todo la forma de pensar, obviamente ayuda mucho al aprendizaje de un idioma. El idioma es el vehículo de la cultura, tú puedes expresar muchas cosas en una lengua extranjera que no puedes expresar en tu lengua materna y para expresar esas otras cosas, hay que conocer esas otras formas de pensar, es primordial que el estudiante aprenda algo de cultura, obviamente hay que hacer un equilibrio entre el aprendizaje de la lengua y también participar en prácticas culturales chinas como en una comida, o en una sesión de kung fu o Tai Chi o hacer una artesanía china, todas</p>	<p>4. Porque no todos conocen la verdadera cultura china y amigos míos aquí piensan que todavía todos en China utilizamos vestimentas tradicionales y comemos sólo comida asiática pero la verdad es que en China tenemos hábitos similares a los ingleses o americanos. Entonces creo que es muy importante para los estudiantes que si aprenden mandarín tienen que entender más y más la cultura china.</p>	<p>4. Sí, porque aprender una lengua no es solo saber comunicarse, también se trata de conocer la cultura, su historia, festivales, lo que hacen. Eso sí, de forma equilibrada, tal vez un 20% en la clase enseñar sobre cultura.</p>	

	<p>esas cosas, aunque no implica necesariamente el uso oral de la lengua, sí permite el uso del lenguaje corporal, lo cual es también cultural.</p>			
Las estrategias de comunicación y aprendizaje	<p>5. yo digo que equilibrio, muchas veces hay que corregir sobre todo los errores más comunes, o incluso, antes de que el estudiante cometa el error, sobre todo en la parte fonética, por ejemplo en la lectura de la "q" y la "c", yo creo que un 70% de los estudiantes tienen un error ahí cuando pronuncian la "q" del chino que debería pronunciarse como la "ch" del español y en vez de eso la pronuncian como una "k" del español, entonces si dicen "lanqiu" que es "basketball", dicen "lankiu". Ya el profesor conoce los errores comunes, entonces generalmente se enfoca uno más en explicarles y enfatizarles esos errores que ellos cometen, antes de que los cometan. Ya si los cometen es mejor no interrumpirlos, cuando el estudiante termine de hablar uno lo dice de la forma correcta para que el estudiante se de cuenta de su error. Igual en la parte de escritura, muchas veces no hacen bien los trazos, entonces se les pone el modelo y que lo sigan. Dar muchos ejemplos para que el estudiante se de cuenta de su error, solo corregir le hace perder confianza al estudiante.</p> <p>6. Claro, se dice que la mejor forma de aprender es enseñar. Si tu enseñas a otros, tu mismo aprendes también. Si un estudiante corrige a otro, genera un poco más de confianza especialmente si son compañeros, más que con un profesor. También hay que ver que tipo de corrección le hace uno a otro porque hay estudiantes que no tienen tacto, entonces lo dicen de forma insultante, entonces hay que mirar como hace el estudiante para corregir al otro, porque el estudiante no sabe de pedagogía, y</p>	<p>5. Por ejemplo, si pronuncian mal, no les diré que está mal porque se sentirán dolidos, sino que repito la forma correcta. Así la mayoría de los estudiantes cambian la pronunciación.</p> <p>6. Depende porque creo que si un estudiante pronuncia una palabra de manera incorrecta eso importa, entonces si los escuchara corrigiendo entre ellos, interrumpiría para corregir la pronunciación.</p> <p>7. Bueno con respecto a la gramática se le debe mostrar al estudiante una instrucción y ejemplos con detalles, luego poner en práctica. Con respecto a la pronunciación, al inicio tienen varios problemas pero gradualmente se mejora con el tiempo y práctica.</p> <p>8. Sí, yo creo que son necesarios porque a los niños les gusta los videos divertidos e interesantes y que repitan con el video, a veces cuando el profesor habla y habla se distraen y en los videos la voz es bonita. Y para los estudiantes más grandes, pueden utilizar la tecnología para ver acerca de la cultura y conversaciones comunes para aprender.</p>	<p>5. Si están en el nivel básico, siempre tienen errores de pronunciación, así que la mejor forma para la pronunciación es escribir en el tablero y señalar las pronunciaciones finales e iniciales, y si están en un nivel más alto, a veces tienen errores gramaticales entonces una manera efectiva creo que es realizar ejercicios y que los estudiantes saquen sus propias conclusiones de los errores y así mejorar.</p> <p>6. Depende de la situación y la atmósfera de la clase, si en la clase todos son activos y hablamos sí, pero si la atmósfera es normal y algo inactiva, creo que no es apropiado que se corrijan, es mejor el profesor.</p> <p>7. Para la pronunciación, como sabemos, se comienza a aprender las "iniciales y finales" (de la pronunciación del pinyin) y se toma alrededor de 20 clases mas o menos para practicar esta pronunciación, entonces se escuchan audios y se intenta imitar y practicar, luego decir algunos tips para pronunciar. Para la gramática, es efectivo dar 3 o 4 oraciones distintas, con distinto orden gramatical y luego preguntarles cuales son las reglas en esas oraciones, después de haber dado la explicación de cada regla.</p> <p>8. Estas herramientas ayudan pero no se puede depender totalmente para aprender de ellas, digamos que se puede utilizar en un 20% o 30% en la tecnología, pero algunos estudiantes me han dicho que estudian por su cuenta en</p>	<p>5. las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas suelen basarse en un conocimiento y una experiencia limitados, pues ellos no han tenido tanto contacto con la lengua y cultura específica como un maestro si lo ha hecho, por ende los profesores pueden fomentar creencias más productivas ofreciendo una mejor información sobre el proceso de aprendizaje de lenguas (Horwitz, 2007).</p> <p>7. P1 y P3 de acuerdo con Sun (2011) propone que, para el caso del chino mandarín, la habilidad de habla debería enseñarse primero que las otras habilidades de la lengua.</p> <p>7. P1. Según Pajares (1992), las creencias son filtradas por la experiencia y el autor remarca que los profesores a menudo enseñan el contenido de un curso de acuerdo a los valores que se tienen del contenido mismo</p> <p>8. para esta respuesta los profes dan una revisión a sus creencias con respecto a la tendencias tecnológicas en el aula Garrido & Álvarez (citados por Wang & Du, 2016) afirman que las reformas educativas, el aumento de los intercambios interculturales en todo el mundo y las nuevas tendencias en materia de enseñanza y aprendizaje han contribuido a una redefinición de las funciones de los maestros y a una revisión de sus creencias.</p>

	<p>más que corregirle es enseñarle. Si veo que hay estudiantes más aventajados que otros, hay que ponerle a los estudiantes a enseñarles a los que tienen más dificultad.</p> <p>7. No es tan bueno enseñar gramática al comienzo, se enseña como más que todo modelos, diálogos para que los estudiantes vayan cogiendo la norma gramatical por su cuenta. Ya en cursos avanzados ya es necesario explicarla de la forma tradicional, desde mi punto de vista. Sobre todo gramática comparativa, digamos el mandarín no es una lengua que tenga conjugaciones entonces todo se basa en el orden de las palabras, entonces es como comparar el orden de las palabras en español y mirarlo como se hace en mandarín, para que el estudiante lo ordene en su mente. Ya en el tema fonético, también comparación, por ejemplo la “b” del mandarín suena como la “p” del español, la “d” del mandarín suena como la “t” del español. Pero ya los sonidos únicos, repetición y mostrar los fonemas y posiciones de la lengua en cada sonido.</p> <p>8. Todos los recursos multimedia son útiles, pero no reemplazan a un profesor. Los elementos tecnológicos sirven siempre y cuando estén guiados por un docente, porque el software no explicará las nuevas estructuras o el origen del vocabulario. Yo uso gamificación, sobre todo en esta pandemia, por ejemplo flashcards en quizlet, esto permite que los estudiantes aprendan y repasen el vocabulario de una manera como si fuera un juego, también wordworld y hay distintos juegos interactivos. Todo sirve para motivar y repasar pero no reemplaza un libro de texto físico en el que puedas rayar, escribir una plana, un trazo.</p>		<p>youtube y otros medios pero aún así es necesario tener un profesor que te enseñe y guíe, al inicio se puede utilizar el material en internet, pero en el nivel medio o alto es necesario el profesor.</p>	
--	--	--	--	--

<p>Motivaciones y expectativas</p>	<p>9. La motivación se da sobre todo cuando te identificas con el profesor. No es lo mismo que el docente llegue y de la clase de una vez a que diga, bueno, yo como empecé estudiando esto, que dificultades tuve y como poder hacer para que ustedes no tengan esas dificultades que yo tuve, les voy a contar mi experiencia que tuve en china, para que sirva esto. Todo esto lo digo para que los estudiantes tengan un motivo, un porqué de estudiar chino mandarín, no solo que sea una materia obligada del colegio en la que uno no sepa para futuro para qué la usará. Yo creo que la ventaja de los idiomas es que se sabe que se usará en algún momento del futuro, en alguna oportunidad; qué tal que tu jefe sea chino o tengas un cliente chino, vas a tener la oportunidad de utilizar ese idioma. Las lenguas son algo transversal, y puedes estudiar cualquier cosa por medio del idioma. También exponiéndolos más a la cultura china en el colegio, por ejemplo que hagan comida china, o hacer sesiones de tai chi o ver películas, eso hace que los motive a aprender el idioma.</p> <p>10. En los últimos años ha venido una colonia china bastante importante aquí a Colombia, sobre todo en Bogotá y lo importante es evitar los estereotipos, borrar esa imagen distante y de rareza al lado de nosotros. Crear una cercanía. También las oportunidades de estudio y de negocio, pues hay una gran cantidad de becas a china que ofrece el país con los exámenes internacionales que se hacen en el colegio. Ahora China está haciendo bastantes inversiones en Colombia, por ejemplo con el metro, hace un tiempo llegaron más de 500 chinos a Bogotá, en varios campos se necesitan profesionales que sepan este idioma. Si tu ganas mandarín, vas a</p>	<p>9. Creo que la mayoría de estudiantes si les agrada el profesor, se sentirán más motivados. El profesor debe ser más cautivador y hablar más con los estudiantes. Si el profesor supiera español, sería mejor el proceso de aprendizaje porque para los chicos de bachillerato algunos no saben inglés muy bien y yo sólo hablo inglés y mandarín.</p> <p>10. Ya hay una comunidad china aquí en Bogotá viviendo y también pienso que Bogotá es un buen lugar y hay algunas personas y estudiantes que quieren viajar a China y también algunos quieren conseguir un trabajo en el que probablemente se tenga que hablar mandarín, digamos en empresas como Huawei, Apple y si hablas mandarín, pues tendrás más oportunidad.</p> <p>11. Los estudiantes son muy inteligentes, tienen todas las habilidades para aprender mandarín también. Practicando y teniendo una situación para practicarlo, también usando la tecnología para aprender vocabulario de manera propia.</p>	<p>9. Yo utilizo como actividades y material que atraiga la atención de los estudiantes, lo más importante para los estudiantes de primaria es como comunicarse y los de educación media se puede motivar mediante tareas de buscar temas interesantes de China y darles recompensas para subir la nota y los de los últimos años de bachillerato, creo que ya tienen la habilidad de pensar en lo que quieren para el futuro entonces para motivarlos se les puede hablar sobre sus opiniones personales en mandarín. También si alguno está interesado en estudiar en China, se les puede motivar hablándoles sobre los programas y becas en China.</p> <p>10. Últimamente, especialmente este año por lo del coronavirus, todo el mundo ha podido ver el crecimiento económico de China y no se puede ignorar la importancia de algunas compañías chinas en Colombia como ahora la construcción del metro. Entonces si se quiere más oportunidades de negocio o trabajo se debe entender la lógica de los chinos mediante la lengua.</p> <p>11. Creo que con el tiempo se puede lograr, pero en comparación con el inglés, se necesita más tiempo para aprender mandarín para llegar a esa fluidez, claro, con práctica y tiempo dedicado a la lengua. La disciplina es necesaria.</p>	<p>9. P1 Arnett (2007) añade que las creencias de los profesores se ven influenciadas por experiencias previas con el aprendizaje del idioma</p> <p>9. P2 . Wang y Du (2016) afirman que los desafíos que enfrentan los maestros chinos nativos provienen principalmente de su falta de familiaridad con una nueva cultura y sistema escolar,</p> <p>Aziz (2017) afirma que las creencias cambian con el contexto en el que se vive, los antecedentes étnicos y la lengua materna y ,asimismo, pueden llegar a ser modificadas con los contextos educativos</p>
------------------------------------	--	--	---	---

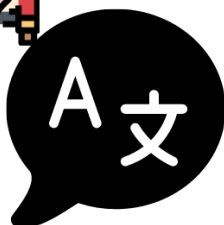
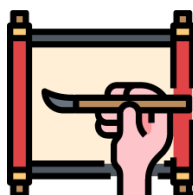
	<p>ganar mucho más dinero que una persona que solo hable inglés.</p> <p>11. Es posible siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones, lo más importante es el número de horas de clase. En el colegio los estudiantes tienen alrededor de 8 horas de inglés a la semana, mientras en mandarín están viendo solo dos horas semanales. La comparación es abismal. Si se cumple esa condición de tener un número de horas más elevado, si claro, los estudiantes pueden llegar a tener un mismo nivel. El nivel más alto en el que están llegando los estudiantes es un nivel B1, y esos son los que están más motivados y que estudian por fuera de clase.</p>			
--	--	--	--	--

Anexo 5: Folleto de sugerencias dirigida al colegio Gimnasio Campestre Reino Británico

建议



La intención de este aporte es el perfeccionamiento y progreso del aprendizaje del chino mandarín en el Gimnasio Campestre Reino Británico



1. DIFICULTAD DEL CHINO MANDARÍN

Es adecuado que en los primeros cursos se enfatice en la enseñanza de habilidades de escucha y habla, más que en escritura y lectura, pues los estudiantes comenzarán el proceso sin la creencia abrumadora de que no podrán con el aprendizaje de caracteres.

2. CREENCIAS SOBRE LA APTITUD PARA EL CHINO MANDARÍN

Es necesario que los docentes de chino mandarín del colegio enseñen el propósito de estudiar esta lengua desde los primeros grados.

- Su importancia y función en el contexto global actual.

Así, sus creencias cambiarán para que desarrollen una motivación propia





3. CREENCIAS SOBRE LA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE DEL CHINO MANDARÍN

1. Se entienda plenamente el **origen** de la lengua, el porqué de su **uso** y las variaciones.
2. Se estimule el **interés** por lo enriquecedor del chino mandarín y se promueva la **motivación**.
3. Se mejore la **competencia comunicativa** entre profesor y alumno, pues así el profesor, por un lado, mantendrá activa la atención de los estudiantes, y estos a su vez estén más curiosos y participativos por aprender sobre cultura china



4. CREENCIAS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE DEL CHINO MANDARÍN

1. Tener sensibilidad por reconocer individualmente a cada estudiante, pues algunos son más susceptibles que otros, también ser constantes con su dedicación a innovar en estrategias para corregir de una manera correcta.
2. La estrategia de corrección entre estudiantes debe estar regulada dependiendo del contexto en la clase, del nivel entre estudiantes y de la participación activa, pues pueden dar cabida al error o al avance en el aprendizaje.
3. La repetición grupal en exceso no agrada, entonces es conveniente que los profesores manejen esta actividad moderadamente, incluyendo más práctica oral con diálogos entre estudiantes y continuar con el uso de material audiovisual que eligen los profesores, pues se evidenció que esto les agrada a los estudiantes.



5. CREENCIAS ACERCA DE LAS MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS FRENTE AL APRENDIZAJE DEL CHINO MANDARÍN

Los profesores pueden encontrar los gustos y curiosidades individuales de los estudiantes con respecto a la cultura china como lo son los hechos históricos, lo que nos diferencia en pensamiento y prácticas culturales y explicarlos con detalle y seguir promoviendo e innovando en las actividades culturales que se realizan.

Es esencial que los profesores nativos quienes llegan con un nivel nulo o muy poco de la lengua a la que se enfrentan, el español, y con poco conocimiento de la cultura colombiana y bogotana, sean capacitados antes de que comiencen a interactuar con el ambiente pedagógico del colegio, pues la comunicación se reduce a los estudiantes que quieran comunicarse en inglés y entonces también el interés de los estudiantes hacia los profesores comienza a limitarse, y, por su lado, los profesores no comprenderán mucho de la cultura y pensamiento local.

