



ESTUDIANTES Y PROFESORES DE ESPAÑOL: DIMENSIONES CULTURALES Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS UNIVERSIDADES CHINAS

Mariona Anglada Escudé, Antonio Alcoholado Feltstrom

Universidad de Nanjing (CHINA), Universidad Jaume I (ESPAÑA)
marionatell@gmail.com, alcfel@gmail.com

Resumen

La creciente interacción académica entre estudiantes chinos y profesores hispanohablantes nativos, dentro y fuera del contexto universitario chino continental, da lugar a inevitables contrariedades, tanto para los unos como para los otros. Las características del contexto, por cultura y por administración de las instituciones, también juegan un papel determinante en dicha interacción.

Este trabajo parte de la propuesta de Manikutty, Anuradha y Hansen de aplicar los conceptos y términos de Hofstede, Entwistle, Ramsden y Biggs, entre otros, en el intento por explicar las relaciones entre profesores y alumnos en el contexto universitario en diversas culturas; explica y resume por tanto las dimensiones culturales, aplicadas a las instituciones educativas y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la R. P. China, y los enfoques que alumnado y cuerpo docente emplean en tal proceso. Por último, plantea algunas hipótesis sobre los enfoques predominantes en este contexto, que aspiran a animar la discusión académica al respecto.

Palabras clave: ELE, China, interculturalidad, dimensiones culturales, enfoques de enseñanza-aprendizaje.

1 INTRODUCCIÓN

Globalmente, la universidad ha experimentado en las últimas décadas una popularización que ha generado nuevas realidades institucionales, docentes, y estudiantiles, al mismo tiempo que ha intensificado el intercambio entre naciones, aumentando el número de profesores y alumnos que parten de un origen académico concreto hacia un destino culturalmente distinto [1].

Manikutty, Anuradha y Hansen [2] analizan el problema en el contexto indio, y proponen la validación de unas hipótesis basadas en las dimensiones culturales de Hofstede [3] y los enfoques de enseñanza y de aprendizaje estudiados por diversos autores [4, 5], al contexto universitario de cada país. Para ello es preciso considerar cuidadosamente en cada caso las particularidades culturales que condicionarán, en general, los hábitos y perspectivas de alumnos y profesores.

Nuestra intención es aplicar dimensiones culturales y enfoques al contexto universitario chino continental, teniendo presente en todo momento que se trata de tendencias generales, y que pueden ayudar a comprender, bajo esta óptica, un contexto que ha sido ampliamente estudiado desde otras perspectivas [6], y de manera complementaria aportar un granito más en los esfuerzos por mejorar la labor de los profesores de español en universidades chinas.

Efectuamos a continuación, en los epígrafes 2 y 3, una exposición conceptual y terminológica de enfoques y dimensiones culturales, y los aplicamos al contexto que nos ocupa. Plantearemos en el epígrafe 4 hipótesis sobre el predominio de unos enfoques sobre otros, según la descripción que facilitan las dimensiones de Hofstede (con ciertas discrepancias por nuestra parte) de la cultura de aprendizaje china. Por último ofreceremos una rápida visión contrastiva de estas dimensiones entre China y España, y nuestras conclusiones.

2 ENFOQUES Y CULTURA DE APRENDIZAJE

Son diversos los factores, relacionados entre sí, que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje [7]:

- 1) Características y circunstancias particulares del aprendiz, tales como su habilidad personal, su motivación, sus estrategias...
- 2) Características y circunstancias del profesor, tales como su formación, su experiencia, su modo de concebir la enseñanza...
- 3) Características y circunstancias del contexto, tales como el currículo, la metodología predominante, las pautas de evaluación...

Es preciso tener en cuenta que ninguno de estos factores se desarrolla de manera aislada: una investigación acerca de la repercusión de formación del profesorado en rendimiento de los alumnos, realizada en veintidós universidades de ocho países distintos, presentó evidencia de que la actuación del profesorado hace variar el enfoque de aprendizaje de los estudiantes [8].

Al mismo tiempo, los enfoques de estudiantes y profesores están sometidos al contexto: las prácticas administrativas de las instituciones de enseñanza pueden limitar la variedad de recursos de profesores y alumnos y su libertad de actuación [9].

A continuación vamos a centrarnos en aspectos circunstanciales de la interacción entre alumno y profesor en el contexto educativo: los distintos modos de afrontar su función, y cómo estos pueden discordar según lo que se espera en un marco cultural determinado.

2.1 Enfoques de aprendizaje

El término *enfoques de aprendizaje* fue acuñado por Entwistle en 1979, en relación con las experiencias de estudio de alumnos universitarios, a partir del concepto de *niveles de procesamiento* empleado poco antes por Marton y Saljö [10, 11]; ambas nociones dividen a los estudiantes universitarios en dos tipos generalizados, según tengan un enfoque *profundo* o un enfoque *superficial* en su aprendizaje [12, 13].

Según el propio Entwistle, el enfoque de aprendizaje incluye tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí como la motivación y la percepción del mismo por parte del estudiante [14]. Los enfoques de aprendizaje combinan, por tanto, los motivos de estudio y las estrategias de aprendizaje del alumno [15].

Diversos autores han empleado y modificado estas nociones, quedando finalmente definidas como tres, tras las aportaciones de Ramsden y de Biggs [16]: enfoque superficial, enfoque estratégico (o de logro), y enfoque profundo.

El contexto de aprendizaje ejerce una gran influencia en el enfoque adoptado por el estudiante [17, 18, 19]: la tradición académica, la organización curricular, los procedimientos administrativos, la manera de evaluar, y las expectativas socioeconómicas determinan en gran medida la percepción del alumno respecto a sus estudios y su actitud para superarlos.

El enfoque que adopta cada estudiante no resulta únicamente de sus características personales, sino que queda condicionado por los hábitos y planteamientos de sus profesores [20] y por el contexto académico en el que tiene lugar su experiencia como aprendiz, contexto que a su vez viene determinado por la cultura de la sociedad en la que se ubica [21].

2.1.1 Enfoque superficial

Como enfoque superficial se identifica el basado en una mera reproducción de contenidos con la finalidad de aprobar asignaturas [22, 23]. Está vinculado a una baja motivación por parte del estudiante, que no ha escogido sus estudios, o no cuenta con grandes aspiraciones relacionadas con ellos, más allá de tener un título que lo habilite para un puesto de trabajo [24, 25].

El perfil de dicho alumno es pasivo, con preferencia por clases basadas en la actuación individual del profesor y exámenes de preguntas cerradas, y tendencia a la memorización en la preparación de los mismos [26, 27]. Los contenidos carecen de relevancia, y el impulso para avanzar en el proceso responde a miedo al fracaso [28].

Independientemente de la personalidad y de la situación del alumno, el contexto de aprendizaje puede inducirlo a adoptar este enfoque: estudios que implican una elevada carga de trabajo, basado además en tareas cuya realización está previamente definida, sin posibilidad de selección individual de contenidos o métodos de trabajo, y evaluación rígida que dé más importancia al resultado numérico que a la asimilación, favorecen este enfoque superficial [29]; determinadas prácticas administrativas, tales como la valoración de proporciones predeterminadas en las calificaciones, o la distribución de puntuaciones de acuerdo con la campana de Gauss, también [30].

En resumen, este enfoque se caracteriza por [31]:

- a) Desconexión entre los contenidos estudiados y la vida del alumno, en la que aquellos carecen por completo de significado.
- b) Limitación contextual al currículo y a las pautas marcadas por las instituciones educativas.
- c) Temor al suspenso.

2.1.2 Enfoque estratégico o de logro

Orientado a resultados, plantea un rendimiento productivo de los esfuerzos que se traduzca en notas elevadas: el alumno requiere, por tanto, máxima claridad en cuanto a objetivos, adoptando distintas estrategias de aprendizaje según las tareas incluidas en cada asignatura y los criterios de calificación de cada profesor, y organiza el estudio optimizando el tiempo y los recursos [32].

Los contenidos se perciben como conocimiento útil para el posterior desarrollo laboral, o incluso académico en cursos siguientes; la motivación por el estudio es alta y se corresponde con ambiciones de éxito profesional [33].

Si bien se diferencia de los otros dos, este enfoque puede acercarse a cualquiera de ambos, si las circunstancias lo exigen [34, 35]; sin embargo, y a pesar de los buenos resultados y del aprendizaje sustancial a los que conduce, el estudiante de este perfil no llega a alcanzar del todo profundidad en las materias que trata, aunque sean especialmente relevantes para sus objetivos [36].

2.1.3 Enfoque profundo

Está marcado por el compromiso académico: lectura significativa de contenidos, aplicación de los mismos a la experiencia propia, búsqueda de información en fuentes externas, cuestionamiento de posturas, elaboración de hipótesis, participación activa en la clase, con independencia respecto al profesor, cuya función queda limitada a ayuda y asesoramiento del alumno [37], aunque este percibe gran calidad en la actividad docente [38].

El aprendizaje requiere relacionar contenidos y ponerlos en práctica, otorgando significado al proceso mediante acción y reflexión [39].

Este enfoque se vincula a un elevado nivel de motivación que refleja implicación personal del alumno en los estudios que cursa, no solo interés profesional [40].

Tabla 1. Características de los enfoques de aprendizaje

SUPERFICIAL	ESTRATÉGICO	PROFUNDO
- Perfil pasivo	- Perfil activo pero focalizado	- Compromiso académico
- Memorización y respuestas cerradas	Orientado a resultados	- Aplicación de la experiencia propia
- El alumno no escoge sus estudios por interés.	Alta motivación	Alta motivación: interés personal
Estudio para el título o diploma	Adapta estrategias a criterios de calificación	Acción y reflexión
Baja motivación		Independientes del profesor
Impulso: miedo al fracaso		

2.2 Enfoques de enseñanza

A partir del estudio de los enfoques de aprendizaje, se ha investigado también cómo los profesores afrontamos la enseñanza, llegando al acuerdo de que la clave reside en el concepto de enseñanza de cada profesor [41]. Prosser y Trigwell han diseñado una catalogación basada en posiciones intermedias entre dos extremos: enseñanza centrada en el profesor, y enseñanza centrada en el alumno; Biggs contempla tres niveles determinados por la experiencia del profesor y su evolución conceptual de la enseñanza.

2.2.1 Enseñanza centrada en el profesor, frente a centrada en el alumno

Ambos enfoques combinan intención docente y estrategias de enseñanza. A continuación los resumimos de acuerdo con Prosser y Trigwell [42]:

- a) La enseñanza centrada en el profesor atiende a contenidos de asignatura y habilidades estudiantiles, sin contar con que deba haber relación entre los dos; el conocimiento previo del alumno es irrelevante, y se espera de este una actitud pasiva; la tarea de enseñanza consiste en la transmisión de información.
- b) La enseñanza centrada en el alumno, por el contrario, atiende a la situación de aprendizaje del estudiante, que progresivamente construye su conocimiento de la materia en cuestión; la tarea del profesor consiste sobre todo en favorecer el proceso de cambio conceptual, es decir, la nueva visión que el alumno desarrollará mediante la asimilación de los contenidos.

Al primer enfoque corresponde la intención de presentar en el aula toda evidencia pertinente para que el alumno tenga claro cuanto ha de saber, es decir, cuanto se le va a preguntar en el examen, aparejada con clases diseñadas para que todos los alumnos reciban la misma información: las mismas oportunidades de aprobar, las mismas oportunidades de sacar buena nota.

En el segundo enfoque, el profesor prioriza la revisión de ideas previas de los alumnos, por lo que dedica un tiempo significativo de la clase a la discusión.

Entre uno y otro, como se ha señalado antes, tienen cabida enfoques intermedios, según se combinen intenciones y estrategias; Prosser y Trigwell establecen tres:

- c) Uno centrado en el profesor pero en el que se busca que el alumno desarrolle por sí mismo la adquisición de contenidos.
- d) Otro basado en interacción de profesor y alumno en torno a los contenidos clave de la asignatura.
- e) Un quinto enfoque, centrado en el alumno pero sin contemplar el cambio conceptual.



Fig.1 – Los cinco estilos de enseñanza según Prosser y Trigwell

2.2.2 Niveles de concepción de la enseñanza

Biggs reformula los enfoques descritos por Prosser y Trigwell, añadiendo los factores de experiencia y reciclaje a la concepción de la enseñanza que tenga el profesor y a las estrategias que adopte. Experiencia y reciclaje dan lugar a cambios y evolución en la competencia docente, de modo que cada profesor transita a lo largo de tres niveles, o se establece definitivamente en uno de ellos [43]:

- a) El primer nivel se corresponde con la idea de que hay alumnos buenos y malos, y que de ellos depende el rendimiento que den los contenidos; la función del profesor es conocer

dichos contenidos en profundidad y exponerlos con la mayor claridad posible; más allá de la transmisión, la responsabilidad académica es del alumno.

- b) En el segundo nivel, el profesor cae en la cuenta de que la asimilación de los contenidos depende de procesos complejos de pensamiento y comprensión, y que es su deber proveer al alumno de facilidades para encarar el aprendizaje; se preocupa por reciclar conocimientos y destrezas, especializándose en su labor; es suya la responsabilidad académica.
- c) En el tercer nivel, la atención regresa al alumno: el dominio de técnicas de enseñanza no tiene sentido a menos que se produzca una situación de aprendizaje, por lo que se diseñan actividades de aprendizaje apropiadas para los contenidos, teniendo en cuenta el bagaje del alumno y los objetivos curriculares, en busca del cambio conceptual; la evaluación tiene en cuenta todo el proceso del alumno, no únicamente el resultado parcial y final.

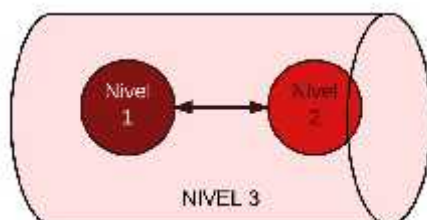


Fig.2 – Diagrama de los tres niveles de concepción de la enseñanza según Biggs

2.3 Cultura de aprendizaje: ¿choque de enfoques?

Sánchez explica que, como cultura de aprendizaje, cabe entender la conjunción de [44]:

- a) Expectativas de comportamiento en el aula, según los papeles adjudicados a profesor y alumnos.
- b) Interpretación del modelo de instrucción y del lenguaje empleado.
- c) Pautas de interacción entre estudiantes y profesores.

Se ha señalado, en la interacción entre profesores extranjeros y alumnos nativos en contextos chinos, la denominada *paradoja del aprendiz chino* [45, 46]: calificaciones altas en exámenes, que no cuadran con la imagen percibida por el profesor extranjero. Este percibe en sus alumnos chinos un comportamiento de aula pasivo, dócil, caracterizado por carencia de dudas, hipótesis o cuestionamientos [47] que suele llevar al profesor extranjero a atribuirles un enfoque de aprendizaje superficial [48].

Del mismo modo, el comportamiento del profesor extranjero suele desentonar por completo con las expectativas del alumno chino, quien, pese a la posibilidad de manifestar reservas hacia su propia cultura de aprendizaje, cuenta con parámetros bien definidos sobre el profesor ideal que no se corresponden con la intención y actuación de su profesor extranjero [49].

El profesor extranjero suele imponer sus enfoques sin tener en consideración la cultura de aprendizaje china, lo que ocasiona frecuentes situaciones de choque en el aula [50, 51]; choque agravado por errores esenciales en cada uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son [52, 53]:

- 1) desconocimiento del contexto por parte del profesor,
- 2) reacciones ambiguas por parte del alumnado, y
- 3) pasividad o indiferencia por parte de las instituciones educativas.

Así, las expectativas de comportamiento en el aula, la interpretación del modelo de instrucción y las pautas de interacción distan entre el alumno chino, su contexto educativo, y el profesor extranjero. Las diferentes actitudes, concepciones y certezas de los tres elementos implicados en el proceso (alumno, institución y profesor) resultan inevitablemente en choque: choque de objetivos, de estrategias, de procedimientos, de evaluación, de retroalimentación académica... todo ello determinado por componentes culturales.

3 LAS DIMENSIONES CULTURALES DE HOFSTEDE

Geert Hofstede, investigador en el campo de culturas comparadas (*comparative intercultural research*), tras analizar y comparar los datos de las encuestas realizadas por IBM a sus trabajadores en 53 países, estableció y describió durante los años ochenta las llamadas “Cuatro dimensiones culturales”. Estas dimensiones, en forma de parámetros numéricos, ofrecían la posibilidad de comparar las culturas no solo cualitativamente sino también cuantitativamente.

Según Hofstede [54] podemos definir cultura como “*the collective programming of the mind which distinguishes the members of one category of people from those of another*”, es decir, una programación colectiva interiorizada por los miembros de un grupo. No se trata, pues, de algo genético sino de algo aprendido y que, por lo tanto, está directamente condicionado por el entorno social en el que un individuo crece (por lo tanto queda excluida de este trabajo cualquier vinculación de la cultura en términos de sexo, raza, casta, etc.). Asimismo, cabe diferenciar el concepto de cultura del de “personalidad individual” por un lado, y de los rasgos de la “naturaleza humana” por el otro. De esta manera, el autor nos recuerda que las dimensiones culturales, que describiremos en los siguientes epígrafes, consisten en parámetros derivados ecológicamente (no psicológicamente) y que, por lo tanto: “*they apply to countries as social systems, not to individuals within those countries*” [55].

Originalmente Hofstede propuso cuatro dimensiones culturales a las que, con el tiempo, se han añadido dos más. Estas son:

- Distancia de poder (*Power Distance*).
- Individualismo frente a colectivismo (*Individualism vs. Collectivism*).
- Masculinidad frente a femineidad (*Masculinity vs. Femininity*).
- Evasión de la incertidumbre (*Uncertainty Avoidance*).
- Largo plazo frente a corto plazo. (*Long-term Orientation vs. Short-term Orientation*, también llamada *Confucian Dynamism*).
- Indulgencia frente a restricción (*Indulgence vs. Restraint*).

Las tres primeras se enmarcan en el ámbito de lo social y, por lo tanto, están determinadas por el entorno en el que una nación, a pequeña y gran escala, educa a sus individuos. La cuarta, como explicaremos más abajo, es de especial importancia en países con tradición monoteísta (judíos, musulmanes y cristianos), mientras que la quinta, llamada también “dinamismo confuciano” es mucho más representativa de los llamados países orientales. Estas dos últimas, pues, abarcarían el ámbito de lo filosófico-religioso. Por último, recientemente (en 2010) se ha incorporado una sexta dimensión que, aunque hemos considerado oportuno incluirla en esta enumeración, no nos detendremos a analizar a pesar de que pudiera repercutir en el ámbito de la educación, ya que se trata de una incorporación demasiado reciente y no disponemos todavía de suficientes elementos comparativos.

A continuación intentaremos resumir, a grandes trazos, cada una de las dimensiones culturales destacando las ideas que más interesan al propósito de este trabajo según diferentes fuentes de Hofstede [56, 57, 58]. Téngase en cuenta, no obstante, que estas dimensiones son mucho más amplias y contienen mucha más información que nosotros hemos obviado pero que puede derivar en un gran número de aplicaciones prácticas en otros ámbitos.

3.1 Distancia de poder

La distancia de poder se refiere a la comodidad que sienten los individuos en la separación en rangos y/o jerarquías (tanto en el ámbito social, como laboral o académico). Es decir, como se gestionan las relaciones de poder y el proceso de toma de decisiones. Está muy vinculado con cómo se percibe el rol de subordinado y superior.

En términos generales y en el campo de la enseñanza-aprendizaje algunas de las características serían:

Tabla 2. Características de la dimensión 1: distancia de poder

AMPLIA DISTANCIA DE PODER	POCA DISTANCIA DE PODER
---------------------------	-------------------------

Se asume y prefiere que existan desigualdades entre personas	Las desigualdades entre personas deben ser minimizadas
Se espera de los profesores que tomen todas las iniciativas	Los profesores esperan iniciativa por parte de los alumnos
Los maestros son como gurús, transmisores de sabiduría propia	Los maestros son expertos que transmiten verdades generales
Los estudiantes tratan a los profesores con distancia formal	Los estudiantes tratan a los profesores en términos de igualdad
Política educativa centrada en las universidades	Política educativa centrada en la enseñanza secundaria
Sistema educativo centrado en el profesor	Sistema educativo centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante

(*) Los cuadros en gris son de ámbito general, mientras que los blancos están centrados en la educación.

3.2 Colectivismo frente a individualismo

Una sociedad con mayor grado de individualismo manifestará más independencia hacia las diferentes organizaciones y, con este parámetro, se describirá el grado de integración en grupos por parte de los individuos.

Tabla 3. Características de la dimensión 2: colectivismo frente a individualismo

COLECTIVISTA	INDIVIDUALISTA
Las personas nacen en familias extensas o en grupos que las protegen a cambio de algún tipo de fidelidad	Todo el mundo crece para cuidar solo de sí mismo y de su familia inmediata
Los niños aprenden a pensar en términos de "nosotros"	Los niños aprenden a pensar en términos de "Yo"
La finalidad de la educación está en cómo hacer algo	La finalidad de la educación está en cómo aprender
Los diplomas y certificados proveen acceso a grupos sociales superiores	Los diplomas y certificados aumentan la autoestima y la valoración en términos económicos
Los estudiantes hablan en clase solo bajo la aprobación del grupo	Se espera de los estudiantes que hablen en clase por iniciativa propia
No se incentivan las iniciativas individuales por parte de los estudiantes	Se incentivan las iniciativas individuales por parte de los estudiantes
Los estudiantes se distribuyen según grupos de pertenencia	Los estudiantes se agrupan según intereses

(*) Los cuadros en gris son de ámbito general, mientras que los blancos están centrados en la educación.

3.3 Masculinidad frente a femineidad

Con esta dimensión no se intenta reflejar el grado de igualdad o desigualdad sexual de cada cultura sino que ubica cada una de las culturas en el ámbito de lo masculino o femenino siguiendo patrones convencionales de comportamiento y sistemas de valores asociados a cada uno de los géneros. Esto lo hará basándose en pautas de comportamiento que se pueden encontrar prácticamente en todas las sociedades: “*boys are socialized toward assertiveness and self-reliance, and girls toward nurturance and responsibility*” [59]. Así, en cada cultura esta dimensión dependerá de aspectos como la importancia de los sueldos, del reconocimiento público o de las motivaciones para el estudio. Según la predominancia de unos u otros valores la cultura tenderá a ser más o menos masculina.

Tabla 4. Características de la dimensión 3: masculinidad frente a femineidad

MASCULINIDAD	FEMINEIDAD
Los valores sociales predominantes son el éxito material y el progreso	Los valores sociales predominantes son el cuidado mutuo y la protección
El dinero y los objetos son importantes	Las personas y las relaciones cercanas son importantes
Simpatía por los fuertes	Simpatía por los débiles
Los buenos (mejores) estudiantes son la referencia	Los estudiantes medios son la referencia
El fracaso escolar es algo desastroso	El fracaso escolar es un accidente superfluo
Se espera que los profesores sean eminencias	Se espera amabilidad y cercanía por parte de los profesores
Chicos y chicas estudian asignaturas diferentes y eligen carreras diversas	Chicos y chicas estudian las mismas asignaturas y eligen carreras similares
Los estudiantes tienden a sobreestimarse (ego)	Los estudiantes tienden a infravalorarse (modestia)
Estudios y trabajo son elegidos según las perspectivas laborales	Estudios y trabajo son elegidos según tendencias personales
La competencia es común en el aula	Ser demasiado ambicioso está mal visto

(*) Los cuadros en gris son de ámbito general, mientras que los blancos están centrados en la educación.

3.4 Evasión de la incertidumbre

La evasión de la incertidumbre está estrechamente relacionada con el concepto de *verdad universal*, de ahí que tenga una especial relevancia en zonas en las que están extendidas las religiones monoteístas. Esta dimensión indica los límites de tolerancia y comodidad de los miembros de un grupo hacia situaciones desestructuradas, nuevas, desconocidas, sorprendentes o, sencillamente, diferentes de lo normal. En las sociedades con un alto grado de evasión de incertidumbre las acciones que impliquen romper normas o periodos de inflexión provocarán un alto grado de ansiedad.

Tabla 5. Características de la dimensión 4: evasión de la incertidumbre

POCA EVASIÓN DE LA INCERTIDUMBRE	FUERTE EVASIÓN DE LA INCERTIDUMBRE
La incertidumbre es algo normal en la vida y hay que aceptarla tal y como venga	La incertidumbre en la vida es algo temido y percibido como una amenaza que evitar

Las emociones deben ser controladas en todo momento	Las emociones pueden ser expresadas en clase
Los estudiantes se sienten cómodos en situaciones educativas abiertas e implicados en las discusiones grupales	Los estudiantes se sienten cómodos en situaciones educativas estructuradas y preocupados por las respuestas correctas
Los profesores pueden decir: "No lo sé"	Se espera de los profesores que tengan respuestas a todo
Los resultados se atribuyen a las habilidades propias de los estudiantes	Los resultados se atribuyen a la suerte o a las circunstancias
Los profesores implican a los padres en el proceso educativo	Los profesores se limitan a informar a los padres
Los estudiantes son partidarios de buenas discusiones	Los estudiantes quieren saber las respuestas correctas
Alta tolerancia hacia las diferencias en el aula	Presión entre estudiantes para estar todos de acuerdo

(*) Los cuadros en gris son de ámbito general, mientras que los blancos están centrados en la educación.

3.5 Largo plazo frente a corto plazo

Después de establecer las cuatro dimensiones previas, Hofstede y su equipo repararon en que tanto los investigadores como las encuestas realizadas utilizaban inevitablemente una perspectiva "occidentalizada". Así surgió una nueva encuesta (el *Chinese Value Survey*) generada por científicos de origen chino con nuevas preguntas y enfoques. Después de llevar a cabo esta nueva encuesta en 22 países confirmaron que las tres dimensiones de ámbito social (distancia de poder, individualismo frente a colectivismo, y masculinidad frente a feminidad) también se cumplían y que eran aplicables en todos los ámbitos. No obstante, la Evasión de incertidumbre era un aspecto que en los países de influencia confuciana parecía no tener importancia, mientras que surgía una nueva dimensión estrechamente vinculada a esta tradición. Esta se concentra en diferentes valores del confucianismo y los polariza en dos bloques: los que tienen una proyección hacia el futuro (perseverancia, ahorro, sentido de la vergüenza y organización de las relaciones según estatus), y los enfocados hacia el pasado y el presente (estabilidad individual, proteger "la cara", respeto por la tradición, reciprocidad de regalos y favores). A través de la importancia de cada uno de estos valores en cada cultura se establecieron los parámetros de corto y largo plazo.

Tabla 6. Características de la dimensión 5: largo plazo frente a corto plazo

LARGO PLAZO	CORTO PLAZO
Adaptación para lograr un futuro deseado	Se utiliza la guía y experiencia pasada para satisfacer las necesidades del presente
Los estudiantes atribuyen el éxito al esfuerzo y el fracaso a la falta de esfuerzo	Los estudiantes atribuyen éxito y fracaso a fuerzas ocultas o a la suerte
La norma general es estudiar intensivamente	La norma general es disfrutar
Buenos resultados en matemáticas en niños y adolescentes	Malos resultados en matemáticas en niños y adolescentes
Vocación y talento por las ciencias aplicadas	Vocación y talento por las ciencias abstractas y

	teóricas
Desde de pequeños se inculca el ahorro	Desde pequeños se inculca el consumo

(*) Los cuadros en gris son de ámbito general, mientras que los blancos están centrados en la educación.

3.6 Indulgencia frente a restricción

Esta dimensión, en la que no profundizaremos, se concentra en la aceptación a nivel social e individual de la diversión y del ocio. Diferencia las culturas que aceptan y celebran la diversión, el tiempo libre y el disfrute de la vida de las que siguen estrictas regulaciones y restricciones sociales y en las que no se concibe el ocio como algo positivo.

4 CORRELACIÓN ENTRE DIMENSIONES CULTURALES, CULTURA DE APRENDIZAJE, Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN CHINA

Procedemos a continuación al ajuste hipotético, basándonos en lo expuesto hasta ahora y en la experiencia propia, entre dimensiones culturales y enfoques de aprendizaje y enseñanza en el contexto universitario de la R. P. China. Deseamos con ello promover el debate y la aportación de otros estudiosos de dicho contexto, con el objetivo ideal de desarrollar encuestas pertinentes que permitan validar o descartar estas hipótesis.

4.1 Las cinco dimensiones de Hofstede en China

Tal y como hemos indicado en el tercer epígrafe, las dimensiones culturales de Hofstede tratan de establecer, a través de valores numéricos, parámetros válidos que permitan hacer una comparación cuantitativa. A continuación ofrecemos una tabla con los datos referentes a China. Hemos puesto, a modo de referencia, en cada una de las 5 dimensiones los valores máximos de los países que están en primer lugar del *ranking*.

	CHINA	Máximo	
Distancia de poder	80	104	Malasia
Individualismo	20	91	EEUU
Masculinidad	66	95	Japón
Evasión de la incertidumbre	30	112	Grecia
Largo plazo	118	118	China

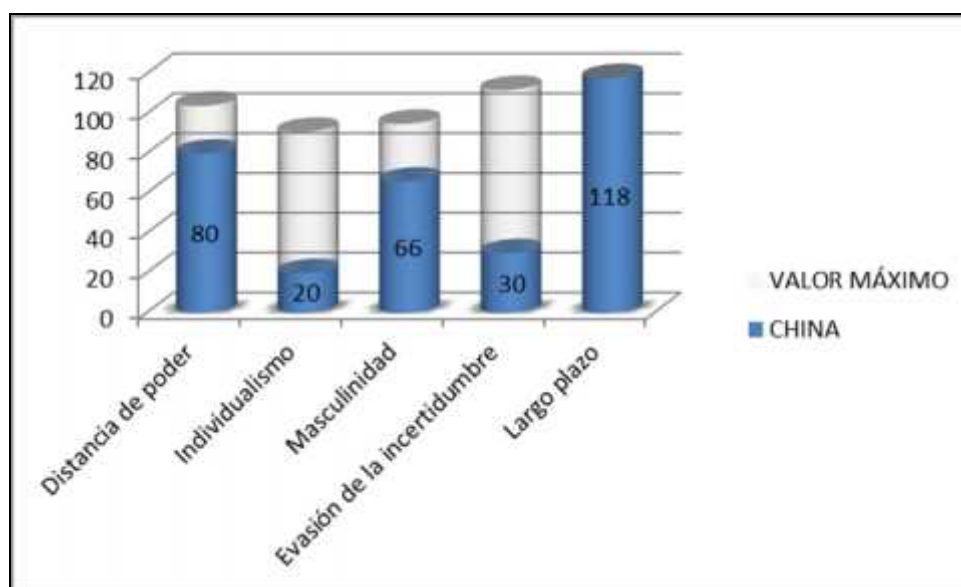


Fig.3 – Las cinco dimensiones en China

En cuanto a la distancia de poder, China es un país en el que, según indican los datos, las jerarquías y los rangos no solo son aceptados sino que también son bienvenidos. Según Hofstede esto repercutirá en una actitud muy pasiva de los alumnos y un respeto reverencial hacia el profesor, así como en un sistema que gire en torno al profesor.

La cifra de individualismo es muy baja, y esto clasifica a China como un país con un alto grado de colectivismo. Encontraremos, pues, a alumnos poco participativos (a menos que exista cierto grado de consenso en el grupo), con poca iniciativa individual y que buscarán en la educación un medio para adquirir conocimientos y diplomas que mejorarán su estatus social.

En cuanto a la masculinidad, encontramos a China en un puesto bastante elevado y motivará la aparición de un alumnado competitivo, exigente y estricto; con una clara división de sexos en los grupos y fijados en los objetivos a conseguir y el beneficio económico que se desprenderá de ello.

Como era de esperar, la evasión de la incertidumbre es muy baja. Esto implicaría encontrar estudiantes abiertos al debate y muy receptivos hacia todo lo que implique diferencia y novedad. Por el hecho de tratarse de un parámetro muy enfocado en la sociedad occidental y en su obsesión por la búsqueda de la verdad absoluta, creemos necesario relativizar el enfoque de esta dimensión ya que la experiencia (y el testimonio de distintas fuentes [60, 61, 62]) nos dicta que mientras que el perfil de estudiante chino tiene un alto nivel de tolerancia hacia la ambigüedad y la incertidumbre, no siempre está abierto a las discusiones y suele recelar de lo inusual para sus hábitos (por ejemplo: modelos de examen diferentes a aquellos a los que está acostumbrado).

Y, por último, la dimensión vinculada al confucianismo, tenemos a China en el primer lugar del *ranking* de largo plazo. Según Hofstede, los estudiantes chinos son perseverantes, focalizan sus esfuerzos en objetivos futuros, tienden a interesarse por las ciencias aplicadas y atribuyen éxito y fracaso al esfuerzo y la constancia. Esta dimensión ha recibido algunas críticas, nos parece de especial interés la de Fang [63] en la que se nos recuerda que en el ámbito chino no solo los valores confucianos han tenido una gran influencia, encontramos otras filosofías y religiones como el taoísmo o el budismo. De hecho, al diseccionar y dividir los ocho valores confucianos, Hofstede y Bond [64] obviaron uno de los elementos más significativos del orientalismo, el Ying y el Yang. Con ello, que apuesta por el término medio y la armonía entre opuestos, las culturas confucianas son capaces de concebir valores contradictorios en términos occidentales, e incluirlos en una misma forma de pensar. Luego, según Fang, no ha lugar la división y polarización de valores confucianos en “corto plazo” y “largo plazo”.

Los autores de este artículo nos encontramos en la misma línea de Fang, ya que consideramos que valores como la “perseverancia” y el “respeto por las tradiciones” no son excluyentes en China. No obstante, consideramos que no sería del todo desacertado buscar en el confucianismo (y también los demás sistemas de creencias que conviven con este en China), uno de los determinantes culturales de muchos países orientales. Encontraríamos, pues, que se trata más de un problema de enfoque en la simplificación de resultados que en el planteamiento original.

4.2 Hipótesis de enfoques predominantes en el contexto universitario de la R. P. China

Según lo expuesto a lo largo del segundo epígrafe, tras tomar en conjunto características de cultura de aprendizaje, de comportamiento estudiantil y de actuación docente, en el contexto chino, por los siguientes motivos:

- 1) el papel asignado al profesor, que transmite la información y es el agente activo en el aula [65],
- 2) las funciones asociadas al alumno, que recibe la información obedientemente y en silencio, y tiende a memorizar los contenidos [66],
- 3) características contextuales tales como la importancia del examen, la atención a porcentajes de calificaciones, la definición de las tareas, y el hecho de que muchos estudiantes no suelen elegir sus propios estudios [67, 68].

Cabe esperar, a priori, el predominio de los siguientes enfoques:

- a) Enfoques de aprendizaje superficial, y estratégico o de logro, según criterios de Entwistle, Ramsden, y Biggs.

- b) Enfoques de enseñanza centrados en el profesor, según criterios de Prosser y Trigwell, y en el primero y el segundo de los niveles descritos por Biggs.

Aplicamos a continuación la propuesta de trabajo de Manikutty, Anuradha y Hansen [69] al contexto universitario chino continental, adaptando sus hipótesis según la descripción de cada una de las dimensiones culturales descritas por Hofstede para dicho contexto [70], y prestando atención tanto a la realidad de los alumnos (enfoques de aprendizaje) como a la del profesorado (enfoques de enseñanza), según cabe suponer que estarán condicionadas por las características contextuales.

4.2.1 Distancia de poder

Tratándose de uno de los países en los que se detectan mayores índices de distancia de poder en el mundo (80/104), la extrapolación de esta dimensión a los enfoques de enseñanza y aprendizaje plantea la siguiente descripción:

- a) Aprendizaje: confianza en la autoridad del profesor y dependencia de su figura; pasividad e inseguridad en el aula; preferencia por actividades grupales; iniciativa académica solamente cuando es exigida por el profesor.
- b) Enseñanza: autoridad del profesor, de quien se requiere confianza en sí mismo y dominio de los contenidos.

Todos estos rasgos pueden identificarse, en lo referente al aprendizaje, con el enfoque superficial en su mayor parte, y en menor medida con el estratégico, que se puede adaptar sin dificultad a características del primero; en cuanto a la enseñanza, la marcada distancia de poder favorece enfoques centrados en el profesor según Prosser y Trigwell, y los dos primeros niveles de Biggs, con predominio del primero.

Por tanto, formulamos la hipótesis de que, en esta dimensión, en el contexto universitario chino se facilita el enfoque de aprendizaje superficial, dando cabida al estratégico, y se tiende al enfoque centrado en el profesor, que deposita la responsabilidad académica o bien en los alumnos, o bien en sí mismo, sin atender a otros aspectos de contexto e interacción, determinantes en el proceso.

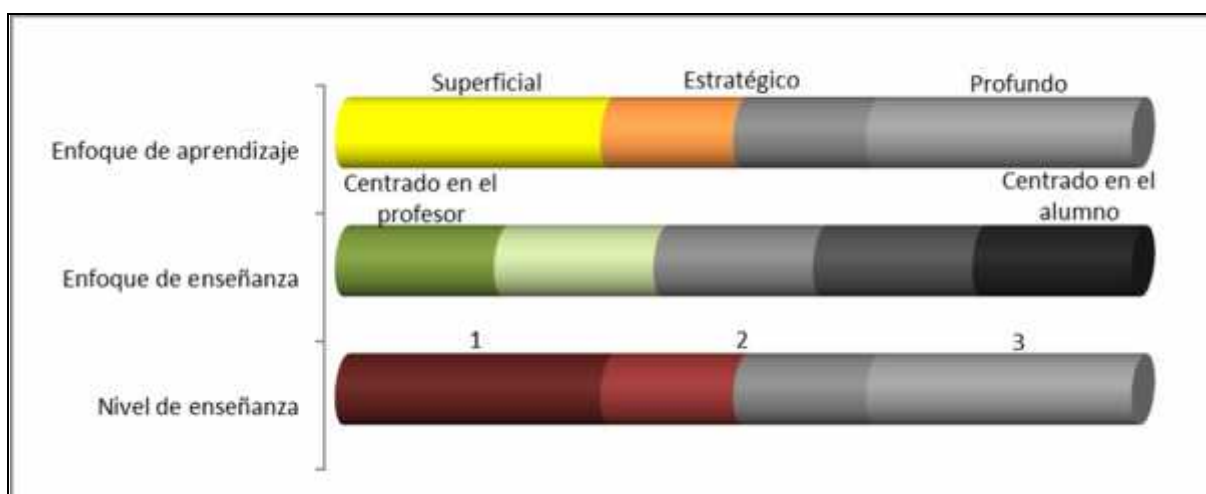


Fig.4 – Hipótesis sobre la distancia de poder

4.2.2 Individualismo frente a colectivismo

La República Popular de China presenta un bajo índice de individualismo (20/91), cuya extrapolación a los enfoques presenta los siguientes rasgos:

- a) Aprendizaje: apoyo en el grupo y preferencia por actividades grupales; incomodidad ante la posibilidad de corregir o contradecir a compañeros, optando por el consenso frente a la disensión, lo que al mismo tiempo favorece la repetición y la copia, y desanima la creatividad y el aprendizaje por propia iniciativa; se reserva la opinión personal, se evita la crítica, y se da gran importancia a títulos y diplomas como símbolos de prestigio y avance social; el conocimiento está vinculado a un contexto aparente, fuera del que no se plantea su utilidad.
- b) Enseñanza: los contenidos transmitidos se basan en una autoridad intelectual ajena, no en aportaciones propias del profesor, y no se contempla su aplicación más allá de los contextos

aparentes a los que se asocian en el aula; la inicitativa de alumnos puede interpretarse como cuestionamiento del profesor, por lo que se la censura; se huye de la crítica, por lo que se evitan las prácticas no convencionales.

Todo ello induce a la hipótesis de que se favorece entre los alumnos el enfoque estratégico en el aprendizaje, y en cierta medida (desánimo de creatividad e iniciativa, contexto aparente) el superficial; en la enseñanza, se predispone al enfoque centrado en el profesor y al primer nivel de Biggs.

Es preciso tener en cuenta que las circunstancias familiares de las generaciones más jóvenes, mediante la política del hijo único, podrían estar alterando determinados aspectos de esta dimensión: si bien se puede asegurar que la sociedad china es idiosincrásicamente colectivista, ciertos rasgos de aprendizaje y enseñanza (entre los profesores más jóvenes) podrían corresponderse con elementos de mayor individualismo.

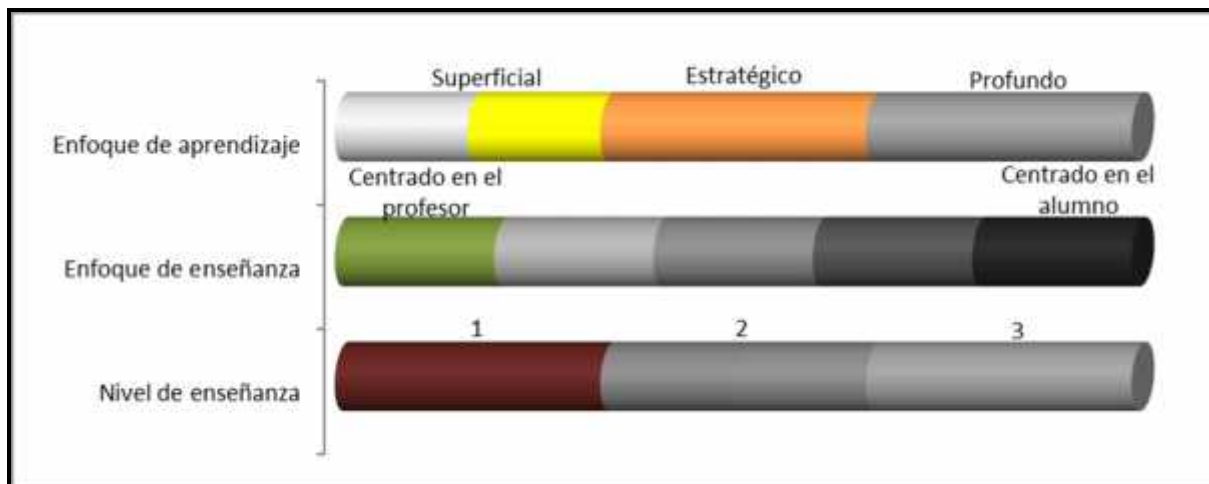


Fig.5 – Hipótesis sobre el individualismo

4.2.3 Masculinidad frente a femineidad

La cultura china presenta un elevado índice de masculinidad (66/95), lo que se refleja del siguiente modo:

- a) Aprendizaje: orientación al éxito, importancia de las calificaciones; sacrificio de ocio y afectos en pos de obtención de resultados; resignación al deber, no importa que lo que se haga no sea lo que uno quisiera.
- b) Enseñanza: orientación al éxito, premiando las conductas admirables o modélicas; importancia de los resultados de cara a la institución, atención a *rankings* entre instituciones; tácticas de presión a los alumnos para propiciar resultados positivos.

En esta dimensión, las características académicas predisponen para la hipótesis de que en el aprendizaje predomina el enfoque estratégico, y en la enseñanza los centrados en el profesor (Prosser y Trigwell) y el primer nivel de Biggs.

Por otra parte, cabe advertir que la orientación al éxito medido por calificaciones, y la presión sobre alumnos (temor al suspenso) favorecen el enfoque superficial entre el alumnado.

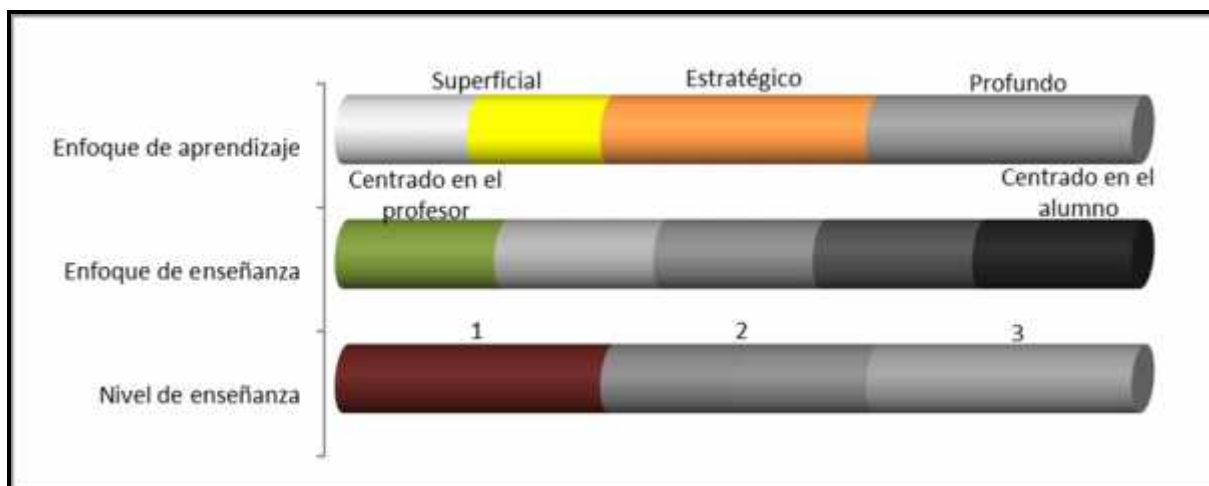


Fig.6 – Hipótesis sobre la masculinidad

4.2.4 Evasión de la incertidumbre

En el caso de China, es más apropiado hablar de *aceptación* de la incertidumbre, ya que su índice se halla en el extremo opuesto a la evasión (30/112). Manikutty, Anuradha y Hansen describen los hábitos de enseñanza y aprendizaje en sociedades de baja evasión de la incertidumbre en términos acordes con lo expresado en 4.1 de acuerdo a nuestra experiencia (recelo de lo inusual, escasa apertura a la discusión y el debate). La extrapolación resulta en lo siguiente:

- a) Aprendizaje: imprecisión de los objetivos a ojos de los alumnos; aprendizaje no estructurado; tolerancia a la ambigüedad y a las dudas sin resolver.
- b) Enseñanza: escasa necesidad de planificación previa, con gran cabida a la improvisación y al seguimiento de materiales ya existentes, a pesar de que no garantizan los objetivos de aprendizaje; tolerancia a la subjetividad, en detrimento de rigor argumentativo o metodológico; presencia elevada de ambigüedad en los contenidos.

Lo que estimula la hipótesis de que se favorece el enfoque superficial en el aprendizaje, y el primer nivel y el centrado en el profesor en la enseñanza.

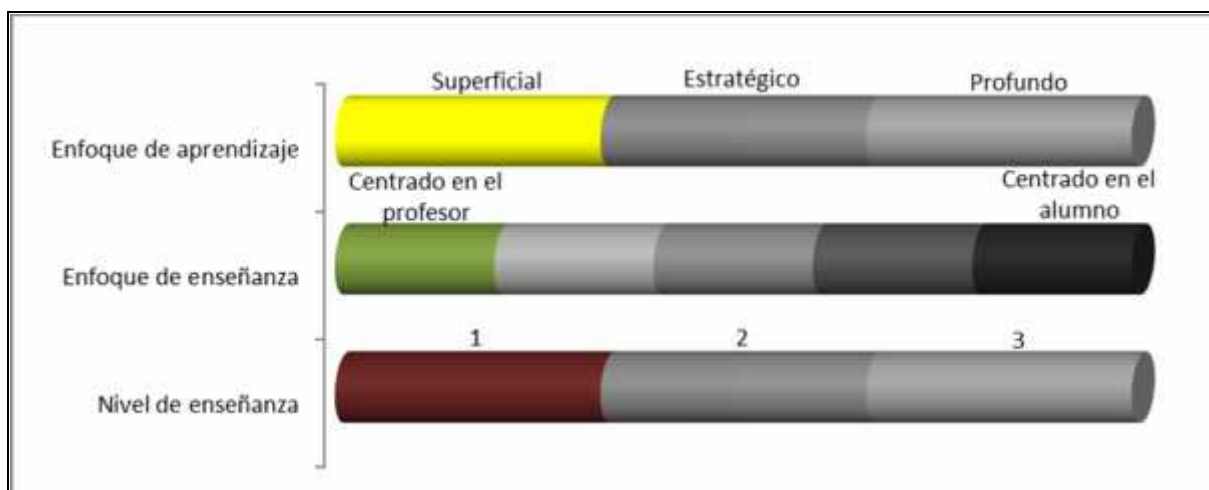


Fig.7 – Hipótesis sobre la evasión de la incertidumbre

4.2.5 Orientación a largo frente a corto plazo

Esta dimensión se creó, como se ha señalado en 2.5 y 4.1, para expresar particularidades de las culturas de Asia Oriental, entre las que China presenta el índice máximo (118/118). Creemos absolutamente necesario tener en consideración las reservas y puntualizaciones de Fang, referidas en 4.1, para comprender las contradicciones aparentes que se exponen a continuación:

- a) Aprendizaje: la importancia de las relaciones que se establezcan con compañeros u otras personas prevalece sobre el conocimiento a la hora de asegurar el futuro (característica de corto plazo); se atribuye el éxito al esfuerzo y la perseverancia, por lo que se estudia intensamente (característica de largo plazo).
- b) Enseñanza: el empleo del método tradicional es la clave para el éxito en el presente y el futuro (característica de corto plazo); se premia y fomenta el esfuerzo de los estudiantes (característica de largo plazo); la jerarquía y la resistencia al cambio garantizan los resultados (característica de corto plazo).

Todo ello induce a la hipótesis de que en el aprendizaje pueden darse, a partes iguales, cualquiera de los tres enfoques: superficial, estratégico, y profundo; en la enseñanza, dado que el esfuerzo (largo plazo) exigido a los estudiantes se dirige a prácticas predeterminadas e inmóviles (corto plazo), cabe esperar predominio del enfoque centrado en el profesor, y del primer nivel de Biggs.

Puesto que, como hemos señalado en el segundo epígrafe, ninguno de los distintos factores implicados en el proceso educativo (los referentes al contexto, al profesor, y al alumno) actúan por separado, es preciso interrogarse si, en esta dimensión, los enfoques de enseñanza predominantes influyen en los hábitos del alumnado, favoreciendo en este los enfoques de aprendizaje estratégico y superficial.

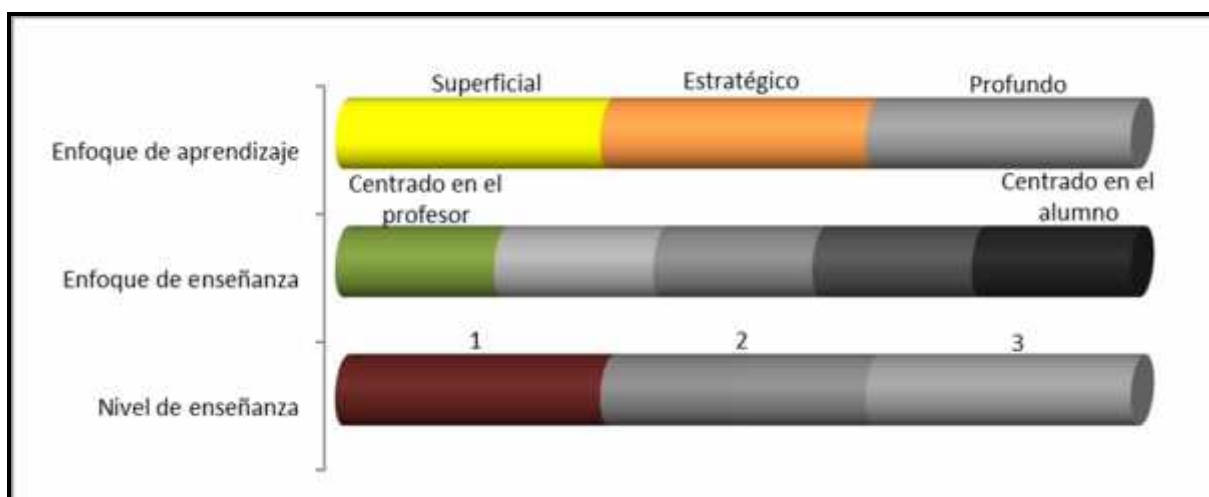


Fig.8 – Hipótesis sobre la orientación a largo plazo

5 CONTRASTES ENTRE CHINA Y ESPAÑA

Por comparación, sin detenernos a analizar características porque ello sobrepasaría el objetivo y la extensión de este trabajo, ofrecemos el contraste entre los índices de España y los de China en las cinco dimensiones estudiadas. En la figura 9, puede apreciarse la diferencia en cada una de las dimensiones:

	CHINA	ESPAÑA	Máximo	
Distancia de poder	80	57	104	Malasia
Individualismo	20	51	91	EEUU
Masculinidad	66	42	95	Japón
Evasión de la incertidumbre	30	86	112	Grecia
Largo plazo	118	19	118	China

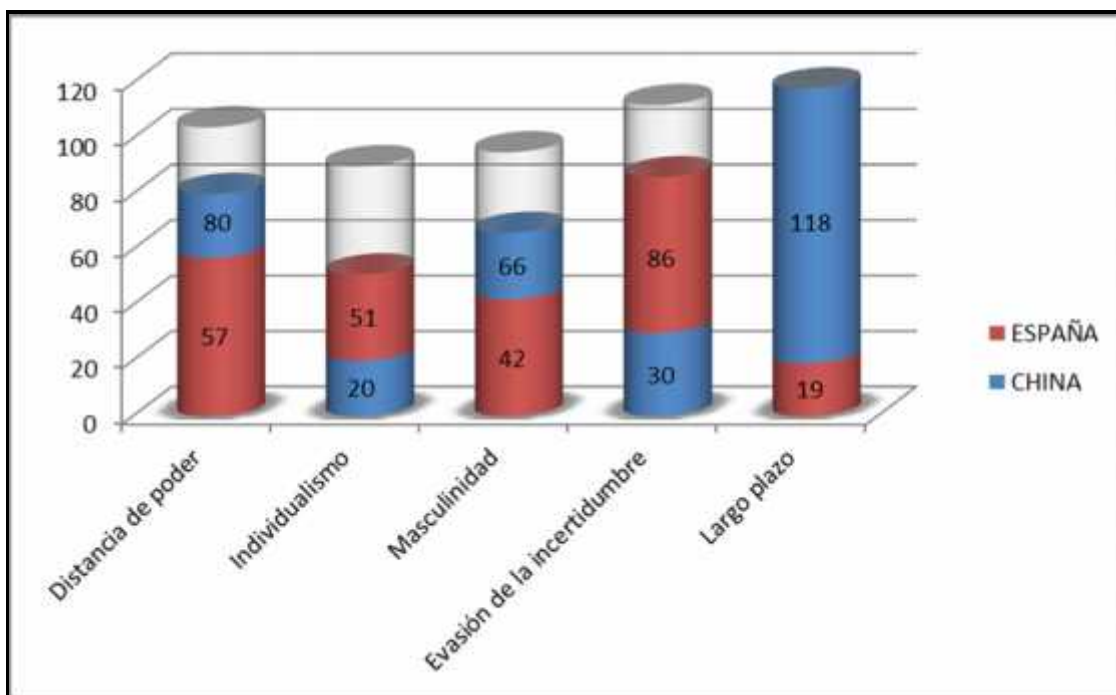


Fig.9 – Las cinco dimensiones en España y China

La creciente afluencia de estudiantes universitarios chinos a instituciones españolas plantea la probabilidad de choque entre ambas culturas de aprendizaje no solo en las universidades de la R. P. China, sino también en las de España, por lo que sería idóneo despertar la conciencia de nuestros alumnos en cuanto a las diferencias contextuales y de enfoques de aprendizaje y enseñanza que encontrarán en su destino académico.

Sería de máximo interés contrastar igualmente los índices chinos con los de los diversos países hispanohablantes (que no incluimos por limitaciones de espacio), dada la variada procedencia del profesorado de español en las universidades de la China Continental; asimismo, muchos alumnos de estudios hispánicos en universidades chinas realizan estudios de intercambio y de posgrado en instituciones de diversos estados hispanoamericanos.

6 CONCLUSIÓN

Como hemos señalado en el segundo epígrafe, los enfoques de enseñanza que adoptemos perfilarán y modificarán los enfoques de aprendizaje de nuestros alumnos [71]. Enfoques de enseñanza centrados en el alumno (que podrían llegar a comprender e incentivar el aprendizaje autónomo) y en el tercer nivel de Biggs, según este mismo autor, fomentarían la motivación intrínseca y el cambio conceptual en estudiantes de enfoque superficial [72].

Desde aquí sostenemos que no solamente nuestra actitud, formación y experiencia, y los de los demás profesores, sino también el contexto en el que nos encontremos y su cultura de aprendizaje, son determinantes en la visión que cada estudiante tiene de su propio aprendizaje, predisponiéndolo hacia un enfoque u otro, y afectando inevitablemente en su rendimiento académico y su desarrollo personal.

Parece ser que el contexto chino, según las dimensiones culturales de Hofstede (matizadas por Fang), favorece la adopción de enfoque estratégico en estudiantes (con riesgo de tornarse superficial), mientras que incita a los profesores a una actitud de dominancia y control vinculada con el primer nivel de Biggs. Consideramos que es de gran importancia tener en cuenta estos factores a la hora de entrar en un aula china ya que las falsas expectativas (tanto por parte del profesor como de los alumnos) pueden frustrar los esfuerzos por ambas partes.

Sería de máximo interés desarrollar estas hipótesis, comprobar su validez empíricamente y, así, ampliar la información útil ya existente para que el docente disponga de más recursos con los que suavizar el choque cultural y hacer el día a día en el aula más agradable y productivo. Logrando así

un proceso de adaptación más satisfactorio y potenciando la motivación tanto por parte de los profesores como de los alumnos.

REFERENCIAS

- [1] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [2] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [3] Hofstede, G., Hofstede, GJ. *Cultures and Organizations: software of the mind*. McGraw-Hill. 2005. Entwistle, N. J. "Approaches to learning and perceptions of the learning environment". *Higher Education* 22. 201-204. 1991.
- [4] Entwistle, N. J. "Approaches to learning and perceptions of the learning environment". *Higher Education* 22. 201-204. 1991.
- [5] Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education* 37. 57-70. 1999.
- [6] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [7] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [8] Gibbs, G. y Coffey, M. "The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students". *Active Learning in Higher Education* 5 (1). 87-100. 2004.
- [9] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [10] Entwistle, N. J. "Approaches to learning and perceptions of the learning environment". *Higher Education* 22. 201-204. 1991.
- [11] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [12] Entwistle, N. J. "Approaches to learning and perceptions of the learning environment". *Higher Education* 22. 201-204. 1991.
- [13] Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education* 37. 57-70. 1999.
- [14] Entwistle, N. J. "Approaches to learning and perceptions of the learning environment". *Higher Education* 22. 201-204. 1991.
- [15] Valle Arias, A. et. al. "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema* 12 (3). 368-375. 2000.
- [16] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [17] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.

- [18] Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education* 37. 57-70. 1999.
- [19] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [20] Zhang, L. F. y Sternberg, R. J. "Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations". *The Journal of Psychology* 134 (5). 469-489. 2000.
- [21] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [22] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [23] Zhang, L. F. y Sternberg, R. J. "Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations". *The Journal of Psychology* 134 (5). 469-489. 2000.
- [24] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [25] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [26] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [27] Zhang, L. F. y Sternberg, R. J. "Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations". *The Journal of Psychology* 134 (5). 469-489. 2000.
- [28] Valle Arias, A. et. al. "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema* 12 (3). 368-375. 2000.
- [29] Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education* 37. 57-70. 1999.
- [30] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [31] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [32] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [33] Valle Arias, A. et. al. "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema* 12 (3). 368-375. 2000.
- [34] Valle Arias, A. et. al. "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema* 12 (3). 368-375. 2000.
- [35] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [36] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [37] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.

- [38] Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education* 37. 57-70. 1999.
- [39] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [40] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [41] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [42] Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education* 37. 57-70. 1999.
- [43] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.
- [44] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [45] Kember, D. "The intention to both memorise and understand: Another approach to learning?" *Higher Education* 31. 341-354.1996.
- [46] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [47] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [48] Alcoholado Feltstrom, A. et. al. "Choque cultural en el aula: ¿desencuentro, o hibridez? Consideraciones en cuanto a la enseñanza de ELE en el contexto universitario chino continental" *SinoELE* 7. 1-23. 2012. En línea.
- [49] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [50] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [51] Alcoholado Feltstrom, A. et. al. "Choque cultural en el aula: ¿desencuentro, o hibridez? Consideraciones en cuanto a la enseñanza de ELE en el contexto universitario chino continental" *SinoELE* 7. 1-23. 2012. En línea.
- [52] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [53] Dow, E. y Hu, H. O. "Locales versus visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas de las universidades de la República Popular China". *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Ed. Sánchez y Melo. Buenos Aires: Voces del Sur. 2009. 183-210.
- [54] Hofstede, G., Bond, MH. "The Confucius Connection: From Cultural Roots To Economic Growth". *Organizational dynamics* 16 (4). 5-21. 1988.
- [55] Hofstede, G. "National Cultures in Four Dimensions: A Research-Based Theory of Cultural Differences among Nations" *International Studies of Management & Organisation*. Vol.13 Núm.1/2. Cross Cultural Management II. Empirical Studies (Spring – Summer, 1983). 46-74. 1983.

- [56] Hofstede, G., Bond, MH. "The Confucius Connection: From Cultural Roots To Economic Growth". *Organizational dynamics* 16 (4). 5-21. 1988.
- [57] Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, DD., Sanders, D. "Measuring Organisational Cultures: A Qualitative Study Across Twenty Cases". *Administrative Science Quarterly*, Vol.35, Num.2. 286-316. 1990.
- [58] Hofstede, G., Hofstede, GJ. *Cultures and Organizations: software of the mind*. McGraw-Hill. 2005.
- [59] Hofstede, G. "National Cultures in Four Dimensions: A Research-Based Theory of Cultural Differences among Nations" *International Studies of Management & Organisation*. Vol.13 Núm.1/2. *Cross Cultural Management II. Empirical Studies* (Spring – Summer, 1983). 46-74. 1983.
- [60] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [61] He, X. "El silencio y la imagen china en el aula de ELE". *Lingüística en la red* 6. 1-20. 2008. En línea.
- [62] Dow, E. y Hu, H. O. "Locales versus visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas de las universidades de la República Popular China". *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Ed. Sánchez y Melo. Buenos Aires: Voces del Sur. 2009. 183-210.
- [63] Fang, T. "A Critique of Hofstede's Fifth National Culture Dimension" *International Journal of Cross Cultural Management*. Num.3. 347-368. 2003.
- [64] Hofstede, G., Bond, MH. "The Confucius Connection: From Cultural Roots To Economic Growth". *Organizational dynamics* 16 (4). 5-21. 1988.
- [65] He, X. "El silencio y la imagen china en el aula de ELE". *Lingüística en la red* 6. 1-20. 2008. En línea.
- [66] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [67] Sánchez Griñán, A. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctoral. 2008. En línea.
- [68] Alcoholado Feltstrom, A. et. al. "Choque cultural en el aula: ¿desencuentro, o hibridez? Consideraciones en cuanto a la enseñanza de ELE en el contexto universitario chino continental" *SinoELE* 7. 1-23. 2012. En línea.
- [69] Manikutty, S., Anuradha, N. S., y Hansen, K. "Does culture influence learning styles in higher education?" *Learning and Change* 2 (1). 70-87. 2007.
- [70] Hofstede, G., Hofstede, GJ. *Cultures and Organizations: software of the mind*. McGraw-Hill. 2005.
- [71] Gibbs, G. y Coffey, M. "The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students". *Active Learning in Higher Education* 5 (1). 87-100. 2004.
- [72] Biggs, John B. "What the Student Does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research & Development* 18 (1). 57-75. 1999.