

---

# Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera

## *Approaches to learning in Chinese higher education students of Spanish as a second language*

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2636>

María del Carmen Azpiroz

Doctora en Educación y Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Postgrado en Recursos Humanos, Universidad Católica del Uruguay. Licenciada en Psicología. Profesora de Inglés como Lengua Extranjera, Certificate Tesol, Trinity College of London. Ex coordinadora de Lenguas, Oxford Oriental School of Languages, Hong Kong. Examinadora, Diplomas de Español como Lengua Extranjera y Examinadora de TOEFL, Instituto Cervantes. Directora, Instituto Rey Sejong Montevideo. Directora de Relaciones Internacionales, Universidad ORT Uruguay.

Fecha de recibido: 15/08/2016

Fecha de aceptado: 09/10/2016

### **Resumen:**

La presente investigación se centra en la identificación y comprensión de los enfoques de aprendizaje prevalentes en los estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera en el marco de un Programa Conjunto Interuniversitario con una duración de dos semestres académicos. Busca asimismo comprender los posibles cambios ocurridos en los enfoques como consecuencia del estudio de español en modalidad de inmersión en el marco de dicho programa.

Se trata de un estudio de caso, de diseño cualitativo, con alcance explicativo y elementos longitudinales. Se realizaron entrevistas a 27 estudiantes que corresponden al 100% de los estudiantes de la generación 2013-2014 del Programa. Dentro de cada enfoque de aprendizaje (tanto superficial como profundo) se consideró la dimensión de la motivación (intrínseca o extrínseca) y el lugar de la memorización en el aprendizaje.

A la motivación extrínseca e intrínseca se suma la categoría emergente de motivación intermedia que implica que el estudiante comienza por un interés extrínseco -como obtener un empleo o ganar dinero- pero luego desarrolla un interés genuino por el estudio de español. Entre las razones para este cambio se destacan la realización de actividades o tareas lingüísticas que resultan interesantes, el surgimiento de un interés por la cultura de los países hispanohablantes y el contacto con extranjeros.

En cuanto a los procesos de memorización los estudiantes piensan que la misma es positiva porque permite retener mejor los conocimientos, están acostumbrados a dichos procesos en su recorrido educativo en China, los mismo les resultan útiles y eficientes para aprobar los exámenes si se tiene en cuenta las diferencias interlingüísticas entre el chino mandarín y el español. Desde una versión más ecléctica, los procesos de memorización hacen perder el tiempo, generan aburrimiento, no siempre funcionan eficazmente para recordar material y solamente son eficaces si el material a memorizar es breve y simple.

**Palabras clave:** enfoques de aprendizaje, estudiantes chinos, español como lengua extranjera, educación superior, memorización, motivación

---

## Abstract:

The current research focuses on identifying and understanding the prevalent learning approaches of Chinese higher education students of Spanish as a foreign language in the framework of a two-academic semester inter-university program. In addition, it seeks to understand the possible changes in student approaches as a result of studying Spanish in a language immersion modality of learning.

This is a case study of qualitative design with longitudinal elements. Interviews have been conducted to 27 students that comprise 100% of students from the 2013-2014 generation of the program. Within each approach (deep and superficial), two dimensions are considered; motivation (either extrinsic or intrinsic) and the role of memorization in learning.

In addition to extrinsic and intrinsic motivation, there is one emerging category (intermediate motivation), which implies that the student begins with an extrinsic motivation, such as getting a job or earning money, but then the student develops a genuine interest in studying Spanish. Reasons for this include the execution of linguistic tasks and activities that are considered interesting, the emergence of an interest in the culture of Spanish speaking countries and the contact with foreigners.

As for the memory processes, students think that memorizing is positive because it enables them to store knowledge. Students are used to such processes as a consequence of the Chinese educational methods; they find those useful and efficient to pass exams if we take into account the inter-linguistic differences between Spanish and Mandarin Chinese. From a more eclectic point of view, memorization processes cause the student to waste time; they breed boredom, they are not always useful to store information and they are only efficient if the material being memorized is brief and simple.

**Keywords:** learning approaches, Chinese students, Spanish as a foreign language, higher education, memorization, motivation.

## Introducción

Desde comienzos del siglo XXI la educación internacional ha crecido a un ritmo extraordinario (ICEF Monitor, 2015) e incluso países como Uruguay, que no se han caracterizado por un flujo importante de estudiantes internacionales, ha venido experimentando una creciente presencia de estudiantes de otros países y culturas. La República Popular de China, junto con Corea e India, proveen el 53% de los estudiantes extranjeros de nivel terciario en el mundo (OCDE, 2013). Sin embargo, es recién en el año 2012, a partir de un convenio firmado entre una universidad china (que denominaremos UC) y una universidad privada uruguaya (de ahora en adelante, UU), que Uruguay recibe de manera regular un contingente de estudiantes chinos de español como segunda lengua en el marco de un Programa Conjunto Interuniversitario (Programa UC-UU).

La globalización no reduce sino que incrementa la necesidad de entender las diferencias culturales. Comprender las diferencias individuales de los estudiantes chinos universitarios resulta esencial, tanto para sugerir apropiados y efectivos métodos de enseñanza de español como segunda lengua (de aquí en adelante L2), como también para aumentar la motivación de los estudiantes y disminuir la ansiedad en el aprendizaje (Dörnyei y Ryan, 2015).

De acuerdo con Ryan y Slethaug (2010), la literatura sobre el estudiante chino está teñida de un pensamiento occidentalizado que caracteriza esencialmente a los estudiantes de culturas de herencia confucionista como pasivos, carentes de pensamiento crítico, con un estilo de aprendizaje superficial y predispuesto al plagio. A partir de los estudios de

Biggs y Watkins (2001), Chan y Rao (2009) y Ryan y Slethaug (2010) comienzan a destacarse características positivas de los estudiantes chinos que cuestionan esta tradicional mirada desde el déficit que poco explica el alto rendimiento de los estudiantes chinos en las pruebas internacionales de rendimiento.

Resulta pertinente mencionar algunos aspectos generales de la Licenciatura en Español en China. La misma surge en 1979 y a partir de entonces se crean también los estudios de postgrado y, más tarde, de doctorado. Si bien los planes de estudio universitarios son organizados por los propios centros de enseñanza, suelen seguirse las directivas del Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras en China (Querol Betaller, 2014).

La inmensa mayoría de los estudiantes de UC no ha elegido la carrera de español sino que lo han hecho sus padres de acuerdo a lo que consideran que podrá asegurar una más rápida y mejor inserción laboral (Gándara, 2013).

Los estudiantes ingresan a la universidad sin conocimientos de español. El método de enseñanza de lenguas fundamentalmente empleado en China para enseñar español es el de gramática-traducción. Se trata de un método cuyo origen se remonta a la forma en que se estudiaba el latín y su finalidad era la traducción de textos con una instrucción que sucede típicamente en la lengua nativa de los estudiantes (Brown, 2001). La enseñanza del español en China incluye también elementos del método audiolingual basado en el estructuralismo desarrollado por la Teoría Comportamental (Brown, 2001).

Ya sea mediante el método gramática-traducción o el audiolingual, el énfasis se ha puesto en la enseñanza de la gramática del español. Al momento de cursar la universidad los estudiantes que integran la muestra, el libro de texto empleado a nivel general en China era Español moderno, elaborado por el profesor Dong Yansheng en seis volúmenes publicados entre 1985 y 2007.

Para la planificación de la clase y de los contenidos, tanto el docente como los estudiantes suelen seguir estrictamente el orden de los textos. Hu (2002, citado por Mosqueira, 2013) sostiene que existe una actitud reverente hacia los libros de texto, lo que en la clase de lenguas genera que el objetivo sea el conocimiento de vocabulario, reglas de gramática y textos que se presentan en cada lección, y no la comunicación.

El Programa Conjunto UC-UU implica el cursado de 10 meses en Uruguay y busca desarrollar en el estudiante chino el dominio del español en sus cuatro habilidades lingüísticas para la comunicación y la adquisición de los contenidos culturales específicos del mundo hispanohablante. Los estudiantes cursan en UU dos semestres de dieciséis semanas cada uno durante un período de 10 meses. El método de enseñanza de español como L2 en UU es ecléctico o integral (Coyle, Hood y Marsh, 2010) e incluye fundamentalmente elementos del método comunicativo y del método de enseñanza de lenguas por contenidos. Las clases son enteramente en L2.

En cuanto a los materiales de estudio que se emplean en el Programa Conjunto, se utilizan textos de enseñanza del español como L2, libros de preparación del diploma DELE junto a material con contenidos provenientes de textos generalmente diseñados para estudiantes nativos de nivel liceal o de bachillerato y material auténtico de revistas, diarios, películas, música y literatura, entre otros.

---

Los objetivos de la presente investigación se centran en identificar, describir y comprender los enfoques de aprendizaje prevalentes en los estudiantes universitarios chinos de español como L2 en el marco del Programa UC-UU de 10 meses de duración. Biggs (2005) define los enfoques de aprendizaje como “procesos de aprendizaje que emergen a partir de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características individuales”. La investigación también incluye la comprensión de los posibles cambios ocurridos en los enfoques como producto del estudio durante dos semestres en la universidad UU.

## **Marco teórico**

### **Los enfoques de aprendizaje**

Los enfoques de aprendizaje pueden ser definidos de manera simple como las “distintas formas con las que un estudiante se enfrenta a una tarea de aprendizaje” (González Geraldo, Del Rincón Igea y Bayot Mestre, 2009).

En 1976 Marton y Säljö diferenciaron un enfoque superficial hacia la tarea, que implica un intento por memorizar el material al pie de la letra sin mayor comprensión, de un enfoque profundo en el que el estudiante se esfuerza por construir significados (Kember y Watkins, 2010).

El concepto de enfoque de aprendizaje más actual y el empleado en las investigaciones sobre estudiantes chinos que veremos luego es el Modelo 3P desarrollado por Biggs (1987): presagio, proceso y producto.

Los factores de presagio son preexistentes a la situación de aprendizaje pero influyen en los resultados académicos y en los procesos de aprendizaje.

Son de dos tipos:

- Dependientes del estudiante (por ejemplo: conocimientos previos, interés, capacidad, personalidad, motivación).
- Dependientes del contexto de enseñanza (por ejemplo: cultura educativa de la institución, currículo, métodos de enseñanza, experiencia docente, estructura del curso).

Los factores de proceso son actividades inmediatas del estudiante relacionadas con el aprendizaje. Pueden ser visualizadas como enfoques de aprendizaje y pueden ser de dos tipos (Biggs, 1987):

- Enfoque superficial: se trata de estudiantes motivados de manera extrínseca, pragmática e instrumental. Tienden a reproducir lo que se les enseña, utilizan actividades de bajo nivel cognitivo apelando a estrategias de memorización y reproducción automática.
- Enfoque profundo: se trata de estudiantes que poseen un interés intrínseco por el significado inherente a la tarea y disfrutan del proceso de aprendizaje. Son activos y comprometidos, reflexivos y críticos. Monitorean su aprendizaje para optimizar sus estrategias.

El producto -o resultados del aprendizaje- incluye factores objetivos (calificaciones) y factores subjetivos (satisfacción con el rendimiento propio). Estos resultados académicos son influenciados por los factores de presagio y los enfoques de aprendizaje pero también retroalimentan formativamente tanto a los docentes como a los estudiantes (Biggs, 1991). A los efectos de la presente investigación se emplea un esquema muy simple que permitirá luego analizar los datos de las entrevistas a estudiantes del Programa Conjunto UC-UU. Se trata de considerar para cada enfoque de aprendizaje, la dimensión de la motivación (intrínseca o extrínseca) y del lugar de la memorización en el aprendizaje.

**Tabla 1.**

Enfoque superficial	Motivación extrínseca Prevalencia de la memorización
Enfoque profundo	Motivación intrínseca Prevalencia de la construcción de significados

Fuente. Elaboración propia inspirada en Biggs et al. (2001).

Algunos autores sostienen que tanto las diferencias individuales como los enfoques están predeterminados por la cultura (Chan, 1999, Neuman y Beckerman, 2000) y tienen un carácter difícil de modificar. Sin embargo, autores como Biggs y Watkins (2001), Littlewood (2000) y Kee-Kuok Wong (2004) sostienen que a pesar de ciertas dificultades iniciales los estudiantes chinos se adaptan rápidamente a otros sistemas de enseñanza por lo que dichas dificultades son producto de experiencias previas (metodologías de enseñanza, tipos de evaluación, dinámicas de clase, currículo) más que de factores culturalmente arraigados. Un estudiante de enfoque superficial puede responder a una tarea particularmente interesante con un enfoque profundo así como, por limitaciones de tiempo, un estudiante profundo podría usar estrategias superficiales. “El corpus científico refuerza la posición aceptada de que los estudiantes adoptan un enfoque superficial o profundo de aprendizaje dependiendo de su percepción sobre la tarea y el ambiente prevalente de enseñanza y de aprendizaje” (Kember y Watkins, 2010).

Kirkbride, Tang y Westwood (1991) sostienen que cuando un estudiante percibe que la evaluación requiere adquisición pasiva y reproducción simple de conocimiento adopta un enfoque superficial. Para Biggs (2005) el debate sobre la maleabilidad versus estabilidad de los enfoques de aprendizaje se resuelve apelando al justo medio. Los estudiantes pueden tener preferencias por uno u otro enfoque de aprendizaje pero estas predilecciones pueden llevarse a la práctica o no, dependiendo del contexto de enseñanza.

### Enfoques de aprendizaje en estudiantes chinos

Existe una percepción común de que los estudiantes chinos tienen tendencia a la memorización automática asociada con un enfoque superficial de aprendizaje, el que normalmente es visto como menos deseable que un enfoque profundo, particularmente en la educación superior (Kember y Watkins, 2010).

Kember y Watkins (2010) plantean que a pesar de la percepción negativa sobre el aprendizaje memorístico, existe evidencia de que los estudiantes chinos superan a sus contrapartes occidentales en comparaciones internacionales de rendimiento educativo. Este fenómeno se conoce como “la paradoja del estudiante chino” (Biggs y Watkins, 2001). La combinación de los cuestionarios con entrevistas a estudiantes chinos sobre la manera específica en que enfrentan las tareas sugiere que la memorización puede estar ocurriendo en conjunto con intentos de alcanzar la comprensión del material (Kember y Gow, 1990, citado por Kember y Watkins 2010).

Para Kember y Gow (citado por Kember y Watkins 2010) los estudiantes chinos emplean un enfoque por el cual avanzan sistemáticamente de sección en sección tratando de comprender cada nuevo concepto y luego memorizándolo antes de continuar con la lectura del texto.

Tang (1991, citado por Kember y Watkins, 2010) observó que los estudiantes inicialmente empleaban un enfoque profundo tratando de comprender conceptos pero luego memorizaban el material para satisfacer los requisitos de evaluación. Este enfoque

---

intermedio fue utilizado por estudiantes que normalmente tenían preferencia por la búsqueda de significados pero reconocían que los exámenes les obligaban a reproducir material para obtener una buena calificación.

Para Nield (2007) este enfoque de aprendizaje puede ser el legado de una lengua nativa que requiere copiar y memorizar miles de caracteres ideográficos. Sin embargo, no se puede equiparar aprendizaje memorístico y repetición con enfoque superficial desprovisto de significados ya que esto es, para Biggs (2005), una simplificación de la distinción original de Marton y Säljö:

“Aprender varios miles de caracteres de uso común requiere claramente mayor memoria que aprender las veintisiete letras del alfabeto castellano. Sin embargo, en esas circunstancias, la memorización está al servicio de la comprensión. Se aprende un sistema de comunicación con el fin de comunicarse (...). La repetición se utiliza también como estrategia para asegurar un recuerdo correcto y, en ese caso, opera a favor del significado, no contra él”. (Biggs, 2005)

Se puede concluir que memorización no es sinónimo de aprendizaje superficial. En la cultura china, memorizar y comprender pueden ser procesos integrados de aprendizaje, conectados e interdependientes. Si la comprensión se combina con ser capaces de recordar el material, hay muchas posibilidades de obtener excelentes resultados en las evaluaciones. Tal como se evidencia en las definiciones de Biggs (1987) existe una segunda dimensión de los enfoques vinculados a la motivación. Es así que el enfoque superficial se asocia a la motivación extrínseca y el profundo a la intrínseca. Biggs y Watkins (2001) sostienen que con estudiantes chinos esta distinción tampoco es tan clara ya que pueden mostrar estilos y estrategias que reflejan una motivación extrínseca pero alcanzando resultados profundos de aprendizaje. Esto puede explicarse por las diferencias entre Oriente y Occidente con respecto al concepto de motivación.

De acuerdo con Li (2012), mientras que para los estudiantes estadounidenses el disfrute, la curiosidad y la motivación son esenciales, esta fuente intrínseca no fue enfatizada por los estudiantes chinos. De hecho, creen que un estudiante ideal puede no estar motivado para aprender a una edad temprana pero luego desarrollará la pasión por el aprendizaje una vez que se dé cuenta de su importancia, con la guía de sus progenitores y profesores. La autonomía y la elección personal (por ejemplo de una carrera o de un curso) no son tan importantes para un estudiante chino ya que este puede disfrutar de actividades que fueron elegidas por los adultos en quienes confía, o también por sus pares (Li, 2012).

Iyengar y Lepper (1999) hallaron que los estudiantes sino-americanos disfrutaban de igual manera cuando la tarea era elegida por miembros de su confianza, pero los estudiantes estadounidenses y europeos aprendían mejor cuando eran ellos mismos quienes seleccionaban las tareas. La motivación para el logro en los estudiantes chinos está basada en valores colectivistas. Asumen que tanto su éxito como su fracaso afectan a su círculo cercano y sienten más presión para tener éxito académico. En otro estudio de Fuligni y Zhang (2004), con una muestra de 700 estudiantes de bachillerato en escuelas rurales de China, hallaron una fuerte correlación entre la motivación para el éxito académico y el sentido de obligación para asistir, respetar y sostener económicamente a la familia. Este sentimiento permaneció incluso cuando el estudiante emigró a sociedades occidentales de corte más individualista.

En el estudiante chino la motivación extrínseca y la intrínseca tienden a convivir más que a ser antitéticas (Salili, Chiu y Lai, 2001).

Mediante entrevistas a estudiantes, en la presente investigación se exploran el aspecto motivacional de estos enfoques (motivación extrínseca o intrínseca), el L2 y el rol de la memorización en su aprendizaje.

## Metodología

El estudio de caso resulta apropiado dado que el Programa Conjunto UC-UU constituye una situación claramente delimitada en lo que se refiere al espacio físico y social. El trabajo de campo incluyó la totalidad de los estudiantes del Programa Conjunto de la segunda generación (2013-2014).

Se trata de un estudio de caso intrínseco (Stake, 2010) ya que el objeto viene dado por el propio ámbito de indagación, predominando el interés que justamente ofrece dicho caso. El grupo de estudiantes universitarios chinos del Programa Conjunto resulta interesante por su propio valor y sus características intrínsecas.

Es un estudio de caso interpretativo (Merriam, 1988) dado que contiene ricos datos descriptivos que permitirán desarrollar categorías conceptuales, ilustrar o incluso desafiar supuestos teóricos previos a la recolección de datos sobre enfoques de aprendizajes de los estudiantes chinos universitarios de L2 y los posibles cambios ocurridos así como las explicaciones que los sujetos dan a los mismos.

Esta dimensión del cambio de enfoques durante los dos semestres de estudio en Uruguay involucra elementos longitudinales. Si bien la totalidad de las entrevistas son realizadas durante el segundo semestre, la recolección de datos implica la cosecha de información longitudinal sobre el cambio a través del tiempo, respondiendo al modelo de entrevista episódica de Flick (2004).

En la presente investigación se ha diseñado un protocolo de entrevista semiestructurada para realizar a los estudiantes. Se sigue el protocolo en el orden establecido: el entrevistador provee guía y dirección pero también sigue los desarrollos que el entrevistado elabore sobre ciertos temas.

Se realizó una entrevista piloto con una estudiante del Programa Conjunto UC-UU de una generación anterior a la muestra con el fin de poner a prueba el protocolo de entrevista y poder realizar ajustes necesarios.

El protocolo de entrevista a estudiantes incluye preguntas sobre enfoque superficial y profundo desde el punto de vista de la motivación (intrínseca o extrínseca) para aprender español y los procesos de memorización en el aprendizaje.

Las entrevistas a estudiantes fueron realizadas individualmente en diferentes salones de UU. Las entrevistas se realizaron en español en los casos de estudiantes con mejor desempeño oral. En diferentes momentos de la entrevista se utilizó el chino mandarín y el español, y ocho entrevistas fueron enteramente realizadas en chino mandarín. En el salón contábamos con dos diccionarios electrónicos bilingües chino-español que se consultaron cuando fue necesario. En la traducción de las entrevistas también se contó con la colaboración de una graduada del Programa Conjunto para los casos de duda.

En el análisis de datos se redujeron los códigos progresivamente hasta llegar a un número aceptable pero que permitiera ir ilustrando el perfil del estudiante universitario chino de español como L2. Es preciso mencionar que se utilizaron elementos metodológicos del análisis de contenido etnográfico “dentro de una redefinición desde posturas cualitativas”, tal como lo entiende Tesch (1992, citado por Cea y D'Ancona, 2014). Esto implicó la puesta en práctica de una “estrategia analítica integrada denominada transformación de los datos” (Dörnyei, 2007) en que los datos cualitativos son transformados en cuantitativos, estrategia de la que Miles y Huberman (1994) fueron los pioneros.

## Descripción de la muestra

El estudio comprende 27 estudiantes (19 mujeres y 8 varones) del Programa Conjunto UC-UU, lo que conforma el 100% de la generación 2013-2014 de dicho programa. Las edades de los sujetos están comprendidas entre los 19 y los 21 años. La lengua nativa (L1) de los estudiantes es chino mandarín. Todos provienen de la provincia de Heilongjiang, han recibido su educación formal en China, asistido a idéntico programa de formación en español, seguido idéntico currículum y evaluaciones. Todos los nombres que figuran en el presente trabajo son seudónimos en español para resguardar la identidad de los estudiantes.

Evidentemente se trata de un muestreo no probabilístico, y una de las críticas más evidentes consiste en que la muestra no es representativa de toda la población, lo cual limita la generalización de resultados afectando la validez externa del estudio (Merriam, 1988). Sin embargo, es preciso tener en cuenta que la muestra se compone de la totalidad de los estudiantes del Programa Conjunto UC-UU por lo que no presenta sesgo alguno.

## Categorías

Con respecto a las entrevistas a estudiantes conviene recordar que existen cuatro categorías apriorísticas que se desprenden de la revisión bibliográfica sobre el tema (Biggs, 1987, 1991, 1996, 2005; Biggs et al., 2001, Biggs y Watkins, 2001). Las categorías se vinculan con dos aspectos salientes del enfoque superficial y dos de enfoque profundo. Se refieren a la motivación y estrategia de cada enfoque dentro del modelo de Biggs et al. (2001) En base a estas categorías apriorísticas se formularon las preguntas para indagar los constructos y se generaron los códigos que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 2.

PREGUNTAS	CONSTRUCTOS QUE EXPLORA	CÓDIGOS
<i>¿Por qué estudias español?</i> 你为什么选择学习西班牙语呢？	Enfoque superficial / profundo (motivación intrínseca/ extrínseca)	* <b>Motivación intrínseca:</b> posee un interés intrínseco por el significado inherente al aprendizaje de español como L2.
<i>¿Qué te impulsa ahora a seguir estudiando español?</i> 是什么原因让你继续保持对西语的热情？		* <b>Motivación extrínseca:</b> posee un interés extrínseco, pragmático e instrumental por el aprendizaje de L2.
<i>¿Cómo te ves en el futuro con respecto al uso del español?</i> 设想一下你未来的西班牙语水平，并谈谈如何达到这一目标	Procesos de memorización Concepción del estudiante	* <b>Motivación Intermedia:</b> posee un interés a la vez intrínseco y extrínseco por el estudio de español como L2. Pudo haber comenzado como un interés extrínseco y haberse desarrollado hasta alcanzar valores de motivación intrínseca (enfoque profundo).
Muchos profesores occidentales piensan que los estudiantes chinos estudian de memoria. ¿Tú qué piensas de eso? ¿Cuál es tu opinión? 很多西方老师认为，中国学生喜欢使用记忆学习法，你怎么看？来到乌拉圭以后你用来记忆的方法改变了吗？		* <b>Memorización positiva:</b> considera la memorización como una herramienta útil en el estudio de L2. <b>Memorización ecléctica:</b> duda de la memorización como una herramienta eficaz para el estudio de español como L2.

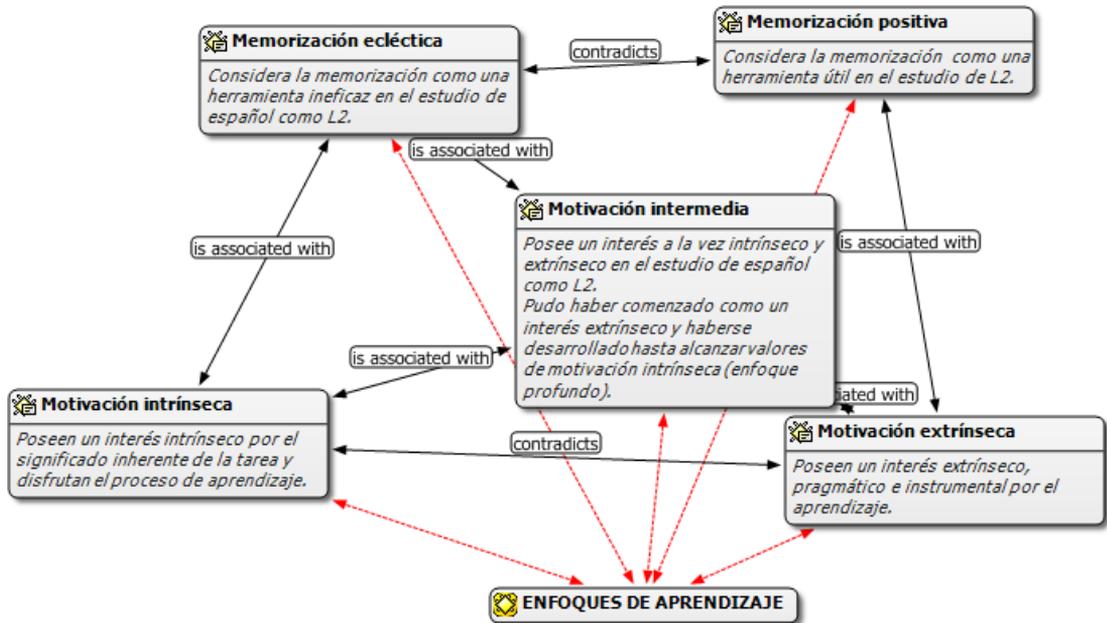
Fuente. Elaboración propia.

## Resultados

Analizaremos primero la dimensión de la motivación y luego la de los procesos de memorización.

### Dimensión de la motivación

Como puede verse, en la tabla 2 surge un código emergente que denominamos motivación intermedia y que implica que el estudiante comienza por un interés extrínseco (de obtener un empleo, ganar dinero, por ejemplo) pero luego desarrolla un interés intrínseco en el estudio del español como L2. Las relaciones entre los códigos se aprecian en la siguiente vista en red de Atlas Ti.



### Ilustración 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti.

Si se presta atención a las relaciones de códigos, la motivación intrínseca contradice la motivación extrínseca pero está asociada a la motivación intermedia y a la memorización ecléctica. La motivación extrínseca, por su parte, contradice la motivación intrínseca pero se asocia con la intermedia y con la memorización positiva.

Del análisis de las entrevistas a estudiantes es preciso mencionar que solamente en una entrevista (Luisa) surge claramente la mención de una motivación netamente intrínseca en tanto demuestra interés previo por los idiomas (primero inglés y luego español), junto con una curiosidad por la cultura del mundo hispanohablante.

“Cuando estaba en la escuela y liceo no me gustaban las matemáticas, entonces elegí luego una carrera en la que no necesitaba aprender matemáticas”. “Como me interesan los idiomas -el inglés me encantaba en el liceo- tomé esa decisión final de estudiar español”. (...) “Lo más divertido de estudiar español es que puedes ver cómo es la vida fuera de China”. (Luisa)

---

Se codifican 16 citas (59,25% de la muestra) bajo el código de motivación extrínseca, en las que los estudiantes expresan una preocupación por el estudio y el éxito, lo que se vincula a aspectos prácticos tales como conseguir un empleo en el futuro, sortear los obstáculos en el muy competitivo mercado laboral chino y las posibilidades para la emigración y trabajo en el extranjero que supone aprender español como L2.

Dentro de las ventajas de aprender español se cita que es un idioma que tiene una gran difusión en el mundo: “el español es un idioma más popular” (Pedro); presenta oportunidades de inserción laboral rápida: “una carrera más fácil para luego encontrar trabajo” (Rosina); numerosas empresas chinas comercian con países hispanohablantes: “en China, hay más empresas que tienen negocios con empresas de América” (Rosina); hay menos chinos que estudian español en comparación con el inglés: “como hay demasiada gente que quiere aprender inglés, entonces decidí aprender otro idioma” (Agustina); y existen posibilidades de emigración “con el desarrollo económico entre China y Latinoamérica podemos conseguir trabajo y viajar a un país extranjero” (Fernanda).

La elección de carrera, como vimos en el marco contextual, no se trató de una decisión personal sino de una decisión estratégica de los padres o simplemente derivada de las calificaciones obtenidas en el examen gaokao de ingreso a la universidad y de las alternativas en cuanto a Universidades y carreras posibles según los resultados obtenidos.

“Decidieron mis padres y mis profesores, no lo decidí yo pero me gusta la idea porque en bachillerato estudio ciencia pero no me gusta química, física, entre otros.” (Rosina)

“Porque cuando elegí la universidad, después del examen gaokao mi nota no era suficiente para ir a otras universidades mejores. Por eso no tuve otro medio que elegir la Universidad UC, la carrera de español. Mi madre eligió la carrera de español porque cree que estudiar español ayuda para encontrar trabajo, será más fácil encontrar trabajo. Pero nunca tengo ganas de estudiar idiomas, ni español, ni francés ni inglés. Quería estudiar arquitectura”. (Justa)

Como categoría emergente surge la motivación intermedia, donde el estudiante se interesa, en un primer momento, por el estudio de español como L2 por motivaciones puramente extrínsecas. Más adelante desarrolla un interés genuino por el aprendizaje y la cultura de aprendizaje. Si bien la carrera pudo haber sido elegida por los padres o simplemente ser una consecuencia de las calificaciones en el examen de ingreso a la universidad, o por una estrategia de aumentar las posibilidades para la futura inserción laboral, al poco tiempo de comenzar la carrera surge un interés intrínseco en el estudio de la lengua. Diez estudiantes (37,3%) mencionan este tipo de motivación.

Entre las razones para este cambio en los estudiantes y el corrimiento desde una posición de motivación extrínseca hacia una intermedia se mencionan las siguientes:

La realización de actividades o tareas que les resultan interesantes.

“En el proceso de estudiar español a veces traduzco cosas para las personas que no hablan bien español y me siento muy contenta de poder ayudarles a entenderse con otros. Tengo ganas de ser una traductora o algo así. Eso me interesa”. (Silvia)

El surgimiento de un interés por la cultura de los países hispanohablantes y el contacto con extranjeros.

“Después de haber venido a Uruguay siento que quiero comunicarme mucho con los otros, así que estudio con esfuerzo”. (Agustina)

“En la comunicación y la relación con las personas en la vida diaria el español ya se ha hecho parte de mi vida”. (Fernanda).

Las entrevistas no fueron diseñadas para reconstruir historias de vida por lo que solamente podemos contar con una información relativamente acotada en el tiempo sobre el recorrido que ha hecho el estudiante en el aprendizaje del idioma e incluso en el posible interés previo a su aprendizaje. Sin embargo, se dibujan recorridos que van desde el absoluto desconocimiento del español y de la cultura hispana, la decisión de aprender la lengua por una motivación completamente extrínseca (como la decisión de los padres) y luego el descubrimiento de un interés hasta el momento desconocido por el idioma. Este es el recorrido que plantea Andrea con la mayor precisión pero es posible pensar que quizá sea el recorrido de varios estudiantes universitarios chinos de L2.

“Antes de la carrera de español no sabía mucho sobre este idioma ni la cultura de los países hispanohablantes. Después del gaokao podía elegir solamente algunas carreras de la Universidad y en China. Por la situación de trabajo para las chicas encontrar un buen trabajo no es algo fácil. Un profesor me recomendó aprender este idioma. Para una chica buscar algo en lo que es fácil conseguir trabajo es muy importante. Al principio me había interesado mucho el inglés y ponía mucho esfuerzo en eso. Después de empezar a aprender español me di cuenta de que tengo interés en los idiomas en general. Cada día leo textos, memorizo palabras, a veces dedico mucho tiempo a eso pero me gusta cada día más. Espero poder mantener mi pasión por el español”. (Andrea)

La existencia de una motivación extrínseca e intermedia no debe sorprendernos si recordamos que autores como Biggs y Watkins (2001) sostienen que para los estudiantes chinos la motivación proviene de la guía de sus progenitores y profesores más que de un disfrute y curiosidad intrínsecos como en el caso de los estudiantes estadounidenses con los que los comparan los investigadores. En base a la confianza en las elecciones de los adultos y sus pares desarrollarán más tarde el interés por el aprendizaje (Li, 2012).

## Dimensión de los procesos de memorización

El análisis se inicia en base a dos categorías:

**1) Memorización positiva:** el estudiante considera el proceso de memorización y sus estrategias como herramienta útil en el estudio de la L2.

**2) Memorización ecléctica:** el estudiante duda de la eficacia de la memorización como herramienta útil en el estudio de la L2.

La inclusión de estas categorías se justifica porque debemos recordar que desde el inicio de los estudios sobre enfoques de aprendizaje en estudiantes chinos, estuvieron muy vinculados a los procesos de memorización y repetición (Marton y Säljö, 1976).

Asimismo, se ha visto la importancia que tradicionalmente la investigación sobre estudiantes chinos ha dado a la memorización y, recientemente, a cuestionar la visión del estudiante chino como memorizador automático y poco acostumbrado a la búsqueda de significados profundos (Kember y Gow, 1991; Tang, 1991, citados por Kember y Watkins, 2001). Las categorías de memorización positiva y de memorización ecléctica no son excluyentes.

---

Un estudiante puede tener visiones positivas y negativas sobre los procesos de memorización dependiendo de la tarea de que se trate, el objetivo que se plantee, el tiempo del que disponga, entre otros. Estos códigos son útiles para conocer los usos que los estudiantes chinos consideran más relevantes de los procesos de memorización y sus posibles cuestionamientos al estereotipo concebido de estudiante chino memorizador según Biggs (2005), desde una visión de déficit.

Se resumen en la siguiente tabla las razones que explicitan los estudiantes a la hora de expresar una visión positiva de los procesos de memorización en el aprendizaje de español como L2 y las razones para una consideración ecléctica de los mismos.

Tabla 3:

ASPECTOS POSITIVOS DE LA MEMORIZACIÓN	
Permite retener mejor los conocimientos	<p>En general esta es la razón principal para afirmar la utilidad de los procesos de memorización en el aprendizaje de L2.</p> <p>“Me gusta mucho sobre todo escribir porque puedo memorizar muy bien los conocimientos. Repaso un texto escribiendo varias frases importantes y me siento más tranquila cuando estoy escribiendo porque sé que voy a recordar más”. (Fernanda)</p> <p>“A veces yo veo algunas palabras nuevas que se presentan en el texto varias veces y usando la memoria la próxima vez que veo las palabras las conozco”. (Carina)</p>
Están acostumbrados ya que estos procesos de memorización son los habituales en China, aunque no sean eficaces en todos los casos.	“Creo que tiene relación con lo que hacemos en secundaria y liceo. Teníamos muchas cosas que aprender y no teníamos mucho tiempo, entonces memorizábamos los conocimientos directamente. No había tiempo para pensar así que te acostumbras a esta manera para aprender”. (Pedro)
Son procesos necesarios para aprobar exámenes.	<p>“Me parece que los estudiantes extranjeros también hacen así, sólo que los estudiantes chinos tenemos que aprender lo más exactamente porque nos van a preguntar eso que está en el libro exactamente como está en el libro, ni una palabra más ni una menos. Entonces tenemos que recordar correctamente. Igual creo que si los uruguayos tienen que estudiar de memoria, el método que usan no les servirá en China”. (Luisa)</p> <p>“Los exámenes de China son así, tenemos que memorizar muchas cosas (...). Tengo que recordar fechas y números en un examen de historia, tenemos que memorizar todo. Eso es la culpa de los exámenes”. (Rosina)</p>
La memorización es importante debido a las diferencias entre la L1 y L2	“Memorizar, eso es lo más importante porque el idioma chino y el español son muy diferentes, no puedes adivinar el significado de una palabra por lo que suena. Para un alumno europeo no hace falta memorizar pero para nosotros sí”. (Tamara)
VISIÓN ECLÉCTICA DE LA MEMORIZACIÓN	
Hace perder tiempo	“La forma de memorizar es muy aburrida”. (Rita)
Genera aburrimiento	“No me gusta solamente memorizar, también es aburrido”. (Luisa)
No siempre funciona para recordar el material eficazmente	“Es mejor ver las palabras en un texto, porque es muy difícil acordarse con las palabras sueltas”. (Rosina)
Solamente es eficaz cuando el material a memorizar es simple y breve.	“Cuando estaba en China la profesora nos pedía memorizar un texto corto. Así aprendo vocabulario. Tenía que memorizar el texto y podía memorizar también las palabras. Era más fácil. Después los textos fueron más largos y no hice eso. Ahora cuando hablo con personas escucho palabras nuevas y las recuerdo en general porque el método de memorizar solo sirve para tareas fáciles”. (Rosina)

Fuente: elaboración propia

---

La memorización en los estudiantes chinos no es sinónimo de reproducción automática de contenidos ni de enfoque superficial (Kember y Watkins, 2010). El estudiante chino no utiliza la memorización simplemente para reducir la complejidad de los contenidos que estudia sino fundamentalmente para recordar ese material. La compleja relación del estudiante con la memorización se ilustra en algunas respuestas:

“Memorizar y pensar, estos dos verbos tienes que usarlos cuando trabajamos con una tarea o algo. Estas dos cosas hay que usarlas al mismo tiempo. Solamente memorizar si no vas a tratar de entender, así no vas a aprender nada y después de unos días vas a olvidar lo que no memorizaste antes”. (Romina)

“Para aprender tienes que recordar. Si lo que están hablando es de memorizar como una máquina, no lo recomiendo. Si no entiendes, vas a olvidarlo rápidamente aunque lo hayas memorizado”. (Leticia)

Esta última transcripción de la entrevista a Leticia expresa lo mencionado por Tang (1991, citado por Kember y Watkins, 2010) acerca de que los estudiantes chinos inicialmente intentan comprender el material (aplicando un enfoque profundo) pero luego lo memorizan para recordarlo.

## Conclusiones

Se evidencia que a la motivación extrínseca vinculada con un enfoque superficial y a la intrínseca vinculada con un enfoque profundo (Biggs y Watkins, 2001) se suma la categoría emergente de motivación intermedia que implica que el estudiante comienza por un interés extrínseco (como obtener un empleo o ganar dinero) pero luego desarrolla un interés genuino por el estudio de español como L2.

Entre las razones instrumentales para el estudio del español que dan fuerza a la motivación extrínseca se encuentran las siguientes: se trata de un idioma dentro de los más hablados del mundo, presenta oportunidades para la inserción laboral rápida en China en comparación con el inglés, menos ciudadanos chinos lo hablan y ofrece más posibilidades para la emigración. Una sola estudiante de la muestra menciona exclusivamente razones intrínsecas para el aprendizaje de español.

Si bien la carrera de español es mayormente elegida por los padres como una decisión estratégica o por las calificaciones en el examen de ingreso a la universidad, 10 estudiantes (37,03% de la muestra) mencionan el surgimiento de un interés intrínseco en el estudio de la lengua al poco tiempo de comenzar la carrera (motivación mixta). Entre las razones para este cambio hacia esta posición emergente se destacan la realización de actividades o tareas lingüísticas que resultan interesantes, el surgimiento de un interés por la cultura de los países hispanohablantes y el contacto con extranjeros.

En cuanto a los procesos de memorización como segundo aspecto de los enfoques superficial y profundo, los estudiantes piensan que la memorización es positiva porque permite retener mejor los conocimientos, se han acostumbrado a estos procesos durante su recorrido educativo en China y les resultan útiles para aprobar los exámenes debido a las diferencias interlingüísticas entre el chino mandarín y el español. Desde una versión más ecléctica, los procesos de memorización hacen perder el tiempo, generan aburrimiento, no siempre funcionan eficazmente para recordar material y solamente son eficaces si el material a memorizar es simple y breve.

El estudiante chino memoriza para recordar el material pero este proceso genera esfuerzos de comprensión del significado en algún momento de ese proceso. Los estudiantes emplean la memorización por motivos que podríamos considerar superficiales, tales como aprobar exámenes o por costumbre, pero también la emplean por motivos más profundos como lo son recordar el material para poder usarlo y sortear dificultades relativas a las diferencias entre la L1 y la L2. También son críticos de los procesos de memorización automática en el sentido de que estos hacen perder el tiempo, generan aburrimiento y no son eficaces para recordar material complejo y/o extenso.

La memorización en los estudiantes chinos no significa la reproducción automática de contenidos. El memorizar y el comprender conviven en el estudiante y las posiciones deben entenderse dentro de un continuo (Kember y Watkins, 2010). Quizá sea justamente esta capacidad de comprender significados pero también memorizarlos lo que puede explicar en parte la evidencia de que los estudiantes chinos superan a sus contrapartes occidentales en pruebas internacionales de rendimiento académico (OCDE, 2012).

## Referencias bibliográficas

Biggs, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.

Biggs, J. B. (1996). Western misconceptions of the Confucian-heritage learning culture. En Watkins, D. A. y Biggs, J. B. *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences* (pp. 45-67). Hong Kong, Comparative Education Research Centre, and Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B. y Watkins, D. A. (2001). *Teaching the Chinese Learner*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.

Biggs, J. B.; Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: RSPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bond, M. (1994). *Behind the Chinese face*. Hong Kong: Oxford University Press.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Engelwood Cliffs: Prentice Hall.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles*. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Nueva York: Longman.

Cea, M. A. y D'Ancona, D. (2014). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Chan, S. (1999). The Chinese learner - a question of style. *Education and Training*, pp. 294-304.

Chan, C. y Rao, N. (2009). *Revisiting the Chinese Learner. Changing contexts, Changing education*. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong. Hong Kong: Springer.

---

Coyle, D.; Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Nueva York: Routledge.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fulgini, A. J. y Zhang, W. (2004). Attitudes toward family obligation among adolescents in contemporary urban and rural China. *Child Development*, 75 (1), 180-192.

Gándara, L. (2013). De aquí a la China: una etnografía del aula. En E. Romano, *Enseñar español a sinohablantes. Reflexiones teóricas, propuestas prácticas* (pp. 137-147). Buenos Aires: Hub Editorial.

Gao, X. (2005). Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: A socio-cultural re-interpretation. *System*, 34, 55-67.

González Geraldo, J. L.; Del Rincón Igea, B. y Bayot Mestre, A. (2009). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. 18 (1), 211-226.

ICEF Monitor (2015). *The state of International Student Mobility in 2015*. Recuperado el 6 de setiembre de 2016 de <http://monitor.icef.com/2015/11/the-state-of-international-student-mobility-in-2015/>

Iyengar, S. S. y Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349-366.

Kee-Kuok Wong, J. (2004) Are the learning styles of Asian International Students Culturally or Contextually Based? *International Education Journal*, 4, pp. 154-166.

Kember, D. y Gow, L. (1991). A challenge to the anecdotal stereotype of the Asian student. *Studies in Higher Education*, 16, 117-128.

Kember, D. y Watkins, D. (2010). Approaches to learning and teaching by the Chinese. En M. H. Bond, *The Oxford Handbook of Chinese Psychology* (pp. 169-185). Oxford: Oxford University Press.

Kirkbride, P.; Tang, S. y Westwood, R. (1991). Chinese Conflict Preferences and Negotiating Behaviour: Cultural and Psychological Influences. *Organization Studies*, 12 (3), 365-386.

Li, A. (2005). *A Look at Chinese ESL Students' Use of Learning Strategies in Relation to their English Language Proficiency, Gender and Perceived Language Difficulties - A Quantitative Study*. Supporting Independent English Language Learning in the 21st Century: Proceedings of the Independent Learning Association Conference Inaugural – 2005. Recuperado el 2 de setiembre de 2012 de: <http://www.independentlearning.org/uploads/100836/LI05051.pdf>

- Li, J. (2012). *Cultural Foundations of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2000). Do Asian Students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 31-36.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I - outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage Publications.
- Mosqueira, M. (2013). Las dos orillas: enseñar español en un programa de inmersión y como lengua extranjera (diferencias y similitudes). En E. Romano: *Enseñar español a sinohablantes*. (pp. 19-36). Buenos Aires: Hub Editorial.
- Neuman, Y. y Bekerman, Z. (2000). Cultural resources and the gap between educational theory and practice. *Teach Coll*, pp. 496-500.
- Nield, K. (2007). Understanding the Chinese Learner; a case study exploration of the notion of the Hong Kong Chinese learner as a rote or strategic learner. *Journal of hospitality, leisure, sport and tourism education*. 6 (1), 39-48.
- OCDE. (2012). *PISA 2012 Results. What students know and can do. Student performances in mathematics, reading and science*. Recuperado el 16 de agosto de 2015, de OECD. Better policies for better lives: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- OCDE. (julio de 2013). *Education Indicators in focus ¿Cómo se está desarrollando la movilidad internacional de los estudiantes?:* Recuperado el 16 de agosto de 2015 de: [http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--No14%20\(esp\).pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--No14%20(esp).pdf)
- Querol Betaller, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. *Marco ELE. Revista Didáctica*. 18, 1-12.
- Ryan, J. y Slethaug, G. (2010). *International Education and the Chinese Learner*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Salili, F.; Chiu, C. y Lai, S. (2001). The influence of culture and context on students' motivational orientation and performance. En F. C. Salili, *Student motivation. The culture and context of learning*. (pp. 221-247). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.