

2017-01-01

Cambios en los enfoques de aprendizaje en un programa de inmersión lingüística: un estudio con estudiantes chinos de español como lengua segunda en una universidad uruguaya

María del Carmen Azpiroz
Universidad ORT, Montevideo, mariazpiroz@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Azpiroz, M.. (2017). Cambios en los enfoques de aprendizaje en un programa de inmersión lingüística: un estudio con estudiantes chinos de español como lengua segunda en una universidad uruguaya. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 247-276. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.4096>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Cambios en los enfoques de aprendizaje en un programa de inmersión lingüística: un estudio con estudiantes chinos de español como lengua segunda en una universidad uruguaya

María del Carmen Azpiroz

Universidad ORT, Montevideo, Uruguay

mariazpiroz@gmail.com



Resumen: El objetivo de este artículo es dar a conocer los enfoques de aprendizaje prevalentes en los estudiantes universitarios chinos de español como segunda lengua y su posible relación con su rendimiento, así como identificar los cambios que puedan ocurrir en los enfoques de aprendizaje durante dos semestres de estudio en Uruguay. Se trata de un estudio de caso con la totalidad de los estudiantes del Programa de Intercambio UC-UU, correspondiente al año 2015. El diseño de la investigación presenta elementos longitudinales y correlacionales. Las técnicas seleccionadas implican la aplicación, en dos instancias (comienzo del primer semestre y final del segundo semestre), del cuestionario autoadministrado de procesos de aprendizaje (R-SPQ-2F) de Biggs, Kember y Leung (2001), en la traducción al español de Hernández Pina (2001).

Palabras clave: enfoques de aprendizaje, estudiantes chinos, español como segunda lengua.



Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2016

Fecha de aprobación: 29 de octubre de 2016

Cómo citar este artículo: Azpiroz, M. del C. (2017). Cambios en los enfoques de aprendizaje en un programa de inmersión lingüística: un estudio con estudiantes chinos de español como lengua segunda en una universidad uruguaya. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 247-276. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4096>



*Changes in approaches to learning
in a linguistic immersion program:
A study with Chinese students of
Spanish as a second language at
a Uruguayan university*

Abstract: The objective of this article is to show the prevalent approaches to learning in Chinese university students of Spanish as a second language and their possible relation to performance, as well as to examine the changes that may occur in these approaches during two semesters of study in Uruguay. It is a case study with all of the students who participated in the UC-UU Exchange Program, corresponding to 2015. The research design presents longitudinal and correlational elements. The selected techniques include the application, in two instances (at the beginning of the first semester and at the end of the second semester), of the self-administered study process questionnaire (R-SPQ-2F) by Biggs, Kember, and Leung (2001), in the Spanish translation of Hernández Pina (2001).

Keywords: approaches to learning, Chinese students, Spanish as a second language.



*Mudanças nos enfoques de
aprendizagem em um programa
de imersão linguística: um estudo
com estudantes chineses de espanhol
como segunda língua em uma
universidade uruguaia*

Resumo: O objetivo deste artigo é dar a conhecer os enfoques de aprendizagem prevalentes nos estudantes universitários chineses de espanhol como segunda língua e sua possível relação com seu rendimento, assim como também identificar as possíveis mudanças nos enfoques de aprendizagem durante dois semestres de estudo no Uruguai. Trata-se de um estudo de caso com a totalidade dos estudantes do Programa de Intercâmbio UC-UU, correspondente ao ano 2015. O desenho da pesquisa apresenta elementos longitudinais e correlacionais. As técnicas selecionadas implicam a aplicação, em duas instâncias (começo do primeiro período e final do segundo período), do questionário auto-administrado de processos de aprendizagem (R-SPQ-2F) de Biggs, Kember e Leung (2001), na tradução ao espanhol de Hernández Pina (2001).

Palavras chave: enfoques de aprendizagem, estudantes chineses, espanhol como segunda língua.



Introducción

Desde comienzos del siglo XXI la educación internacional ha crecido a un ritmo extraordinario; incluso, países como la República Oriental del Uruguay, de tres millones de habitantes, el cual no se ha caracterizado por un flujo importante de estudiantes extranjeros, experimenta una creciente presencia de estudiantes de otras latitudes y culturas. Dentro de este desarrollo de la educación internacional, China comienza a valorar el aprendizaje del español como lengua extranjera, en tanto valor agregado en el competitivo mercado laboral (Querol Betaller, 2014).

En agosto de 2012 llegó a Uruguay la primera generación de estudiantes chinos de la Licenciatura en Español de la Universidad Normal de Harbin para cursar el tercer año de su carrera en la Universidad ORT, en Montevideo, en el marco de un programa conjunto interuniversitario, el cual denominaremos Programa UC-UU. Si bien estos programas no son originales en España, se trata del primer proyecto de estas características en Uruguay. Este programa busca que el estudiante chino desarrolle el dominio del español en sus cuatro habilidades lingüísticas para la comunicación y apropie los contenidos culturales específicos del mundo hispanohablante latinoamericano.

El escaso conocimiento académico en Uruguay acerca de los estudiantes asiáticos, en general, y chinos, en particular, puede producir una visión estereotipada de estos. Kember y Watkins (2010) plantean que, a pesar de la percepción negativa sobre el énfasis del aprendizaje memorístico de los estudiantes chinos, existe evidencia de que estos estudiantes superan a sus contrapartes occidentales, en comparación con su rendimiento educativo en otros países del mundo. Esto ha dado lugar a la “paradoja del estudiante chino” (Biggs y Watkins, 2001), que ha estimulado la investigación de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Hong Kong, en primer lugar, y, en menor medida, de China continental (Kember y Watkins, 2010).

Objetivos

- Conocer los enfoques de aprendizaje prevalentes en los estudiantes universitarios chinos de español como segunda lengua y su posible relación con su rendimiento.
- Identificar los cambios que puedan ocurrir en los enfoques de aprendizaje durante su estudio en Uruguay.

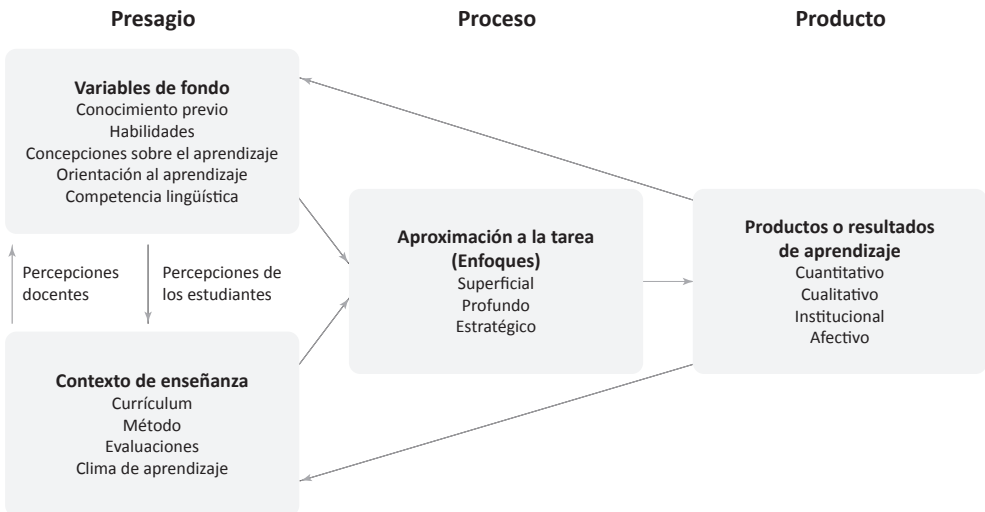
Marco teórico

Biggs (2005) define *enfoques de aprendizaje* como aquellos que “[...] emergen a partir de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características individuales” (p. 129). El concepto implica tanto elementos personales como institucionales que interaccionan y determinan los tipos de enfoque que los estudiantes adoptan.

El concepto de enfoques de aprendizaje más actual, y el empleado en las investigaciones sobre estudiantes chinos, es el modelo 3P desarrollado por Biggs: presagio, proceso y producto (figura 1).

250

Figura 1. Ilustración del modelo 3P de Biggs



Fuente: elaboración propia a partir de Biggs (1991, p. 28).

Los factores del ámbito proceso son actividades inmediatas del estudiante relacionadas con el aprendizaje; estas pueden visualizarse como enfoques de aprendizaje y pueden ser de dos tipos (Biggs, 1987a):

- *Enfoque superficial.* Son estudiantes motivados de manera extrínseca, pragmática e instrumental; por ejemplo, se encuentran en la universidad únicamente para obtener un diploma, por lo que realizan el menor esfuerzo posible para aprobar los exámenes. Tienden a reproducir lo que se les enseña y utilizan actividades de bajo nivel cognitivo a través de estrategias de memorización y reproducción automática.
- *Enfoque profundo.* Poseen un interés intrínseco por el significado inherente de la tarea y disfrutan del proceso de aprendizaje. El estudiante es activo y comprometido con la asignatura, por lo que interactúa con el contexto y el material de aprendizaje. Es reflexivo y crítico: llega a controlar y monitorear su aprendizaje para optimizar sus estrategias. Así mismo, relaciona los contenidos con sus experiencias personales significativas y los conocimientos adquiridos previamente.

Ramsden (1979) fue uno de los primeros investigadores en observar de qué forma los estudiantes perciben la enseñanza, las evaluaciones y el diseño del curso y cómo esas percepciones pueden afectar su forma de aprender. Entwistle y Tait (1993) postulan la existencia de una correlación positiva entre los métodos de enseñanza centrados en el docente y en la transmisión de conocimiento y el enfoque superficial. El enfoque profundo se correlaciona con métodos de enseñanza centrados en el estudiante.

Según Biggs (2005), el debate sobre la maleabilidad frente a la estabilidad de los enfoques de aprendizaje se resuelve tras apelar 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, de acuerdo con el contexto de enseñanza.

En cuanto a las investigaciones de enfoques de aprendizaje referidas a estudiantes chinos, existe una percepción común que afirma que los estudiantes chinos tienen una tendencia a la memorización automática, asociada con un enfoque superficial de aprendizaje, el que normalmente se observa como menos deseable que un enfoque profundo, particularmente en la educación superior (Kember y Watkins, 2010, p. 170).

Sin embargo, resultados iniciales de una muestra en una universidad de Hong Kong revelaron que los puntajes obtenidos en enfoque profundo en el R-SPQ-2F eran más altos que los de la muestra australiana (Kember y Gow, 1991). Lee (1996) reporta que los estudiantes chinos especifican su preferencia por la comprensión más que por el enfoque superficial.

Por otro lado, se ha hallado una correlación muy débil entre los enfoques y el rendimiento académico en la adquisición de una segunda lengua (Lyn Fung Choy, O'Grady y Rogans, 2011). El estudio más optimista es el de Zeegers (2002, citado en Lyn Fung Choy *et al.*, p. 61): en un estudio longitudinal, halló una correlación de .41 ($p < .05$), relativamente fuerte, entre enfoque profundo y rendimiento, lo que sugiere que este enfoque puede explicar casi el 17% de la variación en el rendimiento.

Xiao (2006) explica el hecho de que los enfoques de aprendizaje sean predictores débiles del rendimiento académico por la alineación que existe entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las tareas de evaluación. Si los objetivos de aprendizaje y las tareas demandan un enfoque profundo, pero la evaluación requiere una simple reproducción de contenidos aislados, la evaluación será inadecuada para determinar el grado de comprensión de los sujetos sobre el tema que los objetivos de aprendizaje se proponen.

Tang (1991, citado en Kember y Watkins, 2010, p. 171) observó que los estudiantes inicialmente empleaban un enfoque profundo para tratar 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.

De acuerdo con Nield (2007), este enfoque de aprendizaje puede ser el legado de una lengua nativa que requiere copiar y memorizar miles de caracteres ideográficos: "La naturaleza de la escritura ideográfica desarrolla en los niños la habilidad de reconocer patrones y memorizar por repetición. Se sugiere que estos hábitos de enseñanza y de aprendizaje son transferidos subsecuentemente a otros contextos de aprendizaje" (p. 42). Así mismo, se agrega el énfasis en el aprendizaje memorístico de libros clásicos, que ha sido una característica de la civilización china a lo largo de su historia y el lugar central de los exámenes en la educación (Nieto, 2012).

Metodología

Se trata de un estudio de caso con 27 estudiantes que representan el 100% de los estudiantes del Programa UC-UU: 19 mujeres y 8 hombres de entre 19 y 21 años. El diseño de investigación es de tipo cuantitativo (Pereira Pérez, 2011) y presenta elementos longitudinales y correlacionales.

Las técnicas seleccionadas implican la aplicación, en dos instancias (comienzo del primer semestre de español y final del segundo semestre, en Uruguay), del cuestionario autoadministrado de procesos de aprendizaje de Biggs (R-SPQ-2F) (Biggs, Kember y Leung, 2001), en su traducción al español de Hernández Pina (2001). Se trabajó con una versión bilingüe del cuestionario (chino-español); la versión china es de caracteres simplificados, que es la que se usa en toda China continental. La versión se validó a través de una graduada de la primera generación del Programa UC-UU. Además, se desarrolló una prueba piloto de los cuestionarios con 20 estudiantes de la generación 2012 del programa para testear el instrumento y hacer algunas modificaciones en la redacción, de acuerdo con los criterios de traducción de cuestionarios de Dörnyei y Taguchi (2010).

El cuestionario R-SPQ-2F tiene una estructura compuesta por dos escalas de diez ítems cada una, los cuales se identifican con cada uno de los enfoques (superficial y profundo). El cuestionario se aplicó dentro del horario de clase a todos los estudiantes de la muestra, durante el mismo momento; se desarrolló con lápiz y papel. Previamente, se informó de manera escrita a los participantes sobre los objetivos de la investigación y el hecho de que no existen respuestas correctas o incorrectas. Se les solicitó a los estudiantes que dieran su opinión honesta en cada ítem y expresaran su consentimiento para participar en la aplicación de los cuestionarios mediante una firma.

Se recurrió a la figura de un observador externo para garantizar la transparente aplicación de los cuestionarios. De esta manera, se buscó evitar todo sesgo de parte de la investigadora, así como contemplar la especificidad de la situación.

Para los datos de rendimiento, se consideró el promedio de calificaciones en ambos semestres de las asignaturas del Programa UC-UU que reciben calificación individual y que trabajan las competencias de la lengua (español avanzado, español oral y redacción). El rendimiento se mide en una escala del 1 al 100. Cabe mencionar que el mínimo de aprobación en Uruguay es

de 70 puntos. De acuerdo con la escala de rendimiento establecida en la presente investigación, los rangos de rendimiento son los siguientes:

- Alto ≥ 85 (8 estudiantes).
- Medio $> 70 < 84$ (11 estudiantes).
- Bajo < 70 (8 estudiantes).

Los datos extraídos del cuestionario R-SPQ-2F se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS, versión 21. De este modo, se determinó la media, la desviación estándar y se efectuó el contraste de hipótesis (prueba del chi cuadrado) para comprobar si existe una relación entre los enfoques y el rendimiento. Además, se desarrolló la prueba V de Cramer para establecer la intensidad de la asociación entre variables, así como la fuerza de la relación. Por último, se analizó la variación intraítem de los cuestionarios en primer y segundo semestre.

Resultados

El coeficiente alfa de Cronbach para el total del puntaje obtenido en el cuestionario es 0,7, un resultado satisfactorio de acuerdo con Larson-Hall (2010). En el primer semestre, la diferencia a favor del enfoque profundo es de 8,59%; mientras que en el segundo semestre es de 30,72% (+22,13%) (tabla 1).

El valor medio de enfoque superficial en primer semestre se ubica en 27,22 puntos; mientras que en el segundo semestre el valor medio de dicho enfoque desciende y se ubica en 25,19 (-7,4%). Para el enfoque profundo ocurre lo contrario, ya que el valor medio aumenta de 29,56, en primer semestre, a 32,93, en segundo semestre (+11,40%). Existe una disminución del valor medio en el enfoque superficial del primer al segundo semestre; inversamente, se produce un aumento en el valor medio del enfoque profundo.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de enfoques superficial y profundo en primer y segundo semestres

	S1	S2	P1	P2
N.º válido	27	27	27	27
Perdidos	0	0	0	0
Media	27,22	25,19	29,56	32,93
Mediana	27,00	24,00	29,00	33,00
Desviación estándar	6,56	7,28	6,85	8,74
Mínimo	14,00	16,00	16,00	16,00
Máximo	38,00	40,00	43,00	45,00
Percentil 25	23,00	19,00	24,00	25,00
Percentil 50	27,00	24,00	29,00	33,00
Percentil 75	33,00	31,00	34,00	42,00

S1: enfoque superficial en primer semestre; S2: enfoque superficial en segundo semestre; P1: enfoque profundo en primer semestre; P2: enfoque profundo en segundo semestre.

Fuente: elaboración propia a partir de información de SPSS.

Estos primeros resultados sugieren una prevalencia del enfoque profundo en los estudiantes de la muestra; según Biggs *et al.* (2001), esto supone la presencia de una motivación intrínseca con interés por el significado inherente de las tareas y del proceso de aprendizaje, compromiso con la asignatura e interacción con el material de aprendizaje y el contexto.

Se aplica la prueba de chi cuadrado para determinar la relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento, ambas variables cualitativas:

- Hipótesis alterna (H_1): existe relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento.
- Hipótesis nula (H_0): no existe relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento.

Solo si consideramos la relación entre enfoque superficial (suma de los dos semestres) y rendimiento total y entre enfoque profundo y rendimiento, los resultados de las pruebas de chi cuadrado permiten rechazar la hipótesis nula, con lo que es posible afirmar que hay relación entre rendimiento y enfoques de aprendizaje (tablas 2 y 3).

Tabla 2. Prueba de chi cuadrado para rendimiento y enfoque superficial

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi cuadrado de Pearson	7,459*	2	0,024
Razón de verosimilitud	7,678	2	0,022
Asociación lineal por lineal	6,452	1	0,011
N.º de casos válidos	27		

* 3 casillas (50%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,96
Fuente: elaboración propia a partir de información de SPSS.

Tabla 3. Prueba de chi cuadrado para rendimiento y enfoque profundo

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi- cuadrado de Pearson	9,652*	2	0,008
Razón de verosimilitud	12,176	2	0,002
Asociación lineal por lineal	9,291	1	0,002
N.º de casos válidos	27		

* 3 casillas (50%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,96
Fuente: elaboración propia a partir de información de SPSS.

Así, el resultado de la prueba de chi cuadrado, tanto para enfoque superficial como para enfoque profundo, permite rechazar la hipótesis nula, es decir, existe asociación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento en el español como segunda lengua.

$$\chi^2(2, N = 27) = 0,024, p < 0,05 \text{ para enfoque superficial}$$

$$\chi^2(2, N = 27) = 0,008, p < 0,05 \text{ para enfoque profundo}$$

En el caso del enfoque superficial, la significación asintótica de 0,024 (< 0,05) descarta la H_0 . La prueba de chi cuadrado establece la relación, pero no su intensidad. La prueba V de Cramer permite conocer la intensidad de esta relación: 0 representa la independencia absoluta, y 1, la dependencia perfecta. Así, para el enfoque superficial, la intensidad es significativa (0,457 > 0,3) (tabla 4).

Tabla 4. V de Cramer para enfoque superficial

		Valor	Aprox sig.
Nominal por nominal	Phi	-0,457	0,018
	V de Cramer	0,457	0,018
N.º de casos válidos		27	

Fuente: elaboración propia a partir de información de SPSS.

En el caso del enfoque profundo, la prueba de chi cuadrado también descarta la hipótesis nula: la significación asintótica es de 0,008 ($< 0,05$). En el caso de la V de Cramer, la intensidad es relativamente intensa (0,613 que es $> 0,6$) (tabla 5).

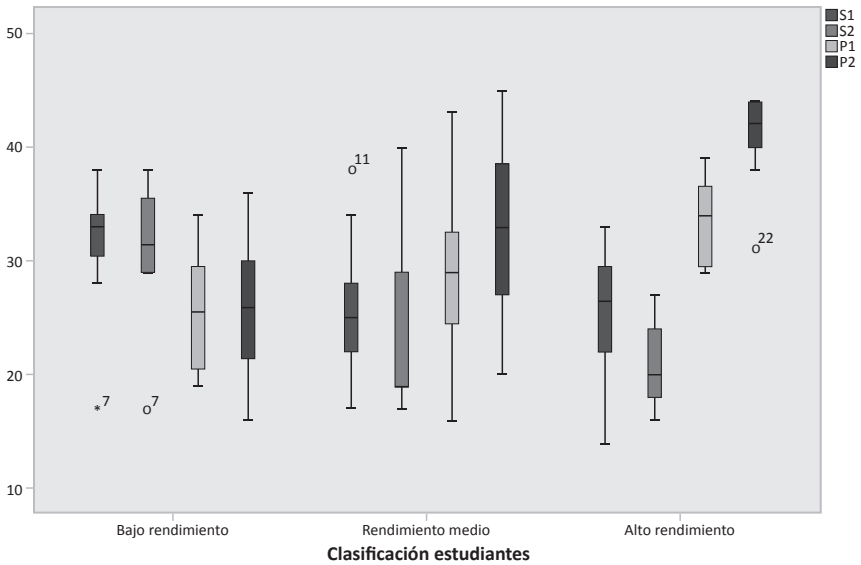
Tabla 5. V de Cramer para enfoque profundo

		Valor	Aprox sig.
Nominal por nominal	Phi	0,613	0,001
	V de Cramer	0,613	0,001
N.º de casos válidos		27	

Fuente: elaboración propia a partir de información de SPSS.

Ni la prueba de chi cuadrado ni la V de Cramer nos permiten conocer si la relación entre enfoque profundo y rendimiento y enfoque superficial y rendimiento es positiva o negativa; sin embargo, los gráficos de cajas pueden aportar algunas pistas que pueden analizarse (figura 2).

Figura 2. Variación de enfoque superficial y profundo en primer y segundo semestres de acuerdo con el rendimiento



258

Fuente: elaboración propia a partir de información de SPSS.

Si consideramos las categorías de rendimiento (bajo, medio y alto), podemos observar que la tendencia hacia un enfoque profundo en segundo semestre se acentúa en el caso de los estudiantes de alto rendimiento.

En el caso de los estudiantes de bajo rendimiento, la variación de enfoque es menor. En el enfoque superficial (tabla 6) la mediana disminuye de 33 a 31,5 (-4,54%) y, si bien el rango intercuartílico (R1) es mayor en el segundo semestre, la variación es menor. Lo inverso ocurre con el enfoque profundo: hay una variación positiva, pero es una variación menor (+1,92%). Así, se puede decir que, en lo que respecta a los estudiantes de bajo rendimiento, sus enfoques prácticamente no han cambiado.

Tabla 6. Datos estadísticos de cambios de enfoque en estudiantes de bajo rendimiento

	Bajo rendimiento			
	S1	S2	P1	P2
Mediana	33,0	31,5	25,5	26,0
Q1	30,5	29,0	20,5	21,5
Q3	34,0	35,5	29,5	30,0
RI	3,5	6,5	9,0	8,5

R1: rango intercuartílico; Q1: primer cuartil; Q3: tercer cuartil.

Fuente: elaboración propia a partir de información de SPSS.

Si consideramos a los estudiantes de rendimiento medio, comenzamos a identificar el cambio que explica el tránsito hacia un enfoque profundo en segundo semestre (tabla 7). En lo que respecta al enfoque superficial, la mediana en primer semestre es de 25 y de 19 en el segundo (-24%). Con el enfoque profundo ocurre lo contrario: la mediana asciende de 29 a 33 (13,80%).

259

Tabla 7. Datos estadísticos de variación de enfoque en estudiantes de rendimiento medio

	Rendimiento medio			
	S1	S2	P1	P2
Mediana	25,0	19,0	29,0	33,0
Q1	22,0	19,0	24,5	27,0
Q3	28,0	29,0	32,5	38,5
RI	6,0	10,0	8,0	11,5

R1: rango intercuartílico; Q1: primer cuartil; Q3: tercer cuartil.

Fuente: elaboración propia a partir de información de SPSS.

En la categoría de estudiantes de alto rendimiento es donde la tendencia hacia la prevalencia del enfoque profundo se acentúa aún más. La mediana del enfoque superficial en primer semestre se ubica en 26,5 y disminuye a 21 en segundo semestre ($-20,75\%$). Q3 en segundo semestre es

24 y Q1 en primer semestre es de 22. En cuanto al enfoque profundo ocurre lo opuesto: la mediana aumenta de 34 a 42 (+23.53%) y el valor mínimo de enfoque profundo en segundo semestre es apenas un punto menos que el valor máximo del primer semestre (tabla 8).

Tabla 8. Datos estadísticos de variación de enfoques en estudiantes de alto rendimiento

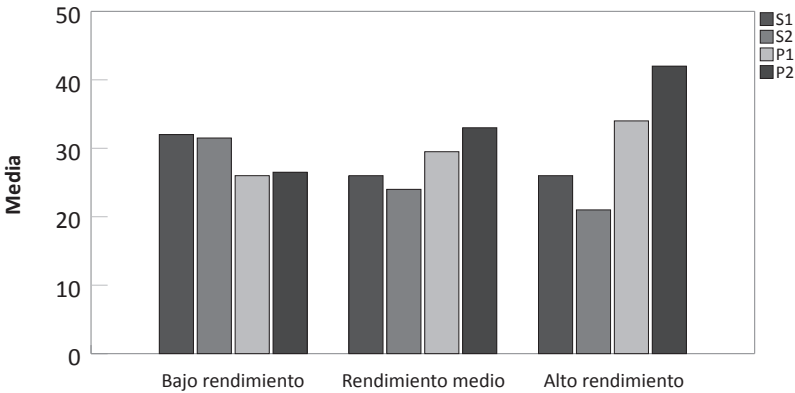
	Alto rendimiento			
	S1	S2	P1	P2
Mediana	26,5	21,0	34,0	42,0
Q1	22,0	18,0	29,5	40,0
Q3	29,5	24,0	36,5	44,0
RI	7,5	6,0	7,0	4,0

R1: rango intercuartílico; Q1: primer cuartil; Q3: tercer cuartil.

Fuente: elaboración propia a partir de información de SPSS.

260

Figura 3. Variación de enfoque superficial y profundo y relación con categorías de rendimiento



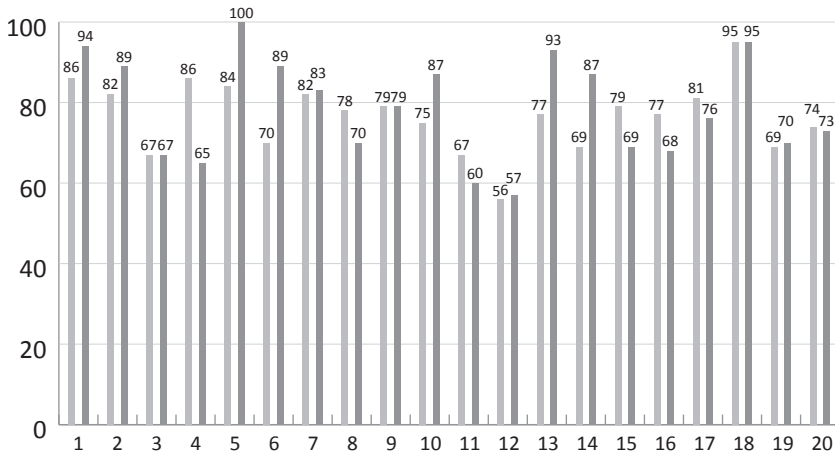
Fuente: elaboración propia a partir de información de SPSS.

En la figura 3 se ilustra claramente la variación en los enfoques, de acuerdo con la categoría de rendimiento. Los estudiantes que acentúan el aumento de enfoque profundo en segundo semestre y la disminución de enfoque superficial son, sobre todo, aquellos de mayor rendimiento, lo que puede

llevar a pensar en una posible relación positiva entre enfoque profundo y rendimiento.

Un análisis de los ítems que presentan más variación de un semestre al otro, así como los vinculados a una mayor frecuencia de respuesta, revela dimensiones interesantes sobre los enfoques de aprendizaje de la muestra (figura 4).

Figura 4. Variación de ítems del cuestionario R-SPQ-2F en primer y segundo semestres



Fuente: elaboración propia a partir de información de SPSS.

En la tabla 9 se presentan aquellos ítems de mayor y menor variación en primer y segundo semestres.

Tabla 9. Ítems del cuestionario R-SPQ-2F de mayor y menor variación en primer y segundo semestre

Ítem	Primer semestre	Segundo semestre	Porcentaje variación	Descripción ítem
1	86	94	9,30	Me doy cuenta de que estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.
2	82	89	8,54	Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me he formado mis propias conclusiones sobre este.
3	67	66	0,00	Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo esfuerzo posible.
4	86	65	-24,42	Solo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está detallado en el libro de texto del curso.
5	84	100	19,05	Me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te metes en él.
6	70	89	27,14	Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos.
7	82	83	1,22	Dado que no encuentro el curso muy interesante, realizo el mínimo esfuerzo.
8	78	70	-10,26	Aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria aunque no pueda comprenderlas.
9	79	79	0,00	Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.
10	75	87	16,00	Me hago preguntas a mí mismo sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente.
11	67	60	-10,45	Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos.
12	56	57	1,79	Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente indicado, porque creo que es innecesario hacer cosas adicionales.
13	77	93	20,78	Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes.
14	59	87	26,09	Empleo bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que se han discutido en las diferentes clases.
15	79	69	-12,66	Me parece que no ayuda estudiar los temas en profundidad. Confunde y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento general sobre los temas.

Ítem	Primer semestre	Segundo semestre	Porcentaje variación	Descripción ítem
16	77	68	-11,69	Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dedicaran mucho tiempo a estudiar cosas que no van a preguntar en el examen.
17	81	76	-6,17	Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta.
18	95	95	0,00	Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases.
19	69	70	1,45	No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no serán preguntados en el examen.
20	74	73	-1,35	Me parece que la mejor manera de pasar los exámenes es recordar las respuestas a las posibles preguntas.

*En color gris se señalan los ítems de enfoque profundo.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

263

Los resultados coinciden con los estudios de Lee (1996) y Kember y Gow (1991) con respecto a la prevalencia de un enfoque profundo en estudiantes chinos y la preferencia por la comprensión más que por la memorización automática de contenidos.

La relación entre enfoques y rendimiento es débil, como se ha mencionado en el marco teórico (Lyn Fung Choy et al. 2011, Xiao, 2006); sin embargo, algunos autores afirman que el enfoque profundo conllevaría mejores resultados académicos (Gijbels, Watering, Dochy y Den Bossche, 2005).

Esta relación entre enfoque profundo y rendimiento es coherente, al considerar las características posiblemente adaptativas de los estudiantes de alto rendimiento —su capacidad de adecuar sus enfoques de aprendizaje a la situación concreta de enseñanza y de aprendizaje en la que se encuentran— (Biggs, 2005). Recordemos que, de acuerdo con Biggs y Watkins (2001), los enfoques de aprendizaje varían en los estudiantes “dependiendo de su percepción sobre la tarea académica, el ambiente de enseñanza y el aprendizaje prevalente” (p. 140). Los estudiantes de bajo rendimiento presentan una mayor rigidez relativa en el cambio de enfoque de un semestre al

siguiente, lo que quizás pueda mostrar la baja motivación para la adaptación o una dificultad para asumirla.

Si tenemos en cuenta aquellos ítems de enfoque superficial que disminuyeron más su frecuencia de uso en segundo semestre (ítems 4, 15, 16 y 17) y los de enfoque profundo que más aumentaron (ítems 13 y 14), podemos inferir lo siguiente:

1) *Se percibe una mayor búsqueda de materiales fuera de lo estrictamente dado en clase por el profesor o los libros de texto.* De ahí que el ítem 4 de enfoque superficial (“solo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está detallado en el libro de curso”) tenga una disminución de $-24,42\%$ en segundo semestre y aumente el ítem 5 de enfoque profundo (“me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te metes en él”).

La mayor parte del material de curso de los estudiantes en Uruguay se extrae de diversas fuentes y recursos: diarios, revistas, publicidad, videos, libros de texto de español para extranjeros, entre otros; de esta manera, no existe, como en el caso de la HNU, un libro de texto específico para cada curso en particular. Los estudiantes comienzan a adaptarse a la búsqueda de materiales que no se encuentran dentro de un manual de estudio comprensivo, así como al método de enseñanza de español por contenidos, el cual permite la introducción de temas que pueden llegar a tener un interés intrínseco.

2) *Se aprecia un mayor estudio de los contenidos por fuera de los que se preguntan en el examen.* En relación con el ítem anterior, también disminuye la frecuencia del ítem de enfoque superficial (“Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes dedicaran mucho tiempo a estudiar cosas que no van a preguntar en el examen”). El curso en la Universidad ORT presenta una metodología ecléctica, con elementos comunicativos y de la enseñanza basada en contenidos. Si bien las evaluaciones cumplen un rol importante en la planificación de los cursos, se introducen numerosos materiales más allá del objetivo de preparación del examen. Como resultado, los estudiantes comienzan a estudiar aspectos que no se preguntan estrictamente en el examen y que tampoco se encuentran en un libro de texto de preparación para este.

3) *Se presentan prácticas de memorización con comprensión para preparar los exámenes.* La disminución de los ítems 11 (“creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de

intentar comprenderlos”) y 8 del enfoque superficial (“aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria, aunque no pueda comprenderlas”) muestran que la memorización automática para conseguir resultados de aprendizaje se redujo, así como la repetición al servicio exclusivo de la memorización. Sabemos que para Biggs y Watkins (2001) las evaluaciones proporcionan una retroalimentación formativa a los estudiantes, de modo que estos pueden variar sus enfoques de aprendizaje dentro del modelo 3P. La inclusión en los exámenes de ensayos argumentativos, preguntas de opinión, entre otros, puede implicar un mayor uso de estrategias que involucren memorización con comprensión (Marton, Dall Álba y Kun, 1996).

4) *Se percibe un aumento en la motivación intrínseca vinculada a temas de interés.* El aumento en la frecuencia del ítem 13 del enfoque profundo (“trabajo duro en mis estudios porque encuentro las tareas interesantes”) revela un aumento en la motivación intrínseca, en el interés por la realización de tareas, el cual puede estar relacionado con el aprendizaje de contenidos dentro de un contexto de inmersión.

Kember (2000) sugiere que las diversas formas en que la memorización y la comprensión se combinan evidencian que los enfoques de aprendizaje pueden caracterizarse mejor dentro de un continuo. En la cultura china, memorizar y comprender pueden ser procesos integrados de aprendizaje, conectados e interdependientes.

Existen ítems que prácticamente no han sufrido variación, como el 3 del enfoque superficial (“mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo esfuerzo posible”). La estabilidad de este ítem parece estar en contra de la acentuación de un enfoque profundo en segundo semestre y de la variación positiva en ítems que, como se observó, priorizan estudiar información fuera del libro de texto y más allá del material dado en clase o de lo que se pregunta en un examen. Una hipótesis que queda abierta consiste en que ese material que resulta interesante (y que no se especifica de qué tipo es) quizás se relacione más con la inmersión y adaptación a otro contexto y cultura que a contenidos académicos de español como segunda lengua. De esta manera, los estudiantes pueden interesarse por aspectos de la vida en Uruguay y de la relación con nuevas personas, más allá de lo estrictamente dado en clase; esto podría explicar por qué los estudiantes se inclinan por nuevos temas y buscan aquellos que no se encuentren en los libros, pero no aumentan su monto de esfuerzo en lo que se refiere a cumplir con los requisitos formales del curso.

En suma, los estudiantes del Programa UC-UU presentan una prevalencia del enfoque profundo en ambos semestres, la cual se acentúa aún más en el segundo. Estos hallazgos coinciden con las investigaciones de Kember y Gow (1991) y Lee (1996) en cuanto a que los estudiantes chinos presentan un interés intrínseco por las tareas de aprendizaje y que sus procesos de memorización buscan la comprensión de significados.

Cuando desglosamos los datos por categoría de rendimiento, el aumento del enfoque profundo es mayor en los estudiantes de alto rendimiento en el segundo semestre; mientras, los estudiantes de bajo rendimiento mantienen una prevalencia similar en el enfoque superficial. Esto permite visualizar una cierta capacidad adaptativa en los estudiantes de alto rendimiento, quienes logran alterar sus enfoques de acuerdo con el contexto específico de enseñanza y de aprendizaje en el que se encuentran. Por otro lado, los estudiantes de bajo rendimiento permanecen de una forma relativamente más rígida dentro de sus enfoques de aprendizaje, los cuales, como se observó, son prevalentemente superficiales.

Así, el análisis de los ítems del cuestionario revela un aumento de las actividades de estudio y búsqueda de material fuera del libro de texto y de lo que se trabaja para el examen, así como un aumento de la motivación intrínseca y de la repetición y la memorización para comprender de manera más efectiva.

266



Conclusiones

Durante la década pasada, la educación internacional —esto es, la educación intercultural y transcultural que trasciende los límites geográficos y pedagógicos de una nación en particular— ha crecido a un ritmo extraordinario y no muestra signos de disminuir (Ryan y Slethaug, 2010). En efecto, el llamado “estudiante chino” es cada vez más visible en todos los niveles de la educación internacional.

En la medida en que China se convierte en un jugador significativo en el mundo, es muy importante que aquellos profesionales que trabajan con estudiantes chinos, ya sea en contextos chinos u occidentales, cuenten con información y con una comprensión de las realidades contemporáneas y las complejidades de estos contextos y estudiantes.

Las “culturas chinas de aprendizaje”, en términos de Biggs y Watkins (2001), están cambiando radicalmente, por lo que “las descripciones estereotípicas de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes chinos quedan desactualizadas” (Ryan y Slethaug, 2010, p. 53). Estos perfiles que encontramos en la literatura acerca del estudiante chino no tienen en cuenta al estudiante contemporáneo, sujeto a fuerzas de cambio en su contexto social, cultural y educativo (Ryan y Slethaug, 2010). Así mismo, esta literatura presenta un sesgo occidentalizado que presenta estos estudiantes desde un modelo del déficit (Biggs, 2005): aprendientes pasivos, con un enfoque superficial de aprendizaje, resistentes a la participación en las clases de idiomas y a la interacción, carentes de pensamiento crítico y con tendencia al plagio (Ryan y Slethaug, 2010).

Los docentes que trabajan en contextos transculturales necesitan comprender el rol de la cultura, que influye y media entre la enseñanza y el aprendizaje tanto en contextos históricos como contemporáneos. Además, deben tener en cuenta los efectos del contexto de enseñanza, ya que, como sostienen Nannes, Aitchison y Kalso (1990, citado por Ryan y Slethaug, 2010, pág. 44), se ha demostrado que es la naturaleza de las experiencias educativas previas y actuales, más que su origen geográfico, lo que marca una fuerte influencia en las conductas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes chinos universitarios de la muestra de esta investigación se enfrentan a una tarea de aprendizaje a través de un enfoque prevalentemente profundo, el cual implica un interés por el significado de las tareas y por el proceso de aprendizaje, al igual que un compromiso con la asignatura y la interacción con el contexto (Biggs *et al.*, 2001). Estos resultados coinciden con los estudios de Kember y Gow (1989) o Lee (1996), los cuales cuestionan la idea de un estudiante chino superficial y pasivo.

Alcances y limitaciones

Los resultados de esta investigación permiten contribuir con el conocimiento de las características de aprendizaje presentes en los estudiantes chinos de español como segunda lengua e inferir rasgos comunes. El conocimiento de las particularidades del estudiante chino puede proporcionar pistas para desarrollar mejores métodos de enseñanza, diseñar tareas lingüísticas o

fabricar sistemas de evaluación que potencien determinado enfoque o el uso de diferentes estrategias.

Evidentemente, se trata de un muestreo no probabilístico: una de las críticas más evidentes consiste en que la muestra es pequeña y, por lo tanto, no es representativa de toda la población, lo que limita la generalización de resultados y afecta la validez externa del estudio; sin embargo, es preciso tener en cuenta que la muestra se compone de la totalidad de los estudiantes del Programa Conjunto UC-UU (el 100 % de la población corresponde a la generación 2014), por lo que no presenta sesgo alguno.

La relación entre variables cualitativas de rendimiento —recordemos que se encuentra medido en rangos— y enfoques presenta una dificultad básica: no resulta sencillo establecer si el rendimiento es el que determina el predominio de un enfoque —por ejemplo, los buenos estudiantes prefieren un enfoque profundo de aprendizaje— o es el enfoque empleado el que determina el rendimiento. De igual manera, la variable independiente en todas las investigaciones consultadas es el rendimiento académico, de igual manera que en la presente tesis.

268 ■ Gijbels, Segers y Struyf (2008) observaron que los estudiantes cambian su enfoque de aprendizaje con base en la percepción que tienen del ambiente de aprendizaje. Un aumento de la percepción de la carga de trabajo, una buena metodología de enseñanza, metas y objetivos claros y más autonomía en el aprendizaje se relacionan con un enfoque profundo; sin embargo, este estudio no se ocupó de determinar en qué medida estos elementos median la relación entre la evaluación de desempeño y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. La realización de entrevistas y la aplicación de perspectivas mixtas de investigación de enfoques de aprendizaje podrán aportar pistas, pero en ningún caso se han aislado las posibles variables que puedan establecer el cambio de enfoque.

Los docentes necesitan actuar como un puente con sus estudiantes, para asistirlos en la adaptación y el aprendizaje, así como en la construcción de nuevas maneras de pensar y hacer, por lo que tanto profesores como estudiantes pueden tornarse en operadores interculturalmente efectivos (Ryan y Slethaug, 2010). Los estudiantes necesitan ser flexibles en la selección de estrategias y enfoques, y los docentes, ser tolerantes y dar apoyo durante los periodos en los que los estudiantes adaptan sus repertorios a la nueva situación.

Referencias

- Biggs, J. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: ACER.
- Biggs, J. (1987b). *Study process questionnaire (SPQ)*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. (1996). Western misconceptions of the Confucian-heritage learning culture. En D. Watkins y J. Biggs (Eds.), *The chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences* (pp. 45-67). Hong Kong-Melbourne: Comparative Education Research Centre y Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J., 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. y Watkins, D. A. (2001). *Teaching the chinese learner*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
- Dörnyei, Z. y Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research* (2^{da} ed.). Nueva York: Routledge.
- Entwistle, N. y Tait, H. (1993). *Approaches to studying and preferences for teaching in Higher Education: implications for student ratings*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359206.pdf>
- Gargallo López, B., Almerich Cerveró, G., Suárez Rodríguez, J. M. y Garfella Esteban, P. R. (2013). Learning styles and approaches to learning in excellent and average first-year university students. *European Journal of Psychology*, 28(4), 1361-1379.
- Gargallo López, B., Garfella, E. y Pérez Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61.
- Gijbels, D., Segers, M. y Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the (im) possibility to change students' perceptions of assessment demands. *Instructional Science*, 36, 431-443.
- Gijbels, D., Watering, G. V., Dochy, G. y Den Bossche, P. V. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.
- Hernández Pina, F. (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 461-505.
- Kember, D. (2000). *Action learning and action research: improving the quality of teaching and learning*. Londres: Kogan Page.

- Kember, D. y Gow, L. (1989). *Cultural specificity of approaches to study*. Ponencia presentada en el VI Annual Conference of the Hong Kong Educational Research Association, Hong Kong, China.
- 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 (ed.), *The Oxford handbook of chinese psychology* (pp. 169-185). Oxford: Oxford University Press.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Nueva York: Routledge.
- Lee, W. (1996). The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition. En D. Watkins y J. Biggs (Eds.), *The chinese learner: Cultura, psychological and contextual influences* (pp. 25-41). Hong Kong-Melbourne: Comparative Education Research Centre y Australian council for Educational Research.
- Littlewood, W. (2000). Do asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 54(1), 31-36.
- 270 Lyn Fung Choy, J., O'Grady, G. y Rogans, J. I. (2011). *Is the study process questionnaire a good predictor of academic achievement? The mediating role of achievement-related classroom behaviours*. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11251-011-9171-8>
- Marton, F., Dall Álba, G. y Kun, T. L. (1996). Memorising and understanding: The keys to the paradox? En D. B. Watkins y J. Biggs (Eds.), *The chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 69-84). Hong Kong-Melbourne: Comparative Education Research Centre y Australian Council for Educational Research.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I, outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- 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.
- Nieto, G. (2012). El sistema educativo. En G. García-Noblejas (Ed.), *China: las claves para comprender "el fenómeno chino". Pasado y presente de una gran civilización* (pp. 247-260). Madrid: Alianza.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 11(1), 15-29.

- Querol Betaller, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. *Marco ELE: Revista Didáctica*, 18, 1-12.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- Ryan, J. y Slethaug, G. (2010). *International education and the chinese learner*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Xiao, L. (2006). *Bridging the gap between teaching styles and learning styles: A cross-cultural perspective*. Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/ej39/a2.pdf>



Anexo 1. Cuestionario 1. Procesos de aprendizaje

Nombre:	_____
Fecha:	_____

Es muy importante que responda a cada pregunta lo más sinceramente posible.

尽可能诚实地回答每一个问题是很重要的。

No hay una única manera correcta de estudiar. Depende de lo que se adapta a su propio estilo y al curso que está estudiando.

正确的学习方法不是唯一的，而是取决于是否适合你所学的知识及你自身的风格。

Si cree que la respuesta a una pregunta depende de lo que esté intentando estudiar, entonces responda como si se tratara de la asignatura o asignaturas *más importantes* para usted.

如果你认为对于所问问题的相应答案取决于你所学的学科及内容，那么就请根据对你最重要的学科来回答。

No se preocupe por dar una buena imagen, no hay respuestas correctas ni incorrectas.

不要担心是否能展示出一个美好的形象，因为既没有正确答案也没有错误答案

Por favor, encierre en un círculo la respuesta que mejor refleje su sentir sobre cada pregunta:

请用圆圈圈出能最好反应出你的看法及内心感受的答案。

0 = nunca o casi nunca es verdad en mi caso.

从不或极少

1 = es cierto a veces.

有时

2 = esta afirmación es cierta en la mitad de las ocasiones.

时常

3 = con frecuencia es cierto en mi caso.

频繁

4 = siempre o casi siempre es verdad.

总是

Elige por favor la respuesta más apropiada para cada pregunta. Señale la respuesta que mejor refleje su primera reacción.

请根据你的第一反应选出最合适的答案.

No emplee mucho tiempo con cada pregunta; probablemente, su primera reacción es la que mejor le identifica.

不要在每个问题上花太多时间，通常来说根据第一反应所做出的答案是最符合你的.

Responda, por favor, a todas las preguntas.

请回答所有的问题.

273

-
1. Me doy cuenta de que estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal. 0 1 2 3 4
我注意到学习能使我产生强烈的个人满足感.
 2. Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me he formado mis propias conclusiones sobre el mismo. 0 1 2 3 4
在计划和学习某个课程时，直到我总结出自己的结论才会使自己满足.
 3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el mínimo esfuerzo posible. 0 1 2 3 4
我的目的是尽最小的努力来通过课程的考试.

4. Solo estudio seriamente lo que se da en las clases o lo que está detallado en el libro de texto del curso.
我只认真学习老师课上讲到的和课程大纲上所要求的知识。 0 1 2 3 4
5. Me parece que cualquier tema puede llegar a ser altamente interesante una vez que te metes en él.
我觉得只要全身心投入到一项课程中都会使我产生极大的兴趣。 0 1 2 3 4
6. Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos.
我对大多数新课程十分感兴趣,经常利用其他时间来获取更多关于它的信息。 0 1 2 3 4
7. Dado que no encuentro el curso muy interesante, realizo el mínimo esfuerzo.
如果我发现课程没有意思的话,我只做最少的工作。 0 1 2 3 4
- 274 ■ 8. Aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria aunque no pueda comprenderlas.
尽管我不理解所学知识,我会不断重复直到记住为止。 0 1 2 3 4
9. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.
学习学术课程有时可以像读一本好小说或者看一部好电影一样令人激动。 0 1 2 3 4
10. Me hago preguntas a mí mismo sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente.
我常常自问关于重要的课程直到我完全理解。 0 1 2 3 4
11. Creo que puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos.
我认为通过记住要点知识可以通过大部分的测验而不需要理解它。 0 1 2 3 4

12. Generalmente limito mi estudio a lo que está específicamente indicado, porque creo que es innecesario hacer cosas adicionales. 0 1 2 3 4
13. 通常来说我只学习那些需要我掌握的知识, 因为我认为再学习额外的知识是不必要的.
14. Trabajo duro en mis estudios porque encuentro los temas interesantes.
我十分认真对待自己的学习因为我能发现那些有趣的专题. 0 1 2 3 4
15. Empleo bastante de mi tiempo libre en buscar más información sobre temas interesantes que se han discutido en las diferentes clases.
我利用相当一部分休闲时间来寻找与在不同课堂上讨论的有意思的题目的相关信息. 0 1 2 3 4
16. Me parece que no ayuda estudiar los temas en profundidad. Confunde y hace perder el tiempo cuando todo lo que se necesita es un conocimiento general sobre los temas. 0 1 2 3 4
17. 我觉得当所需要的只是对那些专题的大致了解时, 深入研究是没有用的, 反而会使我混淆而且浪费时间.
18. Creo que los profesores no deberían esperar que los alumnos dedicaran mucho tiempo a estudiar cosas que no van a preguntar en el examen.
我认为老师不应该期望学生投入很多时间来学习不会在考试中出现的内容. 0 1 2 3 4
19. Voy a la mayoría de las clases con preguntas a las que desearía encontrar respuesta.
我经常带着问题去上课并且希望能在课上找到答案. 0 1 2 3 4
20. Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las clases.
对我来说大致浏览一下与课堂内容相关的推荐性阅读是很重要的. 0 1 2 3 4

21. No le encuentro sentido a aprender contenidos que probablemente no serán preguntados en el examen.
我觉得学习那些在考试中可能不会出的题是没有意义的。 0 1 2 3 4
22. Me parece que la mejor manera de pasar los exámenes es recordar las respuestas a las posibles preguntas.
我觉得能够通过考试最好的方式就是记忆那些可能出现的问题的答案。 0 1 2 3 4

¡Muchas gracias por tu tiempo!
十分感激你的参与.

