

Alumnos chinos, ¿solos o acompañados?

MARÍA SOLEDAD COUTO FRÍAS

Universidad de Lérida

Poco a poco el número de alumnos chinos que quieren venir a España a estudiar es mayor. Alumnos con distintas necesidades: estudiantes de carrera de español, alumnos de otras carreras que desean aprender español, etcétera.

Todo ello plantea un gran reto para profesores y organizadores de programas ya que se trata de un grupo meta bastante desconocido y con características distintas a grupos de origen occidental.

Entre los retos más inmediatos está la organización de programas para este tipo de alumnos. Y es cuando surge la duda que titula este artículo: ¿Creamos grupos monolingües o los introducimos en grupos mixtos con otros alumnos extranjeros? Ambas opciones presentan ventajas y desventajas que veremos a lo largo de este artículo, basándonos en la experiencia personal, en investigaciones recientes y en la bibliografía existente al respecto.

Es indudable la importancia y el interés que va cobrando nuestra lengua en China así como el incremento de alumnos chinos en las aulas de español en nuestro país. Se trata de un alumno nuevo, recién llegado a nuestras aulas y poco conocido. Hace diez años no era muy corriente encontrar alumnos chinos en nuestras aulas de español, sin embargo, hoy en día, se están creando cursos destinados a este tipo de alumnado, entre otras razones porque suelen desplazarse en grupos numerosos a través de convenios con universidades chinas o agencias dedicadas a los programas de inmersión en países extranjeros.

Por todo ello, el alumno chino es un alumno a tener en cuenta, a conocer, a fin de cuentas, a investigar, para poder ofrecerle una enseñanza adecuada. Algo que se está comenzando a hacer en nuestro país, gracias a iniciativas de este tipo.

En los últimos años se ha podido ver como muchas universidades y academias han girado su atención hacia este “gigante asiático” por razones que son obvias para todos: su ascenso económico, su enorme demografía, etcétera. Así es como empieza una andadura por la parte española, primero en la búsqueda de universidades o agencias chinas interesadas y luego en la negociación de convenios entre ambas partes. Tras este trabajo comienzan a llegar alumnos, e incluso grupos de alumnos, a España con diversas intenciones: aprender español para tener más posibilidades laborales en su país de origen, estudiar un año de la carrera de español china, estudiar una carrera o un Máster íntegramente en nuestro país, etcétera.

Al igual que cualquier otro grupo meta, las variables son infinitas. Distintos alumnos vienen con distintos objetivos y necesidades que cada centro debe tener en cuenta a la hora de organizar programas, pero dentro de todos estos análisis normalmente surge una duda que muchos de nosotros hemos compartido alguna vez. Y esa duda es la que titula este artículo. A lo largo de nuestra experiencia con alumnos chinos hemos podido coincidir con muchos profesionales que tienen este tipo de alumnado en sus aulas, ya sea en grupos monolingües o en grupos plurilingües,



y la mayor parte de ellos han mostrado una preocupación hacia el desconocimiento y la distancia existente entre la metodología utilizada en su país de origen y la que encuentran al llegar a España. Somos conscientes de que esta distancia metodológica existe con otros muchos grupos metas, como pueden ser alumnos de Europa del Este o alumnos africanos, pero en este caso nos ocuparemos de los alumnos chinos.

Por lo tanto consideramos que la duda de si este tipo de alumnos debe estar en grupos monolingües o plurilingües surge tarde o temprano. Le surge al coordinador del programa, al profesor que les da clase e incluso al propio alumno, como hemos podido constatar algunas veces.

Compartimos la idea de muchos investigadores (Cortazzi, 1996; Bond, 1991) acerca de que el estilo de aprendizaje está relacionado con factores socioculturales, propios de cada cultura. Lo que Cortazzi (1996) definió como “cultura de aprendizaje”. Según este autor, todos pertenecemos a un grupo que ha aprendido de una forma determinada a lo largo de su historia educativa:

By the term culture of learning we mean that much behaviour in language classroom is set within taken-for-granted frameworks of expectations, attitudes, values and beliefs about what constitutes good learning, about how to teach or learn, whether and how to ask questions, what textbooks are for, and how language teaching relates to broader issues of the nature and purpose of education (Cortazzi, y Jin, 1996: 169).

Desde nuestra experiencia personal y a partir de la opinión de muchos autores especializados en la enseñanza de lenguas a alumnos chinos, consideramos que las características propias de la enseñanza que reciben estos alumnos en su país de origen determinan su estilo de aprendizaje y las características de su cultura de aprendizaje. Por eso, cuando llegan a España y entran en nuestras aulas, necesitan un periodo de adaptación. Algunos autores han escrito sobre experiencias de alumnos chinos en países de habla inglesa, como USA o Australia, y coinciden en que este tipo de alumno necesita un periodo de adaptación mayor al que necesitan otro tipo de alumnado, sobre todo, alumnos occidentales:

Asian students normally took about two to three months to adjust to the new style of learning here. “It took about one to two months for me to get used to it. After a while you feel ok. So the first semester is rough” Another students said that he had been here for three months and he said he is “getting better, now. I know what the tutor required of the assignment”» (Wong, 2004:164).

Colleen Ward (2006), entre otros, ha demostrado que el choque cultural es mayor cuanto más lejanas son la cultura de origen y la cultura de destino. Si a esto le añadimos el *choque metodológico* que sufren al llegar a nuestras aulas, podemos entender que este periodo pueda ser mayor para este alumnado que para alumnos provenientes de culturas y metodologías más cercanas a la nuestra. Todavía no se han llevado a cabo investigaciones acerca del proceso de adaptación de alumnado chino en España; investigaciones que nos parecen necesarias, ya que serían muy interesantes y útiles tanto para profesores como para organizadores de programas de



inmersión.

Pero, ¿cuáles son las características que componen su cultura de aprendizaje? Es importante que las conozcamos y seamos conscientes de ellas para ser capaces de identificarlas en nuestros alumnos y saber cómo utilizarlas dentro del aula.

Una característica a tener en cuenta es el uso, casi exclusivo, de material editado en China para la enseñanza de español como lengua extranjera. Es bastante inusual que los profesores chinos enseñen español a partir de un material editado en España; sin embargo, debemos decir que muchos profesores chinos están comenzando a utilizar material editado en España como material de apoyo al manual principal de estudio. El material editado en España está comenzando a entrar en el mercado asiático pero todavía la importancia recae en el material chino. Este material suele ser más económico y los exámenes de idiomas nacionales se basan en estos manuales, de ahí su gran auge. Normalmente están escritos y editados por profesores de lenguas de las universidades más importantes del país. En el caso del español, el manual principal es *Español Moderno*, compuesto por cinco volúmenes, escrito por Dong Yan Sheng y Liu Jian y editado por Foreign Language Teaching and Research Press. Compartimos la opinión de Alberto Sánchez (2008) sobre este manual quien, tras hacer una pormenorizada descripción del mismo, concluye diciendo:

[...] el libro no está diseñado para fomentar la competencia comunicativa del estudiante. De hecho, no existe a lo largo de las lecciones un apunte o ejercicio dirigido a la interacción significativa, donde el alumno exprese libremente significados no controlados gramaticalmente (Sánchez, 2008: 147).

Si tenemos en cuenta que el alumno chino ha estado aprendiendo español con este manual, o con otro editado en China con características muy similares, podemos entender ciertos comportamientos en clase: la falta de participación en algunos casos, el uso continuado del diccionario, la tendencia a la memorización y la repetición de frases, etcétera. Este material se apoya en dos métodos: el método Tradicional, basado en la traducción y en el análisis gramatical, y el método Audio-lingual, basado en la repetición para la adquisición de “buenos hábitos” y en la erradicación del error. Con este método ecléctico, basado en la enseñanza gramatical a partir de la repetición de patrones y memorización de listados de vocabulario, el alumno chino aprende español. Pero como explica Luz Fernández Calventos, este método presenta varios problemas:

Este método en apariencia es deslumbrante, ya que los alumnos muestran avances considerables en tan sólo dos meses, pero analizado en profundidad pone de relieve un problema bastante grave: el alumno maneja una serie de oraciones, que serían el equivalente a los 3.500 caracteres del chino, pero si el orden de esas oraciones se altera o procedemos a la sustitución de algunos términos por sus sinónimos, la confusión es total, el andamiaje se derrumba como si de un castillo de naipes se tratara (Fernández Calventos, 2006: 5).



En segundo lugar, en las clases de lenguas extranjeras en China existe un claro predominio de las destrezas escritas frente a las destrezas orales. Las razones son muy diversas y tienen que ver con otros factores propios de la cultura de aprendizaje china. Por ejemplo, el tamaño de las clases de lenguas en China. Normalmente estas clases albergan entre cuarenta y cincuenta alumnos por lo que es difícil que cada alumno tenga tiempo para expresarse de forma oral. Así lo explican Tang Degen y Doug Absalom (1998: 124): «Class sizes in schools and universities have historically been large (usually from 50 to 70 students) and continue to be so, restricting opportunities for oral practice and the development of conversational skills».

Otra razón es el gran peso de la expresión escrita en los exámenes nacionales de lenguas. Estos exámenes son muy importantes en el mundo laboral por lo que los alumnos esperan que el profesor les prepare para ellos. Varios autores chinos hablan sobre la necesidad de un cambio en la estructura de estos exámenes para un posterior cambio en la dinamización de clase (Ye, 2007). Esto puede explicar por qué el alumno chino a veces está más preocupado por lo que entrará en el examen final que por lo que está aprendiendo en realidad.

Por lo tanto, el material utilizado y el método adoptado fomentan el uso de la traducción y la memorización, haciendo mayor hincapié en las destrezas escritas que en las orales. Las actividades que componen los manuales utilizados son de tipo tradicional, la mayor parte de ellas de corte gramatical, con muy poca o nula interacción, y se suelen hacer de forma individual y en silencio para luego corregirlas en grupo con el profesor como autoridad máxima. Por ello, a veces, podemos percibir que el alumno chino se siente un poco perdido y muestra un poco de ansiedad a la hora de hacer actividades libres y/o grupales.

Nos parece interesante resaltar la similitud de todo lo dicho hasta ahora con la enseñanza de lenguas que se llevaba a cabo en nuestro país no hace mucho tiempo. Hace poco menos de tres décadas la enseñanza de lenguas extranjeras en España era muy parecida a todo lo contado hasta ahora; incluso ciertos elementos siguen estando vigentes hoy en día. Con esto queremos mostrar que al igual que España, en los últimos años ha avanzado enormemente en la enseñanza de lenguas extranjeras, tenemos la completa certeza de que así lo hará China. Aunque debemos tener en cuenta su gran población, las diferencias económicas y sociales entre las zonas rurales y las zonas urbanas, la enorme dimensión y diversidad del país, etcétera.

El papel del profesor también influye en el estilo de aprendizaje de los alumnos. La imagen del profesor como autoridad máxima e irrevocable, poco a poco va cambiando en China. Muchos autores hablan sobre la figura del profesor chino (Biggs, 2001 y Hu, 2002) pero nos parece justo decir que en los últimos años, con la llegada de una generación joven de profesores a las universidades chinas, esta actitud autoritaria y poco flexible está cambiando poco a poco. Sin embargo las clases siguen estando centradas en el profesor, quien tiene en todo momento el control de la clase, decidiendo las actividades que se llevan a cabo y utilizando una gran parte del tiempo de clase para hacer explicaciones gramaticales, normalmente en chino. En artículos anteriores (Couto, 2008) ya explicamos la frecuente situación económica en la que se encuentran estos profesionales; su sueldo no suele ser alto por lo que deben tener otro trabajo y esto disminuye el tiempo para la preparación de material. Con esto no queremos decir que todos los profesores chinos basen sus clases en largas explicaciones gramaticales sacadas del manual de español, pero sí creemos que este sector necesita más apoyo por parte de la Administración,

apoyo económico y formativo, ya que en muchos casos su conocimiento didáctico se limita al aprendizaje recibido en su época de estudiantes.

En la cultura china, la figura del profesor se asemeja a la figura del padre, ambas deben ser respetadas en todo momento, por ello los alumnos esperan que el profesor “vierta” en ellos todos sus conocimientos. Así lo explica Guangwei Hu:

It follows from the traditional Chinese epistemic model of teaching that a teacher is expected to be a virtuoso of learning (Cortazzi & Jin, 1996b; Paine, 1990). To make sure that knowledge can be transmitted correctly and appropriately, the teacher must have already mastered a profound body of knowledge and have effective skills to impart his or her knowledge 'in the most accessible way possible' (Brick, 1991: 155). Thus a good teacher is one who knows what is useful and important to the students, has an intimate knowledge of the students' level, carefully prepares lessons, has all the correct answers at all times, and dissects, presents and explains knowledge in a masterly manner to ensure ease of learning by the students. It is a common belief that a teacher must assume a directive role, having the sole prerogative in deciding what to teach and exerting complete control over the class all the time (Tang & Absalom, 1998). This is to make class events fully predictable, guarantee the smooth delivery of carefully planned contents (Hu, 2002: 99).

Si leemos con atención a Hu podemos entender que al principio los alumnos chinos no suelen hacer preguntas en clase y en su lugar se acercan al final para hablar con el profesor o que en algunos momentos sean más reflexivos que participativos.

Pero hay que remarcar que frecuentemente los profesores chinos utilizan parte de su tiempo libre en encontrarse con los alumnos fuera del aula y ayudarlos no sólo con problemas propios de la asignatura, sino con cualquier otro tipo de problema. Por eso en muchos casos la relación que se produce en clase es sólo una parte de la relación alumno-profesor en China.

Con lo dicho hasta ahora podemos entrever que la enseñanza en China da mucha importancia al manual, elemento necesario para superar exámenes, y al profesor, quien da los conocimientos necesarios de forma detallada.

La última característica que nos gustaría resaltar es el tipo de estrategias de aprendizaje que suele utilizar este alumnado. Nos detendremos en dos de ellas; dos que todos los profesores hemos podido ver en nuestros alumnos chinos: la memorización y el uso del diccionario.

Se ha escrito mucho acerca del uso de la memorización por parte de estos alumnos. Numerosos autores, muchos de afincados en Hong Kong, han escrito acerca de este fenómeno. Inicialmente, algunos autores los describieron como meros repetidores, sin crítica ni reflexión alguna de aquello que aprendían de memoria (Ballard y Clanchy, 1991; Samuelowicz, 1987). Para ellos, el alumno chino utiliza lo que en inglés se llama *rote-learning*. Aprenden de memoria y repiten los patrones aprendidos de forma mecánica. Sin embargo, posteriormente se han hecho numerosos estudios en los que se demuestra que esta opinión es errónea. Biggs y Watkins (2006)



han llevado a cabo varios estudios en Hong Kong, en su mayoría con alumnos de secundaria, y han llegado a la conclusión de que los alumnos chinos utilizan la memoria de otra forma, lo que en inglés se llama *memorization with understanding*. El alumno utiliza la memoria como apoyo a la comprensión total. Aunque todavía quedan muchas incógnitas al respecto:

It is undoubtedly true that students in CHC systems (Confucius Heritage-Cultures) use repetition as part of their learning strategies a good deal more than Westerners do. But the reason for this is less clear. Is it because of cultural factors, as suggested in Chapter 2? Is it because of perceived task demands, for example of assessment (Chapter 9), or those of coping with a second language (Chapter 8)? (Biggs, y Watkins, 2006: 270).

El segundo elemento, el uso del diccionario en clase, nos parece también importante ya que muchos profesores hemos podido comprobar cómo estos alumnos hacen un uso, en muchos casos descontrolado, del mismo. Incluso cuando entienden una palabra, siguen buscando su significado en el diccionario. Creemos que este fenómeno se debe a la importancia dada al vocabulario en casi todos los exámenes de lengua que se llevan a cabo en China, así como a la necesidad de exactitud en la traducción de términos.

Estos son algunos de los factores que los alumnos chinos traen consigo cuando vienen a estudiar a nuestro país. Y, como bien explica Xiaotang Cheng:

Of course, if students have studied in a quiet environment for a relatively long time, the tendency to remain reticent and passive will be greater. This is why some Asian students studying in Western universities are likely to give the impression of being reticent and passive because in the West, class discussion and interaction are taken for granted. However, these approaches may be new and even strange to Asian students. They may not see any point in taking part in discussions at all. Even if they do see the point and have a strong desire to participate, they may not be ready yet, partly because they are not used to the new teaching style and partly because they are unsure about the Western style discourse conventions such as the rules of turn-taking and the use of non-verbal language (Cheng, 2000: 443).

Tras nuestra experiencia personal de enseñanza de español en China compartimos la opinión de muchos autores, Biggs y Watkins, entre otros, que como nosotros han vivido en dicho país y han podido llegar a conocer de primera mano todas estas características. Creemos que muchas de las características otorgadas a este tipo de alumnado (pasivo en clase, sin interés, desmotivado, poco crítico, tímido, etcétera.) no son del todo correctas. En muchos casos son generalizaciones o juicios vistos desde el ángulo occidental. Para entender al alumno chino se debe entender su cultura, su sociedad e incluso su historia y política. Sólo de esta manera podremos hacer juicios de valor acertados.

Muchos elementos de los visto hasta ahora se pueden explotar en clase. En la actualidad muchos profesores de español afincados en China están comenzando a escribir acerca de todo



esto (Sánchez, 2008). Nos parece muy interesante esta línea de investigación, ya que ayudará a profesores afincados en países de habla hispana a conocer mejor a este grupo meta. Elementos como la memorización, la importancia del vocabulario, el sentimiento de pertenencia a un grupo, la defensa del esfuerzo continuado para conseguir el éxito... son elementos de los que se puede sacar mucho provecho en nuestras aulas.

Hemos querido hacer una revisión tanto de las características generales de este tipo de alumnado, como del origen de las mismas. Pero con lo dicho hasta ahora, las conclusiones que podemos sacar es que el alumno chino es callado, poco participativo, que se preocupa por los exámenes y aprende de memoria. Desde nuestra propia experiencia hemos podido comprobar cómo estos alumnos suelen tener estas características al comienzo del curso pero como a lo largo del mismo van cambiando su actitud. Siempre habrá alumnos más callados y alumnos más participativos, pero tras este primer periodo de adaptación, comprenden qué objetivos deben alcanzar y son capaces de hacerlo. Tras comprender qué se espera de ellos en clase, su capacidad de trabajo, su esfuerzo continuado y su adaptación a hacer aquello que se les pide en clase, les hace cambiar de actitud y disfrutar enormemente de las clases. Y así es como descubrimos que son alumnos a los que les gustan mucho los juegos, los *rol-play* o el uso de canciones en clase. Por lo tanto, este alumnado no es tan diferente a los demás, sólo que vienen con una cultura de aprendizaje distinta y debemos darles tiempo para amoldarse a las nuevas exigencias.

Cada uno de los entornos, ya sea monolingüe o plurilingüe, presenta ventajas y desventajas, y cada universidad o academia deberá valorar los pros y los contras de cada una de ellas. Pero nos gustaría terminar con un resumen de lo que a nuestro parecer se puede producir en ambos casos.

Las ventajas de grupos monolingües son, entre otras: la posibilidad de mayor adaptación tanto para el profesor como para el alumno al nuevo entorno educativo; la solidaridad y el apoyo que se puede producir dentro del grupo; el uso del chino entre los alumnos cuando lo sientan necesario, pudiendo bajar los niveles de ansiedad en grupos iniciales; la posibilidad de creación de material específico; la fusión de métodos. En cuanto a las desventajas, nos parecen relevantes: el peligro de un aislamiento cultural; el uso excesivo de su lengua materna; la posible prolongación del periodo de adaptación; la desmotivación por un menor avance en su nivel de español debido a todo lo anterior; a fin de cuentas, el peligro de crear las mismas características de su cultura de aprendizaje en lugar de ofrecerle una experiencia de inmersión en el país de la lengua meta.

Por otro lado, algunas de las ventajas que vemos en los grupos plurilingües son: la riqueza multicultural que ofrecen estos ambientes; una mayor facilidad para conocer personas externas a su entorno cultural; un posible aceleramiento del proceso de adaptación; la necesidad de comunicarse en español dentro del aula. Y dentro de las desventajas, nos gustaría resaltar: la posible desmotivación inicial del alumno chino que tiene un nivel de comprensión menor al de sus compañeros; el posible aislamiento del alumno chino por no encontrar su sitio dentro del grupo; las posibilidades de que se creen "guetos culturales" dentro del aula y sea muy difícil traspasarlos; problemas con otros grupos debido a las diferentes culturas de aprendizaje.

Como hemos podido ver ambas posibilidades tienen aspectos positivos y negativos y cada entidad deberá sopesarlas teniendo en cuenta su realidad educativa. Dentro de un aula, pueden pasar cosas opuestas, por ejemplo, un entorno multicultural puede acelerar el proceso de adaptación o por el contrario, puede desmotivar al alumno al encontrarse con dificultades como



las mencionadas anteriormente... Para poder tener un plan de acción más seguro, es necesario hacer investigaciones más profundas al respecto. Con este artículo sólo hemos querido abrir este camino... La pregunta inicial queda así, abierta al debate y a futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. y D. Watkins (1996): «The Chinese learner in retrospect», en D. Watkins y J. Biggs (eds.) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, Hong Kong, CERC, University of Hong Kong.
- Bond, M.H. (ed.), (1986): *The Psychology of the Chinese People*, Hong Kong, Oxford University Press.
- _____ (ed.), (1991): *Beyond the Chinese face*, Hong Kong, Oxford University Press.
- Cheng, X. (2000): «Asian students reticence revisited», en *System*, 28, 435-446.
- Cortazzi, M. y L. Jin (1996): «Cultures of learning: Languages classrooms in China», en H. Coleman (ed.), *Society and the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 169-206.
- Couto Frias, M^a.S. (2008): «Una experiencia (in)comunicativa en Tianjin, China», en *Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Málaga, 183-191.
- Degent, T. y D. Absalom (1998): «Teaching Across Cultures: Considerations for Western EFL Teachers in China», en *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 3 (2), 117-132.
- Fernández Calventos, L. (2006): *Aproximación al método de adquisición de segundas lenguas en China*, Trabajo Final del programa FONTE Formación Online de Tutores de Español de Aula-Diez.
- Fuliang, C. (2004): «¿Qué estudian los alumnos de español de China?», en *I Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico*, Manila. [en línea]. Disponible en: http://www.mec.es/redele/biblioteca/ele_asiapacifico.html
- Hui, L. (1997): «New Bottles, old Wine: Communicative Language Teaching in China», en *Forum*, 35 (4), 38-47.
- Hu, G. (2002): «Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China», en *Language, Culture and Curriculum*, 15 (2), 93-105. [en línea]. Disponible en: <http://www.multilingual-matters.net/lcc/015/0093/lcc0150093.pdf>
- Liao, X. (2000): «Communicative Language Teaching Innovation in China: Difficulties and Solutions», en *ERIC Document Reproduction Service* (ED443294).
- Littlewood, W. (2000): «Do Asian students really want to listen and obey?», en *ELT Journal* 54 (1), 31-36.
- Ouyang, H. y E. Dow (2005): «Inside-out: Student criticism of "foreign experts" in universities in the P.R.C», en *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*. [en línea].



Disponible en: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=2576>

- Rao, Z. (eds.) (2007): *Individual Differences and Cultural Factors in English Learning Strategies*, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.
- Ruitort, A. y E. Pérez Villafañe (2007): «Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías», en *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*.
- Sánchez Griñán, A. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Wang, T. (2006): «Understanding Chinese Culture and Learning», en *Australian Association for Research in Education, AARE 2006 Conference papers*. [en línea]. Disponible en: <http://www.aare.edu.au/o6pap/wano6122.pdf>
- Ward, C., S. Bochner y A. Furnham (eds.) (2001): *The psychology of culture shock*, New York, Routledge.
- Watkins, D. y J. Biggs (eds.) (1996): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, Hong Kong, CERC, University of Hong Kong.
- _____ (eds.) (2001): *Teaching the Chinese learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*, Hong Kong, CERC, University of Hong Kong.
- Wong, J.K. (2004): «Are the learning styles of Asian international students culturally or contextually based?», en *International Education Journal*, 4, 154-166.
- Yan, S.D. y L. Jian (eds.) (1999-2008): *Español Moderno* (5 vols.), Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
- Ye, J. (2007): «Adapting communicative language teaching approach to China's context», en *US-China Foreign Language*, 4 (10).
- Zhang, L., Q. Liu, Q. y S. Hou (2005): «Deductive vs. Inductive in the Strategies of Communication – Cultural Differences between East and West», en *US-China Foreign Language*, 3 (7). [en línea]. Disponible en: <http://www.linguist.org.cn/doc/uc200507/uc20050701.pdf>

