

11



*La Cultura Moldea la Educación Superior.
Estudio Comparativo de los Sistemas
Universitarios de China y España[†]*

*Culture Shapes Higher Education. A Comparative
Study of the University Systems of China and Spain*

Xiaotong Zhang*;
Isabel Maria Gomez Barreto**

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45775

Recibido: **14 de julio de 2025**
Aceptado: **20 de septiembre de 2025**

[†] Este artículo forma parte de la tesis doctoral de Xiaotong Zhang en la Universidad de Castilla- La Mancha.
*XIAOTONG ZHANG: Universidad de Castilla-La Mancha. **Datos de contacto:** e-mail: xiaotong.zhang@alu.uclm.es

ISABEL MARIA GOMEZ BARRETO: Universidad de Castilla la Mancha. **Datos de contacto: e-mail: isabelmaria.gomez@uclm.es

Resumen

La cultura, entendida como un programa mental dentro del entorno social, influye profundamente en el modelo de gestión universitaria, el diseño curricular y los principios educativos. Partiendo de este hecho, el estudio describe y compara las raíces culturales de los sistemas universitarios de China y España, incluyendo sus tradiciones filosóficas, antecedentes históricos, estructuras sociales, políticas lingüísticas y educación moral. Analiza mediante un enfoque de comparación multinivel cómo estos factores condicionan los métodos de enseñanza y la equidad educativa en las universidades. Los hallazgos indican que el sistema de educación superior chino está profundamente influenciado por el pensamiento confuciano, una estructura social con alta distancia de poder y valores colectivistas. En contraste, el sistema universitario español se configura principalmente a partir de la autonomía regional y la coexistencia multicultural, mientras que la herencia católica persiste en el plano simbólico y cultural. Asimismo, se observan diferencias significativas en la gobernanza, la distribución de recursos y la construcción del currículo. Mientras que China prioriza la unidad nacional y la estandarización institucional (como el uso obligatorio del mandarín y el examen de acceso unificado), España promueve la diversidad cultural a través del multilingüismo y la descentralización. El estudio concluye que la convergencia institucional no implica convergencia cultural, y propone recomendaciones para fomentar la sensibilidad intercultural y mejorar la equidad en la gobernanza universitaria.

Palabras clave: Educación superior; cultura; educación comparada; sistemas universitarios

Abstract

Culture, understood as a mental program embedded within the social environment, profoundly shapes university governance models, curriculum design, and educational principles. Based on this premise, the present study compares the cultural foundations of the Chinese and Spanish higher education systems, including their philosophical traditions, historical backgrounds, social structures, language policies, and moral education. It analyzes, through a multilevel comparative approach, how these factors shape teaching methods and educational equity in universities.. The findings reveal that China's higher education is deeply influenced by Confucian thought, a social hierarchy characterized by high power distance, and collectivist values. In contrast, the Spanish university system is mainly shaped by regional autonomy and multicultural coexistence, while the Catholic heritage endures at the symbolic and cultural level.. Significant differences are also observed in governance structures, resource distribution, and curriculum development. While China prioritizes national unity and institutional standardization—evident in the nationwide promotion of Mandarin and the unified entrance examination—Spain fosters cultural diversity through multilingualism and decentralized governance. The study concludes that institutional convergence does not imply cultural convergence, as deeply rooted cultural values continue to shape how universities operate and evolve. It offers several policy recommendations to enhance intercultural sensitivity and promote equity in higher education governance, providing useful insights for mutual learning between different national systems.

Keywords: Higher education; culture; comparative education; university systems

1. Introducción

En el contexto de la globalización, los sistemas de educación superior de diversos países se han ido renovando y fusionando con el objetivo de construir modelos educativos más eficientes. La educación superior se ha convertido en un pilar clave para impulsar la competitividad nacional, el progreso social y el intercambio cultural, fortaleciendo la cooperación global y la integración educativa (Julián & Ávila, 2018). A pesar de la convergencia de los sistemas educativos a nivel mundial, los factores culturales continúan desempeñando un papel determinante en la gestión universitaria, la configuración curricular y las filosofías educativas (Gopinathan & Lee, 2018; Gopinathan & Lee, 2018; Hofstede, 2001). Las tradiciones culturales, estructuras sociales, políticas lingüísticas y valores éticos de cada país modelan profundamente sus sistemas de educación superior, lo que genera tanto oportunidades como desafíos en la cooperación educativa transnacional (Araceli, 2010).

La teoría de dimensiones culturales de Hofstede (2001) ofrece un marco analítico eficaz para comprender las características culturales de distintos países y su impacto en los sistemas universitarios. Según Hofstede, la cultura actúa como un «software mental» que influye en la gestión educativa, la estructura curricular y los modelos pedagógicos. Además, hace más de tres décadas, Weber (1978) argumentaba que el sistema educativo no solo refleja la cultura, sino también el sistema político, generando diferencias sustanciales en las filosofías y valores educativos entre distintos régímenes políticos. Sadler (1900) sostuvo que la adaptación de políticas educativas de otros países debe fundamentarse en la compatibilidad cultural, de lo contrario, su efectividad sería limitada. Así, el impacto de la cultura en los sistemas universitarios es un fenómeno complejo y multidimensional que requiere un análisis profundo desde la perspectiva de la filosofía educativa, el contexto histórico, la estructura social, la política lingüística y la educación moral (You, Rud & Hu, 2018).

2. Marco teórico

2.1. las dimensiones culturales de Hofstede

En el presente estudio, la teoría de las dimensiones culturales de Geert Hofstede se adopta como uno de los marcos analíticos centrales, con el objetivo de comprender y comparar de manera sistemática cómo la cultura se encuentra profundamente incrustada en los sistemas de educación superior, afectando su estructura institucional, los modelos de gobernanza, las interacciones pedagógicas y los valores educativos fundamentales. Esta teoría se originó a partir de una amplia encuesta realizada entre empleados de IBM en distintos países, y sostiene que la cultura constituye un «programa mental colectivo»: un conjunto de patrones de comportamiento aprendidos en contextos sociales compartidos a lo largo del tiempo (Hofstede, 2001).

Hofstede identificó seis dimensiones culturales principales: (1) Distancia al poder, que mide el grado de aceptación de la desigualdad jerárquica en una sociedad; (2) Individualismo versus colectivismo, que distingue si las relaciones sociales se centran en el individuo o en el grupo; (3) Evitación de la incertidumbre, relacionada con el nivel de tolerancia ante la ambigüedad y el cambio; (4) Masculinidad versus feminidad, que indica si se priorizan valores como la competencia y el éxito o el cuidado y la cooperación; (5) Orientación a largo plazo versus a corto plazo, que se refiere a la importancia

de la planificación futura frente a la gratificación inmediata; y (6) Indulgencia versus restricción, que refleja el grado de permisividad hacia el disfrute y la satisfacción de los deseos (Hofstede, 2010).

Estas dimensiones han sido ampliamente aplicadas en investigaciones comparadas en los ámbitos de la educación, la gestión organizacional y la comunicación intercultural, incluyendo estudios sobre la participación estudiantil (Zhang & Dai, 2021), la autoridad del profesorado en el aula (Sun, 2023) y la gobernanza educativa (Liu, 2021). En este caso, la elección de este marco se fundamenta en su capacidad no solo para ofrecer una tipología clara de comparación cultural, sino también para explicar cómo los valores culturales profundos se traducen en los fundamentos filosóficos y las prácticas institucionales de la educación. Por ejemplo, la dimensión de «distancia al poder» permite interpretar la alta autoridad del profesorado en China frente al fomento del diálogo autónomo en las aulas universitarias españolas; la de «evitación de la incertidumbre» ayuda a explicar por qué el sistema español presenta una mayor apertura curricular, mientras que el chino tiende a estandarizar y controlar sus programas; y la de «individualismo-colectivismo» resulta clave para comprender diferencias en la motivación estudiantil, los modelos de colaboración y los criterios de evaluación. Al aplicar esta teoría, es posible traducir valores culturales abstractos en variables observables, fortaleciendo tanto la estructuración como el poder explicativo del presente análisis comparado.

Aunque el modelo de Hofstede ofrece un marco comparativo claro, no está exento de críticas. Se le ha reprochado cierta rigidez metodológica, eurocentrismo y simplificación cultural (McSweeney, 2002; Williamson, 2002). Más recientemente, Beugelsdijk y Welzel (2018) sugieren complementarlo con el enfoque dinámico de Inglehart, capaz de captar los cambios generacionales que Hofstede tiende a descuidar. Aun reconociendo estas limitaciones, este estudio mantiene el uso de las dimensiones de Hofstede por su capacidad de traducir valores culturales abstractos en variables observables y comparables, sin pretender homogeneizar culturas, sino como herramienta operativa para analizar cómo las diferencias culturales estructurales influyen en la educación superior.

Además, este estudio introduce el concepto de «acoplamiento cultura–institución», entendido como la interacción dinámica mediante la cual los valores culturales configuran, legitiman y condicionan las estructuras institucionales, mientras que estas refuerzan o transforman las prácticas culturales. Este planteamiento se ancla en la tradición del institucionalismo organizacional, que subraya cómo las normas culturales confieren legitimidad a las estructuras formales y moldean su capacidad de adaptación en entornos cambiantes (Scott, 2014). Asimismo, dialoga con la teoría del isomorfismo institucional propuesta por DiMaggio y Powell (1983), que explica cómo los marcos culturales impulsan la homogeneización organizativa a través de mecanismos coercitivos, miméticos y normativos. En conjunto, estas perspectivas dotan al concepto de una sólida base teórica y un alto valor analítico, lo que permite comprender mejor las trayectorias diferenciadas de los sistemas universitarios de China y España.

2.2. Influencia de la cultura en los sistemas universitarios

Según Hofstede (2001), la cultura, como proceso psicológico del entorno social influye profundamente en el modo de gobierno, el plan de estudios y la filosofía educativa de la enseñanza universitaria. La influencia de la cultura en el sistema educativo universitario es un tema complejo y multidimensional, por lo que, debatir cómo influyen la cultura y la sociedad en el sistema educativo universitario, requiere reconocer en primer lugar que la

situación cultural y social de cada país es única. No obstante, en las últimas dos décadas, la investigación comparada en educación ha revelado tres convergencias clave:

a) todas las universidades están sometidas a la presión de los rankings internacionales y de los marcos de calidad transfronterizos (Garrocho Salcedo, 2022); b) todas están adaptando sus metodologías docentes en respuesta a la sociedad digital y a las demandas de aprendizaje permanente (Arias-Valle *et al.*, 2021); c) todas están llamadas a asumir responsabilidades públicas en ciencia abierta, justicia social y movilidad intergeneracional (Medina-García *et al.*, 2021).

En este contexto global, Weber (1978) señalaba que, el sistema educativo es un sistema político que refleja los diferentes puntos de vista sobre la filosofía y los valores de la educación en los distintos sistemas políticos. Sarkar y Al Mamun (2023) subrayan que los principios filosóficos fundamentales de una sociedad impregnán sus objetivos educativos: por ejemplo, las sociedades de tradición idealista tienden a priorizar el cultivo intelectual y moral en la educación superior.

El componente histórico tampoco puede ser ignorado en los estudios comparados en educación. Tal como señaló Sadler (1964), todo sistema educativo se halla profundamente enraizado en la historia nacional de cada país y se transforma según las demandas sociales emergentes. En el caso de España, desde la implementación de la Declaración de Bolonia en 1999, el sistema universitario ha experimentado una transformación estructural significativa. La expansión de los indicadores de calidad y los acuerdos de gobernanza ha reconfigurado profundamente tanto la organización interna como las prioridades estratégicas de las universidades (Garrocho Salcedo, 2022). Así, las reformas educativas y los movimientos sociales han incidido de forma directa en la estructura actual del sistema universitario y en su agenda institucional.

Al mismo tiempo, las oportunidades educativas están condicionadas por la estructura de clases sociales. Se espera que la universidad actúe como un «ascensor social» que favorezca la movilidad y equidad, manteniendo una tensión permanente entre el interés colectivo y la excelencia académica (Garrocho Salcedo, 2022). No obstante, la persistente estratificación y las restricciones en la movilidad social continúan influyendo profundamente en la distribución de recursos y en el acceso igualitario a la educación superior (Medina-García *et al.*, 2021).

Por otra parte, la lengua constituye un componente esencial de la identidad cultural y desempeña un papel relevante en el ámbito educativo. Las políticas lingüísticas inciden directamente en la preservación de la diversidad cultural, la accesibilidad y la inclusión de las minorías. En las universidades españolas, incluso el estudio de lenguas con baja demanda, como el siríaco o el acadio, se considera una forma de expresar compromiso con la diversidad cultural (Garrocho Salcedo, 2022). En cambio, en el contexto chino, la promoción sistemática del mandarín ha facilitado la unificación lingüística a nivel nacional, pero también ha reducido notablemente la presencia y uso de las lenguas minoritarias dentro de los entornos universitarios (Wang & Mo, 2024).

Por último, la educación moral es otra dimensión en la que se refleja la influencia cultural. La universidad está concebida como una institución que mantiene un «compromiso ilimitado con la verdad» (Garrocho Salcedo, 2022). Además de transmitir conocimientos, debe fomentar la formación ética y el sentido de responsabilidad social mediante el espíritu crítico y la racionalidad pública. La tercera misión de la universidad es la transmisión de valores y virtudes que sostienen el bien público en una sociedad democrática (Medina-García *et al.*, 2021). En coherencia con este marco teórico, en los siguientes apartados se analizará el trasfondo cultural de los sistemas universitarios de China y España.

3. Contextos culturales de los sistemas de educación universitaria en China y España

Antes de examinar comparativamente los sistemas universitarios de China y España, conviene subrayar la relevancia del contexto cultural en la configuración de sus estructuras de educación superior. Este análisis se apoya en la teoría de las dimensiones culturales de Hofstede (2001) y en el enfoque weberiano de la educación como sistema portador de sentido (Weber, 1978), integrando a su vez aportes de investigaciones empíricas recientes, incluye el análisis de la evolución del sistema educativo chino y de sus orientaciones culturales (Cai, 2023; Liu, 2021; Sun, 2023; Wang & Mo, 2024; Zhang & Dai, 2021; Zhu, 2023), así como un examen sistemático de la gobernanza universitaria, las políticas lingüísticas y la influencia cultural religiosa en el contexto español (Arias-Valle *et al.*, 2021; de la Torre *et al.*, 2021; Garrocho Salcedo, 2022; Medina-García *et al.*, 2021; Pérez-Agote, 2012). Además, se han consultado fuentes históricas fundamentales como la Historia de la Educación en China y la Historia de la Educación en España, complementadas con estudios de caso representativos desde una perspectiva de sociología cultural, centrados en la responsabilidad social universitaria, la equidad educativa y la transformación institucional (Andrés Cabello & Giró Miranda, 2020; Cai, 2023; Del Espino, 2018; López-Rupérez *et al.*, 2019; Pérez Gallego, 2021; Revesado Carballares, 2022; You *et al.*, 2018), con el fin de fortalecer la profundidad histórica y la relevancia empírica del análisis. Así, el contexto cultural de los sistemas universitarios en China y España se analiza a partir de cinco ejes: tradición filosófica, historia política, equidad educativa, política lingüística y educación moral.

3.1. Contexto cultural del sistema educativo universitario chino

3.1.1. Fundamento filosófico

El confucianismo, núcleo de la tradición cultural china, ha ejercido una influencia duradera sobre la configuración del sistema educativo (Zhu, 2021). Este pensamiento enfatiza la formación moral, el respeto al maestro y la responsabilidad colectiva, concibiendo la educación como vía para el desarrollo integral del individuo (Zhu, 2021). En la actualidad, los valores modernos se orientan hacia la equidad, la eficiencia y la innovación (Liu, 2021; Zheng, 2023), tal como lo reflejan las reformas del examen nacional y el programa «doble primera clase» (Liu, 2021). En la actualidad, las universidades chinas encarnan tanto los valores morales confucianos como la eficiencia y la innovación educativas modernas en sus planes de estudio y su gobernanza (Li & Zhang, 2023). No obstante, persiste una tensión entre los principios jerárquicos y de obediencia propios del confucianismo y los valores contemporáneos de libertad individual e igualdad (Sun, 2023), lo cual plantea desafíos en la conciliación entre tradición y modernización.

3.1.2. Influencia del contexto histórico y el sistema político

La larga tradición de centralismo político y de homogeneización cultural ha configurado el actual sistema de acceso a la universidad, caracterizado por la unificación de exámenes y criterios de admisión. Esta lógica responde tanto a una visión meritocrática tradicional de selección justa como a las necesidades contemporáneas de gobernabilidad y cohesión nacional (Cai, 2023; Liu, 2021). La Ley de Educación Superior (reformada en

2018) establece de forma explícita que la universidad debe servir a la modernización del país y a sus objetivos políticos, lo cual refleja un alto grado de expectativas estatales y una marcada orientación colectivista (Cai, 2023). Desde la reforma de descentralización universitaria iniciada en 1985, se han impulsado procesos de modernización institucional y autonomía universitaria (Ministerio de Educación de China, 2024; Xu, 2023). No obstante, sigue siendo un reto compaginar la autonomía académica con la primacía de las directrices ideológicas del Estado.

3.1.3. Equidad educativa y estructura de clases sociales

A pesar de que el sistema de examen nacional busca asegurar la meritocracia, la desigualdad en la distribución de recursos educativos produce una notable brecha entre zonas urbanas y rurales (Ministerio de Educación de China, 2024; Cai, 2023). Los estudiantes de áreas empobrecidas tienen un acceso mucho más limitado a instituciones de alta calidad, lo que contribuye a la reproducción estructural de las clases sociales (Zhang, Song & Luo, 2024). Aunque el Estado ha implementado políticas como la «doble reducción» y programas de enseñanza digital asistida para mitigar estas disparidades, los desequilibrios territoriales siguen siendo significativos y requieren sistemas más eficaces de redistribución (Liu, 2021).

3.1.4. Política lingüística e identidad cultural

A través de la Constitución y la Ley de la Lengua Común Nacional, China ha promovido la enseñanza del mandarín con el fin de reforzar la unidad nacional y facilitar la movilidad social (Constitución de la R.P. China, 2018; Ministerio de Educación, 2021). Sin embargo, esta política ha generado tensiones respecto a la preservación de las lenguas y culturas de las minorías étnicas (Wang & Mo, 2024). Aunque en los últimos años se han adoptado medidas a favor de la protección lingüística, como la creación de plataformas bilingües de enseñanza a distancia (Ministerio de Educación, 2022), la conciliación entre unidad lingüística y diversidad cultural sigue siendo un desafío central para las políticas educativas futuras.

3.1.5. Educación moral y programas ideológicos y políticos

Las universidades chinas incorporan de manera sistemática cursos de pensamiento político que promueven los valores fundamentales del socialismo y el espíritu colectivista, reforzando la identidad nacional mediante contenidos curriculares y actividades extra-curriculares (Zhu, 2021; Cai, 2023). Este modelo ha demostrado ser eficaz para fortalecer el sentido de responsabilidad colectiva y la cohesión ideológica, aunque también genera tensiones con respecto a la autonomía individual y la pluralidad de valores (Sun, 2023). En los últimos años, algunas universidades han introducido módulos de educación para la ciudadanía global, con el objetivo de ampliar la visión internacional del alumnado sin comprometer la primacía de los valores socialistas (Zhu, 2023).

3.2. Características culturales del sistema educativo universitario español

3.2.1. Tradición católica y filosofía educativa

La historia de las universidades españolas está estrechamente vinculada a la tradición católica, como lo muestran los orígenes eclesiásticos de instituciones fundacionales como

la Universidad de Salamanca y la Universidad de Alcalá (Universidad de Salamanca, 2024). No obstante, este carácter confesional pertenece sobre todo al plano histórico y patrimonial, sin constituir la base del sistema universitario actual.

Hoy en día, la universidad española se organiza sobre fundamentos laicos y democráticos, reforzados por la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023), que incorpora principios como la dignidad, la equidad y la justicia social como pilares de un renovado compromiso con la responsabilidad pública. No obstante, la herencia católica pervive en el plano simbólico: Pérez Gallego (2021) identifica su presencia en ceremonias y lemas en latín, y su estudio posterior confirma la continuidad histórica de estos elementos entre los siglos XV y XVIII (Pérez Gallego, 2023). Así, más que estructural, la tradición católica se configura hoy como un legado cultural y ético que convive con un marco plenamente secular y democrático..

3.2.2. Evolución histórica y autonomía regional

La Constitución Española de 1978 estableció un modelo de gobernanza multinivel que combina un marco estatal con la autonomía de las comunidades autónomas, lo cual ha permitido la descentralización progresiva de la gestión de la educación superior (Revesado *et al.*, 2023). Sobre la base de estándares nacionales, las comunidades autónomas han adaptado de manera flexible los sistemas de acceso, las estructuras organizativas y los modelos de gobernanza universitaria (Revesado & Monarca, 2023), consolidando así una gobernanza diversificada. No obstante, esta descentralización también ha dado lugar a desigualdades en la distribución de recursos y a divergencias en la eficiencia de gestión, lo que exige una constante negociación intergubernamental entre los niveles central y autonómico (Medina-García *et al.*, 2021).

3.2.3. Movilidad social y equidad educativa

Aunque el sistema universitario español promueve la igualdad de oportunidades y la cohesión social en el plano normativo (LOSU), en la práctica persisten importantes desafíos en materia de equidad. El sistema de admisión, basado en las calificaciones del bachillerato y la EBAU, tiende a favorecer al estudiantado de clase media, que dispone de mayores recursos educativos y apoyo familiar (López-Rupérez *et al.*, 2019). En contraste, los estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos enfrentan desventajas significativas en el acceso a información, la elección de estudios y el apoyo financiero, lo que limita su competitividad en titulaciones de alta demanda (Revesado *et al.*, 2023). A ello se suma la persistencia de prácticas de endogamia académica, que restringen la movilidad del talento y perpetúan estructuras jerárquicas internas, especialmente en regiones periféricas con menor dinamismo económico (de la Torre *et al.*, 2021). A pesar de las políticas de becas y la expansión de la oferta digital como herramientas compensatorias (LOSU, 2023), el origen social sigue siendo uno de los principales determinantes del acceso y éxito en la educación superior (López-Rupérez *et al.*, 2019).

3.2.4. Política de plurilingüismo y diversidad cultural

La Constitución reconoce el estatus oficial de las lenguas propias de las comunidades autónomas, lo que ha configurado un entorno de convivencia multilingüe en el sistema universitario español (Constitución Española, 1978; Garrocho Salcedo, 2022). Las políticas lingüísticas impulsadas por los gobiernos autonómicos fomentan tanto la docencia

en lenguas cooficiales como la protección activa del patrimonio lingüístico, reflejando un alto grado de reconocimiento institucional hacia la diversidad cultural y la identidad territorial (Ley Orgánica 2/2023). Si bien la implementación de programas multilingües supone un aumento de costes logísticos y operativos, estas políticas son ampliamente valoradas como mecanismos clave de gobernanza intercultural y cohesión social (Pérez Serrano & Sarrate Capdevila, 2013).

3.2.5. Educación moral y valores cívicos

El sistema universitario español combina elementos éticos del humanismo cristiano con principios de ciudadanía democrática. Las universidades integran en sus estructuras órganos de participación como los consejos sociales para garantizar la transparencia en la gestión y promueven la responsabilidad social y la sostenibilidad mediante su inclusión en el currículo académico (LOSU, 2023; Arias-Valle *et al.*, 2021). A pesar de enfrentar fenómenos como la endogamia académica (de la Torre *et al.*, 2021), las instituciones han comenzado a adoptar mecanismos de contratación abierta y programas de internacionalización, orientados a equilibrar la formación ética con el desarrollo del pensamiento crítico (Medina-García *et al.*, 2021).

Este análisis comparado de los sistemas universitarios chino y español, articulado en torno a los ejes de tradición filosófica, historia política, equidad educativa, política lingüística y formación en valores, permite destacar el papel determinante del contexto cultural en las lógicas de gobernanza universitaria. A partir de esta base, se configura un marco teórico-práctico indispensable para futuras investigaciones en el ámbito de la educación comparada.

4. Objetivos y diseño de investigación

4.1. Objetivos de la investigación

El objetivo de este estudio es comparar sistemáticamente los sistemas universitarios de China y España desde un enfoque teórico basado en las dimensiones culturales de Hofstede (Hofstede, 2001) y el modelo comparativo de educación de Bereday (Bereday, 1964). A través del análisis de cinco dimensiones clave —identidad cultural, estructura de gobernanza, equidad educativa, política lingüística y educación en valores— se pretende revelar cómo la cultura se encuentra profundamente imbricada en las lógicas institucionales y en las prácticas políticas que configuran la educación superior (Sarkar & Al Mamun, 2023; Zhu, 2021; Cai, 2023).

Sobre esta base, se exploran posibles rutas de reforma para las universidades chinas que, en el contexto de la globalización, respondan a las demandas contemporáneas de modernización de la gobernanza, equidad educativa e integración internacional. Estas propuestas se orientan por los principios de sensibilidad cultural y viabilidad institucional, tomando como referencia las experiencias del sistema universitario español.

Finalmente, este estudio también tiene como propósito evaluar la capacidad explicativa del enfoque dual cultura-institución, argumentando que la convergencia institucional no implica necesariamente una convergencia cultural, ya que las estructuras culturales siguen condicionando de forma determinante la evolución profunda de los sistemas de educación superior.

4.2. Tipos de fuentes de información

La investigación adopta un enfoque cualitativo, basándose en una variedad de fuentes documentales que incluyen marcos legislativos nacionales en ambos países (por ejemplo, la Ley de Educación Superior de la República Popular China y la Ley Orgánica del Sistema Universitario de España), informes de organismos internacionales OCDE (2023), estadísticas oficiales gubernamentales (por ejemplo, el Boletín Estadístico sobre el Desarrollo de la Educación Nacional publicado por el Ministerio de Educación de China (2024), el informe Datos y Cifras del Sistema Universitario Español publicado por el Ministerio de Universidades de España (2023), así como investigaciones empíricas de académicos chinos (Liu, 2021; Zhang & Dai, 2021) y españoles (Garrocho Salcedo, 2022; de la Torre *et al.*, 2021; Medina-García *et al.*, 2021). Además, se incorporan referencias históricas como Historia de la Educación en China (Chen, 2009) y Historia de la Educación en España (Negrín Fajardo, 2011), así como estudios teóricos fundamentales de Hofstede (2010), Pérez-Agote (2012), Bereday (1964)□Weber (1978), y estudios de caso recientes (Arias-Valle *et al.*, 2021; Andrés Cabello & Giró Miranda, 2020; Cai, 2023; Del Espino, 2018; Díez de Velasco, 2016; López-Rupérez *et al.*, 2019; Pérez Gallego, 2021; Revesado Carballares, 2022; Sun, 2023; Wang & Mo, 2024; You *et al.*, 2018; Zhang Q. *et al.*, 2024; Zhu S. J., 2023), garantizando así la rigurosidad y coherencia de la base analítica. La revisión bibliográfica se realizó mediante las bases de datos Scopus, Web of Science, Dialnet y CNKI.

4.3. Metodología de investigación comparativa y descripción de las fases de análisis

La presente investigación combina el modelo de «descripción – explicación – yuxtaposición – comparación» de Bereday (1964) con el enfoque de comparación multinivel propuesto por Bartlett y Vavrus (2017), estableciendo tres niveles de análisis verticales: macro (instituciones nacionales o supranacionales), meso (gobernanza universitaria) y micro (docencia e interacción entre docentes y estudiantes).

En el eje horizontal, se seleccionan cuatro dimensiones culturales de Hofstede (2001) relevantes para la educación superior: distancia al poder (PDI), individualismo (IDV), evasión de incertidumbre (UAI) y masculinidad (MAS). En la descripción de los análisis se indican los valores respectivos establecidos por Hofstede¹ (2001) a cada una de las dimensiones según el nivel. Por ejemplo, alta distancia del poder (PDI = 80) y fuerte colectivismo (IDV = 20).

La correspondencia entre dimensiones culturales, niveles de análisis y temas tratados se presenta a continuación en la tabla 1:

¹ Puede consultarse en Base de datos oficial y más accesible: <https://geerthofstede.com/hofstede-globe> .

Tabla 1.

Relación entre las dimensiones culturales, los niveles de análisis y los temas comparativos

Combinación de dimensiones culturales	Nivel de análisis	Tema correspondiente
PDI + IDV	Micro + Meso	5.1 Uniformidad cultural vs. diversidad
PDI	Macro + Meso	5.2 Sistema histórico-político
UAI + MAS	Macro + Meso	5.3 Estratificación social y equidad educativa
IDV + UAI	Macro + Micro	5.4 Política lingüística y transmisión cultural
MAS + UAI	Micro	5.5 Religión y educación moral

Nota. PDI = distancia al poder; IDV = individualismo; UAI = evasión de incertidumbre; MAS = masculinidad. Elaboración propia basada en el marco teórico de Hofstede (2010) y el diseño metodológico multiescalar.

Para garantizar la coherencia metodológica, el estudio se estructura en cuatro fases:

1. Delimitación del problema: se identifican las principales diferencias entre los sistemas universitarios chino y español desde la intersección cultura–institución;
2. Mapeo de variables: el cruce entre cuatro dimensiones culturales y tres niveles analíticos da lugar a cinco ejes temáticos que organizan el capítulo 5;
3. Comparación temática: mediante el modelo de Bereday, se desarrollan análisis comparativos que revelan cómo las estructuras culturales se integran en los diseños institucionales;
4. Síntesis y proyección teórica: la matriz del apartado 5.6 permite integrar resultados y genera dos tareas clave:
 - a) Capítulo 6: recomendaciones en gobernanza, equidad y cooperación intercultural;
 - b) Capítulo 7: evaluación del marco teórico desde la tensión «unidad–eficiencia» vs. «diversidad–inclusión».

5. Análisis de la información

5.1. Unidad cultural frente a pluralismo

Esta sección se fundamenta en las dimensiones culturales de Hofstede sobre la «distancia del poder (PDI)» y el «individualismo/colectivismo (IDV)» para analizar, desde los niveles micro (prácticas lingüísticas en el aula) y meso (políticas de gobernanza universitaria), las orientaciones institucionales y culturales que adoptan los sistemas universitarios de China y España en relación con la uniformidad cultural y la diversidad.

El sistema de educación superior chino manifiesta una clara inclinación hacia la homogeneización cultural. A través de la promoción intensiva del mandarín, la aplicación de un examen nacional unificado de acceso y la integración obligatoria de asignaturas de educación ideológica y política, se ha configurado un modelo educativo altamente centralizado cuyo objetivo es fortalecer la identidad nacional y la cohesión ideológica (Wang & Mo, 2024). Esta lógica de gobernanza refleja una combinación de alta distancia

del poder ($PDI = 80$) y fuerte colectivismo ($IDV = 20$), donde el estudiantado tiende a someterse a las estructuras institucionales y los contenidos curriculares están marcadamente estandarizados. Si bien este modelo prioriza la eficiencia educativa y la integración estatal, también restringe el espacio de expresión de las culturas locales y tiende a marginar las lenguas minoritarias (Consejo Nacional de Trabajo Lingüístico, 2023).

En contraste, el sistema universitario español se orienta hacia la diversidad cultural y la protección de los derechos lingüísticos. De acuerdo con lo establecido por la Constitución Española (1978), las comunidades autónomas poseen competencias para implementar políticas lingüísticas propias, lo cual se traduce en la oferta de programas educativos en lenguas cooficiales como el catalán, el euskera o el gallego, especialmente en universidades ubicadas en dichas regiones. Esta configuración institucional responde a un patrón cultural de distancia del poder moderada ($PDI = 57$) y un individualismo relativamente alto ($IDV = 51$), lo que favorece la expresión individual y el reconocimiento de las identidades culturales regionales. Sin embargo, esta descentralización también conlleva riesgos de fragmentación en la coordinación del sistema y en la homogeneidad curricular (Del Espino, 2018).

China y España muestran modelos claramente diferenciados en la configuración cultural e institucional de sus universidades. El primero responde a una lógica de «uniformidad-eficiencia» sustentada en la intervención estatal y la estandarización, mientras que el segundo se orienta hacia la «diversidad-negociación», apoyada en la autonomía regional y la pluralidad cultural. Estas diferencias no solo reflejan estructuras culturales arraigadas, sino también modos distintos de organizar currículos, políticas lingüísticas y procesos de identidad en la educación superior.

5.2. Comparación de la historia y el sistema político

Este apartado se centra en la dimensión cultural de la «distancia del poder (PDI)» según Hofstede, con el fin de analizar su manifestación concreta tanto en el sistema jurídico nacional (nivel macro) como en la estructura de gobernanza universitaria (nivel meso). Las diferencias en la distribución del poder dentro de las tradiciones político-culturales de China y España han influido de manera profunda en la evolución de sus respectivos sistemas de educación superior.

En China, el modelo universitario se configura bajo un sistema fuertemente centralizado, con una clara dominancia del Estado. La Ley de Educación Superior (2018) define explícitamente a las universidades como instituciones clave al servicio de la estrategia nacional de desarrollo. Su modelo de gobernanza se caracteriza por jerarquías bien definidas y una gestión predominantemente administrativa. Mecanismos como el examen nacional unificado de acceso (gaokao) y la planificación de disciplinas estratégicas reflejan una cultura de alta distancia del poder ($PDI = 80$), en la cual se acepta ampliamente la toma de decisiones centralizada y las relaciones verticales entre niveles jerárquicos (Cai, 2023). En este marco, las universidades no solo producen conocimiento, sino que actúan como plataformas ejecutoras de los objetivos estatales.

Por el contrario, desde la Constitución de 1978 que establece el modelo de «unidad con autonomía», España ha avanzado hacia una gobernanza universitaria descentralizada. La Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023) otorga a las comunidades autónomas amplias competencias en materia de admisión, diseño curricular y organización institucional, promoviendo así una articulación estrecha entre universidad, cultura regional y desarrollo económico (Revesado *et al.*, 2023). En un contexto cultural

de distancia del poder moderada ($PDI = 57$), el modelo español valora la participación local y los mecanismos de concertación, lo que permite estructuras de gobernanza más flexibles y diversas (Andrés Cabello & Giró Miranda, 2020). No obstante, esta descentralización ha generado desigualdades en la calidad educativa y en la distribución de recursos entre regiones, configurando un riesgo de fragmentación institucional.

El modelo universitario chino privilegia la centralización y la orientación política, optimizando la eficiencia y la capacidad de ejecución. El español, en cambio, descansa en la autonomía territorial y la diversidad regional, lo que favorece la flexibilidad y la adaptación cultural. Este contraste ilustra las trayectorias divergentes que adopta la educación superior al insertarse en sistemas de valores distintos.

5.3. Comparación de clase social y equidad educativa

Este apartado analiza las diferencias culturales y estructurales entre China y España en las vías para alcanzar la equidad educativa, desde las dimensiones culturales de «masculinidad (MAS)» y «evasión de la incertidumbre (UAI)». El análisis se desarrolla tanto en el plano macro (sistemas de admisión y políticas de ayuda financiera) como en el plano meso (becas universitarias y mecanismos de apoyo institucional).

En China, la equidad en términos de igualdad formal de oportunidades se garantiza principalmente mediante un sistema unificado de examen de acceso a la universidad (gaokao). Este mecanismo de selección altamente estandarizado refleja una cultura fuertemente orientada al rendimiento ($MAS = 66$), que valora la competitividad, el logro académico y la meritocracia como vía de movilidad social (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2024; Zhang, Song & Luo, 2024). No obstante, la profunda desigualdad en la distribución de los recursos educativos entre zonas urbanas y rurales limita significativamente las posibilidades de acceso a universidades de élite para estudiantes de origen rural o con bajos ingresos, evidenciando una clara segmentación por clase social (Liu, 2021; Cai, 2023).

Por el contrario, España presenta una configuración cultural con menor orientación a la masculinidad ($MAS = 42$) y una alta evasión de la incertidumbre ($UAI = 86$). En consecuencia, su política de educación superior enfatiza la equidad estructural y la cohesión social. A través de un sistema de tasas universitarias reducidas, múltiples vías de acceso y una red consolidada de becas y ayudas, se han reducido las barreras de entrada y se ha promovido la accesibilidad para colectivos vulnerables (Arias-Valle *et al.*, 2021; de la Torre *et al.*, 2021). Las universidades tienden a priorizar la estabilidad normativa y la previsibilidad del sistema como garantía de equidad, ofreciendo condiciones institucionales más sólidas para la participación equitativa.

China apuesta por un modelo de equidad basado en la competencia individual y el mérito como motor de movilidad, articulado mediante mecanismos de alto rendimiento. España opta por un enfoque que prioriza la equidad de partida con una arquitectura institucional que regula el acceso y la permanencia. Se configuran así dos lógicas culturales distintas en torno al concepto y la práctica de la justicia educativa.

5.4. Política lingüística frente a patrimonio cultural

Este apartado compara las diferencias entre China y España en materia de política lingüística y construcción de identidad cultural, a partir de los indicadores culturales de «individualismo (IDV)» y «evasión de la incertidumbre (UAI)» propuestos por Hofstede. El análisis se desarrolla en dos niveles: el régimen lingüístico estatal (macro) y la formación de la identidad cultural del estudiantado (micro).

En el caso de China, el sistema de educación superior adopta el mandarín como lengua oficial de enseñanza, utilizando la unificación lingüística como herramienta de integración nacional y de movilidad del capital humano (Wang & Mo, 2024). Si bien el país presenta un bajo nivel de evasión de la incertidumbre (UAI = 30), lo que sugiere una aparente flexibilidad hacia la diversidad lingüística, en la práctica este margen es restringido por un modelo de centralismo político y unificación ideológica. Como resultado, las lenguas minoritarias y las culturas locales tienden a ser marginadas, lo que limita el potencial de transmisión cultural.

En contraste, España exhibe un perfil cultural de alta evasión de la incertidumbre (UAI = 86), lo que favorece la institucionalización de la diversidad lingüística dentro del marco normativo. Tanto la Constitución Española como la Ley Orgánica del Sistema Universitario (Ley Orgánica 2/2023, arts. 2 y 32) reconocen explícitamente el derecho de las comunidades autónomas a emplear sus lenguas cooficiales en la educación superior. En consecuencia, universidades en regiones como Cataluña, el País Vasco o Galicia imparten docencia en catalán, euskera y gallego, promoviendo así la reproducción lingüística y el fortalecimiento de identidades culturales regionales (Garrocho Salcedo, 2022; OECD, 2023). El nivel medio-alto de individualismo (IDV = 51) refleja una orientación cultural que valora la expresión individual y la convivencia de múltiples identidades.

Las políticas lingüísticas de China y España representan dos enfoques opuestos de gobernanza cultural. El modelo chino se orienta hacia la «integración homogénea», centrada en la unificación lingüística como vía de cohesión nacional. El español adopta una lógica de «coexistencia heterogénea», sustentada en la garantía de derechos lingüísticos y la pluralidad cultural. Estas opciones no solo condicionan la transmisión educativa, sino también las formas de construcción de identidad colectiva.

5.5. Religión frente a educación moral

Este apartado adopta como marco teórico las dimensiones de «masculinidad (MAS)» y «evitación de la incertidumbre (UAI)» de Hofstede, con el objetivo de analizar las diferencias culturales en las concepciones y prácticas de la educación moral en la educación superior de China y España, poniendo especial atención al nivel micro de transmisión de valores en el aula y la experiencia formativa del estudiantado.

En el caso de China, la educación moral se estructura en torno a la asignatura de pensamiento político e ideológico, la cual enfatiza los valores fundamentales del socialismo, la identidad nacional y el espíritu colectivista. Este enfoque refleja una puntuación relativamente alta en la dimensión de masculinidad (MAS = 66), lo cual pone de relieve objetivos educativos orientados a la responsabilidad social, la obediencia colectiva y la lealtad al Estado (Sun, 2023; Cai, 2023). A pesar de que el país presenta un bajo nivel de UAI (30), lo que sugiere cierta flexibilidad en las formas pedagógicas, los contenidos ideológicos están altamente estandarizados. En este sentido, la educación moral se configura principalmente como un mecanismo de socialización política (You, Rud & Hu, 2018).

Por contraste, la educación moral en España tiene raíces en la tradición humanista del catolicismo, pero ha evolucionado hacia un modelo más secular que privilegia la reflexión ética, la responsabilidad ciudadana y el servicio comunitario (Arias-Valle *et al.*, 2021; Medina-García *et al.*, 2021). En este contexto, una puntuación baja en MAS (42) favorece una educación centrada en el cuidado humanista, el pensamiento crítico y la inclusión social. A su vez, el alto nivel de UAI (86) se traduce en una estructura curricular y normativa bien definida para la educación en valores, la cual se implementa mediante

asignaturas específicas, actividades de voluntariado y programas de ciudadanía en el ámbito universitario (Díez de Velasco, 2016).

Los modelos de educación moral en China y España encarnan concepciones culturales diferentes. El primero se centra en la uniformidad normativa y la funcionalidad estatal, mientras que el segundo apuesta por la diversidad valorativa y la formación ética plural. Así, el sistema chino prioriza la identidad política y la responsabilidad colectiva, en tanto que el español favorece la convivencia de valores seculares y religiosos en un entorno inclusivo.

5.6. Resumen de similitudes y diferencias

A través de una comparación sistemática de cinco dimensiones —uniformidad cultural, estructura de gobernanza, equidad educativa, política lingüística y educación moral— se constata que, aunque los sistemas universitarios de China y España comparten objetivos comunes como el fortalecimiento de la calidad educativa, la competitividad nacional y la cohesión social, las trayectorias adoptadas para alcanzarlos difieren notablemente. Estas divergencias están profundamente arraigadas en las respectivas estructuras culturales y en las inercias institucionales de cada país.

El sistema de educación superior chino se caracteriza por una fuerte orientación hacia la lógica de «uniformidad–eficiencia». Esta se sustenta en una configuración cultural marcada por un alto índice de distancia al poder (PDI = 80), alta masculinidad (MAS = 66), fuerte colectivismo (IDV = 20) y baja evasión de la incertidumbre (UAI = 30). En este contexto, China ha desarrollado un modelo de gobernanza centralizado, basado en la unificación institucional y la coherencia ideológica, priorizando la eficacia en la ejecución de políticas y la asignación concentrada de recursos.

En contraste, España refleja una preferencia estructural por la lógica de «diversidad–inclusión». Su perfil cultural combina una distancia al poder moderada (PDI = 57), un individualismo medio-alto (IDV = 51), una alta evasión de la incertidumbre (UAI = 86) y baja masculinidad (MAS = 42). Esta configuración favorece un modelo educativo centrado en la autonomía territorial, la diversidad cultural y la integración social. Las comunidades autónomas diseñan políticas educativas adaptadas a sus contextos lingüísticos y socioculturales, lo cual refuerza la capacidad de respuesta del sistema a nivel regional, aunque también plantea retos relacionados con la fragmentación institucional y la coordinación de políticas.

Las diferencias estructurales derivadas del acoplamiento cultura–institución explican los mecanismos divergentes de gobernanza en ambos países y aportan referencias útiles para la modernización de las universidades chinas. En un contexto de internacionalización acelerada, comprender los fundamentos culturales de cada modelo resulta esencial para valorar la viabilidad y sostenibilidad de cualquier intento de transferencia institucional o aprendizaje político.

6. Sugerencias o prospectivas de la investigación

El análisis comparativo desarrollado en el capítulo 5 ha puesto de manifiesto diferencias significativas entre las universidades de China y España en cuanto a las lógicas de gobernanza, los valores culturales y los mecanismos de equidad. Estas diferencias no solo

reflejan estructuras institucionales divergentes, sino que están profundamente enraizadas en contextos culturales y trayectorias normativas específicas. A partir de esta constatación, el presente apartado propone recomendaciones concretas desde tres ejes estratégicos: la reforma institucional, el giro cultural y la cooperación internacional, con el objetivo de ofrecer referencias útiles para el desarrollo futuro del sistema universitario chino.

6.1. Evolución institucional: superar la dependencia del trayecto e impulsar la gobernanza participativa

Tal como se analiza en el apartado 5.6 sobre «centralización vs. desburocratización», desde la consolidación de su sistema constitucional en 1978, España ha transitado hacia un modelo de gobernanza dual Estado–comunidades autónomas. Este proceso no fue inmediato, sino que se articuló a través de una serie de reformas legislativas sucesivas, como la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), que permitió a las universidades liberarse gradualmente de estructuras burocráticas tradicionales e incorporar mecanismos de supervisión y deliberación participativa (Gobierno de España, 2023). Garrocho Salcedo (2022) atribuye esta transformación a una reflexión prolongada sobre la «sedimentación institucional» y el «mandato público», más que a simples ajustes técnicos. Esto explicaría la estabilidad y flexibilidad que caracterizan al sistema de gobernanza universitaria español.

Desde una perspectiva comparada, este estudio sostiene que la modernización de las universidades chinas requiere romper con la dependencia de modelos administrativos centralizados y priorizar el diseño institucional orientado a la participación. Para ello, sería pertinente considerar las disposiciones de la LOSU como referencia, estableciendo jurídicamente la participación de comités académicos, representantes estudiantiles y actores sociales en la toma de decisiones. Asimismo, la incorporación de mecanismos de auditoría externa y transparencia institucional resultaría esencial para consolidar una cultura interna de rendición de cuentas y acción colectiva.

6.2. Reflexión cultural: construir una narrativa institucional basada en la libertad académica y los valores humanistas

Frente a la tensión entre «valores unificados» y «valores plurales», el sistema universitario español ha mostrado una notable capacidad de introspección institucional. Las reformas no se limitaron a la reestructuración organizativa, sino que establecieron la libertad académica, la justicia social y la dignidad humana como misiones centrales del quehacer universitario, institucionalizando la educación ética, el pensamiento crítico y la participación social (Medina-García *et al.*, 2021). Garrocho Salcedo (2022) subraya que la misión cultural y el estatuto legal de la universidad no se oponen, sino que se construyen mutuamente a través de prácticas institucionales continuas. Este modelo de interacción entre estructura y cultura ha permitido a las universidades españolas mantener una orientación de valores en contextos sociales crecientemente diversos.

En contraste, la educación en valores en las universidades chinas sigue vinculada predominantemente a la transmisión de la ideología estatal, con escasa apertura hacia una reflexión crítica en contextos multiculturales. Para proyectar una identidad académica distintiva y universalmente reconocida, las universidades chinas deben trascender el enfoque de «valor instrumental» y reintegrar la educación cívica, la sensibilidad humanista y la responsabilidad social como componentes estructurales de su misión institucional. A nivel operativo, ello implica incluir objetivos explícitos de formación ética en los

estatutos universitarios, así como reformar los cursos de educación ideológica mediante la incorporación de debates públicos y prácticas sociales significativas, fortaleciendo así la comprensión estudiantil de los valores públicos y la pluralidad cultural.

6.3. Apoyo intercultural: reducir las brechas normativas y reforzar la capacidad de adaptación del estudiantado

Tal como se analizó en el apartado 5.6, las diferencias normativas y las barreras culturales continúan siendo obstáculos sustantivos para la internacionalización del sistema universitario chino. España, tras su adhesión al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha avanzado en la armonización académica mediante el sistema de créditos ECTS, la enseñanza orientada a resultados de aprendizaje y los mecanismos de aseguramiento de calidad (Arias-Valle *et al.*, 2021). No obstante, como también advierte Arias-Valle (2021), esta estandarización formal no ha eliminado los desafíos que enfrentan los estudiantes, tales como la escasa orientación docente, las dificultades de adaptación cultural y la inseguridad psicológica, que limitan la calidad de su experiencia internacional.

En el contexto de la Iniciativa «La Franja y la Ruta», las universidades chinas han intensificado su proyección exterior, pero aún carecen de mecanismos sistemáticos de apoyo intercultural. Este estudio propone que el apoyo intercultural sea concebido como una dimensión esencial de la reforma institucional. Para ello, se recomienda establecer programas formativos sobre normativas académicas internacionales, cursos sobre comunicación intercultural y ética científica, así como sistemas de tutoría mixta —entre pares y docentes— que acompañen a los estudiantes en su proceso de adaptación. A su vez, deben promoverse acuerdos bilaterales de reconocimiento de créditos y marcos éticos compartidos en la investigación, con el fin de reducir las fricciones institucionales y culturales, y fortalecer la competencia global del estudiantado.

6.4. Gobernanza territorial y equidad educativa: construir un mecanismo dual de «gobierno diferenciado + apoyo equitativo»

En cuanto a la dimensión de equidad regional y social, el modelo español ha logrado articular diversidad local con coherencia institucional: bajo un marco normativo común, las comunidades autónomas diseñan políticas universitarias según sus necesidades socioeconómicas, mientras que el Estado central regula los desequilibrios regionales mediante transferencias financieras y mecanismos de evaluación (Garrocho Salcedo, 2022). Esta estructura de «flexibilidad local + regulación estatal» ha contribuido a prevenir la concentración desigual de recursos y a garantizar estándares mínimos de calidad.

A ello se suma un sistema de apoyo socioeconómico basado en tasas de matrícula reducidas y un régimen robusto de becas y ayudas, que ha demostrado ser eficaz para mitigar el impacto de la desigualdad de origen familiar en el acceso a la educación superior (LOSU, 2023; Medina-García *et al.*, 2021).

Desde la perspectiva china, el sistema de examen nacional ha logrado establecer una igualdad formal en el acceso, pero persisten grandes disparidades en los procesos formativos entre regiones, especialmente en el interior y el oeste del país (Zhang, Song, & Luo, 2024). Este estudio recomienda prestar mayor atención a la equidad durante el proceso formativo, ampliando la autonomía financiera de las universidades regionales bajo un marco de supervisión central. Asimismo, se propone establecer plataformas interprovinciales de transferencia de créditos y ampliar la oferta de titulaciones en línea, a fin de garantizar trayectorias formativas equitativas y estándares educativos homogéneos para todos los estudiantes.

6.5. Responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible: avanzar hacia un modelo integrado de «docencia–investigación–servicio»

Las universidades españolas han adoptado de manera generalizada los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como parte de su estrategia institucional. Según el informe *La Universidad como Propósito Público*, 35 universidades han implementado sistemas de informes periódicos de responsabilidad social y han incorporado entre 25 y 50 horas de aprendizaje-servicio como requisito de graduación (Garrocho Salcedo, 2019; Arias-Valle *et al.*, 2021). Estas prácticas evidencian la integración sistémica del compromiso social en la arquitectura curricular.

A la luz de esta experiencia, las universidades chinas podrían avanzar en la institucionalización de la sostenibilidad a través de múltiples vías. En el plano formativo, se recomienda la incorporación de asignaturas como «Introducción al Desarrollo Sostenible» o «Sociología Ambiental»; en el ámbito investigativo, se propone incluir indicadores de impacto social en la evaluación de proyectos. Además, se debería fomentar activamente la participación estudiantil en programas de revitalización rural, construcción de comunidades verdes y servicios a grupos vulnerables.

Solo cuando la misión universitaria evolucione desde la producción de conocimiento hacia la co-creación social, y cuando la responsabilidad social se internalice como motor de transformación institucional, será posible una transición real desde un modelo de desempeño hacia una gobernanza basada en valores.

7. Discusión y conclusiones

Este estudio adopta como marco teórico las dimensiones culturales de Hofstede (Hofstede, 2001) y el modelo comparativo de Bereday (Bereday, 1964), para realizar un análisis sistemático de los sistemas universitarios de China y España desde cinco dimensiones clave: identidad cultural, estructura de gobernanza, equidad educativa, política lingüística y educación en valores. A partir del análisis comparativo, se derivan las siguientes conclusiones principales:

En primer lugar, la cultura está profundamente incrustada en la lógica institucional de la educación superior, constituyendo la base estructural de las diferencias entre China y España. La cultura no actúa como un simple componente decorativo de las estructuras institucionales, sino que participa activamente en la construcción normativa y la orientación política. En el caso chino, el sistema universitario refleja una lógica de «unidad–eficiencia» vinculada al colectivismo institucional, en la que la promoción del mandarín, el examen nacional unificado y los cursos de ideología política funcionan como mecanismos de reproducción de la identidad nacional (Wang & Mo, 2024; Zhu, 2021). Por el contrario, el sistema español manifiesta una mayor pluralidad cultural, orientada hacia la «diversidad–inclusión», donde la herencia de la tradición católica, entendida como un legado cultural y ético, junto con el régimen autonómico, han contribuido históricamente a configurar un ecosistema institucional basado en el multilingüismo, la autonomía regional y la libertad académica.

Este estudio sostiene que estas estructuras culturales contrapuestas no solo producen estilos normativos divergentes, sino que definen la forma organizativa, los contenidos curriculares y los modos de distribución del poder universitario, estableciendo así los fundamentos culturales de sus respectivas lógicas institucionales.

En segundo lugar, la convergencia institucional no implica convergencia cultural: la estructura cultural sigue determinando las trayectorias de gobernanza y los modelos de equidad. En los últimos años, China ha promovido la modernización de la gobernanza universitaria a través del proyecto «Doble Primera Clase», fortaleciendo formalmente la autonomía institucional y los mecanismos de evaluación diferenciada. Sin embargo, las estructuras culturales profundamente jerárquicas y de centralización administrativa continúan limitando la participación efectiva en la toma de decisiones (Cai, 2023). Por su parte, España ha establecido, mediante la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), comités sociales y mecanismos de supervisión externa, avanzando hacia una gobernanza participativa y menos burocrática (Gobierno de España, 2023).

En términos de equidad educativa, el sistema chino, aunque garantiza la igualdad formal en el acceso a través del examen nacional unificado, revela desigualdades estructurales ocultas relacionadas con el origen territorial y la clase social (Liu, 2021; Zhang *et al.*, 2024). En contraste, el sistema español aplica políticas de matrícula reducida, becas y educación en línea para compensar las desigualdades regionales, aunque enfrenta desafíos persistentes como la endogamia académica y las barreras estructurales internas (Medina-García *et al.*, 2021).

A partir de este análisis, se concluye que la apariencia de convergencia institucional es insuficiente si no se transforman las estructuras culturales subyacentes. Ignorar la dimensión cultural en el diseño institucional conlleva el riesgo de reformas ineficaces o simbólicas. La cultura no es un mero trasfondo, sino el sustrato generador de los mecanismos operativos del sistema.

En tercer lugar, la transferencia de experiencias españolas a las universidades chinas debe basarse en la sensibilidad cultural y la viabilidad institucional. Como se indica en el capítulo 5, China puede beneficiarse de la experiencia española en aspectos como la gobernanza participativa, la formación en valores, la equidad educativa y la internacionalización. No obstante, cualquier proceso de adaptación debe considerar el contexto cultural local y evitar trasplantes institucionales mecánicos. Por ejemplo, la introducción de estructuras participativas exige mecanismos paralelos de supervisión social y transparencia; la reforma de la educación en valores requiere articular la educación ideológica local con principios humanistas globales; y el apoyo intercultural debe expandirse desde las condiciones materiales hasta la seguridad psicológica y la construcción de la identidad estudiantil.

Estas vías de reforma subrayan que la innovación en la gobernanza universitaria solo es posible mediante un acoplamiento dinámico entre tecnología institucional y realidades culturales.

En cuarto lugar, el acoplamiento entre cultura e institución proporciona un marco explicativo teórico y una orientación práctica para la reforma de la educación superior. Tal como se evidenció en el capítulo 4, la estructura cultural no solo se refleja en la lógica organizativa de los sistemas educativos, sino que condiciona profundamente las estrategias de gobernanza y los principios de equidad. En consecuencia, cualquier intento de transferencia de modelos debe partir de un enfoque dual cultura–institución, donde la adaptabilidad cultural se convierta en un criterio fundamental de reforma.

Este estudio corrobora los planteamientos de Weber (1978) y Garrocho Salcedo (2022), al demostrar que la convergencia normativa no conlleva necesariamente convergencia cultural, y que las diferencias estructurales de fondo siguen condicionando los caminos de evolución institucional. Por lo tanto, se enfatiza que las universidades chinas,

al incorporar experiencias externas, deben evaluar cuidadosamente las limitaciones y posibilidades de su propia estructura cultural, evitando imitaciones formales y promoviendo innovaciones institucionales culturalmente compatibles.

En quinto lugar, se destacan la contribución teórica y el valor práctico del estudio. Desde una perspectiva teórica, este trabajo propone un marco analítico basado en el acoplamiento cultura–institución, que permite interpretar los resultados de las reformas universitarias desde su base cultural. Este enfoque contribuye al desarrollo de la investigación comparada en educación superior y amplía los marcos explicativos de los procesos de gobernanza.

En el plano práctico, las recomendaciones formuladas en el capítulo 5 ofrecen rutas viables para gestores universitarios y responsables de políticas en China. Estas abarcan la optimización de las estructuras de gobernanza, la reconstrucción de los valores institucionales, el diseño de políticas de apoyo intercultural y la redistribución de recursos, configurando un marco político de múltiples niveles con alto valor aplicable para la reforma del sistema universitario y su articulación internacional.

8. Limitaciones y líneas futuras de investigación

El estudio se basa principalmente en el análisis documental y bibliográfico, lo que si bien asegura un contraste a nivel institucional, limita la incorporación de datos empíricos directos. En investigaciones futuras se recomienda emplear encuestas, entrevistas en profundidad y observación participante para recoger percepciones de docentes y estudiantes sobre la interacción entre cultura e institución. Asimismo, al centrarse en el análisis macro de sistemas y políticas, se ha dejado al margen el papel activo de los actores individuales en los procesos de ajuste cultural.

Se sugiere, por tanto, incorporar enfoques como la teoría del reconocimiento social o los marcos de negociación identitaria, con el fin de comprender mejor los mecanismos de seguridad psicológica y legitimación institucional en contextos de adaptación intercultural.

9. Referencias bibliográficas

- Andrés Cabello, S., & Giró Miranda, J. (2020). *Diversidad religiosa y cultural en la educación española*. En *Enciclopedia de Investigación de la Educación* de Oxford. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.804>
- Araceli Vázquez Trejo. (2010). *¿Modelo educativo o modelo pedagógico?* [Archivo PDF]. Recuperado de <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-1-modelos-educativos-y-pedagogicos.pdf>
- Arias-Valle, M. B., Berbegal-Mirabent, J., & Marimon, F. (2021). How do socially responsible universities perform? The case of Spanish universities. *TEC Empresarial*, 15(3), 64–82. <https://doi.org/10.18845/te.v15i3.5816>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Beugelsdijk, S., & Welzel, C. (2018). Dimensions and dynamics of national culture: Synthesizing Hofstede with Inglehart. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(10), 1469–1505. <https://doi.org/10.1177/0022022118798505>

- Cai, X. (2023). The differences and social influencing factors between contemporary Chinese and Western education systems: Discussion based on teacher-student interaction. *Advances in Education, Humanities and Social Science Research*, 5(1), 281. <https://doi.org/10.56028/aehssr.5.1.281.2023>
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). Comparative and International Research In Education: Globalisation, Context and Difference. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780203452745>
- De la Torre, E. M., Perez-Esparrells, C., & Romero-Madrid, T. (2021). Academic inbreeding in the Spanish public university system: A review of its institutional and context determinants. *Culture and Education*, 33(2), 229–258. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904658>
- Del Espino, L. (2018). Un análisis comparativo de la educación religiosa en Europa y las directrices educativas en el marco del diálogo interreligioso y una cultura de paz. *Revista Mediterránea de Ciencias Sociales*, 9(1), 47–55. <https://doi.org/10.2478/mjss-2018-0004>
- Díez de Velasco, F. (2016). La enseñanza de las religiones en la escuela en España: Avatares del modelo de aula segregada. *Historia y Memoria de la Educación*, 4, 277–306. <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/viewFile/15484/14442>
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Garrocho Salcedo, D. S. (2022). La universidad como propósito: Una misión para nuestra institución. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 43–61. <https://doi.org/10.14201/teri.28333>
- Gobierno de España. (2020, 29 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), n.º 340, pp. 122868–122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Gobierno de España. (2023). *Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU)*, Boletín Oficial del Estado (BOE), n.º 64, pp. 115278–115349. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-6808>
- Gopinathan, A., & Lee, M. (2018). Educación y cultura en Asia: Tensiones y posibilidades. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 41(2), 203–247. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434043>
- Gutek, G. L. (2011). *Historical and philosophical foundations of education: A biographical introduction* (5.ª ed.). Pearson Education.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Hofstede Insights. (2010). *Hofstede's Globe: Cultural dimensions by country*. Recuperado el 11 de marzo de 2025 de <https://geerthofstede.com/hofstede-globe/>

- International Journal of Social Research and Analysis. (2024). Education policy and social change: Examining the impact of reform initiatives on equity and access. *International Journal of Social Research and Analysis*, 3(2), 45-58.
- Jefatura del Estado. (2023). *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*. Boletín Oficial del Estado (BOE), n.º 70, pp. 31588–31662. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500.pdf>
- Liu, W. (2021). Realidad y perspectivas de la equidad institucional durante el período de profundización de la reforma del gaokao: Un análisis basado en datos de la Encuesta Nacional de Condiciones Sociales de China. *Ciencia de la Educación Universitaria*, (5), 42–48, 59.
- López-Rupérez, F., Expósito-Casas, E., & García-García, I. (2019). Equal opportunities and educational inclusion in Spain. *RELIEVE – Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2), 1–31. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.14351>
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith—a failure of analysis. *Human Relations*, 55(1), 89–118. <https://doi.org/10.1177/0018726702551004>
- Medina-García, M., Higueras-Rodríguez, L., & García-Vita, M. M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55–72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- OCDE. (2023). *Equidad e Inclusión en la Educación: Encontrar fuerza a través de la diversidad*. Publicación de la OCDE, París. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.
- Pérez Porto, J., & Merino, M. (2019). *Política educativa: Qué es, definición y concepto*. Definición.de.
- Pérez Gallego, C. P. (2021). Elementos religiosos católicos en el ceremonial universitario. *Journal of the Sociology and Theory of Religion*, 11(1), 10–42. <https://doi.org/10.24197/jstr.0.2021.10-42>
- Revesado Carballares, D. (2022). Democratización de las políticas de acceso a la universidad en el sistema educativo español. Un análisis en perspectiva histórica. *Revista TRANCES*, 14 (1), 52-70. <https://revistatrances.wixsite.com/website-1/copia-de-14-01-03>
- Sarkar, S., & Al Mamun, F. (2023). Idealism and education: Exploring the philosophical foundations of teaching and learning. *International Research Journal of Modernization in Engineering, Technology and Science*, 5(8), 1052-1060. https://www.irjmets.com/uploadedfiles/paper/issue_8_august_2023/44001/final/fin_irjmets1692207621.pdf
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities* (4th ed.). SAGE Publications.
- Sun, Y. (2023). Exploración de los caminos para llevar el pensamiento confuciano a las aulas de ideología política universitaria desde la perspectiva de la transmisión cultural. *Investigación Comparativa en Innovación Cultural*, 7(32), 150–154.

- Universidad de Salamanca. (2024). *Historia de la Universidad de Salamanca*. USAL. <https://www.usal.es/historia>
- Wang, Y., & Mo, F. (2024). Efectos posteriores de la prueba de nivel de mandarín en las universidades y la mejora de la competencia en el idioma nacional. *Revista de la Universidad Normal de Qujing*, 43(04), 116-122.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An Outline of Interpretive Sociology*. University of California Press.
- Williamson, D. (2002). Forward from a critique of Hofstede's model of national culture. *Human Relations*, 55(11), 1373–1395. <https://doi.org/10.1177/00187267025511006>
- You, Z., Rud, A. G., & Hu, Y. (2018). The Philosophy of Chinese Moral Education for the Twenty-First Century: Challenges, Regeneration, and Significance. *The Philosophy of Chinese Moral Education*, 273–291. https://doi.org/10.1057/978-1-37-56434-4_12
- Zhang, Q., & Dai, X. (2021). Construcción de gestión por objetivos de indicadores clave de desempeño en el contexto de la construcción de “Doble Alto”. *Ciencia y Tecnología de la Industria Ligera*, (5), 138–139, 166. <https://doi.org/CNKI:SUN:GXQG.0.2021-05-060>
- Zhang, Q., Song, H., & Luo, J. (2024). Equidad educativa y acumulación de capital humano: Un estudio empírico basado en el plan especial de admisión al Gaokao. *Economía (Trimestral)*, 24(05), 1444-1459. <https://doi.org/10.13821/j.cnki.ceq.2024.05.05>
- Zhu, S. J.. (2023). Comprendiendo la triple orientación del colectivismo en la China contemporánea. *Estudios en las Disciplinas de la Teoría Marxista*, (02), 122–127.
- Zhu, Q. (2021). Exploración de la integración del pensamiento confuciano sobre el cultivo moral en el curso “Cultivo moral y fundamentos legales”. *Investigación Educativa*, (7), 122–126.