

Influencia de la cultura y de la identidad en el aprendizaje de una lengua extranjera: aplicación del modelo de las seis dimensiones de Hofstede (2010) para analizar el proceso de aprendizaje de ELE por parte de estudiantes surcoreanos

The influence of culture and identity in the process of learning a foreign language: an application of Hofstede's six-dimension model (2010) to analyze the learning process of South-Korean students studying Spanish as a foreign language

Richard Clouet

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
España

ONOMÁZEIN 47 (marzo de 2020): 46-79
DOI: 10.7764/onomazein.47.03
ISSN: 0718-5758



Richard Clouet: Departamento de Filología Moderna, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. |
E-mail: richard.clouet@ulpgc.es

Fecha de recepción: diciembre de 2017
Fecha de aceptación: agosto de 2018

Resumen

El propósito de este trabajo es tratar los aspectos culturales diferenciadores entre España y Corea del Sur según el *Modelo de las seis dimensiones* elaborado por Geert Hofstede (2010). Estas dimensiones culturales se aplicaron al proceso de aprendizaje de ELE de estudiantes coreanos en España, con el objetivo principal de realizar un análisis de caso para entender mejor las necesidades de estos estudiantes en el aula de ELE.

En esta investigación ofrecemos un estudio de carácter cuantitativo basado en cuestionarios a veinte estudiantes coreanos. A través de sus resultados pretendemos ofrecer luz acerca de las causas sobre las que descansa la reticencia a hablar de los estudiantes coreanos en el aula universitaria de español como lengua extranjera, su falta de autonomía y su inusual dependencia de actividades de memorización, entre otros aspectos.

Palabras clave: dimensiones culturales; identidad; español como lengua extranjera (ELE); España; Corea del Sur.

Abstract

This article deals with the cultural aspects that differentiate Spain and South Korea following Geert Hofstede's model of six cultural dimensions (2010). These cultural dimensions were applied to the learning process of Spanish as a foreign language (SFL) by a group of Korean students in Spain, this work being based on a case analysis in order to better understand the needs of SFL students.

This research is based on the study of quantitative data collected in surveys handed out to twenty Korean students. The results are aimed at shedding light on the causes that explain the reticence of students when it comes to interacting in the Spanish language classroom, their lack of autonomy and their unusual dependence on memorization activities, among other things.

Keywords: cultural dimensions; identity; Spanish as a foreign language (SFL); Spain; South Korea.

1. Introducción

1.1. Contexto del estudio

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) lleva más de cinco años recibiendo a estudiantes del continente asiático de forma habitual en sus aulas de español como lengua extranjera (ELE). Desde la creación del Instituto Rey Sejong-ULPGC para la difusión de la lengua y cultura coreana en el año 2013 y la firma de convenios de intercambios entre la ULPGC y varias universidades de Corea del Sur, el número de alumnos coreanos ha aumentado de forma progresiva, llegando a la necesidad de crear cursos de ELE específicamente destinados a este nuevo público. Muy pronto, sus profesores se iban a percatar de las especificidades del perfil de estos aprendices que, a lo largo de su escolarización en Corea, habían adoptado modos de aprendizaje y comunicación muy distintos. De allí surgió la necesidad de examinar los procesos de interacción en el aula de ELE, donde la aplicación del enfoque comunicativo ha resultado no tener el éxito deseado.

1.2. Objetivos

El propósito de este trabajo es identificar las principales claves que permitan entender lo que los estudiantes quieren y necesitan en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo, analizar la relación del contexto cultural de los estudiantes surcoreanos con su aprendizaje de ELE en una universidad española. Para ello, se han tenido en cuenta las seis dimensiones culturales del influyente psicólogo social y profesor de antropología, Geert Hofstede (1983, 1984, 1994, 2010), que se utilizan como soporte teórico de este trabajo.

Además, para comprobar si estos estudios de Hofstede sobre la influencia de la cultura nacional —estudios que empezaron hace más de treinta años— siguen siendo relevantes, nos hemos propuesto corroborarlos mediante la entrega de un cuestionario a los estudiantes, con el objetivo de validar o no la utilidad de las seis dimensiones del psicólogo holandés para entender los factores que influyen en el aprendizaje de ELE por parte de aprendices surcoreanos.

1.3. Hipótesis

En este sentido, se plantea como hipótesis de trabajo que las seis dimensiones de Hofstede siguen siendo un referente para entender cómo la conducta de los aprendices de una cultura dada influye en su aprendizaje de una lengua extranjera de acuerdo a ciertos patrones que se refieren a formas de comportarse asimiladas a lo largo de los años.

1.4. Metodología

En este contexto se realizó un estudio cuantitativo a principios del año 2016 con cuestionarios a veinte estudiantes coreanos sobre la percepción de su aprendizaje de ELE en España.

El análisis de estos datos nos permitió comprender mejor las características específicas del perfil de estos alumnos y reflexionar sobre el tipo de enseñanza/aprendizaje que resulta más eficaz para ellos, tomando como punto de partida una reflexión sobre el concepto de identidad cultural y los trabajos sobre dimensiones culturales llevados a cabo por Hofstede (1983, 1984, 1994, 2010).

La conducta de los estudiantes objeto del estudio se desenvuelve de acuerdo a ciertos patrones que hemos observado a través de los resultados de las encuestas, que, a su vez, han identificado tres problemas principales en el aula, problemas que constituyen el origen de verdaderos malentendidos culturales: (1) la falta de participación e interacción, propia de una cultura colectivista; (2) la dependencia hacia la autoridad y falta de autonomía, propias de un entorno de fuertes estructuras de poder; (3) la falta de creación e imaginación, y el recurso a la memorización, propios de un país con alto índice de incertidumbre, según las dimensiones culturales del psicólogo holandés.

Como consecuencia de este análisis se proponen recomendaciones sobre cómo superar los problemas relacionados con la identidad cultural en el aula, con aportaciones metodológicas que puedan ayudar al profesorado de ELE a tomar decisiones para tratar de diluir situaciones de conflicto en el ámbito docente.

Por lo tanto, el artículo está dividido en seis partes: la primera presenta la introducción, con el contexto del estudio, sus objetivos, la hipótesis de la investigación y la metodología seguida; la segunda, los fundamentos teóricos sobre los conceptos de identidad y cultura; la tercera, los modelos culturales de Hofstede; la cuarta contrasta las dimensiones culturales de Hofstede entre Corea del Sur y España; la quinta repasa los principios metodológicos y presenta los resultados del estudio, mientras que en la sexta se ahonda en la discusión e implicaciones del estudio para la enseñanza de ELE a estudiantes coreanos. Posteriormente, se presentan las principales conclusiones de la investigación y, finalmente, se detallan las referencias bibliográficas utilizadas. El anexo recoge la encuesta empleada.

2. Conceptos de identidad y cultura

2.1. Transmisión cultural y personalidad básica

Las investigaciones sobre transmisión cultural comenzaron a desarrollarse en los años 30 con los trabajos de Margaret Mead y Ruth Benedict, dos antropólogas estadounidenses que estudiaron los procesos de socialización de los niños en las distintas culturas. Presentaron la idea de que el carácter que el individuo adquiere a lo largo de los estados de crecimiento y socialización acaba siendo definido de acuerdo con las necesidades específicas de cada cultura. Enfocaron la cultura como un comportamiento aprendido y estudiaron especialmente cómo ocurre la transmisión cultural a través de las generaciones.

En 1939, en un ensayo titulado *The Individual and his Society*, el psiquiatra y psicoanalista Abram Kardiner distingue entre dos aspectos de la transmisión cultural que influyen directamente en la personalidad: las instituciones primarias (la familia y el sistema educativo) y las instituciones secundarias (los sistemas de valores y de creencias, la religión, la ley, etc.). Las primeras son una influencia clave en la “personalidad básica”, mientras las segundas constituyen la ideología de una sociedad.

El antropólogo Ralph Linton contribuye a los estudios de “personalidad básica” con un análisis sobre la importancia que la cultura tiene para la personalidad, una influencia clave durante los primeros años de vida. Linton considera también que las diferencias en estatus o posición dentro de una cultura proporcionan diferentes situaciones para la formación de esta personalidad en los individuos. Estas diferencias generan a su vez diferentes ambientes, o subculturas, en el seno de cada cultura (Linton, 1986: 35).

Estas primeras formas de comprender la relación entre la cultura y la personalidad fueron extendidas a la noción que señala el carácter nacional de los grupos, o sea, retratos altamente estereotipados que mezclan factores raciales, psicológicos, culturales y sociales. Estos estudios sobre el carácter nacional, en particular los del antropólogo británico Geoffrey Gorer con libros como *The Americans* (1948) o *Exploring English Character* (1957), se suelen basar en el mero análisis de muestras de material cultural expresivo, tales como el arte, la religión, los conflictos, etc., y abundan en generalizaciones a veces de dudosa confianza. Además, su presunción de que la experiencia de los primeros cinco o seis años de vida tiene una influencia crucial en la personalidad (derivada de fuertes influencias del psicoanálisis freudiano) parece ser muy cuestionable porque las experiencias de vida posteriores pueden modificar los efectos psicológicos de la primera socialización.

Para el objeto de este estudio, coincidiremos con el antropólogo social Tomás R. Austin Millán (2002), que considera que, hasta cierto punto, la cultura y la personalidad son simplemente formas distintas de ver la misma realidad. En su trabajo *Para una teoría de la cultura* (2002), hace un recorrido por las numerosas definiciones del concepto de cultura para llegar a definir la cultura, desde una perspectiva antropológica, como “lo que uno debe conocer (saber o creer) para comportarse aceptablemente, de acuerdo a las normas de los demás” (2002: 5), entendiendo que la gente piensa, siente y actúa en cierta forma (estructura de la personalidad) bajo la influencia de valores y costumbres prevalentes en una sociedad dada (cultura).

2.2. Identidad cultural

Partiendo de la hipótesis según la cual cada cultura determina ciertos estilos de comportamientos comunes al conjunto de individuos que viven dentro de una cultura dada, los antropólogos han intentado averiguar de qué manera la cultura está presente en cada individuo, qué influencia tiene en sus comportamientos y decisiones, y qué formas de actuar son propias de cada cultura.

Sobre la base de estos planteamientos se construye la concepción de cultura nacional e identidad cultural. Inkeles y Levinson (1969), por ejemplo, exponen diversos problemas comunes a todos los individuos de una misma cultura, principalmente su relación con la autoridad y su percepción como ser dentro de la sociedad (relación entre individuo y sociedad, concepto individual de masculinidad y feminidad, formas de resolver los conflictos, etc.). Estos autores explican que los elementos que diferencian una cultura de otra son sus formas de responder a estos interrogantes básicos, lo cual influye directamente en las relaciones que tienen los individuos entre ellos tanto a nivel privado como público. Existen, así, comportamientos concretos propios a cada cultura. De allí que, desde el ámbito de la psicología social, Hofstede (1983) ve la cultura como la programación colectiva de la mente que distingue un grupo humano de otro.

Through our experiences we become 'mentally programmed' to interpret new experiences in a certain way. My favorite definition of culture is precisely that its essence is collective mental programming: it is that part of our conditioning that we share with other members of our nation, region, or group, but not with members of other nations, regions or groups. Such cultural programs are difficult to change, unless one detaches the individual from his culture (Hofstede, 1983: 76).

La socialización de un individuo dependerá de la cultura en la que vive, pues la cultura se convierte en un atributo inseparable de la identidad, hablemos de identidad cultural (el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que comparte un individuo con otros dentro de un mismo grupo social) o de identidad social (su pertenencia a un género, una clase social, un grupo generacional, un grupo que comparte los mismos intereses, las mismas convicciones ideológicas, etc.).

3. Los modelos culturales: las dimensiones de Hofstede

Desde una perspectiva culturalista, cada individuo está llamado a interiorizar los modelos culturales que se le imponen desde su nacimiento y, en consecuencia, se identificará con un grupo cultural dado, con una mentalidad dada y con una forma de ver y relacionarse con el mundo. A su vez, estos modelos culturales influirán directamente en su identidad individual, o sea, el conjunto de emociones, sentimientos y experiencias vitales únicas e intransferibles, que irán moldeando su personalidad.

Desde los primeros momentos de su vida, el individuo está impregnado de un modelo cultural determinante en su educación. Este modelo lo conforma todo un sistema de estímulos y prohibiciones formuladas a través de recompensas o castigos que tendrán una influencia directa en su relación consciente o no con los principios fundamentales de la cultura en su vida adulta. La estructura de la personalidad adulta, resultado de la transmisión de la cultura a través de la educación, se adaptará al modelo de esta (Hofstede, 1983: 38).

Definir lo que se entiende por cultura ha sido el objeto de muchos estudios en estas últimas décadas, haciendo el trabajo de definición cada vez más trillado y complejo. Por otra

parte, bajo la influencia del sentido plural dado al concepto de cultura por la etnología y la antropología anglosajonas y siguiendo los trabajos de la sociología, el término *cultura* ha llegado a englobar no solamente la literatura y las creencias, sino también todo lo relativo al Estado, la familia, las organizaciones, las empresas, las instituciones y sus diversos sistemas (jurídico, político, económico, etc.), y también elementos tan diversos como costumbres, vestimenta, vivienda, comportamientos, tradiciones, etc. Además, en el sentido inglés de la palabra, todo en la lengua es *cultural*.

Dentro de una perspectiva antropológica, Vívelo (1978: 17) define la cultura como “un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos e instituciones por medio de los cuales una población se mantiene”. Poyatos (1994: 25) nos ofrece una definición aún más global: “La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente”. Y Byram (1997: 5) hace hincapié en el hecho de que en todo proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua existe una cultura del aprendizaje: “Since language is used in social exchanges, the feelings, attitudes, and motivations of learners in relation to the target language itself, to the speakers of the language, and to the culture will affect how learners respond to the input to which they are exposed”.

Desde el ámbito de la psicología social, el holandés Hofstede (1984: 21), hoy referente en la búsqueda de entender el comportamiento humano, define la cultura como “the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group from another”. Para llegar a comprender las diferencias en las formas de pensar y actuar en distintas culturas, y así entender cómo esta programación colectiva de la mente distingue un grupo humano de otro, entre los años 1967 y 1973 Hofstede aplicó una encuesta a setenta sucursales mundiales de la empresa IBM y explicó las diferencias culturales existentes entre estos países utilizando cinco dimensiones: distancia al poder, individualismo vs. colectivismo, masculinidad vs. femineidad, aversión a la incertidumbre y orientación al largo plazo vs. orientación al corto plazo. En la edición de 2010 de su obra *Culturas y organizaciones*, se añadió una sexta dimensión denominada indulgencia frente a contención.

El trabajo de Hofstede se llevó a cabo en el seno de empresas y, en consecuencia, ha influenciado varias disciplinas como la administración, los negocios internacionales y el marketing. Pero de forma general, ha tenido un impacto importante en los estudios interculturales y sus dimensiones culturales también han sido aplicadas, entre otros campos, a la enseñanza de lenguas extranjeras (Huang, 2015). A pesar de que otros autores como Rapaille y Roemer (2014) enriquecieron y complementaron su modelo desde un punto de vista biológico (argumentando, por ejemplo, que pueden producirse modificaciones radicales en las culturas debidas a desastres humanitarios o bélicos, cambios fuertes en las estructuras políticas, etc.), las seis dimensiones de Hofstede y su clasificación de las distintas naciones por sus dimensiones culturales siguen siendo un referente para la comunidad científica

y han sido una referencia básica para el presente estudio. A continuación, explicaremos brevemente cada una de estas dimensiones.

Cuando Hofstede habla de distancia al poder (1), se refiere al grado en el que la jerarquía en una organización o una sociedad refleja la igualdad o desigualdad de roles. Las culturas con más distancia al poder implican un fuerte respeto a la jerarquía y un sistema en el que cada miembro ocupa un lugar bien definido sin que se plantee cuestionarlo.

La diferencia entre individualismo y colectivismo (2) alude a la distinción entre las sociedades caracterizadas por una concepción individual de la existencia y del trabajo, y aquellas en las que los individuos prefieren la acción grupal y expresan orgullo, lealtad y cohesión con sus organizaciones y familias.

La dimensión masculinidad vs. feminidad (3) no se refiere a ninguna distinción de tipo sexual. Hofstede entiende por una sociedad masculina una en que se prima la competencia y la búsqueda del éxito, mientras las sociedades femeninas dan importancia a valores como la cooperación y la búsqueda del consenso.

La aversión a la incertidumbre (4) es, en otras palabras, la evitación del riesgo, de la inestabilidad. Cuanta más aversión a la incertidumbre, más conservadurismo y cautela. Las sociedades de baja aversión a la incertidumbre, en cambio, suelen ser más innovadoras y arriesgarse más.

La quinta distinción, orientación al largo plazo vs. orientación al corto plazo (5), se refiere a la orientación hacia el tiempo pasado, presente y futuro. Ante una orientación al pasado, propia de las sociedades orientadas al corto plazo, se enfatiza la tradición, el respeto a los padres y a la gente mayor, costumbres, etc. Sin embargo, una sociedad orientada al largo plazo tiene una mentalidad más de futuro y valora el esfuerzo y la consecución de objetivos.

Por último, cuando Hofstede habla de la distinción entre indulgencia y contención (6), pretende medir la capacidad que tiene una cultura para satisfacer las necesidades inmediatas y los deseos de sus miembros. Las sociedades que valoran la contención son más normativas y reprimen los placeres y la diversión, mientras las sociedades indulgentes valoran más la diversión y son más liberales en la satisfacción de los deseos e impulsos.

4. Las dimensiones culturales de Hofstede en Corea y España: análisis y contraste

En este apartado, nos proponemos hacer un análisis de las puntuaciones obtenidas por Corea del Sur y España que recuperamos en la página web del Hofstede Centre: Strategy, Culture, Change (<https://geert-hofstede.com/countries.html>) y que representan las seis dimensiones culturales de Hofstede explicadas antes. A continuación, contrastaremos estas puntuaciones para luego, en un siguiente apartado, explicar cómo pueden ser relevantes para comprender

cómo las dos culturas perciben e influyen directamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

4.1. Corea del Sur

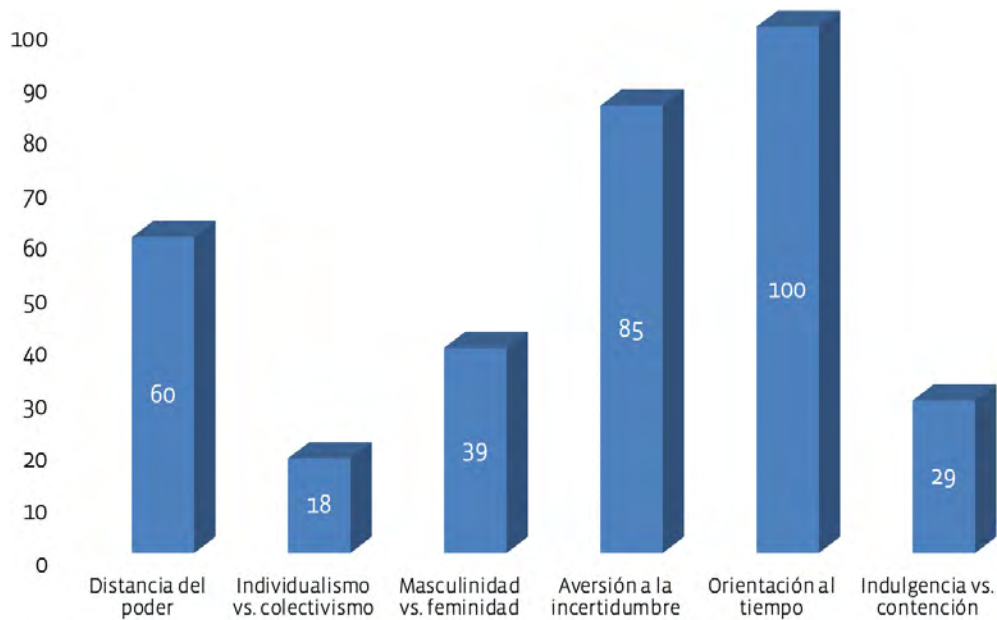
De acuerdo con la encuesta de Hofstede, Singapur, Hong-Kong, Corea del Sur, Taiwán, China y Japón están fuertemente impregnados de confucianismo. El pensador y maestro Kongzi, también conocido como Confucio (551-479 a. C.), es el padre de la ideología confucionista en China. A lo largo de su vida, llevó sus enseñanzas a más de 3.000 discípulos de distintas capas sociales, unos de los cuales recogieron sus pensamientos en el libro *Las Analectas*, que “ha sido una de las lecturas fundamentales para las generaciones posteriores, atravesando incluso fronteras e influyendo en el pensamiento de muchos países del Asia Oriental” (Sánchez González, 2015: 12), introduciéndose en Corea en el tercer siglo antes de Cristo. Sin embargo, se desarrolló principalmente durante la dinastía Joseon (1392-1910), la de más larga duración reinante de Corea. Las influencias culturales chinas fueron profundas en esta época y la filosofía política y moral del confucianismo se adoptó como la ideología política y espiritual del Estado y de la sociedad. Después de la ocupación de Japón (1910-1945) y de la guerra de Corea (1950-1953), y a pesar de la importación de productos occidentales durante treinta años, la estructura de la mentalidad coreana no ha cambiado mucho y el confucianismo sigue siendo la base de la filosofía espiritual y de las características socioculturales en Corea (Lee, 2003; Martin y otros, 2013: 230; Márquez Marín, 2016: 36).

Citando a Van Norden (2011: 21-31), Sánchez González explica que el confucianismo abarca principalmente cinco temas: la felicidad en la vida diaria, el tradicionalismo renovado, la familia y el cuidado diferenciado, el ritual y el funcionalismo, y la educación ética. De acuerdo con Junsik Choi (1997), estos temas han influido directamente en los tres factores socioculturales de mayor importancia en Corea: una gran distancia al poder, o sea, el autoritarismo; el colectivismo; y el conservadurismo. Estos factores se corresponden directamente con, por lo menos, tres de las dimensiones de Hofstede: distancia del poder, individualismo vs. colectivismo, y aversión a la incertidumbre (véase la figura 1).

Refiriéndonos a la distancia del poder, con una puntuación de 60 podemos afirmar que la sociedad coreana es bastante jerárquica. Es una cultura que acepta un orden jerárquico en el que cada uno tiene un lugar determinado y donde existe un gran respeto a los niveles de autoridad. De forma general, los coreanos están de acuerdo con que el poder se distribuya desigualmente y ven la relación de superior a inferior como algo normal en la sociedad, de ahí la importancia de la noción de respeto entre hijos y padres, jóvenes y ancianos, empleados y jefes, alumnos y profesores, etc. El concepto de autoridad, promovido por Confucio, y las nociones de respeto, protección y obediencia son la base de la estabilidad social (Hofstede, 2010: 237). Cuando la cabeza del grupo toma una decisión, los demás miembros siguen de forma uniforme y rígida.

FIGURA 1

Las dimensiones culturales de Hofstede en Corea del Sur



En la dimensión relativa al individualismo vs. colectivismo, destaca una puntuación bastante baja de 18, la cual indica que nos encontramos frente a una sociedad colectivista. En la misma perspectiva que Hofstede, varios autores (Ng, 2003; Zha, Walczyk, Griffith-Ross, Tobacyk y Walczyk, 2006) han comprobado que los países occidentales tienen una fuerte tendencia al individualismo, mientras los países orientales, incluida Corea del Sur, tienden al colectivismo.

El colectivismo coreano encuentra su origen en la concepción filosófica de la familia confuciana: una persona no es solo un individuo, sino el miembro de una colectividad en la que debe mantener su dignidad, la cara, para vivir en armonía. Goffman define el concepto de cara, *face* en inglés, como “the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact” (2003: 7) y añade que cada persona, subcultura y sociedad cuenta con una serie de prácticas que tienen como finalidad “salvar” esa cara, o dignidad, ante la sociedad (Goffman, 2003: 8), siempre con el objetivo de evitar conflictos y conseguir armonía. En Corea, las relaciones sociales deben estar orientadas hacia la dignidad de todos los miembros de la comunidad (Hofstede, 2010: 237). En la sociedad coreana, sigue pesando mucho el “qué dirán”, la imagen social de las personas y del grupo al que pertenecen. Actuar con dignidad significa tener conciencia de la mirada de los demás, o sea, saber salvar las apariencias. Para ello, hay que observar las actitudes de los demás miembros de la comunidad, entender sus ideas y actuar conformemente a esas ideas, buscando el control de sus propias emociones, evitando la crítica o evaluación, y viviendo con armonía y modestia (Kwon, 2007: 66).

Asimismo, con una puntuación de 29, resulta obvio que la cultura coreana valora la contención por encima de la indulgencia, demostrando que las normas sociales estrictas tienen una influencia directa en lo que se entiende en España por “disfrutar de la vida”. Tal y como lo indica Hofstede, la sociedad coreana tiene una tendencia al cinismo y al pesimismo, y percibe la indulgencia como muestra de una falta de control.

Por otra parte, con una puntuación de 85, Corea del Sur es uno de los países del mundo con mayor aversión a la incertidumbre, por lo que sus habitantes son poco tolerantes hacia comportamientos poco ortodoxos y prefieren las situaciones estructuradas sobre las situaciones no estructuradas. De ahí la necesidad imperante de reglas, precisión y puntualidad.

En el mismo ámbito, Corea del Sur puntúa muy alto en la dimensión relativa a la orientación hacia el tiempo, por lo que la cultura coreana presenta una orientación pragmática a largo plazo. Esta dimensión, en palabras de Huang (2015: 6), está “estrechamente relacionada con las enseñanzas de Confucio y se puede interpretar como hacer frente a la búsqueda de la virtud, en la medida en que una sociedad muestra una perspectiva orientada hacia el pragmatismo en lugar de una perspectiva histórica convencional a corto plazo”.

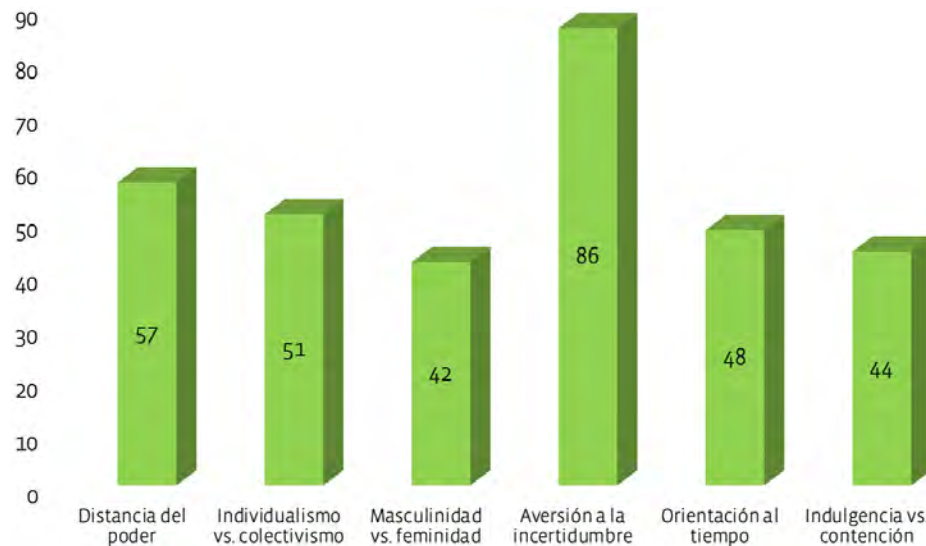
Por último, en cuanto a la dimensión masculinidad vs. feminidad, debido a una puntuación baja del orden de 39 en el análisis de Hofstede, se puede considerar la sociedad coreana como una sociedad femenina. En el estudio de Hofstede, los valores asociados a la dimensión de masculinidad tienen que ver con el afán de superación, la asertividad y la competición, mientras la feminidad se asocia con valores como la cooperación, la búsqueda de armonía dentro de la jerarquía establecida y el respeto por el marco de vida. En las sociedades masculinas, los roles suelen ser muy diferenciados. Sin embargo, en las sociedades femeninas, los roles son intercambiables: hombres y mujeres deben ser modestos y deben preocuparse por la calidad de vida y la armonía entre los individuos. Estas son unas de las características básicas de la sociedad coreana.

4.2. España

Según Hofstede, los habitantes de Asia del Este comparten una cultura común basada en el confucianismo y, por lo tanto, suelen obtener puntuaciones similares en las distintas dimensiones culturales utilizadas en el estudio para IBM. Sin embargo, cuando hablamos de Europa del Oeste, resulta difícil hablar de una cultura europea como tal, y generalmente hemos de referirnos a un conjunto de culturas que comparten una serie de valores entre sí como, por ejemplo, los derechos humanos o el estado de bienestar. Ahora bien, solemos distinguir entre los países de cultura anglosajona, los países de cultura germánica, los países de cultura nórdico-escandinava y los países de cultura latino-mediterránea, entre los cuales se encuentra España. Estos últimos son países que han recibido la influencia de las antiguas culturas griega y romana, y que presentan rasgos culturales homogéneos.

FIGURA 2

Las dimensiones culturales de Hofstede en España



Al igual que Corea del Sur, España presenta una alta distancia del poder. Sus habitantes aceptan la organización jerarquizada de la sociedad, en la cual cada uno tiene un papel que desempeñar, incluso con diferencias salariales amplias entre niveles altos y bajos de dirección.

Por otra parte, la sociedad española tiene asumido el concepto de grupo y el sentimiento de comunidad. La puntuación de 51 en la dimensión individualismo vs. colectivismo demuestra que las relaciones entre los individuos están percibidas en términos morales y que la relación, de forma general, prevalece sobre la tarea; el objetivo final es siempre la búsqueda del bienestar del grupo. Sin embargo, en los últimos años, existe una tendencia clara hacia un mayor individualismo, fruto quizás de una mayor conexión con países de cultura germánica y anglosajona a través de las relaciones comerciales y las que se establecen en torno al turismo. Ahora bien, España sigue teniendo asumido el concepto de grupo y el sentimiento colectivo de comunidad.

Con una puntuación de 42, España tiene niveles intermedios de masculinidad-feminidad, con una ligera tendencia hacia la búsqueda del consenso frente a la competencia. En la educación de los niños españoles se insiste en el concepto de armonía, más que el de competitividad, y se tiene empatía hacia los más débiles. Existe una aversión a la rivalidad y al enfrentamiento desde una edad muy temprana.

Igualmente, el rasgo más distintivo de la cultura latino-mediterránea es la altísima aversión al riesgo, tal como lo señala la puntuación de España en torno al 86 en el estudio de Hofstede. Esto es propio de una sociedad muy reacia a la participación en proyectos que entrañen incertidumbre o riesgo. Por eso, los españoles suelen refugiarse en muchos reglamentos y, a nivel laboral, buscan la estabilidad por encima de todo.

En cuanto a la orientación temporal, esta es bastante intermedia (puntuación de 48). La sociedad española se compromete con comportamientos orientados hacia el futuro, tales como la planificación, pero a la vez vive en el día a día. Por un lado, existe una necesidad de estructuras claras y normativas, pero, por otro, se tiene una concepción relajada de la vida.

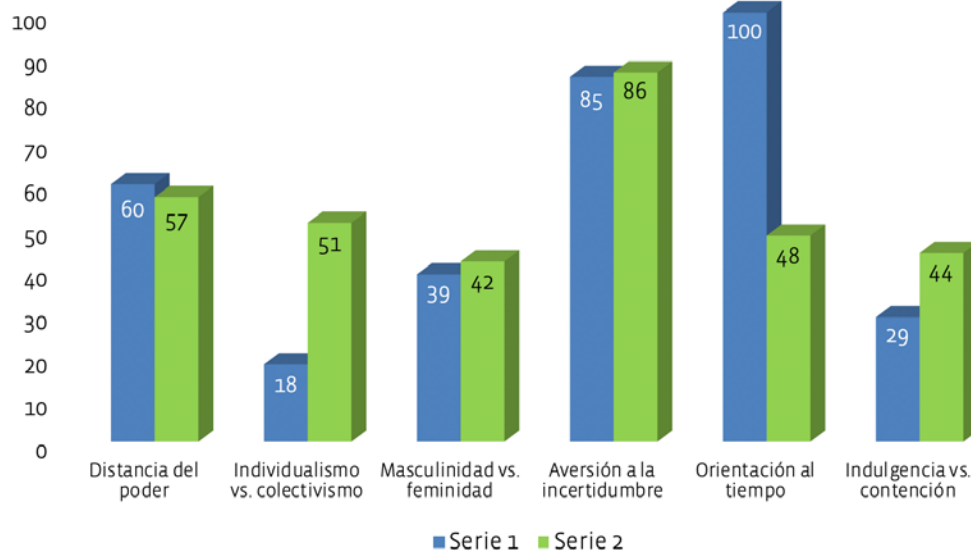
Esto explica la puntuación relativamente baja (44) que obtiene España en la dimensión indulgencia vs. contención, lo que constituye una muestra de una sociedad con cierta tendencia al cinismo y al pesimismo. A pesar de que el concepto de “disfrutar de la vida” tenga peso en la cultura española, no presenta los niveles de indulgencia que pueden tener países como Argentina, Brasil o Suráfrica.

4.3. Contraste entre Corea del Sur y España

De acuerdo con el gráfico que presentamos a continuación, las mayores diferencias entre Corea del Sur y España están relacionadas con las dimensiones siguientes: individualismo vs. colectivismo; orientación al largo plazo vs. orientación al corto plazo, e indulgencia vs. contención.

FIGURA 3

Comparación de las dimensiones culturales de Hofstede en Corea del Sur y España



Resultado del concepto “jerárquico” heredado de Confucio, el colectivismo es una de las singularidades culturales de Asia Oriental. El sentimiento de colectividad y comunidad, así como una estructura social muy jerarquizada, explican el hecho de que, en la sociedad coreana, se busque el reconocimiento colectivo por encima de todo, o sea, se valoran los méritos individuales dentro de la colectividad. De allí la importancia de unas relaciones interpersonales armoniosas y del sentimiento de pertenecer al grupo.

España, sin embargo, se encuentra en una posición intermedia, porque la cultura española valora los objetivos personales, el éxito personal y las actitudes que refuerzan la independencia; sin embargo, también es una sociedad basada en un conjunto de normas sociales donde se valoran conceptos como el sentido del deber, la benevolencia y la armonía intragrupal. De hecho, en ambas sociedades, encontramos la misma tendencia al consenso, por el carácter femenino de las dos culturas. Es cierto que, hoy en día, los integrantes de la sociedad española miran más por sí mismos y sus familias, y hacen prevalecer sus intereses individuales y su autonomía mucho más allá que los integrantes de la sociedad coreana. A pesar de tender cada vez más al individualismo, España es un país donde la familia sigue desempeñando un papel mucho más importante que en sociedades individualistas como los EE. UU. o el Reino Unido, donde, si hablamos de educación, la norma es que los niños abandonen la casa familiar al comienzo de los estudios universitarios como muy tarde.

Por otra parte, del análisis contrastivo se desprende que la mentalidad coreana está radicalmente orientada al largo plazo. Los coreanos manifiestan una gran preocupación por el futuro y, sobre todo, por el porvenir de las futuras generaciones. Corea del Sur alienta y premia los comportamientos orientados al futuro tales como la planificación, la inversión y la gratificación. Se trata de un aspecto estrechamente relacionado con el confucionismo, pudiéndose interpretar esta orientación al largo plazo como una manera de hacer frente a la búsqueda de la virtud y mostrando así una perspectiva orientada hacia el futuro pragmático en vez de una perspectiva histórica convencional a corto plazo.

Por último, otra diferencia significativa tiene que ver con el bajo nivel de indulgencia en Corea del Sur y un nivel intermedio en España. Este valor que se da a la contención por encima de la indulgencia en la sociedad coreana es sinónimo de un exceso de control del individuo por las normas sociales. Lo mismo ocurre, de cierta manera, en la sociedad española, pero la contención viene atenuada por una orientación al futuro más corta, que explica por qué los españoles, a pesar de vivir en una sociedad donde se da importancia a las normas, no se preocupan demasiado por el futuro y buscan resultados rápidos por encima de todo. Sin embargo, la mentalidad coreana está radicalmente orientada al largo plazo, lo que manifiesta su preocupación por el futuro y por el porvenir de las siguientes generaciones.

5. Estudiantes coreanos en la UPGC: metodología y análisis de los resultados

5.1. Metodología

Tal y como se ha explicado en la introducción, este trabajo pretende responder a la siguiente pregunta: ¿siguen siendo un referente las dimensiones culturales de Hofstede para entender cómo la conducta de los aprendices surcoreanos influye en su aprendizaje de una lengua extranjera de acuerdo a ciertos patrones que se refieren a formas de comportarse asimiladas a lo largo de los años?

En un contexto de enseñanza/aprendizaje, y, en el caso presente, en el contexto de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, hemos utilizado las dimensiones de Hofstede, algunas formuladas hace más de treinta años, para analizar las características culturales de los aprendices coreanos con el fin de intentar entender cómo perciben el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en España. A tal efecto, se ha utilizado un enfoque cuantitativo con un alcance correlacional, pretendiendo conocer la relación existente entre las variables de las seis dimensiones de Hofstede y la actitud y percepciones culturales de los alumnos en su aprendizaje de ELE.

Para corroborar la validez de las seis dimensiones culturales de Hofstede y comprobar que la cultura y la identidad del alumno surcoreano influyen directamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE, hemos optado por recoger datos de manera cuantitativa para determinar el perfil del alumnado surcoreano y el papel de sus percepciones culturales en su grado de motivación a la hora de aprender la lengua española, así como en su grado de satisfacción con la docencia recibida.

Como ya mencionamos anteriormente, la muestra está constituida por un grupo de 20 alumnos de la Universidad Myongji de Corea del Sur que realizaron una estancia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) del 25 de enero al 12 de febrero de 2016. Estos estudiantes hicieron una estancia de tres semanas dentro de la iniciativa *Study Abroad*, cuyo objetivo es que estudiantes de todo el mundo realicen estancias cortas con el fin de mejorar su conocimiento de la lengua española y aprender diversos aspectos de la cultura. Llevaban un año estudiando español en Seúl y habían alcanzado un nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Se proporcionó a los alumnos un cuestionario especialmente diseñado para ellos, teniendo en cuenta sus condiciones personales (edad, experiencias culturales, etc.). El cuestionario se llevó al aula el penúltimo día de su estancia y, dado el nivel de los aprendices, en varias ocasiones se tuvo que recurrir a la lengua inglesa para traducir algunas de las preguntas.

Gracias a esta herramienta de recogida de datos, hemos alcanzado los siguientes objetivos: (1) averiguar su grado de motivación o interés; (2) conocer la actitud de los alumnos hacia la situación de aprendizaje: profesor, compañeros y entorno didáctico; (3) determinar su actitud hacia la lengua española, sus hablantes y la cultura; (4) analizar cómo de determinantes son sus percepciones culturales en su aprendizaje de ELE. De allí los cuatro apartados en los que está dividido el cuestionario.

No se trata de un cuestionario totalmente nuevo, puesto que se ha adaptado a partir del cuestionario MAALÉ (2010), que ha sido especialmente diseñado para la investigación sobre el papel de la motivación y actitudes en el contexto de aprendizaje de ELE. Varios estudios han probado la fiabilidad de este cuestionario, que permite averiguar las correlaciones entre las variables afectivas y las culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE. Hemos

elegido este cuestionario por coincidencia de sus objetivos con los nuestros, puesto que se centra en la incidencia del grado de motivación, las actitudes y los factores socioculturales en el contexto de aprendizaje de ELE, o sea, en cómo su identidad y su cultura influyen directamente en su proceso de aprendizaje.

Es preciso señalar, por otra parte, que nos hemos apoyado en la obra de Dörnyei (2010) para establecer las directrices generales de cómo elaborar un cuestionario (estructura, lenguaje, presentación, formulación, etc.) y para garantizar la fiabilidad y la viabilidad de las preguntas utilizadas. Asimismo, al igual que en el cuestionario MAALE, nuestro cuestionario está basado en la escala Likert, de modo que cada pregunta consta de cinco posibles respuestas, desde “mucho” hasta “nada”, desde “totalmente de acuerdo” hasta “en desacuerdo”, o, en una valoración numérica, del uno al cinco.

5.2. Resultados

El perfil de los alumnos se caracteriza por cierto grado de homogeneidad: se trata de catorce chicas y seis chicos con edades comprendidas entre los 18 y los 19 años, todos con el coreano como lengua materna. Proviene de distintos grados de la Universidad de Myongji: 3 del Grado en Filosofía, 4 del Grado en Economía, 2 del Grado en Ciencias Políticas, 5 del Grado en Administración de Empresa, 3 del Grado en Comercio Internacional y 3 del Grado en Ingeniería Mecánica. En cuanto a las lenguas extranjeras habladas aparte del español, todos tienen conocimiento de la lengua inglesa (3 con un dominio regular, 14 con un buen dominio y 3 con un dominio muy bueno), y 3 de ellos tienen un dominio regular de la lengua china (los 3 que estudian Filosofía). También es interesante subrayar que ninguno de ellos había residido o visitado España o algún país de Latinoamérica con anterioridad, y que nunca habían estado en contacto con hispanohablantes antes de llegar a Gran Canaria.

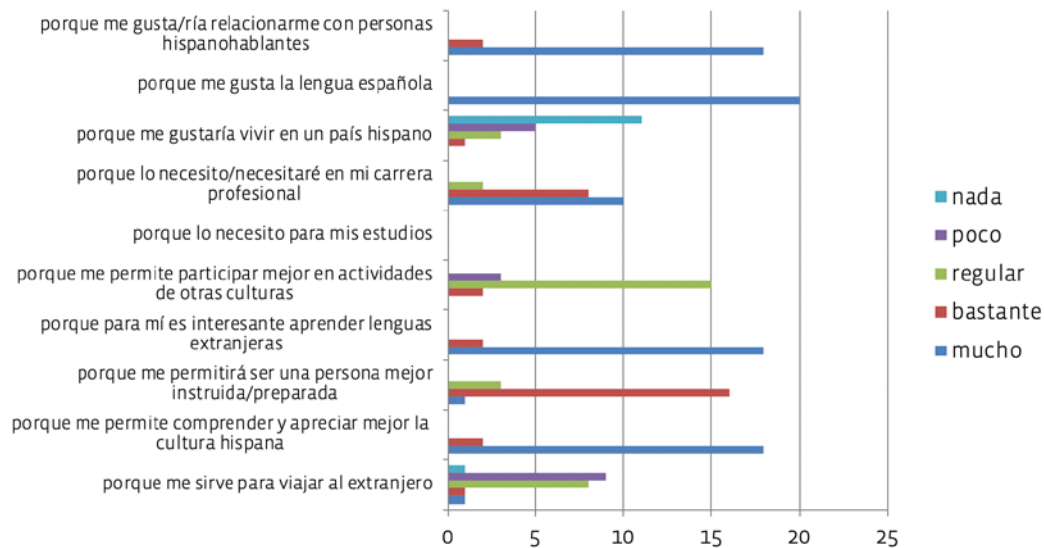
5.2.1. Motivación

Con relación al primer apartado sobre el tipo de motivación de los alumnos para aprender la lengua española, el gráfico de la figura 4 recoge las razones principales que les han incitado a hacer estudios de ELE, o sea, aquellas a las que los alumnos contestaron con “mucho” y “bastante”.

Cuando empezaron a rellenar el cuestionario, los alumnos parecieron demostrar una falta de lucidez y claridad con respecto a sus motivaciones para aprender español. Más aún, en todo momento quedó patente la necesidad de consultar con sus compañeros, bien a través de la mirada o de viva voz antes de contestar a las preguntas. Esta inhibición y falta de confianza en sí mismos son propias de los miembros de una sociedad colectivista, en la que cada uno es sensible al juicio de los demás y se deja llevar por un cierto conformismo.

FIGURA 4

Resultados acerca de la motivación de los alumnos



Hofstede (1983: 88) describe la motivación de la siguiente manera:

The theories of motivation (what makes people act) and the practices of motivating people can both be related to the Individualism-Collectivism dimension. In a collectivist society, people will try primarily to fulfill their obligations towards their in-group: this may be their family, their enterprise, or their country. Such people do not seek self-actualization or self-respect, but they primarily seek “face” in their relationships with in-group members.

En el caso que nos interesa, resulta obvio que la motivación viene dada por la autoridad, o sea, por la institución universitaria de Myongji, que ve en el aprendizaje de la lengua y cultura española una oportunidad para estar mejor preparado y más competitivo en el entorno laboral. A pesar de que exista una motivación intrínseca (el placer de aprender y la curiosidad por otra lengua y cultura), la mayor motivación parece ser la extrínseca, la que depende de factores externos como el trabajo y el éxito. Más que un éxito personal, el éxito de cara a las expectativas de las autoridades de la Universidad de Myongji (Lee, 2003). Se concibe este privilegio de disfrutar de una estancia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria como un honor tanto para la persona que lo tiene como para el grupo al que pertenece.

5.2.2. Satisfacción

Con relación al segundo apartado sobre el grado de satisfacción con el profesorado, los compañeros de clase y el curso, sorprende una vez más el alto grado de conformismo de

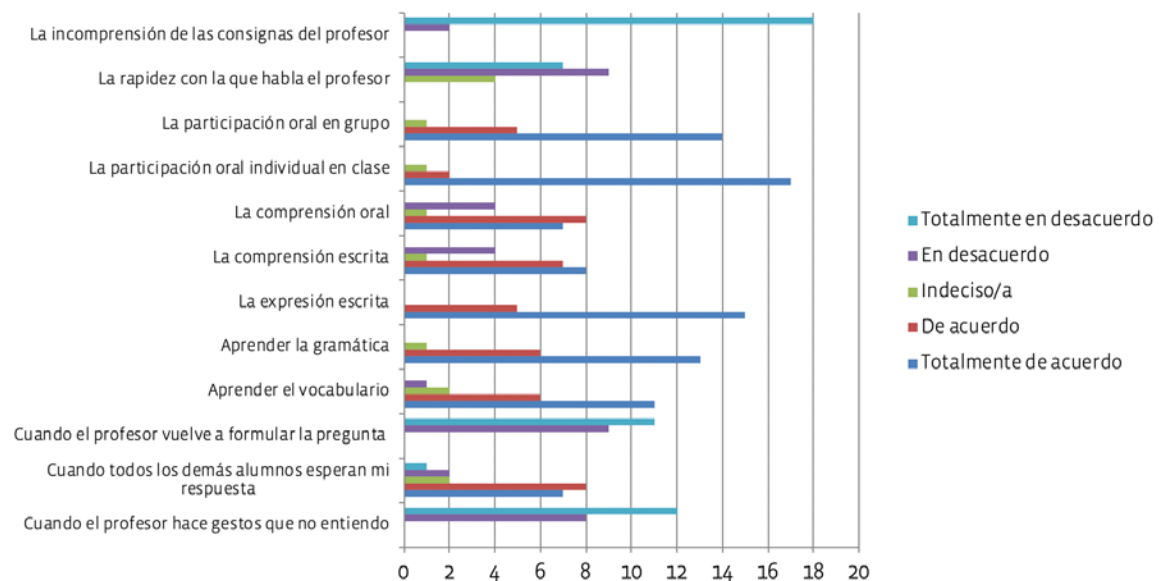
los alumnos. A ningún participante se le ocurriría criticar la actitud de sus compañeros de clase. En la clase colectivista, las virtudes de la armonía y la necesidad de mantener la “cara” son prioridades. Confrontaciones y conflictos deben ser evitados, y la crítica se percibe como una falta de respeto. Se enfatiza la observación de las actitudes de los demás, el control de las emociones, la evitación de la crítica o evaluación, todo ello a favor de la armonía y modestia.

Por otra parte, en un entorno de alta distancia de poder, los alumnos deben obedecer a los profesores. El modelo de dependencia hacia la autoridad impregna todo contacto humano y es un componente importante de la programación mental a la que se refiere Hofstede (1994: 54). En un contexto de alta distancia de poder, la desigualdad entre padres e hijos se perpetúa por la desigualdad profesor-alumno, que responde a la necesidad de dependencia arraigada en la mente del estudiante. Los profesores merecen respeto; el proceso de la educación es centrado en el profesor, que indica el camino intelectual que se debe seguir. En la clase, el orden debe prevalecer y es el profesor que toma la iniciativa de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los estudiantes toman la palabra solo si se les invita a hacerlo, y no contradicen o critican abiertamente al maestro. En este sistema, la calidad de las adquisiciones de un alumno depende casi exclusivamente de la excelencia del profesorado, la cual nunca se pone en jaque.

Sin embargo, los alumnos admiten haber tenido ciertas dificultades a la hora de aprender español, pero ninguna de estas dificultades se relaciona con el docente. El siguiente gráfico recoge sus respuestas:

FIGURA 5

Resultados acerca de la satisfacción de los alumnos



En su libro *Identity and Language Learning* (2013), Bonny Norton nos recuerda que en todo proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, tanto los alumnos como los profesores tienden a reaccionar según los valores, códigos, ritos, prácticas y normas de su cultura origen. La pertenencia sociocultural y los valores educativos vinculados por ellas influyen directamente en las prácticas, comportamientos y opiniones de los aprendices.

A pesar de que los profesores de lenguas extranjeras en Corea del Sur lleven cerca de veinte años intentando cambiar el aprendizaje de idiomas para poner más énfasis en las metodologías comunicativas, sigue siendo difícil implementar estos nuevos enfoques entre un alumnado que, en su mayoría, permanece pasivo en el aula y es reticente a interactuar con sus compañeros o el mismo docente (Mendoza Puertas, 2016: 2). Onieva López (2015: 114) muestra su preocupación por unas realidades educativas y socioculturales muy distintas a las de los países occidentales:

Es necesario y urgente abandonar un sistema de enseñanza basado en la memorización y en los exámenes, debiendo de cambiar esta metodología de forma conjunta (profesores extranjeros y coreanos) para que el nivel comunicativo de los alumnos cuando acaben su etapa de estudios universitarios, sea al menos notable.

Parece una vez más obvio que los principios del confucianismo tienen una clara influencia en la forma de actuar de los alumnos coreanos, unos principios que, tal y como hemos visto anteriormente, enfatizan nociones como las relaciones asimétricas y el prestigio. El profesor es superior en la jerarquía social y nunca se duda de su buen hacer. Por su parte, el alumno teme hacer el ridículo y cuida su prestigio dentro del grupo. Por eso, los principios del confucianismo están estrechamente relacionados con la dimensión colectiva expuesta por Hofstede, también contraproducente con la participación oral y la interacción en el aula de lengua extranjera. Mendoza Puertas (2016: 4) explica que “el modelo colectivista ha servido para justificar la reticencia a intervenir en debates, a responder al profesor o a exponer opiniones frente al resto de compañeros”. Asimismo, el alumno no se atreverá a decir que no ha entendido: implicaría un reconocimiento de su debilidad y una falta de respeto hacia la figura y competencia del profesor. En otro artículo sobre la renuencia a hablar en las aulas coreanas, Mendoza Puertas (2017: 9) explica que “el problema de la renuencia a hablar en las clases de lenguas extranjeras está relacionado con el propio sistema educativo coreano. Un sistema muy centrado en la figura del profesor, que actúa como dispensador de conocimiento y trasmisor de los saberes específicos, y cuya finalidad es la superación de pruebas más allá del aprendizaje en sí mismo”.

Tampoco podemos olvidar que el modo de enseñanza coreano está centrado en la figura del profesor (Bao, 2014), que recurrirá principalmente a ejercicios gramaticales, de repetición y de memorización para enseñar la lengua extranjera. Estos ejercicios también condicionan la relación profesor-alumnos, puesto que se concibe la imitación como un método de aprendizaje muy válido. Aprender diálogos de memoria, imitar la pronunciación del

profesor y recitar oralmente se considera, por parte de ciertos docentes coreanos, parte del método comunicativo (Choi, 2015).

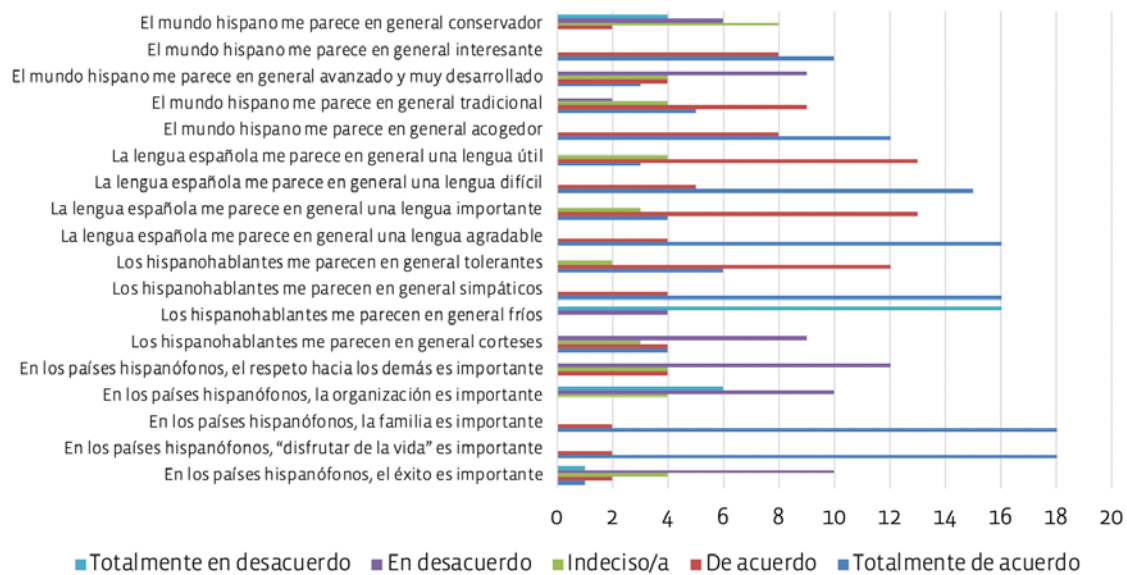
Esta conformidad propia del modelo colectivista también se ve reflejada en las respuestas de los alumnos sobre el entorno en que se desarrollaron las clases. Todos contestaron de forma muy positiva (“muy bueno” y “bueno”) a las preguntas sobre la adecuación del material didáctico (libro, ordenador, cañón, etc.), el volumen de alumnos en clase y las condiciones físicas del aula.

5.2.3. Español y cultura hispana

Con relación al tercer apartado sobre su percepción de la lengua española y de la cultura hispana, se obtuvieron los siguientes resultados:

FIGURA 6

Resultados acerca de su percepción de la lengua española y la cultura hispana



Desde una perspectiva intercultural, las respuestas demuestran un alto grado de respeto hacia la cultura de acogida y, una vez más, un intento de evitar enfrentamientos a través de la expresión de las propias opiniones. Cuando estaban trabajando sobre este apartado, se denotó, asimismo, una reflexión bastante larga antes de dar sus respuestas.

Conscientes de que la sociedad coreana se caracteriza por un sentimiento de colectividad y comunidad, los estudiantes también perciben el hecho de que el mundo hispano, a pesar de valorar las relaciones interpersonales, la armonía, la familia y la tradición, muestra

actitudes que, cada vez más, refuerzan las nociones de independencia y el individualismo. De allí su percepción del mundo hispano como tradicional y la importancia que se da a la familia y a nociones como la simpatía y la tolerancia; un mundo en el que, y así lo aseguran, la gran mayoría se siente bien acogida.

Asimismo, la posición intermedia de España en la escala de Hofstede se ve reflejada en las respuestas de los alumnos que reconocen una sociedad basada en un conjunto de normas sociales y tradicionales, pero a la vez no la consideran como conservadora.

Por otra parte, los resultados muestran el valor que se da a la contención por encima de la indulgencia en la sociedad española, pero resalta el hecho de que la contención viene atenuada por una orientación al futuro más corta. De allí, los estudiantes coreanos son conscientes de que los españoles no se preocupan demasiado por el futuro y saben disfrutar del momento.

El nuevo contexto social en el que han vivido a lo largo de las semanas que duró el curso subraya la evolución de su orientación intercultural y su percepción corrobora las dimensiones del modelo cultural de Hofstede. Es interesante puntualizar el grado de concienciación de los alumnos hacia las diferencias culturales, especialmente en lo que a respeto, cortesía y éxito se refiere, actitudes necesarias para poder realizar una interacción intercultural adecuada.

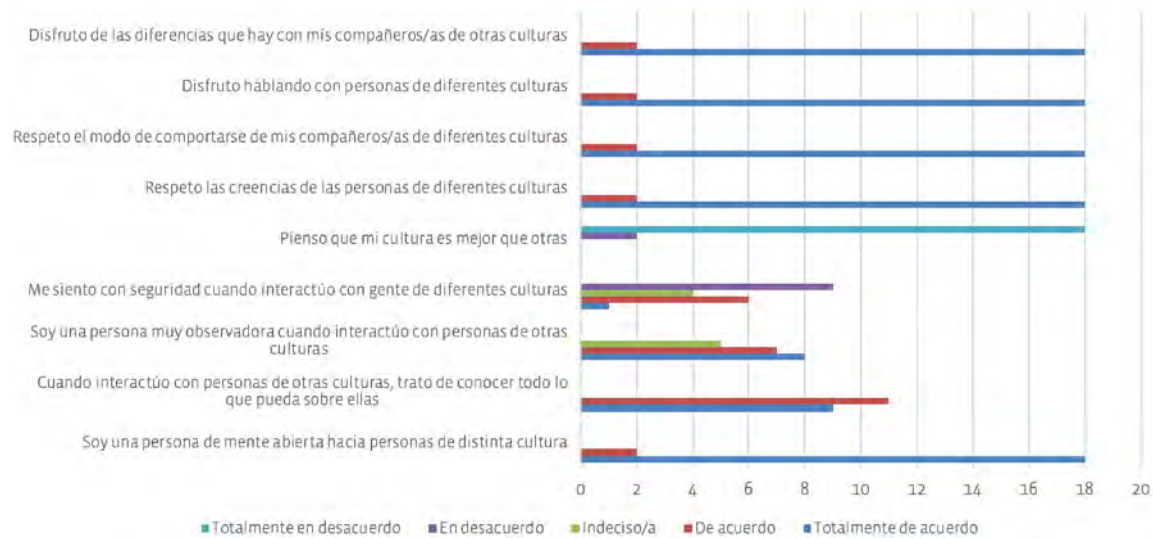
5.2.4. Comunicación intercultural

Cuando hablamos de comunicación intercultural, casi todos los alumnos coinciden con las mismas respuestas. Al igual que los estudiantes entrevistados por Nam (2018: 183-184), todos están disfrutando de su experiencia y valoran muy positivamente el contacto que experimentan con la gente y la cultura. Sin embargo, sus respuestas evidencian, una vez más, los principios propios del trasfondo cultural confuciano, como el mantenimiento de la armonía, la modestia, el respeto o la importancia de la cautela y reserva frente a preguntas que, en opinión de los estudiantes coreanos, pueden poner en riesgo el mantenimiento de la armonía; cuando, por ejemplo, se les pregunta sobre su seguridad a la hora de interactuar y juzgar a las personas que observan, solo siete personas dicen sentirse seguras (véase la figura 7).

Las respuestas proporcionadas por los alumnos demuestran claramente que son sujetos interculturales cuyas capacidades comunicativas en otras lenguas —la española, pero también la inglesa— les permiten establecer relaciones con personas de otras culturas, y corroboran lo expuesto por Byram (1997) cuando apunta que ser competente en el uso comunicativo de una lengua extranjera está estrechamente vinculado a serlo interculturalmente. Por lo tanto, se puede esperar que a medida de que vayan aprendiendo más español y vayan entrando en contactos más frecuentes con países del mundo hispano, se vuelvan más competentes al verse obligados a cambiar y adoptar un nuevo papel como intermediarios entre individuos y culturas.

FIGURA 7

Resultados acerca de su competencia comunicativa intercultural



Byram (1997) también considera que, para conseguir un intercambio eficiente entre personas de culturas diferentes, hace falta empatía para ponerse en la situación de los demás y entender sus mensajes dentro de su marco de referencia cultural. En el caso que nos interesa, los valores de las culturas española y coreana, así como las diferentes formas de interactuar con las personas, hacen que los mensajes se puedan interpretar de diferentes maneras, por lo cual los alumnos necesitan aprender las diferencias y similitudes entre los valores, y las formas de interactuar en su propia cultura y en la cultura de la lengua extranjera. Hofstede nos ayuda a entender y, de cierta manera, medir la distancia entre estos valores y formas de interactuar.

5.2.5. Conclusiones

A modo de conclusión, y teniendo en cuenta los resultados de nuestro estudio, podemos afirmar que la motivación por estudiar ELE viene dada por la institución de origen de los estudiantes, que valora el aprendizaje de la lengua española y realza el valor y la importancia de la lengua y la cultura española para conseguir mejores puestos de trabajo. Si bien podría pensarse que esta motivación extrínseca podría ser un riesgo que podría afectar el nivel de satisfacción del alumnado que ha recibido la docencia de ELE en la ULPGC, vemos que la idea de triunfar a nivel profesional y poder desenvolverse en entornos internacionales y multiculturales es objeto de motivación para los estudiantes y, por ende, se constituye en un factor extrínseco que aporta la satisfacción necesaria. En sus respuestas, los estudiantes evidencian mucho respeto, tanto hacia la labor del profesor como hacia la cultura de acogida, mostrándose totalmente conforme con la enseñanza recibida a lo largo de su estancia. El grado de motivación e interés por la lengua y la cultura española, y el empeño por mejorar su nivel y

cumplir con las expectativas de la institución de origen hacen que la experiencia intercultural en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria resulte globalmente positiva.

6. Implicaciones para la enseñanza de ELE a estudiantes coreanos

Las respuestas obtenidas en los cuestionarios nos permitieron medir el grado de asociación entre las seis dimensiones de Hofstede y las variables ligadas a la actitud hacia la situación de enseñanza/aprendizaje de ELE en un entorno cultural español.

Como puede observarse, los resultados de los estudios de Hofstede para Corea del Sur y España y los resultados de los cuestionarios entregados a los 20 estudiantes surcoreanos en la ULPGC coinciden. Los datos recogidos y su valoración a través del estudio de las dimensiones de Hofstede están positivamente correlacionados y nos han permitido describir las características culturales de los aprendientes coreanos y, consecuentemente, entender mejor su percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en España. Este análisis nos ha permitido, igualmente, formular propuestas para la enseñanza de ELE destinada específicamente a los estudiantes de este perfil. Todas estas cuestiones quedan detalladas en los apartados que se desarrollan a continuación.

6.1. Colectivismo vs. individualismo

En una sociedad colectivista como la sociedad coreana, los niños aprenden a formar sus opiniones copiando las de los demás, especialmente las de sus padres. Las opiniones personales vienen determinadas por las del grupo. Este modo de relación con el grupo se conforma en la consciencia del niño desde edades tempranas en el seno de la familia y se refuerza en el colegio. Por lo tanto, los docentes de una cultura individualista que se enfrentan a una cultura colectivista, como las dos profesoras de la ULPGC, observan que los alumnos no participan en clase, incluso cuando se hace una pregunta colectiva. De hecho, para el alumno que forma parte de un grupo no es fácil hablar sin estar autorizado por este mismo grupo. Si el profesor quiere que sus alumnos hablen, tiene que dirigirse a un alumno concreto (Hofstede, 1994: 79). El deseo de que los alumnos participen es un objetivo de los docentes en las culturas individualistas. Sin embargo, en las culturas colectivistas, el sistema educativo está centrado en el profesor y la comunicación suele ser unidireccional.

En la clase colectivista, la armonía y la necesidad de mantener la “cara” son virtudes prioritarias. Se deben evitar las confrontaciones, los conflictos y la crítica a fin de no hacer daño a nadie; se debe asegurar que incluso los alumnos no “pierdan la cara”. Por contra, en la clase individualista, los estudiantes pretenden ser tratados de forma individual e imparcial. Los grupos se forman en función de las tareas que se piden o de acuerdo con los criterios de camaradería y aptitud. Los conflictos son normales y se solucionan abiertamente, sin tener en cuenta la “cara” del individuo y la armonía del grupo.

El propósito de la educación es también diferente en las dos culturas. En la sociedad individualista, el objetivo de la educación es preparar al estudiante para integrarse en la sociedad donde tendrá que interactuar con otros individuos. Por lo tanto, se considera relevante aprender a hacer frente a nuevas situaciones, a lo desconocido y lo inesperado. En la sociedad colectivista, en cambio, educar es moldear a los alumnos para que se transformen en buenos miembros del grupo. El objetivo es aprender a participar en la vida social.

De la misma manera, en una sociedad individualista, el diploma no solo aumenta el valor económico del que aprende, sino también el orgullo derivado del éxito. En una sociedad colectivista, el diploma es un honor tanto para la persona que lo recibe como para el grupo al que pertenece.

6.2. Distancia jerárquica y respeto

Tal y como lo explicamos anteriormente, en un entorno de alta distancia al poder, los niños deben obedecer a los padres y los menores a los mayores. El respeto hacia los padres y los mayores es una virtud fundamental que persiste en la edad adulta y que impregna todo contacto humano y la programación mental de los individuos.

En un contexto de baja distancia al poder, sin embargo, los niños son considerados como iguales. La educación de los padres tiene como objetivo permitir que el niño tome el control de su vida, que haga sus propias experiencias y que aprenda a argumentar y tener sus propias opiniones. A medida que los niños crecen, se sustituye la relación padre-hijo por una relación de igualdad.

En un contexto de alta distancia con el poder, la desigualdad entre padres e hijos se perpetúa en la desigualdad entre profesor y alumnos. Los maestros merecen respeto; el proceso educativo está centrado en el profesor, que indica el camino a seguir. En la clase, el orden debe prevalecer y el maestro toma la iniciativa de todo el proceso comunicativo. Los estudiantes toman la palabra solo si se les invita a ello, y nunca contradicen o critican abiertamente al maestro. En cambio, los profesores de una sociedad donde prevalece una baja distancia con el poder hacen hincapié en la iniciativa individual y la autonomía. Los estudiantes pueden levantar la mano y hablar en clase sin ser invitados a hacerlo, deben hacer preguntas si no entienden, y se fomenta una comunicación bidireccional.

6.3. Masculinidad y feminidad

El papel desempeñado por el padre y la madre (y otros miembros de una familia extensa) tiene un profundo impacto en la programación mental del niño. En una cultura masculina, la familia enseña a los niños seguridad, ambición y competitividad. En una cultura femenina, se hace hincapié en la humildad y la solidaridad: la seguridad y la ambición se relegan a un segundo plano.

Esta diferencia se ve reflejada en el comportamiento en el aula. En las culturas masculinas, los alumnos tratan de destacar y compiten entre sí. Por lo tanto, el fracaso es considerado como un desastre. En una cultura femenina, ocurre exactamente lo contrario. El papel del profesor también es clave: en las culturas masculinas, el factor esencial para un profesor es su reputación universitaria, y para los estudiantes, sus resultados; en cambio, en las culturas femeninas, lo esencial para el profesor es su tolerancia y su empatía, y para los estudiantes, la adaptación al grupo.

6.4. Control de incertidumbre

Los países con alto índice de incertidumbre favorecen situaciones de aprendizaje estructuradas, con objetivos precisos, temas detallados y un calendario organizativo estricto. Prefieren las actividades en las que solo hay una respuesta correcta y donde se exige memorización. Por el contrario, los países de bajo índice de incertidumbre prefieren situaciones de enseñanza abiertas, con objetivos vagos, temas generales, y sin necesidad de temporalización estricta. Prefieren actividades que dan lugar a la imaginación, la creación, el razonamiento, y esperan que la originalidad sea recompensada.

En consecuencia, los estudiantes de países con alto índice de incertidumbre esperan que sus profesores sean expertos y que tengan todas las respuestas a sus dudas. Cuanto más hermético el lenguaje del profesor, más respeto le tienen y nunca se expresa desacuerdo intelectual con la autoridad. Se consideraría como una falta de lealtad. Por el contrario, los estudiantes de países con bajo índice de incertidumbre aceptan que un profesor no tenga todas las respuestas, y prefieren aquellos que utilizan un lenguaje fácilmente comprensible. Las diferencias de opinión sobre temas académicos se consideran estimulantes. Estos comportamientos y patrones de pensamiento son el resultado de experiencias anteriores en el sistema educativo.

6.5. Recomendaciones y orientaciones metodológicas

El análisis de las características del alumnado surcoreano, de su idiosincrasia y de las variables sociales y culturales entre los aprendices y el contexto docente conduce al desarrollo de orientaciones y principios metodológicos que se aproximen a la realidad educativa, con el fin de que sirvan de guía para la toma de decisiones por parte del profesorado de ELE. Al profesorado le corresponderá relacionar estas orientaciones con los demás elementos curriculares en la realidad del aula y determinar las actuaciones más adecuadas.

Como recomendación metodológica, se recomienda incluir el enfoque comunicativo pero siempre apoyado en la tradición educativa asiática. En una fase inicial del proceso de adquisición idiomática, por ejemplo en los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Refe-

rencia para las Lenguas, resulta fundamental conservar aspectos de la metodología a la cual el estudiante coreano está acostumbrado. Por ejemplo, al estar familiarizado con procesos de memorización, sobre todo en la adquisición léxica, se le puede pedir al estudiante que reserve parte de su libreta para crear listas de vocabulario por campos semánticos. Esto le permite tener un “léxico disponible” en la clase, o sea, el conjunto de palabras condicionado por el tema concreto de la comunicación. Dado que el léxico es un factor fundamental en el aprendizaje de una lengua, cabe insistir en el hecho de que sin el aprendizaje del léxico de una lengua no puede haber comunicación y, obviamente, confianza.

Por otra parte, es muy importante trabajar con el ejemplo en la fase inicial. Para la creación de enunciados o textos cortos, el estudiante necesita que el docente ofrezca una estructura que le sirva de modelo, con lo cual, en el momento de trabajar con la producción tanto oral como escrita, el docente ha de programar actividades semidirigidas y, posteriormente, una vez que se ha corregido al estudiante y, por supuesto, valorado positivamente su primera creación, por muchos errores que haya cometido, se le puede pedir una actividad más libre. Cuando se revisa la segunda actividad, es frecuente que se siga recurriendo al modelo dado, pero, tal y como lo hemos visto anteriormente, la inhibición y falta de confianza en sí mismo son propias de los miembros de una sociedad colectivista, en la que cada uno es sensible al juicio de los demás y se deja llevar por un cierto conformismo, por lo que la toma de iniciativa se hará de forma muy progresiva y requerirá paciencia por parte del docente.

Volviendo a la valoración positiva mencionada anteriormente, cabe recalcar que el estímulo positivo es fundamental para los aprendices coreanos. A pesar de que no suelen estar acostumbrados a muestras afectivas y de motivación por parte de sus docentes en Corea del Sur, consideramos que siempre se debe intentar valorar los aspectos positivos de su aprendizaje, con el fin de que se den cuenta de cómo han evolucionado. Esta valoración positiva les proporciona confianza y los motiva a seguir con su aprendizaje. No olvidemos que el estudiante de una sociedad colectivista tiene poca tolerancia al error y se desmotiva fácilmente si no ve buenos resultados.

Como última orientación metodológica, consideramos que la clave reside en la interculturalidad, en la figura del profesor como mediador intercultural (Clouet, 2006: 53-62). En ningún momento se trata de aturdir al estudiante con tópicos culturales, sino acercarlo a la cultura meta, partiendo de la suya propia. Parece obvio que el conocimiento de una lengua extranjera comporte el conocimiento de su cultura e implique descubrir y comprender, siempre a partir de su propia perspectiva, las costumbres, tradiciones y valores de la comunidad que habla esa lengua. Para que este proceso funcione, el docente debe mostrar el mismo interés por la cultura coreana, documentarse sobre el país, mostrar curiosidad por la sociedad en la que nacieron sus alumnos. El profesor llegará rápidamente a la conclusión de que los estudiantes están más motivados cuando hablan o escriben sobre lo que conocen. Si sienten que el docente valora su cultura, se produce un acercamiento muy beneficioso entre el pro-

fesor y el alumno. Cabe destacar, sin embargo, que, si bien es importante pedir que hablen de su cultura, no se debería profundizar en temas familiares, políticos, religiosos o experiencias personales. No olvidemos que, en una sociedad colectivista como la sociedad coreana, las opiniones y experiencias personales vienen determinadas por las del grupo.

7. Conclusiones

El trabajo sobre dimensiones culturales realizado y desarrollado por Hofstede resulta de gran ayuda para conocer los distintos valores propios de la cultura coreana, contrastarlos con los de la cultura española y aplicar el análisis de las dimensiones culturales al proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE. Este enfoque nos permite entender mejor las razones que inducen a los estudiantes coreanos a adoptar actitudes que impiden su participación e interacción en el aula, que acentúan su falta de espontaneidad, y las que conducen a los profesores a dudar de si, realmente, han logrado los objetivos que se habían fijado.

La comparación entre el contexto cultural español y el coreano, y el análisis de los datos obtenidos mediante los cuestionarios a los alumnos, nos permiten afirmar que se pueden utilizar las dimensiones de Hofstede para analizar las características culturales de los aprendices coreanos con el fin de intentar entender cómo estos perciben el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en España.

De este estudio se desprende también la imperiosa necesidad de sensibilizar al profesorado de ELE sobre las características culturales y estilos de aprendizaje del público asiático con el fin de reflexionar sobre su praxis y buscar estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. De la competencia comunicativa intercultural del docente, de su capacidad mediadora y de su comprensión de la cultura e identidad del aprendiz coreano, dependerá gran parte del éxito en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

8. Bibliografía citada

AUSTIN MILLÁN, Tomás R., 2002: *Fundamentos Socioculturales de la Educación*, Victoria: Editorial Universidad Arturo Prat.

BAO, Dat, 2014: *Understanding Silence and Reticence: Non-Participation in Second Language Acquisition*, London: Bloomsbury Publishing.

BYRAM, Michael, 1997: *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

CHOI, Jung Yun, 2015: "Reasons for Silence: A Case Study of Two Korean Students at a U.S. Graduate School", *TESOL Journal* 6.3, 579-596.

CLOUET, Richard, 2006: "Between one's culture and the target culture: the language teacher as an intercultural mediator", *Porta Linguarum* 5, 53-62.

DÖRNYEI, Zoltán, 2010: *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing. Second Language Acquisition Research Series. Monographs on Research Methodology* (2.ª ed.), London: Routledge.

GOFFMAN, Erving, 2003: "On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction", *Reflections* 4 (3), 7-13.

GORER, Geoffrey, 1948: *The Americans: A Study in National Character*, London: Cresset Press.

GORER, Geoffrey, 1957: *Exploring English Character: A Study of the Morals and Behavior of the English People*, New York: Criterion Books.

HOFSTEDE CENTRE: STRATEGY, CULTURE, CHANGE (s. f.) [<https://geert-hofstede.com/countries.html>, fecha de consulta: 5 de diciembre de 2015].

HOFSTEDE, Geert, 1983: "The Cultural Relativity of Organizational Practices and Theories", *Journal of International Business Studies* 14 (2), 75-89.

HOFSTEDE, Geert, 1984: *Culture's consequences*, Beverly Hills: Sage.

HOFSTEDE, Geert, 1994: *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London: McGraw-Hill.

HOFSTEDE, 2010: Geert HOFSTEDE, Gert Jan HOFSTEDE y Michael MINKOV, 2010: *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Nueva York: McGraw-Hill.

HUANG, Yun-Ting, 2015: "Las dimensiones culturales aplicadas a la enseñanza / aprendizaje de ELE: un análisis de caso entre la cultura española y la cultura china", *MarcoELE* 20, 1-15.

INKELES, Alex, y Daniel J. LEVINSON, 1969: "National Character: The Study of Modal Personality and Sociocultural Systems" en Gardner LINDZEY y Elliot ARONSON (eds.): *The Handbook of Social Psychology*, vol. 4, Reading, Mass.: Addison-Wesley, 418-506.

KARDINER, Abram, 1939: *The Individual and his Society: the Psychodynamics of Primitive Social Organization*, New York: Columbia University Press.

KWON, Keedon, 2007: "Economic development in East Asia and a critique of the post Confucian thesis", *Theory and Society* 36 (1), 55-83.

LEE, Jeong-Kyu, 2003: *Korean higher education: A Confucian perspective*, Edison, NJ: Jimoon-dang International.

LINTON, Ralph, 1986 : *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris: Dunod.

MARQUEZ MARIN, Catherine, 2016: “Aproximación a la influencia del Confucianismo en la cultura corporativa coreana. ¿Clave para entender el 'milagro' coreano?”, *Revista Digital Mundo Asia Pacífico* 5 (8), 33-42.

MARTIN, Sonya N., Seung-Um CHOE, Chan-Jong KIM y Youngsun KWAK, 2013: “Employing a Socio-historical Perspective for Understanding the Impact of Ideology and Policy on Educational Achievement in the Republic of Korea” en Julia V. CLARK (ed.): *Closing the Achievement Gap from an International Perspective*, Dordrecht: Springer, 229-250.

MENDOZA PUERTAS, Jorge D., 2016: “La reticencia a hablar en las aulas coreanas de ELE. La opinión del estudiante universitario”, *MarcoELE* 22, 1-37.

MENDOZA PUERTAS, Jorge D., 2017: “Superando la renuencia a hablar en las aulas coreanas. Un acercamiento a sus causas”, *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 33, 1-27.

NG, Aik-Kwang, 2003: “A Cultural Model of Creative and Conforming Behavior”, *Creativity Research Journal* 15 (2-3), 223-233.

NAM, Miyoung, 2018: “Study-Abroad Experiences of Two South Korean Undergraduate Students in an English-Speaking and Non-English-Speaking Country”, *Asia-Pacific Education Researcher* 27 (3), 177-185.

NORTON, Bonny, 2013: *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*, Bristol: Multilingual Matters.

ONIEVA LÓPEZ, Juan L., 2015: “La enseñanza del español en las universidades de Corea del Sur: hándicaps y propuestas didácticas para Hankuk University of foreign studies (Seúl)”, *Tejuelo* 21, 101-116.

POYATOS, Fernando, 1994: *La comunicación no verbal*, Madrid: Istmo.

RAPAILLE, Clotaire, y Andrés ROEMER, 2014: *Move up: ¿Por qué algunas culturas avanzan y otras no?*, Madrid: Taurus.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, Dácil, 2015: *La influencia de la estética oriental en la autotraducción: análisis de la novela bicultural The Good Earth de la autora P. S. Buck*. Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

VAN NORDEN, Bryan W., 2011: *Introduction to Classical Chinese Philosophy*, Indianapolis: Hackett.

VÍVELO, Frank R., 1978: *Cultural Anthropology Handbook: A Basic Introduction*, Nueva York: McGraw-Hill.

ZHA, Peijia, Jeffrey J. WALCZYK, Diana A. GRIFFITH-ROSS, Jerome J. TOBACYK y Daniel F. WALCZYK, 2006: "The Impact of Culture and Individualism-Collectivism on the Creative Potential and Achievement of American and Chinese Adults", *Creativity Research Journal* 18 (3), 355-366.

9. Anexo: Encuesta a los alumnos

DATOS PERSONALES

Fecha de nacimiento: día ____ / mes ____ / año: ____

Sexo: Femenino Masculino

Nacionalidad: _____

Lengua(s) materna(s): _____

Carrera: _____

Lenguas extranjeras habladas aparte del español y grado de dominio:

| | Muy bien | Bien | Regular | Un poco |
|-----------------|----------|------|---------|---------|
| Inglés | | | | |
| Francés | | | | |
| Alemán | | | | |
| Chino | | | | |
| Otras, ¿cuáles? | | | | |

Indique con una **(x)** si ha residido o ha visitado España o algún país de Latinoamérica y en total por cuánto tiempo.

| | | | |
|----------|------------|---------------|--------------|
| No _____ | | | |
| Sí _____ | _____ días | _____ mes(es) | _____ año(s) |

Indique el propósito con una **(x)**

- Vacaciones

- Trabajo

- Estudios

- Aprender español

- Otros : _____

¿Tiene o ha tenido usted alguna relación con hispanohablantes fuera de clase? Marca con una **(x)** la opción correspondiente.

- Ninguna
- Esporádica
- Ocasional
- Frecuente
- Muy frecuente

I.- ¿POR QUÉ ESTUDIA USTED ESPAÑOL?

Señale con una **(x)** en qué grado influyen en su deseo de aprender el español los motivos siguientes.

| | mucho | bastante | regular | poco | nada |
|---|-------|----------|---------|------|------|
| porque me gusta/ría relacionarme con personas hispanohablantes | | | | | |
| porque me gusta la lengua española | | | | | |
| porque me gustaría vivir en un país hispano | | | | | |
| porque lo necesito/necesitaré en mi carrera profesional | | | | | |
| porque lo necesito para mis estudios | | | | | |
| porque me permite participar mejor en actividades de otras culturas | | | | | |
| porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras | | | | | |
| porque me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada | | | | | |
| porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura hispana (literatura, el cine, la música y el arte) | | | | | |
| porque me sirve para viajar al extranjero | | | | | |
| otras razones: | | | | | |

II.- INDIQUE CON UNA (X) EN QUÉ GRADO ESTÁ USTED DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

- | |
|-----------------------------------|
| 1. Estoy totalmente de acuerdo |
| 2. Estoy de acuerdo |
| 3. Estoy indeciso/a |
| 4. Estoy en desacuerdo |
| 5. Estoy totalmente en desacuerdo |

PROFESOR

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Mi profesor/a es una persona agradable. | | | | | |
| Mi profesor/a me da suficiente retroalimentación (feedback). | | | | | |
| Mi profesor/a es paciente. | | | | | |
| Mi profesor/a explica con claridad. | | | | | |
| Mi profesor/a es organizado. | | | | | |

COMPAÑEROS

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| Mis compañeros son tolerantes. | | | | | |
| Mis compañeros colaboran conmigo. | | | | | |
| Mis compañeros son simpáticos. | | | | | |
| Mis compañeros son unidos. | | | | | |
| Mis compañeros son competitivos. | | | | | |

CURSO

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| Mi curso es útil. | | | | | |
| Mi curso es difícil. | | | | | |
| Mi curso es divertido. | | | | | |
| Mi curso es bueno. | | | | | |
| Mi curso es interesante. | | | | | |

MIS PRINCIPALES DIFICULTADES HAN SIDO...

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| La incomprensión de las consignas del profesor. | | | | | |
| La rapidez con la que habla el profesor. | | | | | |
| La participación oral en grupo. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| La participación oral individual en clase. | | | | | |
| La comprensión oral. | | | | | |
| La comprensión escrita. | | | | | |
| La expresión escrita. | | | | | |
| Aprender la gramática. | | | | | |
| Aprender el vocabulario. | | | | | |
| Cuando el profesor vuelve a formular la pregunta varias veces delante de mi. | | | | | |
| Cuando todos los demás alumnos esperan mi respuesta. | | | | | |
| Cuando el profesor hace gestos que no entiendo. | | | | | |

ENTORNO

Señale con una **(x)** la puntuación que usted les da a los siguientes aspectos según la función didáctica.

| | muy bueno | bueno | regular | malo | muy malo |
|---|-----------|-------|---------|------|----------|
| el libro/dossier | | | | | |
| el material didáctico a disposición (ordenador, cañón, pizarra, etc.) | | | | | |
| el número de participantes | | | | | |
| el mobiliario | | | | | |
| el aula (tamaño, luz, temperatura, etc.) | | | | | |

III.- EL ESPAÑOL Y LA CULTURA HISPANA

Indique con una **(x)** en qué grado está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy totalmente de acuerdo 2. Estoy de acuerdo 3. Estoy indeciso/a 4. Estoy en desacuerdo 5. Estoy totalmente en desacuerdo |
|---|

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| El mundo hispano me parece en general conservador. | | | | | |
| El mundo hispano me parece en general interesante. | | | | | |
| El mundo hispano me parece en general avanzado y muy desarrollado. | | | | | |
| El mundo hispano me parece en general tradicional. | | | | | |
| El mundo hispano me parece en general acogedor. | | | | | |
| La lengua española me parece en general una lengua útil. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| La lengua española me parece en general una lengua difícil. | | | | | |
| La lengua española me parece en general una lengua importante. | | | | | |
| La lengua española me parece en general una lengua agradable. | | | | | |
| Los hispanohablantes me parecen en general tolerantes. | | | | | |
| Los hispanohablantes me parecen en general simpáticos. | | | | | |
| Los hispanohablantes me parecen en general fríos. | | | | | |
| Los hispanohablantes me parecen en general corteses. | | | | | |
| En los países hispanófonos, el respeto hacia los demás es importante. | | | | | |
| En los países hispanófonos, la organización es importante. | | | | | |
| En los países hispanófonos, la familia es importante. | | | | | |
| En los países hispanófonos, “disfrutar de la vida” es importante. | | | | | |
| En los países hispanófonos, el éxito es importante. | | | | | |

IV.- LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Responda las siguientes preguntas según considere para cada situación.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy totalmente de acuerdo 2. Estoy de acuerdo 3. Estoy indeciso/a 4. Estoy en desacuerdo 5. Estoy totalmente en desacuerdo |
|---|

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas. | | | | | |
| Disfruto hablando con personas de diferentes culturas. | | | | | |
| Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferentes culturas. | | | | | |
| Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas. | | | | | |
| Pienso que mi cultura es mejor que otras. | | | | | |
| Me siento con seguridad cuando interactúo con gente de diferentes culturas. | | | | | |
| Soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de otras culturas. | | | | | |
| Cuando interactúo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas. | | | | | |
| Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura. | | | | | |

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!