

MENDOZA PUERTAS, JORGE DANIEL  
UNIVERSIDAD PROVIDENCE, TAICHUNG, TAIWÁN  
LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES COREANOS DE ELE:  
SEÑALES DE UN CAMBIO

#### BIODATA

Jorge Daniel Mendoza Puertas (Joreil @ hotmail. com) es licenciado y doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Pablo de Olavide, así como licenciado y posgrado en Estudios de Asia Oriental por la Universitat Oberta de Catalunya. Ha sido docente e investigador en la Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Ulsan (Corea del Sur) y profesor de posgrado en la Universidad Nacional de Seúl (Corea del Sur). También ha enseñado español en diferentes programas y escuelas, y es examinador oficial del DELE. En la actualidad, es miembro del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence (Taiwán), donde desempeña tareas de docencia e investigación.

#### RESUMEN

Con este trabajo llevamos a cabo una aproximación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de español como lengua extranjera (ELE) de Corea de Sur. En él no solo analizamos sus preferencias de aprendizaje sino si existen relaciones significativas entre estas y su rendimiento académico, así como entre las primeras y la variable "estancia en el extranjero". La metodología empleada es de carácter cuantitativo. Para medir los estilos de aprendizaje se utilizó el cuestionario Honey-Alonso (CHAEA), mientras que el rendimiento académico fue medido utilizando las calificaciones obtenidas por los alumnos. Los resultados revelaron una mayoría de encuestados con una preferencia alta o muy alta por el estilo activo, en contra de la extendida asociación establecida entre los aprendientes de culturas colectivistas o de alta distancia jerárquica y los estilos reflexivo y teórico. Las pruebas estadísticas utilizadas arrojaron una relación significativa entre el estilo pragmático y la variable "estancia en el extranjero", y también una correlación significativa y positiva, aunque muy baja, entre el rendimiento académico y el estilo activo.

**PALABRAS CLAVE:** estilos de aprendizaje, ELE, Corea del Sur, universidad, CHAEA.

#### THE LEARNING STYLES OF SFL SOUTH KOREAN STUDENTS: SIGNS OF A CHANGE

The aim of this paper is to identify the most preferred learning styles of Spanish as a foreign language (SFL) South Korean undergraduate students. This research not only analyzes their learning preferences, but the significant correlations between those preferences and their academic achievement, as well as the significant relationships between the first ones and the variable "stay abroad". The methodology used was quantitative. To measure the learning styles, the Honey-Alonso questionnaire (CHAEA) was used, while the academic achievement was measured using the grades obtained by the students. The results revealed a majority of respondents with a high or very high preference for the active style, contrary to the widespread association established among learners of collectivist cultures or high power distance cultures and reflector or theorist styles.

The statistical tests used showed a significant relationship between the pragmatic style and the variable "stay abroad" as well as a significant positive very low correlation between academic achievement and active style.

KEY WORDS: learning styles, SFL, South Korea, university, CHAEA.

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Uno de los aspectos más debatidos en la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto de Asia oriental ha sido la difícil adaptación del alumnado a los métodos de enseñanza enraizados en el enfoque comunicativo. La literatura a este respecto es amplia en el caso del inglés y bastante escasa en el caso del español. Como afirman diversos autores, la implementación del enfoque comunicativo no es ni ha sido tarea sencilla por estas latitudes<sup>2</sup>. Concretamente, centrándonos en Corea del Sur, el título del trabajo de Li (1998), "It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine", ofrece una idea bastante gráfica de los numerosos obstáculos que este enfoque ha ido encontrando en tierras coreanas. Una realidad compleja sobre la que han dejado constancia autores como Choi (2000), Guilloteaux (2004) o Dailey (2010), entre otros. En un intento de arrojar luz sobre este asunto, son muchas las páginas que se han escrito en torno al perfil del alumno asiático. Buena parte de la investigación existente gira en torno a las características de este tipo de estudiante<sup>3</sup>, las cuales han sido relacionadas,

fundamentalmente, con su trasfondo cultural y con su experiencia bajo determinados modelos de enseñanza. No podemos olvidar que el sistema educativo coreano sigue influido por principios del sustrato confuciano, como el silencio, la enseñanza centrada en la figura del profesor o el aprendizaje memorístico (Ahn, 2012; Robertson, 2002; Shin & Koh, 2005). Este último, en el caso de la enseñanza de lenguas, se encuentra estrechamente relacionado con el método de gramática-traducción, que tan larga tradición ha tenido en Corea y cuya vigencia se extiende prácticamente hasta la actualidad<sup>4</sup>. Sin embargo, hoy en día, estos principios de hondo calado han de competir con las nuevas prácticas educativas que emplea el sistema privado y no formal de enseñanza, nos referimos a las academias o *hagwons* (Levi, 2013; Robertson, 2002). Es obvio que las prácticas promovidas por la enseñanza comunicativa de la lengua, ampliamente extendidas entre los docentes occidentales, entran en contradicción con los ideales educativos más tradicionales heredados del confucianismo. Como es sabido, el modelo comunicativo promueve una enseñanza centrada en el alumno, donde el profesor deja de ser la figura principal, y la relación entre profesor-facilitador y

<sup>1</sup> Agradecemos a la profesora Hong Joo Choi y a otros profesores del Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Ulsan su colaboración en este trabajo.

<sup>2</sup> Sobrepasando los límites de Asia oriental, Li (1998) pone de manifiesto este hecho y revisa la bibliografía que alerta sobre estas dificultades en países como China, Japón, Vietnam, Pakistán, Singapur, Filipinas o Sudáfrica. Jeon (2009) y Guilloteaux (2004) hacen referencia a la dificultad de implementación y aplicación de las prácticas comunicativas en los países asiáticos.

<sup>3</sup> Cometiendo una excesiva y errónea generalización en muchos casos. La crítica de Littlewood (2000) en relación con este tema es bien conocida.

<sup>4</sup> Si bien desde 1995, con el sexto currículo nacional de educación, se pretendía abandonar la enseñanza centrada en la gramática para ir hacia un aprendizaje más comunicativo de la lengua (Dailey, 2010), los esfuerzos aumentarían tras la crisis económica de 1997 y el séptimo currículo educativo (Robertson, 2002). Sin embargo, como señala Dailey (2010), existe un claro desajuste entre las aspiraciones del currículo nacional y lo que verdaderamente se hace dentro del aula, donde el profesor sigue aferrado a su rol tradicional impartiendo unas clases orientadas exclusivamente a la superación de exámenes.

estudiante se vuelve democrática; de este modo, defiende un papel más activo del aprendiente donde el uso de la lengua a través de la participación y la interacción constituye un elemento esencial (Galera & Galera, 2000).

Ahora bien, entre los rasgos individuales del estudiante de Asia oriental, y más concretamente de Corea del Sur, los estilos de aprendizaje constituyen una de las características básicas cuyo conocimiento puede ayudar a explicar buena parte de su comportamiento en el aula. La aproximación a estos resulta de gran interés, ya que en la actualidad, además de conocerse su componente natural o hereditario (Kolb, 1984), se ha demostrado que se encuentran influenciados por la cultura (Auyeung & Sands, 1996; Joy & Kolb, 2008; Loh & Teo, 2017; Sugahara & Boland, 2010; Yamazaki, 2005) así como por el medio que rodea al individuo (Kolb, 1984). Como bien sintetizan Lee & Kim (2014: 119): “learning styles can be either an inherent quality or a nurtured attribute”. Por lo tanto, el ambiente de aprendizaje y el entrenamiento recibido en el sistema educativo influyen sobre estos estilos (Buyse & Morera, 2016). Fundamentalmente debido a este último hecho, los estilos de aprendizaje son susceptibles de ser modificados (Davidman, 1981, citado en Eiszler, 1983). Y en consecuencia, como señala Finch (2008), hay que romper el mito que vincula al alumnado coreano con el aprendizaje memorístico y la imposibilidad de cambiar esta preferencia. Además, no podemos perder de vista que Corea está cambiando muy rápido, de modo que la diferencia entre las distintas generaciones de aprendientes es cada vez más notable (íd.). No en vano, Finch (2008) comprobó que algunos estudiantes empezaban a mostrar un cambio de actitud respecto de la perspectiva tradicional de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Estos comenzaban a valorar aspectos como la confianza, la motivación, el pensamiento crítico y

autónomo, e igualmente empezaban a otorgar más importancia a la participación activa en clase.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, conocer los estilos de aprendizaje de este alumnado puede ofrecer, por un lado, una imagen bastante clarificadora del modo en el que estos aprenden y, por otro, la posibilidad de comprobar si los estilos mayoritarios se corresponden con aquellos tradicionalmente vinculados con el trasfondo cultural y el modelo educativo propios de Corea del Sur.

## 2. MARCO TEÓRICO

En los años 50 del pasado siglo la psicología cognitiva comenzaría a interesarse por los llamados *estilos cognitivos*. Witkin fue uno de los primeros investigadores que empezó a indagar sobre esta materia. Los estilos cognitivos eran entendidos como la expresión de las formas particulares en las que los individuos percibían y procesaban la información (Cabrera & Fariñas, 2005). Estos estilos se encuentran estrechamente vinculados a la personalidad del individuo (Martín, 2008) y es la repercusión del estilo cognitivo de una persona en su experiencia de aprendizaje la que da lugar a su *estilo de aprendizaje* (íd.). De este modo, aunque existan confusiones en el uso de ambos términos, en la actualidad, especialmente tras la incorporación del concepto de inteligencias múltiples, es sabido que “los estilos cognitivos se enfocan en la percepción mientras que los estilos de aprendizaje abarcan el procesamiento de la información percibida y su asimilación como aprendizaje” (Pantoja *et al.*, 2013: 100). Debido a la falta de unanimidad en la definición de la noción de aprendizaje así como debido a las distintas teorías existentes sobre este, las definiciones y clasificaciones de los estilos de aprendizaje van a ser tan variadas como numerosas. En una de las revisiones más recientes

sobre este tema, Pantoja *et al.* (2013) recogen veintiséis modelos de estilos de aprendizaje agrupándolos en nueve categorías según sus características comunes o el enfoque que comparten. No obstante, a pesar de esta diversidad, cabe destacar que una de las definiciones más conocidas es la propuesta por Keefe (1979: 4), quien define los estilos de aprendizaje como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”. Si aplicamos el concepto de *estilos de aprendizaje* a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, Lee & Kim (2014: 119) nos dicen: “It is generally understood that language learning style refers how a language learner receives, retains and retrieves new information, knowledge, and skills in language learning situations”.

A causa de esa abundancia de definiciones y clasificaciones de los estilos de aprendizaje<sup>5</sup>, nos centraremos en explicar brevemente el modelo de Kolb (1984) y el de Honey & Mumford (1986), antecedentes necesarios para comprender el cuestionario de medición empleado en este trabajo.

Kolb (1984) entiende los estilos de aprendizaje como algunas capacidades para aprender que sobresalen por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio en el que se desenvuelve el individuo. La concepción de los estilos de Kolb y su clasificación se basan en su teoría del aprendizaje a través de la experiencia (1984), según la cual el aprendizaje es el proceso mediante el que el conocimiento es creado percibiendo y transformando la experiencia. De acuerdo con esta teoría, existirían dos modos de captar la experiencia: la

---

<sup>5</sup> Para obtener más información sobre este tema, véase Alonso *et al.* (1995), Cassidy (2004) y Pantoja *et al.* (2013).

experiencia concreta (EC) y la conceptualización abstracta (CA); y existirían dos modos de transformarla: la observación reflexiva (OR) y la experimentación activa (EA) (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2013). El aprendizaje constituiría un ciclo formado por cuatro etapas: sentir, observar, pensar y actuar. Los modos anteriores de percibir y transformar la experiencia reciben el nombre de *capacidades de aprendizaje*. De la combinación de dos capacidades de aprendizaje surgen los cuatro estilos de aprendizaje diferenciados por Kolb (1984): el *estilo convergente* (CA, EA), el *estilo divergente* (EC, OR), el *estilo asimilador* (CA, OR) y el *estilo acomodador* (EC, EA).

Honey y Mumford parten de la teoría de Kolb y, como resultado de sus investigaciones, renombran tanto las etapas del aprendizaje como los estilos. Según estos autores, el término *estilos de aprendizaje* hace referencia a una descripción de las actitudes y el comportamiento que determina la forma de aprender preferida por un individuo (Honey y Mumford, 1986). Es por ello que el cuestionario que diseñaron (*Learning Styles Questionnaire*)<sup>6</sup>, más que contener cuestiones directamente relacionadas con el aprendizaje, iba orientado a conocer las tendencias generales de comportamiento de los encuestados. Estos autores, al igual que Kolb, conciben el aprendizaje como un proceso cíclico de cuatro etapas: tener una experiencia, revisar la experiencia, sacar conclusiones de la experiencia y planificar los pasos siguientes (id.). Al ser un ciclo iterativo el sujeto podría incorporarse a él en cualquier punto, teniendo como condición primordial que lo completase. Lo ideal sería que todo el mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicarlas, es decir, que todas las virtualidades estuvieran repartidas de forma equilibrada. Sin embargo, solemos tener más desarrolladas unas

<sup>6</sup> Cassidy (2004), en su trabajo recopilatorio sobre modelos, teorías e instrumentos de medida de los estilos de aprendizaje, recoge el cuestionario LSQ de Honey & Mumford (1986) del que surgiría la versión española CHAEA de Alonso *et al.* (1995).

capacidades que otras, por lo que mostramos un desarrollo desigual de los estilos de aprendizaje y, de este modo, una preferencia por determinados estilos en detrimento de otros (id.). Cuatro son los estilos de aprendizaje diferenciados por Honey & Mumford (1986): *activo, reflexivo, teórico y pragmático*. Ningún estilo es más ventajoso que otro: cada uno tiene sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Como vemos, existen algunas diferencias significativas entre este modelo y el modelo de Kolb, dado que Honey y Mumford no estaban de acuerdo con la descripción de los estilos de aprendizaje planteada por el autor previo. Estos ponían en duda el carácter bipolar de sus dimensiones, “por lo que propusieron estilos de aprendizaje unipolares relacionando cada estilo con una fase del proceso de aprendizaje” (Pantoja *et al.*, 2013, p. 90).

A partir de las definiciones de Honey & Mumford (1986) y de la lista de características elaborada por Alonso<sup>7</sup> (Alonso 1992a citada en Alonso *et al.*, 1995: 71), a continuación, sintetizaremos los rasgos principales de los distintos estilos:

a) Activo. De mente abierta, les encanta vivir nuevas experiencias e implicarse en ellas. Sus días están llenos de actividad. Se crecen ante los desafíos y les aburren los largos plazos. Son grupales, animadores, improvisadores, descubridores, arriesgados y espontáneos.

b) Reflexivo. Les gusta observar las experiencias desde diferentes perspectivas. Reúnen datos analizándolos con detenimiento antes

---

<sup>7</sup> Alonso elaboró una lista de características principales y secundarias que serviría para definir el perfil de cada uno de estos estilos. Fueron establecidas como características principales aquellas que obtuvieron las puntuaciones más significativas como resultado de los análisis factoriales y de componentes de 1371 encuestas a estudiantes universitarios (Alonso *et al.*, 1995).

de llegar a alguna conclusión. Consideran todas las alternativas posibles antes de actuar, así como observan y escuchan a los demás para adueñarse de la situación. Son ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos, exhaustivos.

c) Teórico. Integran observaciones y hechos en teorías complejas y coherentes. Enfocan los problemas por etapas lógicas. Les gusta analizar y sintetizar. Su sistema de pensamiento establece principios, teorías y modelos. Huyen de la subjetividad. Son metódicos, lógicos, objetivos, críticos, estructurados.

d) Pragmático. Aplican las ideas de forma práctica. Actúan rápidamente y con seguridad con las ideas que les atraen y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Son impacientes cuando alguien teoriza. Tienen los pies en la tierra para tomar decisiones o resolver problemas. Para ellos, si algo funciona, es bueno. Son experimentadores, prácticos, directos, eficaces, realistas.

Honey y Mumford recogieron la idea de los estilos de aprendizaje del área académica y la aplicaron al área empresarial, dando como resultado su cuestionario LSQ. Más tarde, Alonso realizaría una investigación con variedad de pruebas estadísticas, con el fin de aportar criterios de fiabilidad y validez, y adaptaría el cuestionario previo al ámbito académico. Como resultado surgiría el CHAEA<sup>8</sup> o Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (Alonso *et al.*, 1995). Ampliamente utilizado desde entonces para la medición de los

<sup>8</sup> Este cuestionario aparece recogido en la recopilación de instrumentos para medir los estilos de aprendizaje que realizaron García *et al.* (2009). También, en el trabajo de revisión de Pantoja *et al.* (2013).



estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios tanto españoles como de diversos países hispanoamericanos. Cabe destacar que también se ha empleado, sobre todo recientemente, en investigaciones con estudiantes de español como lengua extranjera. Sirvan a modo de ejemplo los trabajos de Srivoranart (2011, 2015), quien lo utilizó entre los aprendientes de español de las tres universidades tailandesas que ofrecen el grado de Filología Hispánica; la investigación de Zolnay (2013) entre estudiantes húngaros de enseñanza secundaria bilingüe, así como el trabajo de Luengo-Cervera (2015) realizado con estudiantes de ELE de la Universidad de Trinidad y Tobago. Igualmente Morera (2016) se sirvió de este cuestionario para medir los estilos de aprendizaje de 204 estudiantes rumanos de ELE y, del mismo modo, Martínez (2004, 2012) empleó el CHAEA para conocer las preferencias de aprendizaje de los estudiantes japoneses de español.

Por otra parte, en la actualidad existe prácticamente un consenso sobre la influencia de la cultura en los estilos de aprendizaje. A este respecto, Hofstede (1991) nos dice que tanto la enseñanza como el aprendizaje se encuentran culturalmente determinados, y Morera (2016: 104, 105) expone que “las maneras de aprender se derivan de las maneras de vivir y de cómo los adultos y otras personas ‘enseñan’ en el contexto inmediato”. De este modo, a partir de los estilos de aprendizaje de Kolb (1984) o de Honey & Mumford (1986), y de las dimensiones culturales de Hofstede (1991) o del proyecto GLOBE (House *et al.*, 2004) se han establecido relaciones entre los valores

culturales de un individuo y sus formas de aprender. Son muy diversos los trabajos que intentan mostrar cómo la cultura influye sobre las preferencias de aprendizaje. Sin embargo, como ya han expuesto varios investigadores (Venaik & Brewer, 2008, 2010), podemos encontrar importantes inconsistencias entre los resultados del proyecto GLOBE y aquellos de la obra de Hofstede (1991) o la más reciente edición revisada y ampliada de Hofstede *et al.* (2010). Esto implica que los resultados obtenidos en investigaciones que se basan en estas diferentes fuentes puedan presentar diferencias notables que nos hagan cuestionar la validez de los primeros<sup>9</sup>. Nos centraremos, pues, en dos dimensiones culturales donde las divergencias entre ambas obras no son tan notorias. Estas dimensiones, por otro lado, no solo son muy relevantes en nuestro entorno sino que se trata de aquellas que juegan el rol más importante en la relación profesor-alumno (Hofstede, 1991): *colectivismo-individualismo* y *distancia jerárquica*<sup>10</sup>. Así, según Auyeung y Sands (1996), los alumnos chinos de Taiwán y Hong Kong (colectivistas) usan más la reflexión y la abstracción que los estudiantes australianos (individualistas), en los que predominan los estilos activo y pragmático. Igualmente, Sugahara & Boland (2010) afirman que los estudiantes japoneses, de trasfondo colectivista, muestran una clara inclinación por la observación reflexiva, mientras que los australianos prefieren la experimentación activa. En esta línea, Martínez (2004, 2012) halló una clara preferencia por los estilos reflexivo y teórico entre los estudiantes japoneses de ELE. En una sociedad marcadamente colectivista como la tailandesa, Srivoranart

<sup>9</sup> Centrándonos en el caso de Corea del Sur, las dos dimensiones con más discrepancias entre ambas obras son la *evitación de la incertidumbre* y la *orientación a largo plazo*.

<sup>10</sup> En Hofstede *et al.* (2010), Corea del Sur ocupa el puesto 65 de un total de 76 países en la medición del individualismo. Lo que implica un elevado colectivismo. Por otro lado, en el proyecto GLOBE (House *et al.*, 2004), Corea del Sur presenta un

colectivismo institucional y grupal entre *relativamente alto* y *alto*. También en la dimensión *distancia jerárquica* se observan discrepancias: Hofstede califica a Corea del Sur como *ligeramente jerárquica*, mientras que el proyecto GLOBE sitúa las prácticas coreanas cerca de la *alta distancia jerárquica*. Sin embargo, no cabe duda de que se trata de una sociedad jerárquica, y más en el contexto educativo.

(2011, 2015) encontró una clara preferencia por el estilo reflexivo entre sus informantes. Holtbrügge & Mohr (2010) comprobaron cómo los encuestados más individualistas de su estudio mostraban una mayor preferencia por la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Estos autores también descubrieron una relación estadísticamente significativa entre una mayor distancia jerárquica y la preferencia por el estilo asimilador (CA, OR) sobre el convergente (CA, EA). Aziz *et al.* (2013) hallaron que en Malasia, país con una alta distancia al poder, una amplia mayoría de sus encuestados presentaban como estilo dominante el estilo reflexivo frente al activo, cuya representación fue la más baja. Del igual modo, Syed (2006) descubrió que los alumnos malayos, chinos e indios de distintas universidades de Malasia presentaban mayoritariamente el reflexivo como preferente. Por su parte, Mitsis & Foley (2004) hallaron una asociación positiva entre los estudiantes procedentes de culturas colectivistas y el estilo pragmático. Bhatnagar & Sinha (2018) consideran que el carácter colectivista de la sociedad india y la distancia jerárquica entre el profesor y el alumno justifican el mayoritario estilo reflexivo de sus encuestados, ya que la preocupación por mantener la imagen en estas sociedades lleva a los estudiantes a optar por un aprendizaje más reflexivo y menos activo. Joy & Kolb (2008), usando los datos del proyecto GLOBE (House *et al.*, 2004), constataron que determinados patrones culturales, como el alto colectivismo grupal o institucional, llevan a los individuos tener una mayor preferencia por el pensamiento abstracto.

Como vemos, existen muy diversos trabajos en los que los aprendientes encuestados, procedentes de culturas colectivistas o con alta distancia jerárquica, muestran una evidente preferencia por los estilos reflexivo o teórico.

Centrémonos ahora en la bibliografía existente sobre los estudiantes coreanos. Cabe decir que desconocemos la existencia de estudios que analicen los estilos de aprendizaje de los aprendientes de ELE, sin embargo podemos encontrar diversos trabajos en el ámbito del inglés como lengua extranjera. Ahora bien, los cuestionarios utilizados en ellos responden a otras clasificaciones de los estilos de aprendizaje, ya que estas investigaciones suelen emplear el cuestionario PLSPQ<sup>11</sup> de Reid. Así, Lee (1995), utilizando este cuestionario entre 74 estudiantes de inglés, comprobó una clara preferencia por el estilo de aprendizaje individual frente al grupal. En 2007, Kim llevaría a cabo una investigación entre 309 estudiantes universitarios empleando como instrumento de medición el mismo cuestionario. Estos mostraron una mayor preferencia por los estilos grupal, auditivo y táctil. Por otro lado, Kim (2007) también analizó la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el logro académico de los alumnos seleccionados. Esta autora halló una relación significativa entre los estilos de aprendizaje individual/visual y un mejor rendimiento académico. En 2012, Lee & Kim (2014) recopilaron información sobre 496 aprendientes coreanos empleando el cuestionario ya citado. Las conclusiones alcanzadas tras su análisis ponen de manifiesto que los estilos preferidos por los encuestados fueron el visual y el individual, si bien el estilo auditivo mostró también una notable preferencia. Esta preferencia por el estilo auditivo entra en contradicción tanto con los estudios anteriores como con la imagen tradicional del estudiante coreano, que siempre había sido fundamentalmente visual. Este hecho hace plantearse la posibilidad de que los cambios en el entorno de aprendizaje estén provocando modificaciones en las preferencias de los aprendientes. Más recientemente, Shin (2016) encuestó a 60 estudiantes, quienes preferían una enseñanza centrada en la figura

---

<sup>11</sup> *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire*.

del profesor, y su estilo de aprendizaje predominante fue el individual. Los alumnos mostraron una aproximación al estudio más formal, reflexiva, pasiva y sensorial. Además, esta autora halla una correlación significativa entre las formas de estudio preferidas por los encuestados y su trasfondo cultural.

Existen otros estudios de carácter comparado entre cuyos encuestados se incluyen estudiantes coreanos. Goodson (1993) empleó el cuestionario de Reid entre los aprendientes de inglés procedentes de Asia oriental matriculados en la Universidad de Tennessee. Los resultados revelaron que los 72 alumnos de Corea preferían los estilos visual, auditivo, kinestésico y táctil. También cabe destacar el estilo grupal fue valorado muy negativamente por la gran mayoría de los encuestados. Jaju *et al.* (2002) hallaron que los estudiantes coreanos del grado de Negocios solían ser asimiladores, es decir, empleaban la conceptualización abstracta y la observación reflexiva.

Existen también muy diversos textos que estudian la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes coreanos y otras variables, como los estilos de enseñanza (Park, 1998), las estrategias de aprendizaje (Kim, 2001; Kim, 1995; Park, 1999) y las creencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras (Kim, 2001).

Como puede apreciarse, la mayoría de las investigaciones realizadas con estudiantes coreanos revelan un especial rechazo hacia el aprendizaje grupal, muy relacionado con el estilo activo, y una clara preferencia por el aprendizaje individual, más vinculado con el estilo reflexivo y teórico. Incluso en alguno de ellos (Shin, 2016) se expone claramente la preferencia de los encuestados por una enseñanza centrada en el profesor, más reflexiva y pasiva.

De este modo, teniendo presente, en primer lugar, la experiencia académica previa de los estudiantes coreanos (modelo centrado en la figura del profesor como dispensador de conocimiento y orientado hacia la superación de exámenes, con una marcada distancia jerárquica entre profesor y alumno); en segundo lugar, la relación que establecen algunos trabajos entre los países con un alto colectivismo o distancia jerárquica, como Corea, y una mayor preferencia por la abstracción o la reflexión; y, en tercer lugar, los resultados de aquellos estudios que destacan la inclinación de este tipo de alumno hacia un aprendizaje individual y reflexivo, sería de esperar un número mayoritario de encuestados que presentaran como principales preferencias de aprendizaje los estilos reflexivo o teórico, según el CHAEA.

### 3. OBJETIVOS

- Conocer las preferencias de aprendizaje de los estudiantes de ELE en la muestra seleccionada.
- Conocer cuáles son los estilos de aprendizaje dominantes en dicha muestra.
- Establecer si existe alguna relación significativa entre los estilos de aprendizaje y la experiencia de haber estudiado español en el extranjero.
- Determinar si existe alguna correlación significativa entre los estilos de aprendizaje y los resultados académicos de los encuestados.



## 4. PROCEDIMIENTO

La recopilación de datos de la presente investigación se llevó a cabo durante el segundo semestre del curso 2019 entre los estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad de Ulsan (Corea del Sur). El número de informantes que constituye la muestra alcanza un total de 146, de los cuales 51 eran hombres y 95, mujeres. Atendiendo a la distribución por cursos, 63 eran de primer curso; 29, de segundo; 32, de tercero y 22, de cuarto<sup>12</sup>. Además, 116 solo habían estudiado español en Corea, mientras que 30 de ellos habían estado estudiando en España u otro país hispanoamericano.

A estos se les distribuyó el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) con su correspondiente traducción al coreano. Recordamos aquí que el CHAEA está compuesto por un total de 80 ítems, 20 por cada estilo de aprendizaje, cuyas respuestas son de carácter dicotómico: cada afirmación será señalada con el signo +, si el encuestado está de acuerdo con ella, o con el signo -, si el encuestado se muestra en desacuerdo. Se computan exclusivamente las respuestas afirmativas y se clasifican de acuerdo con el estilo de aprendizaje al que pertenezcan. Las preferencias de aprendizaje son medidas siguiendo el baremo general publicado por Alonso *et al.* (1995: 114), de tal manera que cada estudiante mostrará una preferencia que podrá ser *muy baja*, *baja*, *moderada*, *alta* o *muy alta* en cada uno de los cuatro estilos medidos por el cuestionario:

Tabla 1. Baremo general

ESTILOS	PREFERENCIAS				
	MUY BAJA	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

El estilo de aprendizaje dominante de cada alumno será establecido del siguiente modo: aquel estilo que presente una mayor preferencia respecto al resto se considerará el estilo dominante de dicho encuestado. Cuando dos estilos coinciden en la misma franja, consideraremos dominante aquel cuyo puntaje sea más elevado dentro de la puntuación relativa de la franja, es decir, el que se aproxime más al siguiente nivel o al máximo de la puntuación. Cuando no ha sido posible establecer esta última diferenciación, hemos considerado como estilo dominante un estilo doble, que aúna aquellos dos estilos con una mayor preferencia. El estudiante presentaría un equilibrio entre estos dos estilos. No en vano, como ya expusieron Alonso *et al.* (1995), los cuatro estilos de aprendizaje citados pueden presentar combinaciones entre ellos.

Respecto al rendimiento académico, este ha sido medido empleando los resultados obtenidos por los estudiantes al final del semestre. Estos resultados fueron organizados de acuerdo al tipo de calificación empleada en el sistema educativo coreano; es decir, según una clasificación que parte de la letra A y termina en la F, entendiendo la primera como la máxima puntuación y la F como la mínima o el suspenso, cuya correlación numérica irá del 100 al 0: A (100-90), B

<sup>12</sup> Ni el sexo de los encuestados ni su curso son tomados como variables en este trabajo. Nos limitamos a describir con detalle la muestra seleccionada.

(89-80), C (79-70), D (69-60), F (59-0). Las calificaciones tenidas en cuenta fueron aquellas obtenidas al final del semestre en las asignaturas prácticas de español<sup>13</sup>.

De acuerdo con los objetivos destacados anteriormente, el enfoque de esta investigación es de carácter cuantitativo. En primer lugar, se midieron y estudiaron las variables seleccionadas para posteriormente analizar si existían relaciones significativas entre ellas. De este modo, se empleó la prueba U de Mann Whitney<sup>14</sup> para saber si existía alguna relación entre la estancia de los informantes en el extranjero y sus estilos de aprendizaje; mientras que, para conocer si existían correlaciones entre estos últimos y las calificaciones, los resultados obtenidos en el CHAEA y las mencionadas calificaciones fueron sometidos a la prueba rho de Spearman. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete SPSS22 para Windows.

## 5. RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos en el cuestionario Honey-Alonso arroja los siguientes estadísticos descriptivos.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Media	11,8699	13,4726	10,7808	12,4178
Mediana	12,0000	14,0000	11,0000	13,0000
Moda	13,00	14,00	12,00	14,00
Mínimo	5,00	4,00	3,00	6,00
Máximo	19,00	20,00	17,00	20,00

<sup>13</sup> Cursos impartidos por nativos donde la metodología y la dinámica de las clases difieren de la tradicional didáctica coreana.

<sup>14</sup> La prueba de Kolmogorov-Smirnov demostró que las variables no presentaban una distribución normal, en consecuencia, empleamos pruebas no paramétricas.

En primer lugar, la tabla refleja la presencia de todos los estilos de aprendizaje en la muestra seleccionada. Las medias de las puntuaciones de cada estilo se sitúan, según el baremo general recogido más arriba, en la franja de preferencia moderada, a excepción del estilo reflexivo que no llega a alcanzarla. La moda, como valor más repetido en el conjunto de datos, resulta interesante de observar, ya que en los estilos activo y pragmático se sitúa en la franja de preferencia alta mientras que la puntuación más reiterada en los estilos reflexivo y teórico se ubica en la franja de preferencia inferior. Hecho que queda reflejado en la cuantificación de los estilos de aprendizaje dominantes de nuestros encuestados. A este respecto, hemos hallado una considerable mayoría de estudiantes cuyo estilo de aprendizaje dominante es el activo (61/41,8%) frente a un minoritario estilo reflexivo (16/11%). El segundo estilo dominante más numeroso es el pragmático (38/26%) seguido del estilo teórico (21/14,4%). Por último, encontramos un reducido número de estudiantes que presentan estilos mixtos: activo-pragmático, teórico-pragmático y activo-teórico<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Los dos primeros considerados por Alonso *et al.* (1995) como combinaciones de índole lógica o cultural.

Tabla 3. Estilos dominantes

ESTILOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Activo	61	41,8	41,8	41,8
Reflexivo	16	11,0	11,0	52,7
Teórico	21	14,4	14,4	67,1
Pragmático	38	26,0	26,0	93,2
Activo-pragmático	6	4,1	4,1	97,3
Teórico-pragmático	3	2,1	2,1	99,3
Activo-teórico	1	0,7	0,7	100,0
Total	146	100,0	100,0	

Este carácter mayoritario del estilo activo entre nuestros encuestados también puede inferirse si echamos una ojeada al grado de preferencia que estos muestran por cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje identificados en el CHAEA:

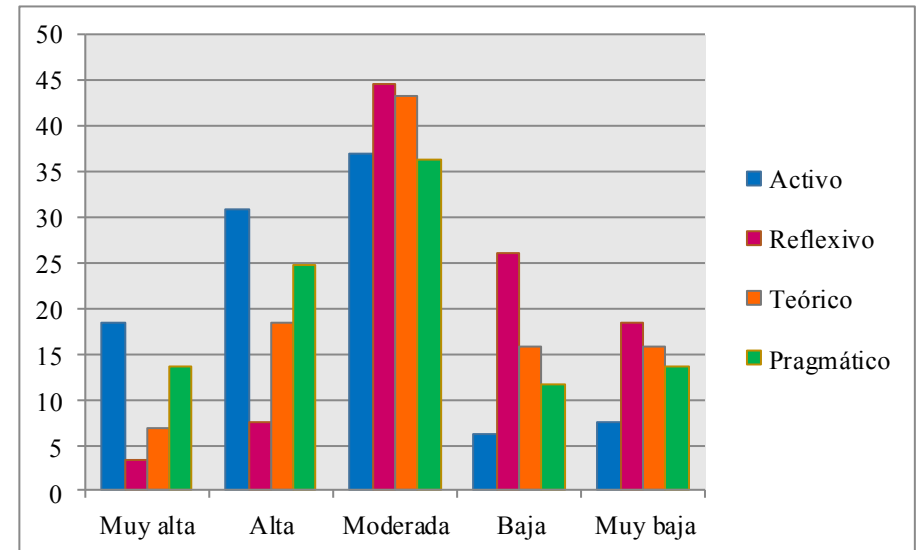


Gráfico 1. Preferencias para cada estilo de aprendizaje

Como se aprecia en el gráfico, es en el estilo activo donde un mayor número de estudiantes muestra una preferencia "alta" o "muy alta" en contraste con el estilo reflexivo, que es aquel donde más encuestados presentan una preferencia "baja" o "muy baja". En la siguiente tabla ponemos números a la gráfica:

Tabla 4. Preferencias para cada estilo

PREFERENCIAS	ESTILOS DE APRENDIZAJE							
	ACTIVO		REFLEXIVO		TEÓRICO		PRAGMÁTICO	
	F <sup>16</sup>	%	F	%	F	%	F	%
Muy alta	27	18,5	5	3,4	10	6,8	20	13,7
Alta	45	30,8	11	7,5	27	18,5	36	24,7
Moderada	54	37	65	44,5	63	43,2	53	36,3
Baja	9	6,2	38	26	23	15,8	17	11,6
Muy baja	11	7,5	27	18,5	23	15,8	20	13,7
TOTAL	146	100,0	146	100,0	146	100,0	146	100,0

De acuerdo con la tabla, 72 estudiantes presentaron una preferencia por el estilo activo que era superior a “moderada”, frente a los 16 estudiantes cuya preferencia fue similar por el estilo reflexivo. Es decir, casi la mitad de los encuestados (49,3%) muestra una preferencia “alta” o “muy alta” por el estilo activo de aprendizaje, mientras que tan solo el 10,9% presenta esta misma preferencia por el estilo reflexivo. El estilo pragmático es el segundo en el que se observa una mayor preferencia “alta” o “muy alta” entre los informantes, concretamente 56 de ellos, el 38,4%. Mientras que el teórico, con 37 estudiantes cuya preferencia está por encima de “moderada” (25,3%), se posiciona entre el pragmático y el reflexivo en cuanto a preferencias altas se refiere.

Por otro lado, ya que nuestra muestra está formada tanto por estudiantes que solo han estudiado español en Corea como por otros que han tenido la experiencia de aprender español en otros países, nos interesaba saber si esta realidad podía influir en las preferencias de aprendizaje de los encuestados. De este modo, sometimos los resultados obtenidos en el CHAEA y la variable “estancia en el

<sup>16</sup> F “frecuencia”; % “porcentaje”.

extranjero” a la prueba U de Mann Whitney, para determinar si existía alguna relación significativa entre esta y sus estilos de aprendizaje:

Tabla 5. U de Mann Whitney

	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
U de Mann Whitney	1616,000	1795,000	1822,500	2202,000
Sig. asintótica (bilateral)	0,530	0,777	0,675	0,020*

Según los resultados arrojados por la prueba, no existen relaciones significativas ( $p > 0,05$ ) entre la variable “estancia en el extranjero” y los estilos activo, reflexivo y teórico; sin embargo, la relación sí es significativa ( $p < 0,05$ ) entre la variable mencionada y el estilo pragmático.

La siguiente tabla de contingencia muestra cómo se distribuyen los estilos dominantes en relación con la variable “estancia en el extranjero”:

Tabla 5. Estilo dominante\*Estancia en el extranjero

ESTILO DOMINANTE	ESTANCIA EN EL EXTRANJERO		
	SÍ	NO	TOTAL
Activo	9	52	61
Reflexivo	2	14	16
Teórico	2	19	21
Pragmático	12	26	38
Activo-pragmático	2	4	6
Teórico-pragmático	2	1	3
Activo-teórico	1	0	1
TOTAL	30	116	146

Como se puede apreciar, de los 30 estudiantes que estudiaron español fuera de Corea más de la mitad (16) tiene el estilo pragmático como dominante, bien de forma exclusiva (12) o en combinación con otro estilo (4). El porcentaje de encuestados que presenta una mayor preferencia por este estilo es claramente más elevado entre aquellos que disfrutaron de la estancia en el extranjero (53,3%) respecto al porcentaje entre aquellos aprendientes que no disfrutaron de ella (31/26,7%).

Por último, atendiendo al rendimiento académico de los informantes, cabe destacar que 124 (84,9%) estudiantes aprobaron los cursos de ELE mientras que 22 (15,1%) los suspendieron. El desglose de las calificaciones logradas por estos sería el siguiente: A, 34 estudiantes (23,3%); B, 34 (23,3%); C, 38 (26%); D, 18 (12,3%); F, 22 (15,1%). La tabla que aportamos abajo muestra los resultados obtenidos en la prueba rho de Spearman tras someter las puntuaciones del CHAEA y las calificaciones de los aprendientes a dicho test:

Tabla 6. Rho de Spearman

	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Coefficiente de correlación	0,188*	0,61	- 0,003	0,053
Significación bilateral	0,023*	0,468	0,974	0,523

Como reflejan los datos, la prueba estadística arroja una correlación significativa positiva entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico de los estudiantes,  $\rho = 0,188$  ( $p < 0,05$ ), si bien es cierto que esta correlación es muy baja al ser inferior a 0,2. El resto de los estilos no presentan correlaciones significativas ( $p > 0,05$ ).

## 6. DISCUSIÓN

Tal como hemos visto, de acuerdo con el análisis de los datos, la mitad de la muestra seleccionada presentó una preferencia “alta” o “muy alta” por el estilo activo, seguido por el estilo pragmático, el teórico y, por último, estilo reflexivo. No cabe duda, por tanto, de que el estilo predominante entre los estudiantes de ELE encuestados es el activo. Estos resultados se oponen a aquellos obtenidos, entre estudiantes coreanos, por Shin (2016) y se distancian de los de Jaju *et al.* (2002). Estos datos tampoco corroboran la teoría de Bhatnagar & Sinha (2018), según la cual en las sociedades colectivistas con alta distancia jerárquica entre el profesor y el alumno el número de aprendientes con estilo reflexivo es mayor. Y en esta línea, las preferencias de aprendizaje mayoritarias de nuestros estudiantes tampoco coinciden con aquellas obtenidas en las investigaciones de Auyeung & Sands (1996), de Aziz *et al.* (2013), de Martínez (2004, 2012), de Srivoranart (2011, 2015), de Syed (2006) o de Sugahara & Boland (2010), trabajos realizados sobre muestras de estudiantes chinos, malayos, japoneses, indios y tailandeses, tal como expusimos en el marco teórico. Como vemos, las preferencias de aprendizaje de nuestro alumnado no siguen la tendencia, señalada por diversos autores, de un mayoritario estilo reflexivo o teórico entre aquellos estudiantes provenientes de sociedades colectivistas o de sociedades con alta distancia jerárquica. Por el contrario, apuntan hacia la dirección opuesta, con elevadas puntuaciones para el estilo activo, normalmente asociadas a aprendientes procedentes de sociedades individualistas (Holtbrügge & Mohr, 2010; Sugahara & Boland, 2010). De este modo, nuestros resultados guardan cierta relación con aquellos obtenidos por Finch (2008), quien observó, entre los estudiantes surcoreanos de inglés, una modificación de su

perspectiva tradicional sobre el aprendizaje, encaminándose hacia una mayor autonomía, interacción y pensamiento crítico.

Además, en nuestro caso, hay que destacar una correlación significativa y positiva, aunque muy baja, entre el predominante estilo activo y los resultados académicos de los informantes.

Por otra parte, el estilo pragmático fue el segundo en obtener las preferencias más altas entre los encuestados, lo que podría guardar relación con aquella asociación positiva señalada por Mitsis & Foley (2004) entre los estudiantes asiáticos y el estilo pragmático. No obstante, en nuestro trabajo, la relación significativa hallada entre la variable “estancia en el extranjero” y el citado estilo de aprendizaje hace que nos planteemos la posibilidad de que los estudiantes se vuelvan más pragmáticos tras vivir y estudiar en un país donde la lengua española es vehículo de comunicación. No en vano, una vez en el extranjero, el uso que harían del idioma sería puramente funcional, lo que podría llevarlos a enfocar su aprendizaje desde una perspectiva más centrada en el carácter práctico de la lengua. Los descubrimientos de Loh & Teo (2017), por un lado, y de Barron & Arcodia (2002), y Volet & Renshaw (1996), por otro, apoyarían nuestra apreciación. En este sentido, los primeros observaron modificaciones en las formas de aprender de aquellos estudiantes que habían pasado una temporada fuera de su país, y los segundos constataron que los alumnos provenientes de países de tradición confuciana terminaban adoptando el estilo activo tras pasar un tiempo estudiando en Australia. De modo que no sería improbable que la estancia en el extranjero hubiera influido sobre los estilos de aprendizaje de nuestros aprendientes.

## 7. CONCLUSIONES

Resulta evidente que las preferencias de aprendizaje de los estudiantes que componen la carrera de Filología Hispánica en la Universidad de Ulsan no sirven para corroborar los resultados obtenidos por diversas investigaciones previas. No en vano, los dos estilos más destacados entre nuestros informantes son el activo y el pragmático. El hecho de que el estilo pragmático sea el segundo estilo dominante en la muestra parece encontrarse influenciado por la estancia en el extranjero de nuestros estudiantes. Ahora bien, es la preferencia mayoritaria por el estilo activo la que resulta, a primera vista, bastante extraña ante unos estudiantes que pueden parecer reservados, observadores y poco comunicativos. A este respecto, no podemos olvidar la influencia que ejercen tanto el trasfondo cultural como el modelo educativo sobre la forma en la que aprendemos. Y es precisamente este último hecho, es decir, el influjo ejercido por la práctica docente sobre los estilos de aprendizaje, aquel que puede encontrarse tras la manifestación de este cambio. La metodología de corte comunicativo y las dinámicas activas introducidas en las clases por los profesores nativos podrían estar influyendo sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de ELE. En este sentido, es necesario tener en cuenta que el cuestionario fue distribuido por los profesores extranjeros del departamento, por lo que es posible que los encuestados lo respondieran asociándolo al ambiente de aprendizaje característico de dichas clases. Por otro lado, debido a la docencia de sesgo similar que reciben en otras aulas de lenguas extranjeras, sobre todo en el caso del inglés, algunos alumnos podrían estar modificando sus estilos de aprendizaje y adaptándolos a este nuevo entorno educativo. En relación con este tema, no debemos pasar por alto que Fernández (2014) ya encontró factores que, adecuadamente conjugados, propiciaban un cambio de los estilos de aprendizaje entre los estudiantes japoneses de ELE. De igual forma, Mendoza



(2015), tras la introducción paulatina de actividades lúdicas en las clases de español, constató una amplia aceptación de los juegos como herramienta de aprendizaje activo entre los alumnos universitarios de Corea del Sur. Quizás, como ya sugirió Littlewood (2000) y reafirmó Finch (2008), en estas sociedades donde los estilos de aprendizaje preferentes suelen ser el reflexivo y el teórico, los entornos de aprendizaje y las prácticas educativas sean más responsables de este hecho que las características intrínsecas de los estudiantes.

Llegados a este punto, cabe decir que las señales de cambio entre nuestros encuestados parecen evidentes, aunque debido al tamaño y las características de la muestra, los resultados de este trabajo no deben ser extrapolados. Futuras investigaciones similares resultarían, por tanto, de gran interés y ayuda para seguir profundizando en este interesante y poco investigado tema dentro de la enseñanza de lenguas en Corea.

## 8. REFERENCIAS

Ahn, B.M., 2012: "Education in the Republic of Korea: National Treasure or National Headache?", *Education Week* 31(16): 38-39.

Alonso, C.M. *et al.*, 1995: *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Auyeung, P. & Sands, J., 1996: "A cross-cultural study of the learning style of accounting students", *Accounting and Finance* 36: 261-274.

Aziz, Z. *et al.*, 2013: "Learning Style Preferences of Pharmacy Students", *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*[en

línea], vol. 4(1) [consultado el 10/12/2019]. pp. 819-835. Disponible en la web:

[https://www.futureacademy.org.uk/files/menu\\_items/other/ejsbs53.pdf](https://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs53.pdf)

Barron, P. & Arcodia, C., 2002: "Linking Learning Style Preferences and Ethnicity: International Students Studying Hospitality and Tourism Management in Australia", *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 1: 15-27.

Bhatnagar, T. & Sinha, V., 2018: "Learning Styles: A Comparison between Indian and German Business Students", *Journal of International Students*, 8(1): 473-487.

Buyse, K. & Morera, I.: "Perception of educational culture and learning styles in language learning: the Romanian case", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*[en línea]. 2016, vol. 21 [consultado el 26/11/2019]. pp. 1-14. Disponible en la web:

<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/perception-of-educational-culture-and-learning-styles-inlanguage-learning-the-romanian-case.html>

Cabrera, J.S. & Fariñas, G., 2005: "El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual", *Revista Iberoamericana de Educación* 37(1): 1-10.

Cassidy, S., 2004: "Learning styles: An overview of theories, models, and measures", *Educational Psychology* 24(4): 419-444.

Choi, S., 2000: "Teachers' beliefs about communicative language teaching and their classroom teaching practices", *English Teaching* 55(4): 3-32.

Dailey, A., 2010: *Difficulties Implementing CLT in South Korea: Mismatch between the language policy and what is taking place in the classroom*. Reino Unido: Universidad de Birmingham.

Eiszler, C.F., 1983: "Perceptual Preferences as an Aspect of Adolescent Learning Styles", *Education* 103(3): 231-242.

Fernández, M., 2014: "Estilos de aprendizaje: factores que propician un cambio", *marcoELE* [en línea], núm. 18 [consultado el 26/11/2019]. pp. 1-9. Disponible en la web: <https://marcoele.com/descargas/18/fernandez-estilos.pdf>

Finch, A.: "An Attitudinal Profile of EFL Learners in Korea", 2008: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* [en línea], vol. 5(2) [consultado el 15/11/2019], pp. 206-219. Disponible en la web: <https://pdfs.semanticscholar.org/9381/04b0f6a31ac40ea02cf24ac265d6e938b3a4.pdf>

Galera, F. & Galera, M.I., 2000: "El enfoque comunicativo e interactivo de la didáctica de la lengua", *Tabanque* 15: 209-222.

García, J.L. et al., 2009: "Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje", *Revista de Estilos de Aprendizaje* 2(4): 3-21.

Goodson, T. J., 1993: *Learning styles preferences of East Asian ESL students* (tesis doctoral). Universidad de Tennessee, Knoxville, EE. UU.

Guilloteaux, M. J., 2004: "Korean Teachers' Practical Understandings of CLT", *English Teaching* 59(3): 53-76.

Hofstede, G., 1991: *Cultures and Organizations: Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. Nueva York, EE. UU.: McGraw-Hill.

Hofstede, G. et al., 2010: *Cultures and Organizations: Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival* (Revised and expanded third edition). Nueva York, EE. UU.: McGraw-Hill.

Holtbrügge, D. & Mohr, A., 2010: "Cultural Determinants of Learning Styles Preferences", *Academy of Management Learning & Education*, 9(4): 622-637.

Honey, P. & Mumford, A., 1986: *The manual of learning styles*. Maidenhead, Reino Unido: Peter Honey.

House, R.J. et al., 2004: *Culture, leadership and organizations: The GLOBE study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Jaju, A. et al., 2002: "Learning styles of undergraduate business students. A cross-cultural comparison between the US, India and Korea", *Marketing Education Review* 12(2): 49-60.

Jeon, J., 2009: "Key issues in applying the communicative approach in Korea: Follow up after 12 years of implementation", *English Teaching* 64(4): 123-150.

Joy, S. & Kolb, D.A., 2008: "Are there any cultural differences in learning style?", *International Journal of Intercultural Relations* 33: 69-85.

Keefe, J.W., 1979: "Learning style: An overview", en Keefe, J.W. (ed.): *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston VA: National Association of Secondary School Principals.

Kim, H., 2001: "Language learning strategies, learning styles, and beliefs about language learning of Korean university students", *Journal of Pan-pacific Association of Applied Linguistics*5(1): 31-46.

Kim, K., 2007: "Predicting English achievement using learning styles of Korean EFL college students", *English Language & Literature Teaching* 13(1): 27-46.

Kim, Y., 1995: "Korean ESL learners' learning styles and learning strategies", *English Language Teaching*4(1): 161-178.

Kolb, D.A., 1984: *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Kolb, A.Y. & Kolb, D. A., 2013: *The Kolb Learning Styles Inventory Version 4.0. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Cleveland Heights: Experience Based Learning Systems, Inc.

Lee, H., 1995: "Learning styles preferences of university students", *English Language Teaching*4(1): 141-160.

Lee, B. & Kim, H., 2014: "What Can We Learn from Our Learners' Learning Styles?", *English Language Teaching*7(9): 118-131.

Lee, H., 1995: "Learning styles preferences of university students", *English Language Teaching*4(1): 141-160.

Levi, N., 2013: "The Impact of Confucianism in South Korea and Japan", *Acta Asiatica Varsoviensia* 26: 8-16.

Li, D., 1998: "It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine": Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea, *TESOL Quarterly*32(4): 677-703.

Littlewood, W., 2000: "Do Asian students really want to listen and obey?", *ELT Journal*54(1): 31-34.

Loh, C.Y.R. & Teo, T.C.: "Understanding Asian Students Learning Styles, Cultural Influence and Learning Strategies", *Journal of Education & Social Policy* [en línea]. 2017, vol. 7(1) [consultado el 3/12/2019]. pp. 194-210. Disponible en la web: [https://www.jespnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_1\\_March\\_2017/23.pdf](https://www.jespnet.com/journals/Vol_4_No_1_March_2017/23.pdf)

Luengo-Cervera, E., 2015: "Learning Styles and Multiple Intelligences in the teaching-learning of Spanish as a foreign language", *Enseñanza & Teaching*33(2): 79-103.

Martín, E. (coord.), 2008: *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL

Martínez, I., 2004: "Tecnologías de la comunicación y estilos de aprendizaje", en Perdiguero, H. & Álvarez, A. (eds.), *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de la ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, pp. 444-457.

Martínez, I., 2012: "Explorar los estilos de aprendizaje del estudiante japonés: una posible clave para mejorar la didáctica del español en Japón", en Guerra, F. et al. (eds.), *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander, España: Universidad de Cantabria.

Mendoza, J. D., "Estudiantes coreanos y juegos en el aula de ELE. ¿Un binomio viable?", *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos* [en línea]. 2015, vol. 18 [consultado el 11/11/2019]. pp. 55-76.

Disponible en la web:

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/37597>

Mitsis, A. & Foley, P.: "The Effect of Students' Cultural Values on their Student-Driven Learning Preference", *Working paper series* [en línea]. 2004, vol. 6/2004 [consultado el 23/10/2019]. pp. 1-24.

Disponible en:

[http://vuir.vu.edu.au/135/1/wp10\\_mitsis\\_foley.pdf](http://vuir.vu.edu.au/135/1/wp10_mitsis_foley.pdf)

Morera, I., 2016: *Cultura y Estilos de Aprendizaje en la clase de español para inmigrantes* (tesis doctoral). Universidad de Lovaina, Lovaina, Bélgica.

Pantoja, M.A. *et al.*, 2013: "Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis", *Revista Colombiana de Educación* 64: 79-105.

Park, J., 1998: "Do native speakers' teaching styles match to the learning styles of Korean middle- and high-school students in the English classroom?", *Foreign Languages Education* 5(1): 133-157.

Park, Y., 1999: "An analysis of interrelationship among language learning strategies, learning styles, and learner variables of university students", *English Teaching* 54(4): 281-308.

Robertson, P., 2002: "The Pervading Influence of Neo-Confucianism on the Korean Education System", *The Asian EFL Journal* 4(2): 1-11.

Shin, M. H., 2016: "Preferred Ways of Study based on Korean Cultural Background", *Indian Journal of Science and Technology* 9(37): 1-6.

Shin, S.W. & Koh, M.S., 2005: "Korean education in cultural context", *Essays in Education* 14: 1-10.

Srivoranart, P., 2011: *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales* (tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España.

Srivoranart, P., 2015: "Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento crítico", en Morimoto, Y. *et al.* (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), pp. 933-942.

Sugahara, S. & Boland, G., 2010: "The Role of Cultural Factors in the Learning Style Preferences of Accounting Students: A Comparative Study between Japan and Australia", *Accounting Education* 19(3): 235-255.

Syed, J. A. N. B. S. M., 2006: *Learning style among multi-ethnic students in four selected tertiary institutions in the Klang Valley* (tesis doctoral). Universidad Putra Malasia, Serdang, Malasia.

Venaik, S. & Brewer, P., 2008: "Contradictions in national culture: Hofstede vs GLOBE", en Cantwell, J. & Kiyak, T. (eds.), *Proceedings of the 50th Annual Meeting of the Academy of International Business*. Milán, Italia: Academy of International Business, p. 274.

Venaik, S. & Brewer, P., 2010: "Avoiding uncertainty in Hofstede and GLOBE", *Journal of International Business Studies* 41(8): 1294-1315.

Volet, S. & Renshaw, P., 1996: "Chinese students at an Australian university: adaptability and continuity", en Watkins, D. A. y Biggs, J. B. (eds.), *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Melbourne: ACER, pp. 205-220.

Yamazaki, Y., 2005: "Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison", *International Journal of Intercultural Relations* 29: 521-548.

Zolnay, F.L., 2013: "Estilos de aprendizaje, estilos de estudiantes y sus preferencias en cuanto a las actividades en la clase de ELE en la enseñanza bilingüe", en Blas, A. et al. (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Budapest: Instituto Cervantes, pp. 329-432.

FECHA DE ENVÍO: 16 DE ENERO DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: 2 DE FEBRERO DE 2020