Competencia intercultural y choque cultural: Adaptación a una cultura nueva y sus dificultades

Saori Kobashi
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Según el anuario 2014 del Instituto Cervantes, España recibió más de 858.000 personas con el objetivo de estudiar en el año 2013. En un país extranjero, en mayor o menor grado, todas las personas se pueden ver afectadas por el choque cultural. Para que estos alumnos aprendan con mayor rendimiento, los profesores necesitan tener en cuenta los factores afectivos que puedan condicionar al alumnado. Por esta razón, quisiéramos prestar especial atención a las experiencias reales de los alumnos.

En este trabajo traeremos a consideración un caso real de choque cultural experimentado por una alumna japonesa. Aunque se trata de un estudio de caso –puesto que hacemos seguimiento a un solo individuo–, los datos obtenidos pueden ser extrapolables a otros individuos en una misma situación de inmersión en una cultura ajena, teniendo siempre en cuenta que la experiencia vital de cada individuo y su carácter pueden intensificar o aminorar dicho choque.

A través del análisis de los datos, mostraremos la realidad de este choque cultural y su enorme influencia en el aprendizaje de la lengua. Basándonos en los resultados, ofreceremos propuestas para atenuar y mejorar las situaciones de choque cultural.

2. ¿Qué es el choque cultural?

Según Oberg (1954), el choque cultural es un estado de ansiedad que resulta de la pérdida de todo referente y símbolo que conocemos para realizar la interacción social, aun considerando al mismo como parte del proceso de adaptación.

Al definir el término, numerosos investigadores se centran en el aspecto negativo del choque cultural: para Nakane (1972: 13) es "una reacción de rechazo"; para Nagashima (1973: 61) es "un fracaso o ruptura de comunicación interpersonal"; y para Taft (1977: 142) es "un sentimiento de impotencia".

Por otro lado, para Kondou (1981: 66-68) el choque cultural conduce a una crisis de identidad, y es en la relación íntima entre dicha identidad y la cultura donde está la clave. El investigador japonés muestra que en una cultura nueva uno se queda perplejo e incómodo, hasta el punto de llegar incluso a albergar sentimientos de rechazo que puede experimentar como amenaza, desencadenándose entonces los mecanismos de defensa del individuo. En otras palabras, se produce una crisis de identidad.

Así, Kondou (ibíd.) nos indica que, cuando el afectado no maneja suficientemente la lengua, sufre más el choque cultural y se intensifica su crisis de identidad.

A partir de las definiciones existentes, Hoshino (2010: 259-260) explica el choque cultural como una serie de reacciones psico-culturales en un individuo cuando entra en contacto con una cultura nueva. Se caracteriza por una incomodidad física y emocional pasajera ocasionada por la desorientación en el nuevo entorno. Según el diccionario de términos clave de ELE[1], la reacción del individuo se supedita a factores personales: la personalidad, la actitud, los conocimientos previos, la experiencia en situaciones de comunicación intercultural, los factores ambientales, etc.

Existen diversos estudios en relación a las diversas etapas por las que pasa la experiencia del choque cultural. Entre ellos, tomaremos en consideración los trabajos de Oberg (1958) y de Adler (1975), cuyas divisiones establecidas muestran grandes similitudes.

ETAPAS		EXPLICACIÓN
OBERG	ADLER	
Luna de miel	Contacto	La gente recibe todo lo nuevo como bueno.
Crisis	Desintegración	Es el choque. Un período de negociación que provoca pérdida de autoestima. Se trabaja para hacer compatibles las diferencias culturales.
	Reintegración	
Recuperación	Autonomía	Se encuentran formas de solucionar los problemas y se empiezan a superar los sentimientos de la etapa de crisis.
Adaptación	Independencia	Se llega a ser capaz de expresarse por uno mismo y se consigue disfrutar de la cultura nueva.

3. Método de análisis

3.1. El diario como instrumento de seguimiento

Con el objetivo de recopilar la experiencia del sujeto de estudio, le pedí que escribiera diariamente como mínimo una hoja que le había preparado. La hoja del cuestionario estaba dividida en tres partes: adquisición lingüística, valoración de la clase y valoración de la experiencia fuera de la clase. Me había contado que su mayor preocupación era la adquisición lingüística, por lo que la parte primera la consideramos clave para entender su situación en la clase y su estado mental. El diario fue escrito en japonés y traducido por la autora. Como se hospedaba en mi casa, pude observar detalladamente su comportamiento y analizar sus palabras.

El sujeto se matriculó en una academia de idiomas durante dos meses, así que la duración de la observación quedó establecida en ese tiempo. Se apuntó a un curso de cinco horas al día: cuatro horas de gramática y conversación, más una hora de cultura.

1. Véase: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm

El análisis del diario lo dividimos en dos etapas, siguiendo la teoría de Oberg (1958) y de Adler (1975). La primera, abarca de la primera a la tercera semana, cuando ella sufrió por el entorno nuevo. Luego, cambió de clase y mejoró la situación, así que la segunda etapa comprende el resto del período. Como quisiéramos dedicarnos al choque cultural, este trabajo se centrará en el análisis de la primera etapa.

3.2. El sujeto

El sujeto de la investigación es una mujer japonesa, de 42 años, casada. En cuanto a la adquisición y aprendizaje de idiomas, su lengua materna es el japonés y anteriormente había aprendido otras lenguas, como inglés (edad: 13-20; nivel: intermedio), chino (edad: 18-19; en la universidad; nivel: intermedio) y coreano (auto-aprendizaje; nivel: básico); sin embargo, nunca había estudiado español.

Respecto de su experiencia en el extranjero, no había salido de Japón más de dos semanas con anterioridad. Su primer viaje al extranjero fue a China cuando tenía 20 años durante cuatro días por un evento cultural. También visitó EE.UU. (Los Ángeles y Las Vegas) dos veces: ambos viajes duraron una semana; más tarde, fue a Corea tres veces, cada viaje duró tres días. Había venido a España antes, pero fue para visitar a unos amigos japoneses, con los que pasó todo el tiempo, por lo que no experimentó contacto directo con nativos.

La alumna japonesa y yo nos conocíamos desde hacía cinco años, puesto que habíamos trabajado en la misma empresa. Es muy seria y trabajadora, es una persona reflexiva que prepara todo minuciosamente. Es educada, simpática y amable. Su carácter coincide con las características principales de los japoneses que se describen en el informe del Instituto Estadístico de Japón[2] de 2013. Es decir, ella tiene un carácter muy japonés: se rige estrictamente por el patrón social japonés.

4. Exposición y análisis de los datos

4.1. Principales sucesos y reacciones

Nuestro sujeto llegó a Madrid el jueves día 4 de junio. Al día siguiente fuimos a realizar la matrícula en la academia de idiomas, y el lunes día 8 fue su primer día de clase. El diario del primer día es el siguiente:

> Estaba muy preocupada porque no conozco bien el camino y no sabía si podría llegar a la escuela. [...] En clase, me sorprendió que se empezara con la conjugación de los verbos, imaginé que se comenzaría con la fonética del abecedario. Mis tres compañeros ya habían estudiado español en sus países, por ello, me puse nerviosa. Cuando intenté preguntar a la profesora en inglés lo que no entendía, me respondía otra cosa. Pensaba en mi interior: «Mi pregunta no es tan simple». Ante todo, me quedé sin palabras porque no entendía nada de las instrucciones y preguntas del libro de alumnos. Total, ha sido un día cansadísimo. (8 de junio).

2. Véase: http://www.ism.ac.jp/kokuminsei/table/index.htm

Antes de llegar a la escuela, ya estaba nerviosa. Luego, esperaba que la clase comenzara con la fonética del abecedario, pero no fue así. Intentó preguntar algo en inglés, pero fracasó la comunicación.

Al volver a casa, me repetía muchas veces que el nivel de comprensión y expresión de sus compañeros era alto. Intenté convencerla de que sus compañeros no entendían tanto, tenían casi el mismo nivel. Si no hubiera sido así, habrían entrado en otra clase con un nivel superior. Durante esta semana siempre se quejó de lo mismo y yo le contestaba de igual forma. Por otra parte, en el diario se expresaba suavemente, a pesar de que en realidad estaba muy enfadada por que se hubieran saltado la primera parte del libro con la fonética del abecedario.

Desde entonces, empezó a preparar las clases. El segundo día estudió hasta las cuatro de la madrugada. En el diario, encontramos su frustración:

> No entiendo nada de lo que los profesores dicen. No sé qué hacer. Ayer y hoy me han machacado y me canso porque no puedo entender nada. [...] Siento que he mejorado poco desde ayer. (9 de junio).

> Quería hacer preguntas más complejas, pero no me he podido comunicar con la profesora. Otros compañeros, sin embargo, pueden hacerlo... ¡Qué rabia! Todavía no puedo entender lo que dicen los profesores. ¿Hasta cuándo seguiré sin entender...? Mañana es festivo, así que prepararé bien la clase. (10 de junio).

Ya podemos imaginar que no le cae bien uno de los tres profesores. Es interesante que a pesar de que sólo es su tercer día, utiliza la expresión "todavía".

El fin de semana del 13 y 14, estudió todo el día en su habitación y hablaba consigo misma enfadada. Hasta la tercera semana, en la que cambió de clase, casi todos los días expresó sus preocupaciones y lamentos, como en estos ejemplos:

> Aunque es duro asistir a clase... (12 de junio).

> No me encuentro bien, pero estudio porque me preocupa la clase de mañana. ¿Cuándo dejaré de estar preocupada...? (13 y 14 de junio).

El lunes 15 se incorporaron al grupo cinco alumnos nuevos, pero no cambió la situación.

> Como siempre, no entendemos nada de lo que quiere decir la profesora mayor ni qué tenemos que hacer. Su respuesta no se corresponde con mi pregunta. A veces me ignora. (15 de junio).

> He intentado preguntar: «¿Puedes escribirlo?» y «explícame con otras palabras más fáciles», pero no me hacen caso, pasan de mí. Así es aún peor. [...] He desistido de hacer preguntas. [...] Tengo que dormir, pero me preocupa bastante la clase de mañana. Pensando en esto, no sé si podré descansar... (16 de junio).

El martes 16 se quejó bastante de la clase. Ese día fuimos a la escuela para hablar de este tema con el coordinador. Él la escuchó atentamente y le prometió que hablaría con la profesora con la que tenía problemas. En el diario del día siguiente, siente alivio:

> Los profesores son un poco más atentos que antes. Quizá sea a causa de la petición de ayer por un trato más atento. (17 de junio).

El día 18 vuelve a citar en su diario una mala experiencia.

> Si la explicación es muy larga, no entiendo nada. Por favor, danos una clase un poquito más adaptada a asiáticos. (18 de junio).

Es en este momento cuando va a empeorar la situación. Sus palabras se vuelven más agresivas, como las siguientes:

> Todos los profesores escriben con mala letra y es imposible leer lo que ponen. [...] He intentado hablar en español usando el diccionario, pero no puedo expresarme bien. No me entienden y no sé cómo puedo trasmitir mi opinión... (19 de junio).

> He buscado palabras como *destino*, *sale* y *alguno*, pero no aparecen en el diccionario. Es imposible que no vengan las palabras que necesito. Este diccionario es malo o el libro de alumnos es inútil. Es inaguantable. [...] Sinceramente, no entiendo nada de la clase de español. (21 de junio).

Según ella, los profesores no contestan a sus preguntas, la ignoran completamente, y no le hacen caso. A pesar de ello, desde un principio estudia hasta las dos y a veces hasta las cuatro de la mañana, casi todos los días.

A medida que aumenta su inquietud y estrés, se pone más nerviosa, se siente discriminada, incluso a la hora de pagar en el supermercado:

> Cuando he pagado con un billete de 50 euros, me ha puesto cara de molestia y ha comprobado insistentemente el billete, como si fuera falso. (22 de junio).

En ciertos momentos, como en el diario del día 23, dudé si ella exageraba, y tuve dificultades para creerla, en especial, cuando decía: «Como siempre, ningún profesor me hace caso».

> En la clase de gramática no entendía cuando nos decía lo que íbamos a hacer. Pregunté, pero no me contestó bien. Al final, fui la única que no pudo hacer nada en toda la clase. [...] Como siempre, ningún profesor me hace caso. [...] Una compañera francesa trata de ayudarme y entiendo muy bien su explicación. Los profesores, sin embargo, no me pueden aclarar nada, o, mejor dicho, no quieren explicármelo. Va creciendo la desconfianza. (23 de junio).

A la mitad de la tercera semana, el miércoles 24, siente que la clase está bastante tensa. Por la noche me confiesa llorando que ya no quiere ir a la academia. No contestan a sus preguntas ni le hacen caso y se saltan su turno. No puede confiar en ningún

profesor de allí, no puede seguir así, ya ha llegado a su límite. Entonces, le pregunté qué quería y le aseguré que podía contar conmigo para lo que fuera.

Su estado no era normal y no hablaba ni pensaba con lógica. Le propuse varias opciones tangibles, pero repetía continuamente cosas como: «No puedo seguir así» y se negó a intentar solucionar el problema.

Al día siguiente, el día 25, fuimos de nuevo a la academia para hablar del tema. Tuvimos una reunión con la directora, el coordinador y los tres profesores. Mi amiga contó lo que le molestaba en las clases. Al escucharlo, los tres profesores insistían en que les parecía que ella entendía bien y no sabían que estaba tan estresada, porque siempre consultaba el diccionario electrónico y estaba muy callada. La directora y el coordinador consiguieron convencerla y aceptó la opción de cambiar a otro grupo del mismo nivel.

A partir del día siguiente, el contenido del diario cambió totalmente, ya no había quejas ni preocupaciones por la clase. Entonces los comentarios empiezan a centrarse, casi en su totalidad, en el aspecto cultural.

4.2. Observaciones

En un principio, como la motivación principal de su estancia en Madrid era aprender español, se dedicaba exclusivamente a la clase de español. Esto se reflejó en su nerviosismo y su preocupación por la clase. Prefería estudiar en su habitación y rechazaba salir a la calle. Para ella era un gran problema no llevarse bien con una profesora, y eso influyó negativamente en la relación con otros profesores de la escuela. Por su inseguridad, se quejaba y repetía las mismas expresiones continuamente, como podemos observar en su diario. Intenté que conversáramos sobre otros asuntos, pero ella quería hablar siempre de la clase. Cuando estudiaba, hablaba mucho sola, no podía decidir las cosas por sí misma y cambiaba de opinión con frecuencia, cosa que no hacía cuando estaba en su país de origen.

Podríamos considerar que estos comportamientos se debían al estrés de la clase, al nuevo entorno, es decir, al choque cultural. Nuestro sujeto sufría los síntomas del choque cultural. Tomando como referencia Oberg (1954), Adler (1975), Kondou (1981) y Makino (2002), hemos organizado los síntomas observados.

	SÍNTOMAS	EJEMPLOS EN EL SUJETO
SÍNTOMA FÍSICO	Insomnio, deseo de dormir mucho.	Lo tuvo en numerosas ocasiones.
	Pérdida del apetito, sin embargo apetito por la comida de su país de origen.	Escribió: «Quería comer comida japonesa aunque no solía comerla cuando estaba en Japón» (27 de julio).
	Dolor de cabeza, dolor de espalda.	Muy repetidamente.

SÍNTOMA PSICOLÓGICO	Tristeza, soledad, nostalgia por la familia.	Hablaba mucho de su infancia y de su marido.
	Sentirse frustrado, sentimiento de desamparo.	Preparaba la clase siempre hasta tarde y me decía que todos sus compañeros entendían muy bien. También sentía envidia de los que tenían confianza en sí mismos (12 de junio).
	Rabia, irritabilidad.	A veces usaba palabras fuertes (cuando en Japón, no hablaba así). Siempre echaba la culpa a otros (21 de junio).
	Cambios de temperamento.	Hablaba consigo misma de modo agresivo, cambiaba de opinión frecuentemente, y caía en incoherencias.
	Vulnerabilidad.	Cuando yo estaba callada, ella sin ninguna razón especial pensaba que yo estaba enfadada por su culpa.
	Sentimiento de marginación.	Repetía expresiones como «excepto yo», «solamente yo». Exageraba demasiado haciéndose la víctima.
	Sentimiento de estar equivocado, inseguridad.	Decía repetidamente las mismas cosas. No era capaz de decidir lo que le gustaba o lo que le parecía bien. Además, si yo le aconsejaba algo, siempre decía que sí, sin pensarlo.
	Preocupación por la salud y la higiene.	Limpiaba mucho la casa. Siempre se preocupa por su salud, aunque considero que es su personalidad.
	Falta de confianza en el nuevo país.	No confiaba en las etiquetas de los productos. Dijo: «El agua mineral del supermercado puede que sea agua de grifo».
	Poco deseo de relacionarse.	No tenía ganas de salir, quería quedarse estudiando sola en casa sin ir a la academia.
	Confusión de su propia identidad.	Me dijo que yo había cambiado, pero creo que quien había cambiado era ella.
	Desarrollo de estereotipos sobre la nueva cultura.	Decía con frecuencia: «Tal como pensaba», «como he oído», «como me han dicho», «los españoles son»...
	Comparación entre su propia cultura y otras.	Siempre intentaba hacer comparaciones entre la cultura japonesa y las demás. Estaba por un lado ella, y por otro lado el resto: todos los extranjeros.

Como hemos observado, nuestro sujeto recibió un fuerte impacto emocional debido a las diferencias existentes entre ambas culturas. Este choque cultural es un factor importante en el aprendizaje de la lengua: hasta que ella no se sintió cómoda en su clase, no pudo estar satisfecha con su aprendizaje. Repetía que no entendía nada, pero no era cierto: cuando le expliqué el contenido de su libro de texto, ella entendía casi todo. Además, al quinto día de clase ya podía conjugar el verbo «tener», y una semana después ya intentaba utilizar el artículo, que es algo difícil para los principiantes japoneses.

Podemos imaginar que esto ocurrió como consecuencia de una bajada de autoestima, que es uno de los síntomas del choque cultural. Tanto la autoestima como la ansiedad tienen una importancia especial para el aprendizaje de segundas lenguas, como afirman Krashen (1981: 31) y Arnold y Brown (2000: 26-30). En el diario nuestro sujeto expresaba continuamente ansiedad y otros sentimientos negativos como frustración o inseguridad. De este modo, podemos considerar que en nuestro caso concreto este choque ha causado efectos negativos en el proceso del aprendizaje.

En la segunda etapa, después de cambiar de clase, prácticamente dejó de comparar su conocimiento lingüístico con el de sus compañeros, y ganó confianza en sí misma. A medida que iba desarrollando su capacidad comunicativa, empezó a mostrar su personalidad y a apreciar el carácter propio de los españoles. En los últimos momentos, reconocía que aprender español era divertido (26 de julio).

Al final de la segunda etapa, la alumna descubrió que podía entender algunas cosas sin consultar el diccionario. Por fin se dio cuenta de que la competencia comunicativa no sólo consiste en la competencia lingüística, algo muy importante para ella.

5. Aportaciones empíricas y sugerencias

En nuestro caso concreto, lo que funcionó para atenuar el choque cultural fue escuchar atentamente y buscar lo que la alumna quería expresar, hasta que sintiera que había podido comunicarse. También funcionaron los consejos de las personas de su entorno respecto a posibles malentendidos culturales, ya que es muy beneficioso en estos casos ofrecer nuevos puntos de vista.

Si un alumno busca palabras continuamente en el diccionario y rechaza completamente el contacto visual con el profesor, este puede sospechar que el alumno no está cómodo en su clase. El alumno puede sentir que se le está marginando, como ocurrió con nuestro sujeto.

Existen alumnos extraordinariamente tímidos, sin embargo, si uno no muestra ningún interés por lo que ocurre en el aula y se obsesiona con algún aspecto concreto, puede que sea una señal de que necesita algún tipo de ayuda. Es necesario que los profesores sean especialmente sensibles hacia los comportamientos de los alumnos. En nuestro caso, la percepción de una misma situación por parte de los profesores y por parte de la alumna diferían ampliamente.

Para evitar este tipo de discrepancia, puede resultar efectivo saludar al alumno y hablar de algún tema relacionado con su cultura propia en el descanso, fingiendo que es una casualidad encontrarse con él. A través de una conversación ligera, el profesor podrá sacar alguna información respecto a su estado de ánimo, prestando atención a su tono de voz y a su actitud. No recomendamos obligar a realizar interacciones en clase hasta tener la certeza de que el alumno no tiene ningún problema. Incluso conviene evitar preguntar directamente señalando al alumno porque llamar por su nombre se interpreta a veces como algo negativo que provoca un sentimiento de marginación. Cualquier tratamiento que diferencie o destaque al alumno del resto, puede ser causa de un gran sentimiento de incomodidad o ansiedad.

Para satisfacer las exigencias de los alumnos, es necesario que los profesores de ELE desarrollen las competencias multidimensionales, que se destacan en las competencias clave del profesorado del Instituto Cervantes (2012). Lo que los profesores de ELE pueden ofrecer es una conversación agradable, crear confianza entre el alumno y el profesor, y un ambiente relajado para que cualquier persona pueda expresarse sin preocupación, entre numerosas opciones.

Nuestro sujeto sufrió un gran choque cultural, y al mismo tiempo, experimentó una enorme crisis de identidad. Para una persona que no tiene mucha experiencia en el extranjero, venir a un país ajeno sin tener conocimiento lingüístico es un gran reto. Sería deseable que los profesores fuesen como una red de seguridad para los alumnos. Sabiendo que hay una red que te salva siempre, podrán actuar cuanto y como quieran sin miedo alguno, experimentando un mundo nuevo para ellos.

6. Conclusión

En este trabajo hemos observado un caso real de choque cultural, cuyo impacto fue mucho mayor de lo que imaginábamos. Asimismo, hemos comprendido la importancia y la enorme influencia de los factores afectivos.

Debemos recordar que, aunque un alumno se comporte bien en el aula, pueden surgir conflictos dentro y fuera de clase. En nuestro caso concreto, durante la estancia en España de nuestro sujeto ocurrieron muchas cosas inesperadas, tanto favorables como desagradables.

Dependiendo de la situación, la reacción ante el choque cultural puede ser mayor o menor. Sin embargo, no podemos olvidar que este choque es algo temporal. El psicoterapeuta Kondou (1981: iv) confirma que en la mayoría de los casos se puede atenuar su impacto y superarlo fácilmente.

Todavía queda mucho que investigar sobre el choque cultural, la adaptación a una cultura nueva y la influencia de los factores afectivos e interculturales dentro y fuera de aula. No obstante, precisamente por eso, debemos trabajar para que en un futuro próximo dispongamos de una amplia oferta de soluciones al respecto.

Nota adicional

Nuestro sujeto superó completamente su trauma, y un verano posterior volvió a visitar Madrid. Se alojó sola en un hostal durante unos meses, demostrando el gran desarrollo de su competencia intercultural.

Referencias Bibliográficas

ADLER, P. S. (1975): "The transitional experience: an alternative view of culture shock", *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13-23.

ARNOLD J. y H. D. BROWN (2000 [1999]): "Mapa del terreno", J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

HOSHINO, A. (2010 [1982]): "Kojin-reberu no bunka-masatsu ni tsuite", *Ibunkakan-kyouiku, Ibunkakan-shinrigaku*, Tokyo: Hokujyu-shuppan, 254-276.

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [consulta: 20/10/ 2015].

INSTITUTO CERVANTES (2014): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_mundo/anuario_2014.htm [consulta: 20/10/ 2015].

KONDOU, H. (1981): *Culture Shock no shinri*, Osaka: Sougensha.

KRASHEN, S. D. (1981): *Principles and practice in second language acquisition*, London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.

MAKINO, M. (2002): *Ibunka sutoresu to shinshin iryou*, Tokyo: Shin-igaku-shuppansha.

NAGASHIMA, N. (1973): "Culture Shock", *Educación y medicina*, 21 (4), 61-67.

NAKANE, C. (1972): *Tekiou no jyouken*, Tokyo: Koudansha.

OBERG, K. (1954): "Culture Shock", C. DuBois (ed.), *At the first Midwest regional meeting of the Institute of International Education November 28* (1951), Chicago.

TAFT, R. (1977): "Coping with Unfamiliar Cultures", N. Warren (ed.), *Studies in Cross-cultural Psychology*, vol. 1, London: Academic Press, 121-153.

TOUKEI-SUURI-KENKYUUJYO: "Kokumin-sei no kenkyuu", http://www.ism.ac.jp/kokuminsei/table/index.htm [consulta: 20/10/ 2015].