

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

TESIS DOCTORAL

**EL COMPONENTE CULTURAL EN LOS CURSOS DE ELE
PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
EN COREA DEL SUR**

Yerim Song

DIRECTOR: Dr. D. Carlos Cabrera Morales

Salamanca, 2014

Agradecimientos

Agradezco a todos los que de una forma u otra colaboraron y me ayudaron a terminar mis estudios de doctorado:

A mi Director de Tesis, el Dr. Carlos Cabrera Morales, por su atención, su guía, sus sugerencias inestimables y por su extraordinaria generosidad durante el desarrollo de todo este proceso.

Al Dr. Julio Borrego Nieto, por sus imprescindibles informaciones y aclaraciones.

A la Dra. Alicia San Mateo, por sus apreciados consejos y disponibilidad desde el proyecto del trabajo fin de Máster.

A la Dra. Claudia Macías de Yoon, autora de uno de los libros del corpus, por sus valiosas sugerencias, su apoyo y la confianza de siempre.

Al Dr. Man-Ki Lee, entonces Director del Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad Nacional de Seúl, por su apoyo, sugerencias y recomendaciones.

Al claustro de profesores del Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad Nacional de Seúl: Dr. Choon-Jin Kim, Dra. Un-Kyung Kim, Dr. Chang-Min Kim, Dr. Hyeon-Kyun Kim, Dr. Ho-Joon Yim, por apoyar este proyecto de tesis mediante la asignación de un curso de Español Básico II para la aplicación de la propuesta didáctica.

A la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), por conceder la beca MAEC-AECID que me brindó la oportunidad de iniciar mis estudios en España.

Al Presidente del Grupo Doosan, D. Yong-maan Park, por su generosa recomendación.

A todos mis profesores y compañeros en Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en el Instituto Cervantes, en colaboración con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, por su enseñanza y amistad.

Al cuerpo docente de los cursos de Español Básico I y Español Básico II de la Universidad Nacional de Seúl, por su colaboración y participación en el cuestionario.

A la Dra. Hye-Jeoung Kim, por su apoyo y aliento.

A la Dra. Tae-Yeon Kwon, por sus apreciados consejos sobre la estadística y el trabajo de campo.

A todos los estudiantes de la Universidad Nacional de Seúl, por su participación en el

cuestionario.

A todos mis alumnos de Español Básico II, por su entusiasta colaboración y participación en la realización de la propuesta didáctica.

A la Dra. Sohyun Ahn, por su gran apoyo y motivación.

A la Dra. Borim Song, mi hermana, por su incansable ayuda, inspiración y consejos.

A toda mi familia, especialmente a mis padres, Jaejun Song y Jaehee Lee, que siempre creyeron en mí y apoyaron en mis decisiones.

A mis hijos, Woongjin y Chanjin, mis tesoros que me regaló España, por su paciencia y por enseñarme a enfrentar los obstáculos con alegría.

A mi marido, Seongju, padre de mis hijos que siguió paso a paso a mi lado la realización de esta tesis, por su apoyo, su amor e infinita paciencia que me animaron a seguir adelante este camino largo y duro que hoy llega a su fin.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
0.1. Justificación y planteamiento de la investigación	1
0.2. Objetivos generales y específicos	3
0.3. Metodología	4
0.4. Estructura del trabajo	5
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	8
1.1. Cultura en la enseñanza de ELE.....	8
1.1.1. Evolución del concepto de cultura.....	8
1.1.2. Lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras	14
1.1.3. Integración de lengua y cultura para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	24
1.1.4. Integración de lengua y cultura dentro del enfoque orientado a la acción	30
1.1.4.1. Enfoque por tareas	30
1.1.4.2. Enfoque orientado a la acción adoptado por el MCER.....	34
1.1.4.3. Propuesta didáctica a partir del enfoque orientado a la acción.....	55
1.2. Cultura en la enseñanza de ELE en el ámbito universitario coreano	61
1.2.1. Presentación general	62
1.2.2. Lugar de la cultura en la enseñanza de ELE.....	66
1.2.3. Adopción del enfoque orientado a la acción.....	72
2. ANÁLISIS DE DOS MANUALES UNIVERSITARIOS DE ELE.....	76
2.1. Metodología de trabajo.....	76
2.2. Selección de los manuales.....	78
2.2.1. Manual para el curso de gramática: <i>Curso de español</i>	79
2.2.2. Manual para el curso de conversación: <i>Hablemos juntos en español</i>	81
2.3. Análisis de los manuales	82
2.3.1. Análisis de los manuales según las pautas del <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	82
2.3.2. Análisis de los manuales según el criterio sugerido por Areizaga (2002)	88
2.4. Discusión de los resultados del análisis y propuesta de mejora.....	101

3. ESTUDIO SOBRE LAS PERSPECTIVAS DE PROFESORES Y ALUMNOS COREANOS HACIA EL COMPONENTE CULTURAL EN AULAS DE ELE.....	105
3.1. Metodología del trabajo	105
3.1.1. Justificación del formato: el cuestionario	105
3.1.2. Justificación de la elaboración de los cuestionarios	110
3.1.2.1. Diseño de los cuestionarios.....	110
3.1.2.2. Administración de los cuestionarios	116
3.1.3. Justificación del contenido de los cuestionarios.....	119
3.1.3.1. Cuestionario para profesores universitarios de ELE en Corea del Sur. 119	
3.1.3.2. Cuestionario para alumnos universitarios de ELE en Corea del Sur	129
3.2. Análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios	139
3.2.1. Cuestionario para profesores universitarios de ELE en la Universidad Nacional de Seúl	139
3.2.2. Cuestionario para alumnos universitarios de ELE en la Universidad Nacional de Seúl	166
3.3. Validación y valoración de los resultados	192
4. PROPUESTA DIDÁCTICA: PLANTEAMIENTO PARA REALIZAR UNA ENSEÑANZA INTEGRADA DE LENGUA Y CULTURA	198
4.1. Contextualización de la propuesta: un curso de ELE para nivel A2 en la Universidad Nacional de Seúl.....	198
4.2. Objetivos de la propuesta	200
4.3. Justificación del enfoque adoptado: enfoque orientado a la acción	201
4.4. Planificación de las tareas comunicativas de acción.....	203
4.4.1. Análisis de necesidades de los estudiantes	203
4.4.2. Determinación de la tarea final.....	207
4.4.3. Organización de las subtarear.....	209
4.5. Ejecución de la propuesta.....	212
4.5.1. Actividades de los grupos	212
4.5.2. Presentaciones de los grupos	233
4.5.3. Evaluación de las subtarear y perfeccionamiento de la tarea final.....	245
4.6. Evaluación de la propuesta.....	248

CONCLUSIONES	254
BIBLIOGRAFÍA	264
APÉNDICES.....	271

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Modelo de Puren.....	38
Tabla 2. Definición de las competencias del usuario o alumno por el MCER.....	40
Tabla 3. Escalas ilustrativas de adecuación sociolingüística.....	44
Tabla 4. Inventario de Referentes culturales del PCIC.....	49
Tabla 5. Inventario de Saberes y comportamientos socioculturales del PCIC.....	51
Tabla 6. Inventario de Habilidades y actitudes interculturales del PCIC.....	52
Tabla 7. Asignaturas de especialidad diseñadas por el Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas.....	69
Tabla 8. Asignaturas de Educación General ofrecidas por el Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas.....	69
Tabla 9. Análisis del componente cultural según los inventarios del PCIC.....	85
Tabla 10. Índice de <i>Curso de español</i> con el lugar y el tema de cada lección.....	91
Tabla 11. Cuotas para el muestreo de alumnos basadas en las cifras del 2º semestre de 2012	109
Tabla 12. Muestreo por cuotas del cuestionario para los alumno.....	118
Tabla 13. Lugar y tiempo de estancia en países de habla hispana de los profesores coreanos	154
Tabla 14. Demostración de exposición de la profesora.....	220
Tabla 15. Programación de presentación de grupos.....	220
Tabla 16. Redacción de alumnos.....	227
Tabla 17. Cuadro de programación para el grupo Madrid.....	230
Tabla 18. Cuadro de programación para el grupo Granada.....	232
Tabla 19. Cuadro de programación para el grupo Barcelona.....	233
Tabla 20. Modelo de actividad complementaria.....	247
Figura 1. Elementos de cultura.....	19
Figura 2. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas.....	32
Figura 3. Los niveles comunes de referencia del MCER.....	57
Figura 4. Mariachi.....	92
Figura 5. Bar de España.....	93
Figura 6. Fiesta de quinceañera.....	95

Figura 7. Presentación sobre la cultura hispánica.....	96
Figura 8. Viaje a Imsil.....	97
Figura 9. Ejercicio de la conjugación del pasado.....	99
Figura 10. Aula de español en la universidad coreana.....	200
Figura 11. Necesidades de los alumnos del grupo meta.....	207
Figura 12. Presentación del grupo Madrid.....	238
Figura 13. Presentación del grupo Granada.....	241
Figura 14. Presentación del grupo Barcelona.....	245

INTRODUCCIÓN

0.1. Justificación y planteamiento de la investigación

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en las universidades de Corea del Sur ya tiene una historia de sesenta y cinco años. En este país asiático, el campo de ELE ha logrado un súbito crecimiento de la demanda en los últimos años. Hasta en los años noventa en el sistema universitario, las aulas de español estaban llenas de manuales con ejercicios de gramática pura y dura, contando con solo uno o dos profesores nativos y, además, no había muchos alumnos que se matricularan en un curso optativo de español si no era su especialidad. Sin embargo, actualmente en las universidades que tienen su propio Departamento de Lengua Española, está creciendo repentinamente el número de los alumnos que eligen esta especialidad o lo aprenden en asignaturas optativas; por consiguiente, el español se ha convertido en la segunda lengua occidental después del inglés, que es el idioma extranjero obligatorio. Por esta razón, muchos profesionales de ELE en Corea opinan que no es fácil fundar nuevos Departamentos de Lengua Española en otras universidades, porque los demás departamentos de lenguas extranjeras lo frenan de manera agresiva por el temor a perder a futuros estudiantes de esas especialidades.

Corea ahora ocupa el primer lugar por el número de candidatos asiáticos del DELE y no cabe duda de que es un país importante para los profesionales de ELE de todo el mundo. El desarrollo del campo de ELE ha traído grandes cambios en el enfoque pedagógico actual para educar en este idioma, cuya característica más distinguida es la introducción del enfoque comunicativo en la enseñanza, hacia el que manifestó su orientación en 1997, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Corea. El enfoque comunicativo tiene como carácter principal la importancia de la enseñanza de la cultura en las clases de idiomas. Según el concepto de la competencia comunicativa de este enfoque, un aprendiente de la lengua extranjera debe convertirse en un hablante eficiente, no solo desarrollando la competencia lingüística sino también la cultural, y a fin de satisfacer esta demanda, necesita ponerse en contacto con los conocimientos socioculturales de la cultura meta para que sean capaces de interactuar en situaciones de comunicaciones en la lengua de estudio.

Asimismo, uno de los principales objetivos declarados por el citado Ministerio coreano es el desarrollo de la competencia cultural de los aprendices, a través del estudio

simultáneo de la lengua y la cultura, que son realidades indisociables en el proceso pedagógico. No es la excepción en los cursos universitarios de ELE, campo protagonista que ha encabezado el *boom* del aprendizaje del español en las sociedades coreanas en el nuevo milenio. Por consecuencia, el tratamiento didáctico del componente cultural en el aula coreana es un aspecto imprescindible para analizar y evaluar la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera desde este tipo de enfoque. Sobre todo, en los cursos de ELE en este país, el aprendizaje del español, a distancia de la cultura meta, es el proceso fundamental y más importante para que el alumno conozca la cultura de dicho idioma.

El punto de partida de este trabajo de tesis deriva de la realidad del campo de la enseñanza de ELE en universidades coreanas, donde se observa recientemente un gran esfuerzo por introducir el enfoque comunicativo y por desarrollar la competencia comunicativa en el alumnado, disponiendo de la competencia cultural; sin embargo, se considera todavía que la adquisición del sistema lingüístico es una base fundamental para aprender una lengua extranjera. A lo largo de la tradición coreana, la enseñanza de la gramática y el desarrollo de la comprensión lectora ha sido incomparablemente importante. Los profesionales están de acuerdo con la importancia del componente cultural en las clases; no obstante, el apego a la enseñanza de la cultura meta puede provocar más bien la mera información cultural que no puede transmitir los valores, las actitudes ni las maneras de pensar de los hablantes. Los profesores coreanos de español confiesan que es bastante difícil enseñar la cultura en las aulas por varias razones, así como la carencia de buenos manuales, el currículo más centrado en el sistema formal, la falta de formación profesional, etc. Y lo peor de toda esta situación actual sería la escasez en las investigaciones profundas sobre la teoría o la práctica docente, con respecto al tema de la enseñanza de ELE en Corea del Sur, y menos aun la dedicada al del componente cultural. Se desprende, entonces, la necesidad de establecer una metodología concreta y útil para llevar a cabo una enseñanza integrada de lengua y cultura meta en las aulas universitarias de este país.

Con objeto de cumplir este objetivo, indagaremos sobre la relación de lengua y cultura para el tratamiento ideal del componente cultural en las aulas coreanas de ELE, tras un breve recorrido por la evolución del concepto de cultura y la historia de la metodología en la didáctica de las lenguas extranejeras, para configurar el marco en el que se inserta el elemento sociocultural dentro de la didáctica. En este contexto, consideramos oportuno adoptar el enfoque orientado a la acción del *Marco común europeo de referencia* (2002). Sus

orientaciones van más allá del enfoque comunicativo al cumplir en clase tareas reales de acción que inciten en el proceso a aprender los exponentes lingüísticos y los culturales necesarios para llevarlas a cabo. Y podrán sugerir una guía didáctica nueva y reformativa en el campo de ELE en universidades coreanas, donde a pesar del esfuerzo continuo por poner énfasis en la comunicación, todavía no se puede encontrar un mejor tratamiento del componente cultural ni una serie de conocimientos pragmáticos y culturales para generar actos comunicativos exitosos. Este trabajo de tesis doctoral pretende constituirse en una aportación significativa para los profesores coreanos de ELE que sufren dificultades por la falta de un plan curricular específico en la práctica y de investigaciones en teoría. También podrá proponer un camino para los profesionales en todo el mundo que se dedican a enseñar y difundir el español, y que intentan planear de la mejor manera como entender y acceder al mercado asiático que está creciendo tan rápidamente.

0.2. Objetivos generales y específicos

Los objetivos generales de este proyecto de tesis doctoral pueden resumirse en dos:

1. Estudiar, analizar e interpretar la situación actual de la enseñanza-aprendizaje del componente cultural en los cursos universitarios de ELE, en Corea del Sur.
2. Proponer una enseñanza integrada de la lengua y la cultura adaptando el enfoque orientado a la acción del *Marco común europeo de referencia* (2002) al contexto universitario de ELE de Corea del Sur.

De acuerdo con estos objetivos generales, los objetivos específicos serán los siguientes:

1. Presentar el campo de la enseñanza de ELE en Corea del Sur, en general, e identificar la enseñanza de la cultura meta en universidades coreanas.
2. Analizar y evaluar la visión y el tratamiento que dos manuales representativos hacen del componente cultural y la realidad en las aulas de español en Corea del Sur. Para su análisis, se seguirán las pautas del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) y los cuatro elementos básicos sugeridos por Areizaga (2002).

3. Elaborar cuestionarios para profesores y alumnos universitarios de ELE, a fin de conocer las valoraciones y opiniones sobre el tratamiento adecuado del componente cultural en las clases de español.
4. Investigar adaptaciones adecuadas del enfoque orientado a la acción a diferente contexto educativo de universidades coreanas.
5. Hacer una propuesta didáctica para integrar la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura destinada a estudiantes coreanos, siguiendo el enfoque orientado a la acción en contextos educativos de universidades coreanas.
6. Poner en práctica y evaluar la propuesta didáctica en una universidad.

Este trabajo de tesis es una investigación exploratoria, cuya hipótesis se clasifica como heurística ya que está propuesta con el fin de encontrar algo nuevo o descubrir otras hipótesis más generales o sugestivas, por eso, la hipótesis de trabajo puede resultar más flexible y menos precisa: El componente cultural en los cursos de ELE en universidades coreanas se considera teóricamente muy importante, pero no se trata adecuadamente en la práctica porque los cursos se centran en la enseñanza-aprendizaje del sistema lingüístico.

0.3. Metodología

Los pasos a realizar durante el desarrollo del proyecto de tesis serán los siguientes:

1. Se elegirán dos manuales universitarios de ELE representativos y publicados en Corea del Sur: *Curso de español* (2006) y *Hablemos juntos en español* (2009).
2. Se analizará el tratamiento del componente cultural en los manuales utilizando como base de análisis las pautas del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) y los cuatro elementos básicos sugeridos por Areizaga (2002).
3. Se preparará un cuestionario para los profesores y otro para los alumnos universitarios de ELE, que permitan conocer sus valoraciones y opiniones acerca del tratamiento adecuado del componente cultural en las clases de español.
4. Se analizarán los resultados de los cuestionarios.
5. Se estudiará cómo se podría aplicar el enfoque orientado a la acción del *Marco común europeo de referencia* (2002) al contexto educativo de una universidad

coreana seleccionada, para llevar a cabo una integración de la lengua y la cultura en los cursos de ELE.

6. Se preparará una propuesta didáctica para un curso de ELE de nivel A2 en una universidad coreana seleccionada, siguiendo el enfoque orientado a la acción.
7. Se evaluará la práctica de la propuesta y se buscará una mejor guía didáctica para el futuro.

Para realizar los cuestionarios en la Universidad Nacional de Seúl, ya hemos obtenido el permiso oficial del Comité de Bioética de dicha universidad, con la fecha del 21 de enero de 2013 (SNUIRB No. E1301/001-009).

Este trabajo de tesis puede definirse como una investigación:

- Exploratoria: ofrece mayor información sobre el problema objeto de investigación, a través de una definición clara y profunda sobre la situación actual del campo de enseñanza del componente cultural en los cursos universitarios de ELE en Corea del Sur, de la cual no se cuenta con estudios precedentes similares hasta ahora.
- Descriptiva: describe las características del fenómeno que se estudia en los tres factores, el manual, el profesorado y el alumnado, a partir de una serie de análisis para lograr una noción más clara sobre sus propiedades pertinentes.
- Cuantitativa: recoge y analiza los datos relacionados con el objeto de investigación, de la manera más objetiva y deductiva posible, a través del análisis basado en las plantillas establecidas y los cuestionarios como objeto de investigación.

0.4. Estructura del trabajo

En el estado de la cuestión, reflexionaremos sobre la relación entre la lengua y cultura a través de la evolución del concepto de cultura, desde un objeto de investigación en las ciencias sociales, hasta un objeto de enseñanza en la didáctica de las lenguas. Y luego, describiremos el lugar de la cultura a lo largo de la historia de la metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras, y sobre todo, como centro de discusión, la integración de lengua y cultura para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, bajo el

enfoque comunicativo y su encuentro con el enfoque intercultural.

Tras la reflexión sobre lengua y cultura, buscaremos un enfoque adecuado al ámbito universitario de Corea del Sur, que permita la dicha integración, pasando por el enfoque por tareas, la evolución metodológica del comunicativo, hasta llegar al enfoque orientado a la acción del MCER, que adoptamos en este trabajo. Conceptualizaremos la propuesta didáctica para la integración del componente lingüístico y cultural, a partir del enfoque orientado a la acción.

Y como el segundo paso, presentaremos el estado de la enseñanza de ELE en Corea en general, y luego, confirmaremos el lugar actual de la cultura en este campo de enseñanza y, por último, manifestaremos las principales razones de la utilidad de la adopción del citado enfoque al ámbito universitario de este país.

Los capítulos 2 y 3 se centran en el análisis de los tres factores fundamentales de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera: el manual, el profesorado y el alumnado, en relación con el tratamiento del componente cultural en los cursos de ELE. En el capítulo 2, examinaremos los dos manuales publicados por la Universidad Nacional de Seúl: *Curso de español* (2006) y *Hablemos juntos en español* (2009), a través de las pautas de los inventarios de “referentes culturales” y “saberes y comportamientos socioculturales” del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) y los cuatro criterios propuestos por Areizaga (2002).

En el capítulo 3, se incluye una encuesta para profesores y alumnos del curso de ELE en la Universidad Nacional de Seúl, con el fin de conocer sus percepciones y necesidades sobre la enseñanza-aprendizaje de la cultura meta en el aula actual. Elaboraremos un cuestionario para el profesorado y otro para el alumnado, mediante las justificaciones del formato, la elaboración y el contenido. Tras la administración de ambos grupos, se analizarán gráficamente los resultados obtenidos, utilizando los programas del paquete estadístico y luego se validarán los aspectos significativos para el tratamiento del componente cultural en las clases de ELE en la universidad.

Después de haber realizado el análisis de los triples elementos, el capítulo 4 se ocupará de la elaboración y la ejecución de una propuesta didáctica para la integración de lengua y cultura en un curso de ELE para nivel A2 en la universidad objeto de investigación. Se describirá el contexto educativo y se establecerán los objetivos, de acuerdo con el enfoque orientado a la acción. Analizaremos las necesidades del grupo meta y, a partir de los resultados, se decidirán el tema general y la tarea final. Luego, explicaremos cómo se

organizarán las subtareas.

Como siguiente paso, se pondrá en marcha la propuesta a lo largo de un semestre. Se explicará el proceso de la realización de tareas y se presentarán los resultados de las actividades de los estudiantes. Por último, haremos una evaluación de la propuesta, dedicando especial atención a la retroalimentación de los alumnos participantes sobre la ejecución de la tarea. De esta manera, podremos verificar si los objetivos de nuestra investigación se habrían logrado.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Cultura en la enseñanza de ELE

1.1.1. Evolución del concepto de cultura

A lo largo de la historia humana, el concepto de cultura ha evolucionado debido a la aparición y al desarrollo de diversas disciplinas, y ha habido varios intentos para definir el término cultura y delimitar los contenidos que encierra el mismo. La cultura es un concepto que originalmente empezó a tratarse como objeto de investigación en algunas disciplinas de las ciencias sociales, como la antropología, la sociología y, luego, en el siglo XX se extendió a la lingüística cuando comenzó a indagarse sobre ella en relación con la lengua. En la didáctica de las lenguas extranjeras, el significado de la cultura cambió según el método que prevalecía en cada época y la introducción del enfoque comunicativo en los años setenta fue un punto de cambio revolucionario que dio mayor importancia a la cultura en la enseñanza. En este apartado, reflexionaremos sobre la evolución del concepto de cultura en su transformación desde un objeto de investigación en las ciencias sociales, hasta un objeto de enseñanza en la didáctica de las lenguas.

Según la etimología, cultura proviene del término latín *cultus*, forma de supino del verbo *colere*, que significa preparar la tierra para el cultivo y también adorar a los dioses propios de los pueblos agricultores. A finales del siglo XVIII, el concepto se extendió a los seres humanos y obtuvo un sentido figurado; surgió así el término cultura, “kultur” en alemán. Con los estudios de proyección universal de Alemania, su significado se convirtió en la formación de la mente humana. En el siglo XIX, la cultura se consideraba con un sentido más amplio y complejo gracias a los precursores de la antropología, disciplina que se constituyó como independiente en el mismo siglo y que ha realizado grandes aportaciones a la comprensión y el estudio de varios conceptos en el área cultural. En este periodo, la cultura apareció como un concepto central de la antropología. Según las ideas de los antropólogos, la cultura va más allá de la formación de la mente humana e implica el conjunto de modos de vida de los seres humanos, por eso se hace bastante complicado y amplio su alcance y su caracterización.

El tema del concepto de cultura ha generado mayor discusión entre los investigadores

acerca de cómo delimitar el alcance de dicho concepto. En 1871, el antropólogo británico Tylor determinó la cultura como objeto de investigación antropológica y propuso por primera vez una definición moderna:

[...] aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre. (Tylor, 1958:1)

La definición de Tylor se toma como punto de partida para las investigaciones de la cultura porque, desde aquí, la cultura se ha convertido en una materia de estudio sistemático y varios antropólogos han retomado y reelaborado su propuesta. Entre los más destacados se encuentran los siguientes: Boas, Kroeber, Malinowski y Geertz. Boas es precursor de la antropología estadounidense y critica el evolucionismo cultural de los anteriores antropólogos británicos, lo que significa la conformación de una teoría general sobre la evolución de las culturas. Boas toma una posición relativista, por eso considera la cultura como un fenómeno plural de cada grupo concreto y pone énfasis en la elaboración de los documentos etnográficos de pueblos que describen su carácter peculiar:

La cultura se definiría como la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, en relación con su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de estas y su función en la vida de los grupos. La simple enumeración de estos varios aspectos de la vida no constituyen, empero, la cultura. Es más que todo esto, pues sus elementos no son independientes, poseen una estructura. (Boas, 1955: 149)

Kroeber, discípulo de Boas, investigó sobre los conceptos y definiciones de la cultura y en 1952 compiló junto con Kluckhohn una larga lista de definiciones de cultura, la cual se cita frecuentemente para hablar de la complejidad de su definición. Este antropólogo está de acuerdo con la oposición entre naturaleza y cultura, por eso afirma que la cultura es una categoría exterior a la naturaleza. En las ideas de Kroeber, el aprendizaje debería considerarse un importante factor en el planteamiento de la cultura. La define como “super orgánica y super individual porque, aunque llevada y producida por parte de individuos orgánicos que

pertenecen a ella, es también adquirida por el aprendizaje” (Kroeber, 1953, citado por Hidalgo, 2005: 74). Kroeber y Kluckhohn (1952) repasan varias definiciones de cultura y a modo de síntesis la definen así: “La cultura consiste en unas estructuraciones, explícitas e implícitas de y para la conducta, adquiridas y transmitidas mediante símbolos, que constituyen un logro definitivo de los grupos humanos y que incluyen sus materializaciones en los artefactos” (Kroeber y Kluckhohn, 1952: 181). Los símbolos en esta definición se entienden como un lenguaje, por lo cual su teoría desempeña un papel importante en las influencias y los aportes de la antropología al desarrollo de la lingüística:

La estructura, los conceptos y los esquemas anteriormente planteados, pueden traducirse bajo el punto de vista de Kroeber en un sistema de símbolos. Un sistema de símbolos puede ser visto también como un lenguaje o el lenguaje puede ser visto como un sistema de símbolos, así lo expusieron las dos escuelas más importantes de la lingüística occidental, la semiología y la semiótica. No son casualidad, en este sentido, los importantes trabajos sobre lenguas aborígenes norteamericanas que realizó Kroeber, junto con Edward Sapir «padre del relativismo lingüístico», y que generaron un intenso desarrollo de la lingüística norteamericana. (Reynoso: 5)

Malinowski (1972), antropólogo y etnólogo británico de origen polaco, pone más énfasis en la función social de la cultura, además del aprendizaje del comportamiento, y afirma que la cultura consiste en una respuesta a las necesidades de los hombres que conducen a la organización de instituciones:

La cultura comprende los artefactos, los comportamientos aprendidos, las ideas, las costumbres, los valores que se transmiten socialmente. No se puede comprender realmente la organización social sino como parte de la cultura, todas las direcciones específicas de investigación que tienen como objeto las actividades, los logros, las ideas y las creencias humanas se pueden encontrar y fecundar recíprocamente en un estudio de composición de la cultura. (Malinowski, 1972, citado por Hidalgo, 2005: 75)

Geertz (1983) plantea la cultura como una trama de significaciones, cuya interpretación puede realizarse a través de la etnografía. El antropólogo estadounidense propuso una definición semiótica de la cultura, enfatizando la necesidad de evitar el riesgo de estereotipación y etnocentrismo hacia la cultura de otros. Según sugiere este investigador de Princeton, la cultura es un “sistema de significados sociales que se organizan según códigos implícitos, pero al mismo tiempo compartidos, por lo que habría que explicar su

funcionamiento para poder llegar a comprenderlos” (Geertz, 1983, citado por Barros García, 2005: 12).

Además de estos, numerosos antropólogos han propuesto diversos conceptos de cultura, ya que para ellos tiene suma importancia investigar sobre la cultura misma como eje central de su estudio. Desde el punto de vista antropológico, la cultura se plantea como un objeto de investigación. En cambio, la cultura en la didáctica de las lenguas extranjeras se considera como un objetivo de enseñanza y sus definiciones se sugieren tomando en cuenta su relación con la lengua. Para los lingüistas, lo más importante no es investigar sobre la cultura misma sino saber qué cultura y de qué manera enseñarla en las clases de idiomas, porque en la lingüística el concepto central de la investigación es la lengua. De ahí que intentan saber qué relación tiene la lengua con la cultura y qué papel juega la lengua para entender la cultura. La definición de cultura que sugieren Levine, Baxter y McNulty (1987) sería un buen ejemplo del concepto planteado desde la perspectiva pedagógica de las lenguas extranjeras:

¿Qué es la cultura? La cultura es el conocimiento, las creencias y el comportamiento compartidos por un grupo de personas. La gente usa el conocimiento cultural y las creencias de comprender su propia experiencia y guiar sus propias acciones y comportamiento. Cuando las personas comparten una cultura, esto generalmente significa que tienen un lenguaje común y un estilo de comunicación, así como las costumbres compartidas, creencias, actitudes y valores. Este conocimiento compartido se aprende y se transmite de generación en generación. (Levine, Baxter y McNulty, 1987: 219)

Whorf (1956), lingüista estadounidense, afirma que todos los pueblos de este mundo tienen su propia cultura, porque disponen de su propia filosofía o perspectiva al mundo y esta diversidad proviene de la diversidad de lenguas. Para Whorf, la lengua no es un simple componente que organiza la cultura, sino un factor principal que ocupa el centro y que desempeña el importante papel de transmitir cultura a las siguientes generaciones. Este investigador formuló junto con Sapir, su profesor y director, la llamada hipótesis de Sapir-Whorf, enunciada en 1940, y el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) describe esta hipótesis en el relativismo cultural:

[...] la estructura de la lengua usada habitualmente por un hablante influye en su manera de pensar y de comportarse. Según esta hipótesis, algunas ideas y conceptos culturales son difíciles de traducir a otra lengua, debido a que las diferencias de estructura de las lenguas implicadas limitan la traducción. Sapir

estaba convencido de que la lengua es una condición indispensable para el desarrollo de la cultura y Whorf afirmaba que la estructura de cualquier lengua contiene una teoría de la estructura del universo, que se hace evidente en la comparación de lenguas y culturas diferentes de la propia. (Martín Peris, *et al.*, 2008: 501)

En su teoría, la lengua es un componente determinante de la cultura. En el mismo sentido también tendremos que mencionar el concepto de cultura de Sapir (1933):

La lengua es un medio esencialmente perfecto para expresión y comunicación entre todos los conocidos. De todos los aspectos de la cultura, es una suposición razonable que el lenguaje fue el primero que evolucionó hacia formas desarrolladas, y su perfección esencial es una condición necesaria para el desarrollo global de la cultura. (Sapir, 1933, citado por Brooks, 1964: 86)

Rivers (1968), también lingüista estadounidense, fue una de las precursoras en EE. UU., durante los años 60, que reconocieron el papel importante de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras; Rivers concluyó que la lengua es el componente cultural más representativo y más importante de la cultura de un pueblo:

La lengua no puede separarse completamente de la cultura en la que está profundamente arraigada. Cualquier uso auténtico de la lengua, cualquier lectura de textos originales (en comparación con los fabricados para utilizarse en clase), cualquier escucha de las declaraciones de los hablantes nativos, presentará concomitantes culturales en el aula si el profesor está consciente de eso o no. (Rivers, 1968: 262)

Junto con Rivers, Brooks (1964) también planteó que la lengua es “la piedra clave en la estructura de una cultura” (Brooks, 1964: 86) y sugirió una nueva perspectiva para ver la relación entre la lengua y la cultura:

La lengua es la más típica, la más representante y el elemento más central en cualquier cultura. Lengua y cultura no son separables, sino que es mejor considerar las características especiales de un idioma como entidades culturales y reconocer que la lengua entra en el aprendizaje y el uso de casi todos otros elementos de la cultura. Los datos detallados de la cultura no pueden evaluarse adecuadamente en forma aislada sino que deben considerarse como partes integrantes de la forma total de vida en la que aparecen. (Brooks, 1964: 85)

La definición de cultura elaborada por Riley (1989) muestra que la cultura debería aprenderse para realizar una función aceptable entre los miembros de una sociedad y que la cultura es como la lengua, un objeto de enseñanza en sí mismo:

A mi parecer, la cultura de una sociedad consiste en todo lo que una persona tiene que conocer o creer para poder funcionar de una manera aceptable para los miembros de esta sociedad... A diferencia de la herencia biológica, la cultura tiene que aprenderse y tiene que consistir en el producto final del aprendizaje: el conocimiento en el sentido más amplio del término. La cultura como conocimiento es, pues, la suma total de la información, las creencias, los valores y las destrezas que una persona tiene que compartir y aplicar en la sociedad y en las situaciones en las que se encuentra: es lo que tengo que saber para actuar de manera sensata y para descubrir el sentido en y de las situaciones, de la misma manera que mis compañeros.” (Riley, 1989, citado por Soler-Espiauba, 2006: 20)

Galloway (1992) subraya la importancia de reconocer la profunda influencia de la cultura sobre las actitudes, emociones, creencias y los valores de los miembros de una comunidad y también advierte los peligros de proyectar su propio marco de referencia hacia la cultura de otros en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera: “Las culturas son poderosas creaciones humanas, ofreciendo a sus miembros una identidad compartida, un marco coherente para la selección, construcción e interpretación de las percepciones y de la asignación de valores y sentido de manera consistente.” (Galloway, 1992, citado por Omaggio Hadley, 2000: 348)

Como hemos mostrado mediante los citados conceptos de cultura, los lingüistas han propuesto varias opiniones sobre ella en relación con la lengua, que es el concepto central de su investigación. En resumen, gracias a las investigaciones de los antropólogos, este término ha ampliado su significado realmente de manera que “abarca todos los aspectos de la vida humana” (Seelye, 1993: 20), y cuando llega como objeto de enseñanza a la lingüística primero,¹ y luego a la didáctica de las lenguas extranjeras, se empezó a indagar sobre la cultura para saber la relación que guardaba con la lengua, de manera de encontrar una

¹ Según anota Marcos Marín (2005), la lingüística aplicada se reconoció como disciplina científica en 1946 cuando la Universidad de Michigan, a través de sus profesores Fries y Lado que fueron los impulsores, ofreció un curso con ese rótulo. En 1948, se publicó la primera revista especializada y el Consejo de Europa apoyó la fundación de la *Association Internationale de Linguistique Appliquée*. En España, la formalización de la lingüística aplicada como disciplina se realizó en 1982 en la Universidad de Granada. La lingüística aplicada “alude al amplio abanico de actividades cuyo objetivo es la solución de problemas relacionados con el lenguaje o que enfrentan alguna preocupación relacionada con el mismo, dentro de un marco académico, con una metodología basada primordialmente en la lingüística, como ciencia, más la inclusión de los aportes de otras disciplinas y con un desarrollo autónomo” (Marcos Marín, 2005: 25).

metodología adecuada para tratarla en las clases de lenguas. Los estudios de los citados lingüistas sirvieron de estímulo a la investigación para responder a una pregunta en la enseñanza de lenguas extranjeras: “¿qué es cultura? y ¿por qué debe enseñarse?” (Thanasoulas, 2001: 5). En el siguiente apartado haremos un breve repaso de la historia de los métodos para conocer el lugar de la cultura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. De esta manera, podremos confirmar también cómo han influido en el lugar de la cultura las discusiones de la antropología y la lingüística sobre el concepto de cultura.

1.1.2. Lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

El lugar de la cultura en la enseñanza de las lenguas extranjeras podría observarse desde la aparición del método gramática-traducción, ya que desde aquel momento dio inicio la enseñanza moderna de idiomas en esta disciplina.² Progresivamente se ha replanteado su inclusión, debido a la citada ampliación del concepto mismo de cultura por las investigaciones en ciencias sociales y al cambio gradual por la introducción de los siguientes métodos, como el método directo y el audiolingüe. En los años setenta, se experimentó un gran cambio cuando surgió el enfoque comunicativo, ya que en esta década, Hymes (1972) lingüista y antropólogo estadounidense, acuñó el término “competencia comunicativa” que fue el inicio de dicho enfoque. A partir de los años setenta, se le ha dado una nueva orientación e impulso al lugar de la cultura en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Como Barros García (2005) resume, la cultura, hasta finales de los años cuarenta, se entendía como “civilización”³ o cultura formal y proporcionaba “una información subjetiva, etnocéntrica y cerrada sobre los aspectos relevantes en materias como la geografía, la historia, el arte, las ciencias y, sobre todo, la literatura” (Barros García, 2005: 10). Y en la década de

² Según resumen Richards y Rodgers (2001), entrado el siglo XVI, el latín, que hasta el siglo anterior había sido el idioma de uso global en toda Europa, empezó a perder su prestigio como medio de comunicación escrita y oral, y a considerarse como una asignatura ocasional en el currículo escolar. Entre los siglos XVII y XIX, el análisis de gramática y retórica latinas era un modelo de enseñanza de lengua extranjera. En el siglo XVIII, comenzaron a incluirse otras lenguas europeas en dicho currículo, y se enseñaban y se aprendían según la misma programación como la del latín. A mediados del siglo XIX, unos precursores alemanes propusieron el método gramática-traducción que se considera como el primer método de la didáctica de lenguas extranjeras. (Richards y Rodgers, 2001: 7).

³ Según el *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia, civilización es “estadio cultural propio de las sociedades humanas más avanzadas por el nivel de su ciencia, artes, ideas y costumbres”, mientras que la cultura es el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” La comparación y el contraste entre estos dos términos pueden observarse en numerosas investigaciones de antropología. Véase el artículo de Calduch (2003).

los cincuenta, gracias al desarrollo de las ciencias sociales, apareció un nuevo concepto sociocultural de esta área. Este concepto se definía como cultura informal y significaba “manifestación de la conducta, los valores, los sentimientos, las relaciones, etc., de las personas que la integran y que se expresan en la misma lengua” (Barros García, 2005: 11). Según este autor, en los años sesenta, la cultura informal poco a poco fue obteniendo importancia en la clase de idiomas, por lo cual empezó a incorporarse el componente sociocultural en el currículo y en los manuales de enseñanza. Una revisión breve sobre la historia de los métodos de enseñanza⁴ para lenguas extranjeras podrá ayudarnos a conocer esta evolución del lugar de la cultura.

A lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas han aparecido varios métodos y enfoques.⁵ Desde el método gramática-traducción que apareció por primera vez en el siglo XVIII hasta el enfoque orientado a la acción del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), en adelante MCER y considerado como el más reciente, el significado y el papel de la cultura han cambiado mucho. Aunque han surgido y convivido diversos métodos, podríamos señalar los cuatro representativos que han traído un cambio significativo en el lugar de la cultura: el método gramática-traducción, el método directo, el método audiolingüe y el enfoque comunicativo.⁶

El método gramática-traducción es el más antiguo y ortodoxo que dominó desde 1840 hasta mediados del siglo XX, inclusive hasta los sesenta, y todavía continúa presente en muchas prácticas de enseñanza. Este modelo proviene de la enseñanza de lenguas clásicas, latín y griego, y está basado en la enseñanza de una lengua extranjera “a través del análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para luego aplicar los conocimientos

⁴ Según define el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), método es “un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos” (Martín Peris, *et al.*, 2008: 358).

⁵ Método y enfoque se utilizan en varias ocasiones como sinónimos, pero tienen diferencias. Richards y Rodgers (2001) sugirieron un esquema para conceptualizar los diferentes niveles de “enfoque, método y procedimiento”. El enfoque es un concepto más amplio, conjunto de principios teóricos sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje que se constituye en una base teórica del método. El método es, como se explica en la nota cuatro, una manera determinada para diseñar un programa educativo, basada en el enfoque y llevada a cabo por una serie de procedimientos. (Richards y Rodgers, 2001:18-20).

⁶ Por supuesto, hay que tener en cuenta que no hay ningún periodo de la historia donde exista solo un método. Pederzoli Cavalheiro (2010) nos explica que “aunque, en la teoría, la evolución de las metodologías pueda parecer lineal, en la práctica los métodos y enfoques se superponen. Corrientes metodológicas muy diferentes han convivido y conviven en una misma época. [...] En la medida que se van produciendo cambios en determinados factores relacionados con el aprendizaje, nuevos métodos son propuestos” (Pederzoli Cavalheiro, 2010: 3).

adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa” (Martín Peris, *et al.*, 2008: 366). La base tanto de la descripción lingüística como de las actividades realizadas en clase es la lengua escrita y el libro de texto es el único material utilizado. En aquel entonces, el viaje al extranjero era un privilegio del que disfrutaba la gente pudiente y selecta, y como no estaban suficientemente desarrollados los medios de comunicación, la mayoría de los materiales relacionados con lengua y cultura extranjeras eran obras literarias escritas por los grandes autores. No es el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollar la competencia de comprender y expresar la lengua oral de la vida cotidiana, sino hacerse culto e inteligente a través de la lectura de las obras literarias escritas en la lengua meta. En el método gramática-traducción, a propósito de enseñar la cultura meta, se presentan obras importantes de arte y de literatura, así como acontecimientos históricamente significativos de los países donde se habla la lengua meta.

El método directo aparece a finales del siglo XIX y alcanza su mayor difusión e importancia entrada la segunda mitad del siglo XX. Esta teoría plantea que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es similar al proceso de adquisición de la lengua materna, y da prioridad a la lengua oral coloquial que a la escrita en la enseñanza. La principal característica del método es el uso exclusivo de la lengua meta que se basa en las interacciones orales activas. Su objetivo no es una formación intelectual disciplinada por la traducción de obras literarias, sino un aprendizaje a través del contacto directo con la lengua meta. Bajo este método se orienta hacia la oralidad coloquial, por eso las reglas gramaticales se presentan a través de ejemplos para oír y repetir en el aula. A diferencia del concepto de la cultura del método gramática-traducción, en este modelo, la cultura no es sinónimo de la literatura sino un concepto que no solo incluye la geografía y la historia sino también el mundo de la vida cotidiana de los hablantes nativos. El léxico es el objeto de mayor importancia en la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta, pero el contenido cultural que encierra este léxico no se explica significativamente en el aula.

A finales de los años treinta, la enseñanza de lenguas extranjeras llega a una nueva fase que se caracteriza por los planteamientos lingüísticos de corte estructural. El método audiolingüe,⁷ el método estructuro-global-audiovisual (SGAV) o el método situacional pertenecen al tipo de métodos de base estructural. Hacia finales de los cincuenta en EE. UU.,⁸

⁷ También se llama método audiolingual o audiolingüístico.

⁸ A diferencia de los países europeos donde era fácil conocer hablantes nativos o viajar al país de lengua meta, en EE. UU., u otros países no europeos era muy difícil encontrar profesores nativos, lo cual fue una de las

se formula un nuevo interés por la enseñanza de lenguas extranjeras entre los lingüistas estructuralistas, y en 1964, el citado lingüista Brooks patentó el método audiolingüe en *Language and Language Learning: Theory and Practice* (1964). El método audiolingüe es “la concreción didáctica de la lingüística estructural y el análisis contrastivo, en cuanto a la concepción de la lengua, y del conductismo,⁹ en cuanto teoría del aprendizaje.” (Martín Peris, *et al.*, 2008: 359). Se considera como “heredera incuestionable del método directo” (Hernández Reinoso, 1999: 144), y como sigue los principios básicos del estructuralismo, anula casi por completo el método de gramática-traducción centrando su atención en el aspecto oral de la lengua y dando mayor importancia a la comunicación como función esencial del lenguaje.

En el método audiolingüe se aprende una lengua sobre la base de la identificación, adquisición e interiorización de las estructuras¹⁰ de los diálogos. Se plantea que la lengua está formada por un conjunto de estructuras, por eso el aprendizaje consiste en la formación de hábitos lingüísticos a través de la repetición que es un proceso mecánico. A través de los diálogos estructurados representativos de la lengua oral empezaron a tratarse los aspectos de la vida cotidiana de los hablantes de lengua meta. Sin embargo, los diálogos donde se usa la lengua, aunque parecen lo más “reales” posibles, carecen de un contexto sociocultural de la realidad de la cultura meta porque están diseñados para practicar repetidamente las estructuras a través de memorización e imitación en una enseñanza descontextualizada. Los aprendientes apenas tienen en cuenta el aspecto sociocultural de lo que practican. Por consiguiente, no se realiza de manera suficiente la enseñanza de la cultura meta. A pesar de esto, bajo la influencia de este método se creó un nuevo reconocimiento de que hay más

razones por las que se debilitó el método directo. También, la Segunda Guerra Mundial trajo la necesidad de aprender a comunicarse en otra lengua por un tiempo corto y promovió la investigación del método de enseñanza.

⁹ Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, el conductismo es “una teoría psicológica que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una suma de hábitos. El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos; su éxito o fracaso depende del grado de aceptación que dichas respuestas encuentren en el entorno de la persona” (Martín Peris, *et al.*, 2008: 115).

¹⁰ Crespillo Álvarez (2011) explica que “el método conductista es, de alguna manera, un aprendizaje automático en el que el alumno escucha un diálogo, contextualiza las estructuras que se introducen e ilustra las situaciones. El diálogo se repite y el alumno memoriza insistiendo el profesor en la pronunciación y en la entonación. Se utilizan tablas distributivas y en cada una de ellas se incluyen formas gramaticales diferentes. Repetir una y otra vez las estructuras produce para el método audiolingüe el conocimiento de una lengua. Estas repeticiones son ejercicios estructurales, lo que se conoce en inglés como actividades *drills* o actividades de práctica controlada, las cuales automatizan los contenidos gramaticales de una unidad didáctica. El fin que se persigue es que el alumno responda de manera automática y sin pensar en las reglas gramaticales” (Crespillo Álvarez, 2011: 13).

aspectos culturales además de las obras literarias o artísticas, la geografía o la historia, los cuales se enseñaban como añadidos en la clase centrada en el sistema lingüístico de la lengua meta.

En este punto deberíamos explicar con más detalle sobre los diferentes tipos de cultura referidos al inicio de este apartado: la cultura formal y la cultura informal. Son conceptos muy importantes a la hora de entender la cultura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. La cultura formal es la llamada Cultura con mayúscula y significa “una mezcla de datos históricos, políticos y geográficos, con información sobre los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más folklórico y pintoresco de los países donde se habla la lengua meta” (Areizaga, 2002: 162). Brooks (1971) la denomina “cultura del Olimpo” o “cultura MLA”¹¹ (Brooks, 1971, citado por Omaggio Hadley, 2000: 349). Miquel (1997) utilizó el término “cultura legitimada”¹² (Miquel, 1997, 2004) y “gran Cultura” (Miquel, 1997: 5) para referirse a este tipo. Galisson (1999), al dividir en dos conceptos la cultura para la enseñanza de las lenguas, define este concepto como la “cultura culta” (Galisson, 1999, citado por Guillén Díaz, 2004: 841). Dicho concepto tenía suma importancia en el método gramática-traducción, porque el objetivo del estudio de las lenguas extranjeras era permitir el acceso a las grandes obras literarias de la cultura meta.

Luego, gracias a la perspectiva antropológica, se extendió el concepto de cultura, y al llegar a la década de los sesenta, la cultura informal o cultura con minúscula empezó a tratarse en las discusiones metodológicas y didácticas. A este tipo de cultura la denomina Brooks (1975) “*Hearthstone culture*” o “cultura BBV”¹³ (Brooks, 1975, citado por Omaggio Hadley, 2000: 349). También se conoce como “cultura a secas” denominada coloquialmente por Miquel y Sans (1992), quienes afirman que este concepto “comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las

¹¹ La cultura MLA se refiere a la música, literatura y arte (Omaggio Hadley, 2000: 349). Brooks explica que, antes de los años setenta, la cultura tenía dos significados: todo de la vida humana y lo mejor de toda la vida humana. La cultura MLA comprende este segundo significado.

¹² La clasificación de cultura por Miquel y Sans (1992) es clásica en la enseñanza de ELE: Cultura con mayúscula, cultura a secas (cultura con minúscula) y kultura con k (cultura en contexto determinado). En 2004, Miquel amplió y matizó los conceptos: cultura legitimada, cultura esencial y cultura epidérmica. (Miquel, 2004: 516).

¹³ La cultura BBV se refiere a “*beliefs, behavior, and values* (creencias, comportamientos y valores)” (Omaggio Hadley, 2000: 349).

prácticas culturales cotidianas” (Miquel y Sans, 1992: 2). Según la clasificación de Galisson (1999), este tipo de cultura es la “cultura popular (corriente)” referida a un saber acción, a un saber hacer y saber ser/estar con los otros. (Galisson, 1999, citado por Guillén Díaz, 2004: 841). Tomalin y Stempleski (1993) resumen con un gráfico estos diferentes conceptos de cultura (*achievement culture vs. behavior culture*) haciendo referencia a la investigación de Gail Robinson:



Figura 1. Elementos de cultura (Tomalin y Stempleski, 1993: 7)

En la época del enfoque audiolingüe, los estudios de lingüistas estructuralistas como de los citados autores Brooks y Rivers atribuían gran importancia al cambio de énfasis, desde la cultura formal para estudiar literatura hasta la informal para aprender lenguas; en el mismo sentido, desde enseñar geografía e historia como parte del aprendizaje hasta enseñar lengua desde el enfoque antropológico de los estudios sobre culturas. Thanasoulas (2001) subraya la aportación de los trabajos de Brooks a la ampliación del concepto de cultura en la enseñanza de las lenguas extranjeras:

En el auge de la era audiolingüe en la enseñanza de idiomas, [...] su innovador trabajo era favorable a un cambio de enfoque de la enseñanza de la geografía y de la historia como parte del aprendizaje de idiomas a una aproximación antropológica al estudio de la cultura. Lo importante es que, al hacer la distinción entre "la Cultura con mayúscula" y "la cultura con minúscula" ayudó a disipar el mito de que la cultura [...] es un don intelectual otorgado solo a la gente élite. Es cierto que el principal objetivo de

su trabajo es hacer que la gente tome conciencia de que la cultura reside en la estructura misma de sus vidas –sus *modus vivendi*, sus creencias, suposiciones y actitudes– más que en la preocupación por las reflexiones estéticas o ideas pretenciosas. (Thanasoulas, 2001: 3)

Gracias a estos investigadores, se ha incrementado el reconocimiento de que en la enseñanza de lenguas extranjeras deberían enseñarse diversos aspectos de la cultura de los países donde se usa la lengua meta. Rivers (1968) subraya la necesidad de que los alumnos aprendan modos de vida o valoraciones de los hablantes de la lengua meta en la clase de lengua extranjera:

En un país donde hay una cultura predominante, los estudiantes han crecido para reaccionar de cierta manera y valorar ciertas cosas. Su primer encuentro con un conjunto diferente de los patrones de conducta y de valores puede venir como una sorpresa, haciendo que consideren que los hablantes de la lengua que están aprendiendo como muy peculiares, mal educados, bastante estúpidos, o incluso moralmente laxos. [...] En todos los idiomas, incluso en la etapa elemental del aprendizaje, las características de este tipo surgen de descifrar y perturbar al estudiante monolingüe. (Rivers, 1968: 264)

A medida que se enfatizaba en la cultura informal en la enseñanza de lenguas extranjeras en los años sesenta y a principios de los años setenta, se sugirieron diversos esquemas complejos para tratar adecuadamente la cultura en la clase de lengua. Un esquema representativo es el de Brooks (1968), que propuso los cinco modelos para enseñar cultura en el aula:

Cultura 1. Crecimiento biológico

Cultura 2. Refinamiento personal

Cultura 3. Literatura y Bellas Artes

Cultura 4. Patrones de vida

Cultura 5. La suma de todo (Brooks, 1968, citado por Omaggio Hadley, 2000: 350)

Este autor opina que en la clase de lenguas extranjeras se debería empezar primero con la cultura 4 para luego agregar la 3 y la 5. La cultura 4 en la que él centra su atención es la cultura con minúscula y plantea una definición más detallada de esta:

[...] el papel del individuo en el caleidoscopio interminable de situaciones de la vida de todo tipo y las

normas y modelos de actitud y conducta en ellos. Al referirse a estos modelos, cada ser humano, desde la infancia en adelante, [...] se asocia con aquellos a su alrededor, y se relaciona con el orden social a la que se adjunta (Brooks, 1968, citado por Omaggio Hadley, 2000: 350)

Como hemos visto hasta ahora, en los métodos anteriores al enfoque comunicativo, sí existía un intento de tratar el componente cultural; sin embargo, se limitaba a “un añadido que «adornaba» la clase y que contribuía al conocimiento general del mundo” (Areizaga, 2001: 158), como en el método gramática-traducción, o como en el método audiolingüe. Bajo estos métodos, a pesar de que se amplía el concepto de cultura hacia la cultura informal y “se intenta organizar de alguna manera toda esa ingente cantidad de información que ahora cabe bajo el término «cultura»” (Areizaga, 2001: 159), tiene un papel secundario cuyo objetivo es solo promover el aprendizaje del sistema lingüístico. Aquí, el componente cultural no era un factor imprescindible para aprender una lengua extranjera, por eso no se tenía en mente en la programación del curso o el diseño de manuales. Miquel (2004) nos resume el papel de la cultura en ese periodo, más concretamente en el contexto de la enseñanza de ELE:

En el mundo del español como lengua extranjera los manuales publicados en el periodo del enfoque estructural, que fundamentalmente se diseñaron en el extranjero, suministraban, de modo acorde con la época, una imagen tópica, plana y lineal de esa España de posguerra, llena de cántaros y mujeres de luto, eso sí con La Giralda y La Alhambra de trasfondo y con la paella y la sangría como únicos elementos de nuestra gastronomía. Los hombres no paraban de piropear a las suecas y García Lorca emergía, sin ningún pretexto, en algún momento del manual junto a algún fragmento de cualquiera de las *Novelas ejemplares* de Cervantes. (Miquel, 2004: 512)

Esta autora resume en tres puntos el tratamiento del concepto de cultura en los métodos tradicionales y estructurales:

- Visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar.
 - Total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente.
 - Absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.
- (Miquel, 2004: 512)

En la década de los setenta, el llamado enfoque comunicativo¹⁴ apareció como una propuesta didáctica más novedosa y revolucionaria, elevando la cultura a la categoría de un factor imprescindible de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En esta década surgió este modelo revolucionario en EE. UU., debido a la crítica de Chomsky (1957)¹⁵ hacia la lingüística estructural y la propuesta de “competencia comunicativa” de Hymes (1972). Además, dado que en Europa crecía la interdependencia de los países miembros de la Unión Europea, el Consejo de Europa empezó a buscar una cierta integración lingüística y se dio cuenta de que para llevar a cabo esta tarea era necesario hacer más esfuerzos por enseñar las lenguas europeas para superar los obstáculos lingüísticos. “A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo.” (Martín Peris, *et. al.*, 2008: 185). El Consejo de Europa integró un grupo de expertos para investigar y desarrollar un sistema único de enseñanza de lenguas para aprendientes adultos, y en 1975 publicó *The Threshold Level* (Van Ek, 1975) basado en el modelo teórico de programación nocional-funcional propuesto por Wilkins (1972).¹⁶ Este documento dedicado al inglés se tradujo a varios idiomas europeos, y también al español: *Nivel Umbral* (1979). Este marco de referencia centrado en la nocio-función de lengua tiene en cuenta, como primer objetivo, desarrollar una comunicación eficaz en contacto corto con la lengua meta por motivos de un viaje o un trabajo entre los individuos adultos.

El objetivo del enfoque comunicativo es que el aprendiente de una lengua desarrolle la

¹⁴ El enfoque comunicativo “no es un método sino un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad” (Hernández, 1999: 148). Melero Abadía (2004) nos explica la razón por la que a este enfoque no se le denomina como método, al igual que a los antecedentes: “Acostumbrados, quizás, a hablar del método gramatical, método directo o método audiolingüístico, cuando nace esta nueva concepción metodológica se denomina *método comunicativo* a lo que realmente *solo* es un *enfoque* que toma como base una reflexión teórica sobre la lengua y sobre el aprendizaje, sobre qué lengua enseñar/aprender y cómo enseñarla/aprenderla.” (Melero Abadía, 2004: 690).

¹⁵ Chomsky, con su teoría de la gramática generativa, planteó la crítica teórica al método audiolingüístico y acuñó el concepto de competencia lingüística que es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua. Hymes rechazó la competencia lingüística de Chomsky, opinando que para una comunicación exitosa se necesita la competencia comunicativa.

¹⁶ Wilkins fue uno de los investigadores de la comisión de expertos del Consejo de Europa y propuso las dos categorías nocionales y funcionales que un aprendiente de lengua podría expresar y comprender para las intenciones comunicativas: 1) categorías nocionales: de carácter semántico-gramatical. conceptos que expresamos a través de la lengua como, por ejemplo, tiempo, cantidad, secuencia, ubicación o frecuencia, 2) categorías funcionales: de naturaleza pragmática. Se relaciona con las intenciones del hablante al usar la lengua. Son funciones comunicativas, por ejemplo, presentarse, pedir algo, informar o quejarse (Melero Abadía, 2004: 692).

competencia comunicativa, no solo asimilando el uso correcto de la lengua sino también utilizando los recursos y convenciones que dicha lengua le ofrece en todas las situaciones en uso. Así, se puede usar la lengua de forma contextualizada en una serie de diálogos. Se considera que la enseñanza debe centrarse en el alumno, por ello, el profesor es el que facilita el proceso de aprendizaje y estimula la cooperación. Hace hincapié en el uso de lengua y la fluidez de la comunicación y promueve un desarrollo de la competencia comunicativa para el conocimiento de reglas de uso considerando los factores lingüístico, discursivo y, sobre todo, sociocultural. De esta manera, se realiza una consideración significativa de la dimensión sociocultural de la lengua.

Después de Hymes, que por primera vez describió la competencia comunicativa como “aquella que implicaba saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada” (Melero Abadía, 2004: 691), otros investigadores dedicados a la didáctica de lenguas extranjeras han profundizado en el concepto de la competencia comunicativa. Canale y Swain (1980), investigadores canadienses, propusieron un marco teórico para describir la competencia comunicativa y Canale (1983) presentó el modelo de competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- La competencia lingüística o gramatical: conocimiento del vocabulario y de las reglas de gramática, semántica y fonología.
- La competencia sociolingüística: saber cuándo intervenir, cómo hacerlo, en qué tono, con qué fórmulas, etc., en función de la situación y de la relación social de los participantes.
- La competencia discursiva: habilidad para unir oraciones formando un texto bien entrelazado y coherente: discurso.
- La competencia estratégica: saber compensar los fallos en la comunicación, debidos a la falta del dominio de la lengua o a problemas de la situación, mediante otros recursos. (Bueso y Vázquez, 1999: 64)

Tras estos autores, varios investigadores se centran en el factor sociocultural a la hora de definir la competencia comunicativa tal y como lo describe Van Ek (1986), quien añadió la competencia sociocultural y la competencia social a las cuatro existentes. Este autor destaca las competencias social y sociocultural prestando la misma atención en estas que en las otras

centradas en los aspectos lingüísticos. Según se explica el *Diccionario de términos clave de ELE*, la competencia sociocultural se define:

hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua, relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales. (Martín Peris, *et. al.*, 2008: 101)

A medida que se da mayor protagonismo a la cultura en la enseñanza de las lenguas, la relación entre lengua y cultura también empieza a cambiar. Si en las discusiones antropológicas la cultura es el eje central en la relación y en las lingüísticas lo es la lengua, ahora se considera que estos dos conceptos cobran la misma importancia porque son realidades indisociables. En el siguiente apartado consideramos un nuevo movimiento de integrar la lengua y la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, un cambio que el enfoque comunicativo ha generado sobre la enseñanza del componente cultural.

1.1.3. Integración de lengua y cultura para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

“Cultura es comunicación y comunicación es cultura” (Hall, 1959: 186)

Dentro del enfoque comunicativo que desde los años 70 ha dominado la enseñanza de lenguas extranjeras, el objetivo principal es conseguir que los alumnos sean capaces de comunicarse con los hablantes de la lengua meta, además de aprender el determinado sistema lingüístico. Es decir, los aprendices tienen que desarrollar la competencia comunicativa a través del aprendizaje de un idioma extranjero, y “reinvindicar la competencia comunicativa, la capacidad de interactuar en situaciones de comunicación, [que] implica un nuevo enfoque de «lo cultural»” (Miquel y Sans, 1992: 1). Tradicionalmente, los profesores pensaban que “lo importante [era] la norma lingüística y que el contenido cultural pertenec[ía] al ámbito de la experiencia personal del estudiante” (Estévez Coto y Fernández de Valderrama, 2006: 8); sin embargo, dentro del nuevo enfoque, la competencia cultural llega a ser el factor

imprescindible para disponer de la competencia comunicativa. Díaz Ortega (2006) nos resume el lugar de la cultura que ocupa en la enseñanza-aprendizaje actual de una lengua extranjera:

Enseñar y aprender una lengua extranjera no es simplemente reproducir modelos de habla. Se trata también de transmitir cultura, acercar la cultura de la lengua de estudio a la cultura del país del origen, así como eliminar tópicos y prejuicios existentes y colaborar en la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, cultivar la curiosidad y la empatía hacia los miembros de la otra cultura, asimismo, tratar que los/las alumnos/as reflexionen críticamente sobre su propia cultura. (Díaz Ortega, 2006: 9)

Bajo la influencia de este enfoque ha ganado mayor protagonismo el concepto ampliado de cultura para desarrollar la competencia comunicativa. La definición de la cultura propuesta por Miquel (2004) nos ayuda a comprenderlo:

La cultura, como hemos visto, no se entiende solo como una serie de productos que en un momento determinado la sociedad legítima, sanciona, refrenda y honra –a la que hemos llamado cultura del Olimpo o Cultura con mayúscula– sino, y sobre todo, como una visión del mundo, adquirida en parte junto con la lengua, que determina las creencias, presuposiciones y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes. (Miquel, 2004: 515)

La nueva interpretación del concepto de cultura como la cultura informal o cultura con minúscula, pone énfasis en la importancia de la enseñanza del componente cultural en las clases de lenguas extranjeras. Miquel y Sans (1992) concluyen de forma clara:

Una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al estudiante para ser competente comunicativamente deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como un elemento indispensable –e indisoluble– de la competencia comunicativa. Los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, no deben estar en un coto especial, sino que todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas, explícita o implícitamente, de lo cultural. (Miquel y Sans, 1992: 7)

Como hemos visto en el apartado anterior, en las clases tradicionales de lengua extranjera, aunque los profesores tenían en mente el tratamiento de la cultura en la enseñanza, enseñaban la cultura como un añadido más o menos decorativo de la programación del curso

o incluso la consideraban como un objeto aparte de la enseñanza que los alumnos debían aprender al llegar al nivel más alto. Sin embargo, Areizaga (2002) afirma que en las aulas de ahora es imprescindible la integración de lengua y cultura desde los primeros niveles de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, haciendo referencia a Kramsch:

De un planteamiento en el que se enseñaba primero la lengua (en los niveles elementales) y después la cultura (en los niveles más altos) como un añadido más o menos decorativo, hemos pasado a la defensa de la *integración de lengua y cultura* desde las primeras etapas del aprendizaje de la lengua meta, integración que se ve reforzada al asumir un concepto semiótico de cultura como sistema de significados sociales. (Kramsch, 1988, citado por Areizaga, 2002: 163)

Más recientemente, García García (2004), en su estudio sobre la didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas, ha enumerado varias definiciones de cultura afirmando:

En muchas de las definiciones de la cultura sobresale la idea de lo aceptable para la comunidad, de las ideas comunes, del comportamiento aprendido según los parámetros de la sociedad específica, de las normas acordadas, del sustrato específico que pasa de generación en generación, de los patrones de comportamiento aprendidos y de las interpretaciones comunes que hace una sociedad frente a las de otras. La cultura en estas sociedades pluriculturales alcanza una dimensión más amplia, la del compromiso por parte del individuo de ser más conscientes de sus propias presuposiciones culturales y de las de los otros, de cuestionar estereotipos, de compartir experiencias culturales diversas, en definitiva, de ampliar «el universo cultural». (García García, 2004: 2)

La introducción del enfoque comunicativo ha dado nueva luz al lugar de la cultura en la enseñanza de las lenguas extranjeras, entre los investigadores y los profesionales del campo, y se ha formulado un acuerdo generalizado sobre la necesidad de integrar el componente lingüístico y el cultural para desarrollar una competencia comunicativa de los aprendientes. Por consiguiente, se han realizado numerosas investigaciones sobre cómo tratar el componente cultural en la clase de lengua, es decir, cómo llevar a cabo la integración de estas dos realidades en la práctica. Los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, no solo los profesores¹⁷ sino también los investigadores, están de acuerdo con la necesidad

¹⁷ Omaggio Hadley (2000) resume en tres puntos los problemas que los profesores tendrán en la integración de lengua y cultura en la enseñanza: en primer lugar, necesitan dedicarle mucho tiempo y creen que en algún momento los estudiantes estarán expuestos a la cultura después de dominar el sistema lingüístico. En segundo,

de la integración de la cultura en las clases de lengua; sin embargo, muchos de ellos confiesan que en la práctica real de la enseñanza se produce fácilmente una escisión entre la enseñanza de lengua y la de cultura por varias razones.¹⁸ Se requiere un cambio fundamental en la perspectiva o enfoque que trata el componente cultural en la clase. Areizaga (2001) explica la situación problemática del enfoque comunicativo en la etapa inicial, afirmando que aun en este enfoque sí existía un punto de vista de considerar la cultura como información, denominado el enfoque informativo, por el cual ha recibido numerosas críticas:

El enfoque informativo se ha visto favorecido a menudo por la herencia instrumental de los orígenes del enfoque comunicativo: desde sus inicios y hasta muy recientemente, el énfasis se ha puesto en el desarrollo de la competencia comunicativa como una cuestión meramente lingüística y no como parte de una formación humanística más amplia. La atención a los aspectos instrumentales de la lengua que permitieran al aprendiz mantener un contacto superficial, como turista o visitante temporal, con otros individuos, llevó a muchos profesionales a abordar las cuestiones socioculturales de la comunicación como mera transmisión de información. (Areizaga, 2001: 161)

El enfoque de considerar el aprendizaje cultural como una adquisición de los contenidos culturales, si se trata de la cultura formal o informal, genera “una visión monolítica, estereotipada y falsa sobre la realidad cultural” (Areizaga, 2001: 161). La mera información sobre la cultura meta no ayuda a comprender los valores, las actitudes y las maneras de pensar de los hablantes de lengua meta. Y además, el énfasis puesto demasiado en la obtención de la información cultural divide la lengua y la cultura a lo largo de las clases y orienta que los aprendientes reconozcan estas dos realidades separadas. Por otra parte, en la clase donde domina el llamado “enfoque informal”, los aprendientes tendrían un papel bastante pasivo, porque solo recibirían las informaciones que el profesor les ofreciera.

A medida que se va investigando y explorando el concepto de competencia comunicativa, el “enfoque formativo” que considera la necesidad de que “la cultura contribuya a la formación de una competencia comunicativa intercultural” (Areizaga, 2001: 158) va enfatizándose. En el tratamiento del componente cultural, también se ha generado un cambio de la orientación: “el énfasis no debe estar en saber cosas sobre los otros o adoptar

los profesores tienen temor a no saber lo suficiente sobre cultura. Por último, se trata de las actitudes de los estudiantes, que suelen aproximarse a la cultura meta con los parámetros de su propia cultura. (Omaggio Hadley, 2000: 346-347).

¹⁸ Areizaga (2002) supone dos razones fundamentales de este problema, como la falta de “las fuentes fiables de las que extraer información sobre la cultura meta” y la de “la formación del profesorado” (Areizaga, 2002: 163).

sus supuestos comportamientos o valores, sino en desarrollar la capacidad para comprender y comunicarse con los otros” (Areizaga, 2001:164). Este enfoque va más allá de las discusiones teóricas de clasificar la cultura formal y la informal, y aspira a desarrollar profundamente la capacidad de comprender con una actitud abierta y receptiva la cultura de otros a través del aprendizaje de una lengua y cultura ajenas. En este punto, el llamado enfoque formativo se relaciona con la “interculturalidad”, concepto muy importante para entender la competencia comunicativa auténtica.

La interculturalidad¹⁹ o el enfoque intercultural apareció por necesidad de la Unión Europea donde entre los países miembros²⁰ se realizan intercambios en varios sectores. Paricio (2004) señala la importancia de la educación intercultural a partir del conocimiento de idiomas en los países de la Unión Europea:

Tanto el Consejo de Europa como la Unión Europea [...] consideran la diversidad lingüística y cultural de Europa como un rico patrimonio que es necesario preservar. Además, el conocimiento de lenguas se presenta como un instrumento que favorece el mejor entendimiento entre los pueblos y la comprensión mutua, al tiempo que posibilita el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas, contribuyendo así a la creación de un sentimiento de ciudadanía europea. [...] el objetivo último [...] se encuentra en realidad en la necesidad de preparar a la ciudadanía europea para una creciente movilidad transnacional, consecuencia de la libre circulación de personas. (Paricio, 2004: 2)

Según anota esta autora, tradicionalmente el enfoque comunicativo proponía como modelo del aprendiente el del hablante nativo. Se consideraba que el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera era la adquisición de un grado de competencia lingüística lo más cercano posible al del hablante nativo. Sin embargo, desde la perspectiva de la enseñanza integrada de lengua y cultura, “aunque un hablante no nativo pudiese quizá alcanzar, a base de mucho esfuerzo, unas destrezas lingüísticas que lo asemejasen al nativo, culturalmente nunca podría identificarse con él, ni tampoco [sería] deseable que lo haga.” (Paricio, 2004: 5). En lugar del hablante nativo, el modelo ideal propuesto por la perspectiva intercultural sería el “hablante intercultural”, concepto que según definen Byram y Fleming (2001) es “una

¹⁹ La interculturalidad nació en los años setenta aplicada a lo que recibió el nombre de pedagogía intercultural. (Guillén Díaz, 2004: 847).

²⁰ Paricio (2004) sugiere los factores que derivan el nuevo contexto de la interculturalidad: 1) la integración europea, 2) el incremento de los intercambios internacionales, 3) la presencia cada vez mayor en nuestras sociedades de personas pertenecientes a distintas cultura y hablantes de diferentes lenguas. (Paricio, 2004: 9).

persona que tiene conocimientos de una o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional” (Byram y Fleming, 2001: 16). En el mismo sentido, Kramsch (2001) nos sugiere una visión deseable de un hablante intercultural:

[...] sería algo más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con las cuales llegan a entender el mundo que les rodea. Esto, se podría razonar, es lo que caracteriza a un «competente usuario del idioma»: no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de solo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. (Kramsch, 2001: 33)

Cabe mencionar que, según Byram, la competencia intercultural engloba la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por Van Ek (1986) en el citado modelo de los componentes de la competencia comunicativa. (Martín Peris, *et al.*, 2008: 97). Paricio (2004) propone los componentes de la competencia intercultural a desarrollar por un “hablante/ mediador intercultural” haciendo referencia a Byram, a Gribkova y a Starkey (2002):

- Los puntos de vista y perspectivas interculturales (“saber ser”): apertura, capacidad para revisar la propia desconfianza frente a otras culturas y la fe en la de uno mismo.
- El conocimiento (“saberes”): conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor.
- Las capacidades de comparación, de interpretación y de establecer relaciones (“saber comprender”): capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura, para explicar y ponerlo en relación con documentos o acontecimientos vinculados a la propia cultura.
- Las capacidades de descubrimiento y de interacción (“saber aprender/hacer”): capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades sometándose a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real.

- La visión crítica en el plano cultural (“saber comprometerse”): capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas. (Paricio, 2004: 7)

El modelo de competencia intercultural de Byram y de otros investigadores que siguen su teoría ha tenido repercusiones en el enfoque comunicativo, el cual ha dominado el panorama del aprendizaje de idiomas. El enfoque comunicativo, cuando apareció como nuevo enfoque a adoptar, recibía críticas porque no podía proponer una manera de reducir la distancia entre la teoría de aprendizaje de lengua y cultura y la puesta en práctica en las clases, aunque había un acuerdo firme sobre la necesidad de integrar la lengua y la cultura. Sin embargo, el encuentro con el enfoque intercultural puede sugerir a los investigadores y los profesionales de la didáctica de lenguas extranjeras la manera de llevar a cabo esta integración. Al llegar al nuevo milenio, aparece un marco de referencia bastante revolucionario e influyente con el cual podría completarse la tarea de integrar lengua y cultura en el aula.

1.1.4. Integración de lengua y cultura dentro del enfoque orientado a la acción

1.1.4.1. Enfoque por tareas

A partir de los años setenta, el enfoque comunicativo ha dominado el panorama didáctico; sin embargo, a la hora de pasar de la teoría a la práctica, no alcanzaba exitosamente su objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes. Fernández (2005) señala la situación problemática y el posterior intento de superarla por parte de este enfoque revolucionario de “llevar a las clases la lengua viva y las necesidades comunicativas de un público cada vez más amplio” (Fernández, 2005: 104):

Con todo, el desarrollo de estos primeros intentos²¹ se contamina pronto por la anterior forma de hacer y las gramáticas funcionales sustituyen, en muchos casos, a las gramáticas del sistema de la lengua, descuidando el objetivo de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, [...] a partir de la segunda mitad de la misma década, empieza a tomar forma como propuesta metodológica

²¹ Estos primeros intentos se refieren a los métodos nocio-funcionales en la primera etapa del enfoque comunicativo.

lo que ha venido a llamarse “el enfoque por tareas”, enfoque que se centra en activación de los procesos orientados a la realización de tareas significativas. (Fernández, 2005: 104)

El llamado “enfoque por tareas”²², como “heredero de la corriente de enseñanza comunicativa” (Janón y Santillán, 2009: 2), muestra una evolución metodológica según resume Fernández (2005):

Desde un enfoque comunicativo, donde:

- El objetivo se orienta al desarrollo de la capacidad de interactuar adecuadamente en las diferentes situaciones de comunicación.
- Los contenidos giran en torno a las intenciones de habla y a las nociones o exponentes necesarias.
- La práctica de clase promueve las actividades de interacción, orientadas a la negociación de significados.

[Al enfoque por tareas, donde se realiza un traspaso de la teoría a la **acción**, de los contenidos a los **procesos**, del aprender cómo se hace algo a hacerlo de verdad, que se orienta]²³ a la acción:

- Despierta la motivación de los aprendientes.
- Provoca que se activen y se desarrollen en la misma clase procesos de comunicación auténtica.
- Genera las estrategias de apropiación de los recursos lingüísticos necesarios para cumplir la tarea. (Fernández, 2005: 105)

Las tareas se presentaron como eje de las unidades para articular el currículo y sus contenidos del programa empezaron a sustituir el inventario nociofuncional anterior. Para conceptualizar mejor este enfoque, veremos el marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas, bastante conocido y utilizado en el sector, que Estaire propuso

²² El enfoque por tareas se denomina en inglés “*task-based language teaching: TBLT*” y apareció a mediados de los ochenta en la didáctica de segundas lenguas en los Estados Unidos. Según Richards y Rodgers (2001), algunos precursores de este enfoque lo consideran como “evolución de los enfoques comunicativos (*a logical development of communicative language teaching*)”, porque se basa en los principios de los últimos: 1) Las actividades relacionadas con la vida cotidiana son imprescindibles para el aprendizaje de lenguas, 2) La actividad de la lengua para realizar una tarea significativa provoca el aprendizaje, 3) La lengua que tiene sentido en el aprendiz ayuda al proceso de aprendizaje. (Richards y Rodgers, 2001: 223).

²³ La frase entre corchetes es un resumen propio de lo que opina la autora.

inicialmente en 1990 y que modificó levemente en 2009:

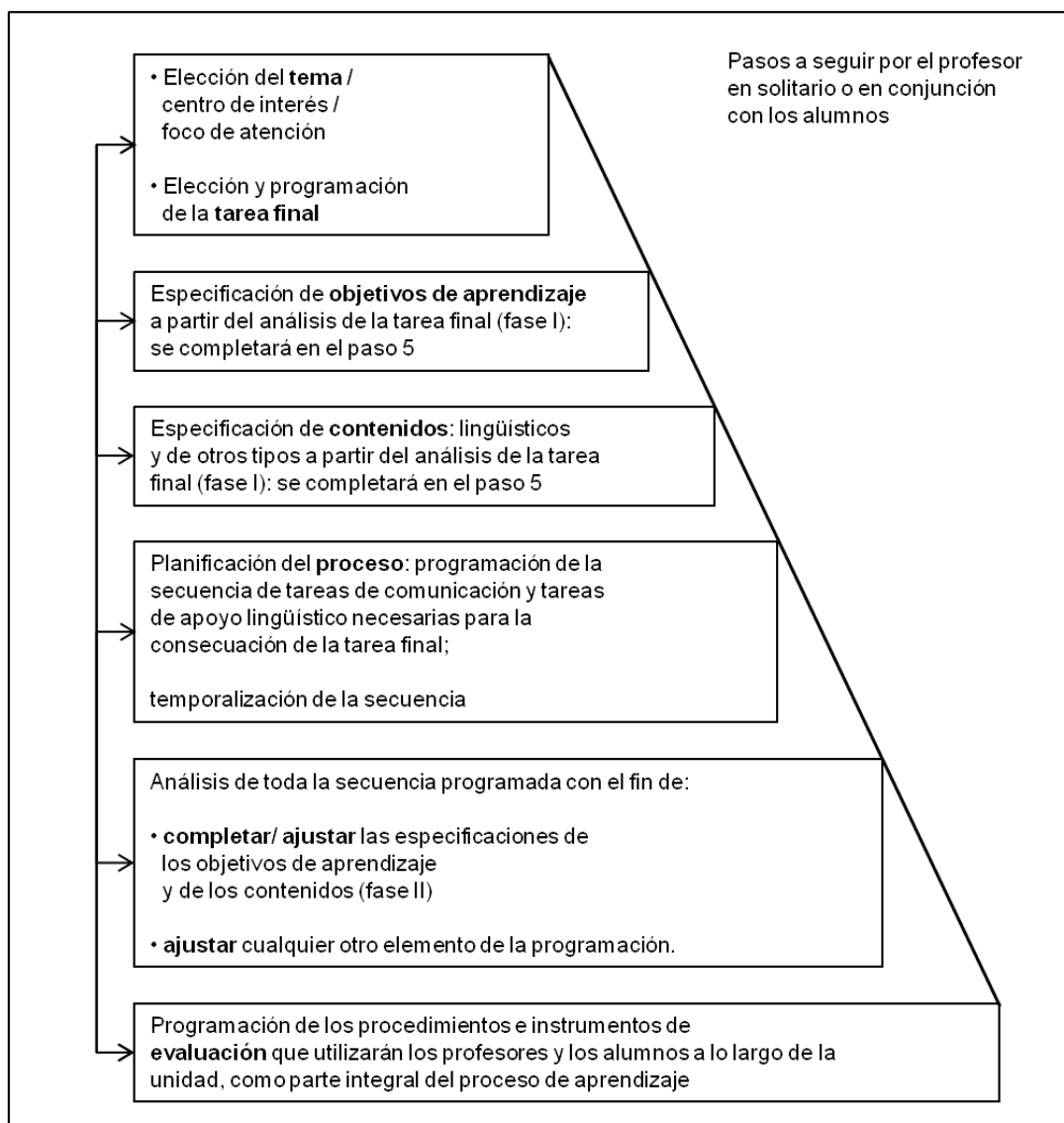


Figura 2. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas (versión modificada del modelo de 1990) (Estaire, 2009: 21)

Este enfoque centra su atención en la vertiente de “acción” y el programa se basa en las actividades significativas para los aprendices que se motivan por el uso real de lengua en el aula, de manera que los procesos de aprendizaje de lengua incluyan los de comunicación necesariamente. Fernández (2005) anota las repercusiones que la realización de la “tarea” tiene en la enseñanza-aprendizaje de una lengua:

La realización de la “tarea” se convierte en unidad didáctica (ya sea subordinada a un currículo establecido o formando parte de una secuencia de tareas que atiende solo a los intereses de los aprendices) en la que el logro de la tarea final orienta los pasos, los objetivos de aprendizaje, los contenidos y el proceso, y donde la valoración de si se ha llevado a cabo la tarea y con qué grado de éxito es clave en la evaluación. (Fernández, 2005: 105)

El enfoque por tareas se ha considerado como la mejor manera mediante la cual los alumnos experimentarían la cultura meta al llevar a cabo naturalmente las tareas. Janón y Santillán (2009) explican las aportaciones de este enfoque al tratamiento del componente cultural en la enseñanza de la lengua extranjera:

[...] el modelo de las tareas nos ofrece la posibilidad de abordar los contenidos culturales de una manera más vivencial, realista e interesante, y de brindar a los alumnos oportunidades de aprendizaje incidental. En sintonía con lo anterior, el enfoque por tareas demanda docente en permanente conexión con los hechos cotidianos que van conformando la realidad de nuestro país, desde fechas conmemorativas, festivales, [...], pero también con las controversias ideológicas y las antinomias sociales, para transmitir contenidos abiertos a la discusión, a la confrontación constructiva de las diferentes prácticas culturales, en las que la lengua sirva de herramienta para el aprendizaje y sea, a su vez, incorporada de una manera significativa. (Janón y Santillán, 2009: 2-3)

Como estas autoras anotan, en este nuevo enfoque, las tareas siempre parten del conjunto de experiencias que los propios alumnos ya tienen y despiertan su curiosidad hacia lo nuevo a través de las actividades en el aula con el profesor o fuera del aula con sus compañeros. En este ámbito educativo, los aprendientes tienen un papel muy activo en el proceso de aprendizaje, como protagonistas del programa, y también los profesores, como “guía[s], conductor[es] y facilitador[es]” (Janón y Santillán, 2009: 3), desempeñan un papel bastante positivo en el proceso, con una actitud flexible y abierta hacia los alumnos. A través de este proceso, la enseñanza-aprendizaje da sentido a los docentes y a los aprendices al mismo tiempo. Las autoras concluyen desde el punto de vista de los profesores:

[...] el enfoque por tareas ofrece gran plasticidad para incorporar los contenidos culturales al aula. [...] A la hora de diseñar tareas, lo más útil es poner al alumno como protagonista de situaciones comunicativas, ya sea reales o ficticias (las primeras son preferibles ya que permiten un aprendizaje vivencial). Para esto, tenemos que conocer o inferir los intereses de nuestros alumnos a fin de promover una experiencia de diálogo intercultural que les resulte significativa. [...] En armonía con

este enfoque, suelen ser más productivas la autoevaluación y las instancias de trabajo sobre el error luego de cada actividad que los exámenes tradicionales. (Janón y Santillán, 2009: 5)

1.1.4.2. Enfoque orientado a la acción adoptado por el MCER

En 2001, coincidiendo con la celebración del Año Europeo de las Lenguas, el Consejo de Europa publicó el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) en inglés y francés, y la versión española en 2002. Dicho marco es el resultado de todo el esfuerzo de esta organización por elaborar un documento de referencia más global y de gran utilidad para los profesionales involucrados en la enseñanza de lenguas en toda Europa. En el primer capítulo del documento, se presenta así:

El *Marco común europeo de referencia* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Consejo de Europa, 2002: 1)

El MCER refleja la situación actual de los miembros de la Unión Europea, donde gracias a innumerables intercambios entre recursos humanos y materiales ha crecido súbitamente la demanda de aprender lenguas extranjeras por la convivencia o el trabajo con personas de otra lengua.²⁴ Bajo estas circunstancias, “se intensifican las relaciones más interpersonales promoviendo el respeto por la identidad y la diversidad culturales” (Martínez, 2007: 3). El “plurilingüismo” es un concepto muy importante para entender los fines y los objetivos del documento, y refleja una toma de postura política y económica del Consejo de Europa. Este concepto va más allá del “multilingüismo”, referido a una sociedad o comunidad donde se habla varias lenguas; es un concepto enfocado más en un individuo que pueda hablar diversas lenguas.

Según señalan Llorián y Rodrigo (2005), el plurilingüismo “concibe el derecho de

²⁴ Puren (2004b) considera que “todo alumno debe estar preparado para seguir una parte de sus estudios en lengua extranjera, para cursar una parte de su carrera universitaria en el extranjero y para desarrollar una parte de su actividad profesional en otro país” (Puren, 2004b: 9).

comunicarse en diferentes lenguas como una parte de los seres humanos y considera que el ejercicio de la democracia y de la integración social del ciudadano dependen de ello en buen grado” (Llorián y Rodrigo, 2005: 60):

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2002: 4)

El plurilingüismo se contemplaría, entonces, en el contexto del “pluriculturalismo”:

La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (Consejo de Europa, 2002: 6)

La competencia plurilingüe y pluricultural “dota al aprendiente-usuario de la posibilidad de actuar como intermediario cultural” (Llorián y Rodrigo, 2005: 58) y a través de todo esto, se requiere por parte del usuario-aprendiente:

[...] la ampliación de perspectivas, así como la adquisición, por una parte, de los conocimientos factuales que proporcionen las claves de acceso a las diferentes formas de ver el mundo y, por otra, de las destrezas y habilidades prácticas que lo capaciten para desenvolverse en la vida cotidiana cuando interactúan con miembros de otras culturas. (Llorián y Rodrigo, 2005: 58)

El MCER asume la citada vertiente de “acción” a la hora de adoptar el enfoque, y lo declara así en el capítulo 2 titulado “Enfoque adoptado”:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como

miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2002: 9)

A través de esta declaración y su vista continua a lo largo del documento, podemos asumir que el MCER considera “la *acción*, la realización de *tareas* como el eje y la finalidad que movilizan las estrategias, los procesos, las competencias, las habilidades y los recursos necesarios para aprender y usar una lengua” (Fernández, 2005: 103). Como señala el documento sobre su enfoque adoptado, los **aprendientes**, quienes al mismo tiempo son **usuarios**, llevan a cabo, como **agentes sociales**, tareas **no solamente lingüísticas** y en un **contexto social**.²⁵ Según señala Martínez Salido (2007), el aprendizaje y el uso de la lengua “son procesos orientados a la acción, más bien a la acción social, ya que estos se realizan y están enmarcados dentro de un contexto social, con el énfasis puesto en el uso social de la lengua, es decir, un uso variado y diferenciado” (Martínez Salido, 2007: 1).

Aunque este marco adopta el enfoque orientado a la acción que se concreta por la realización de tareas, tiene aspectos diferentes comparando con el enfoque por tareas que tratamos en el apartado anterior. Puren (2004a) destaca los cambios que se detectan en la comparación entre estos dos enfoques: en primer lugar, del “acto de habla” a la “acción social”; en segundo término, de la “tarea de aprendizaje” a la “acción social”; por último, de la “perspectiva accional” a la “perspectiva co-accional”. Según anota el autor, el MCER distingue conceptualmente entre “el acto definido lingüísticamente (los «actos de habla» o «funciones lingüísticas» tales como *saludar, agradecer, pedir, disculparse*, etc.) y la acción definida socialmente”²⁶ (Puren, 2004a: 32). Las tareas no son todas comunicativas como en el enfoque por tareas, considerado como la “última versión” (Martín Peris, 2001: 1) del enfoque comunicativo, sino que pueden ser de la vida real o de carácter pedagógico. Según declara el MCER, la tarea se define así:

[...] comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico

²⁵ Las palabras en negrita son los conceptos más importantes para entender el enfoque orientado a la acción.

²⁶ “Aprender a través de la acción ya no es solo practicar estas formas (dar instrucciones, aceptar invitaciones) sino realizar estas acciones por medio de la lengua, por lo tanto, nuestros alumnos van a dar instrucciones y aceptar invitaciones. En este caso, los alumnos tratan de desarrollar aptitudes comunicativas al servicio de acciones.” (Martínez Salido, 2007: 3).

escolar mediante trabajo en grupo. (Consejo de Europa, 2002: 10)

Por eso, Puren (2004a) hace una distinción entre la tarea y la acción: la primera es “lo que hacen los alumnos en clase durante su proceso de aprendizaje” y la segunda es “lo que tienen/tendrán que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/o al final” (Puren, 2004a: 34):

El problema no es saber cuál es la mejor [tarea] *in se et per se*, sino escoger cuál va a ser la más adecuada al entorno del momento (a qué alumnos, qué objetivos, qué soporte, etc.) y la más coherente con el dispositivo elaborado en función de este entorno. En otros términos, tenemos que pasar de ahora en adelante, en didáctica de las lenguas, de un paradigma de la optimización (en el que se pretende encontrar los mejores procedimientos universales y permanentes) a un paradigma de la adecuación (en el que se pretende buscar en cada situación y en cada momento el procedimiento más eficaz entre todos los disponibles). (Puren, 2004a: 34)

Según explica Puren (2004a), en el enfoque comunicativo y en el enfoque por tareas que lo sigue, las tareas son escolares y su actividad privilegiada es la simulación²⁷, mientras que en el enfoque adoptado por el MCER, la clase se considera como “micro-sociedad auténtica” o “lugar de concepción y realización de acciones con finalidad social”, por eso la acción social sustituye el lugar de la tarea meramente de aprendizaje. Además, este autor declara que la expresión “perspectiva accional” del MCER no es satisfactoria, porque cada metodología anterior “también tuvo su propia «perspectiva accional» que la diferencia[ba] de las otras” (Puren, 2004a: 35). La perspectiva del MCER que el autor reformula es la “co-accional, porque pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas” (Puren, 2004a: 35):

[...] los progresos de la integración económica y política en los años 2000 exigen un objetivo más ambicioso, *i.e.* la capacidad, para cada ciudadano europeo, de vivir y trabajar con extranjeros. Por eso, en la didáctica europea que está emergiendo en estos últimos años, claramente hemos salido del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas que habían sido elaborado en su marco, pasando en particular del concepto comunicativo de *interacción* (que es un *hablar con otro actuando sobre él*) al concepto de *co-acción* (que es un *actuar con los otros*). (Puren, 2004a: 35-36)

²⁷ Puren (2004b) señala que la simulación era “la técnica de base utilizada en el enfoque comunicativo para crear artificialmente en clase situaciones de simple interacción lingüística entre los aprendices” (Puren, 2004b: 9).

Se puede resumir la modelización del autor de “la evolución histórica de las formas de adecuación entre perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica escolar de las lenguas-culturas” (Puren, 2004b: 11):

<i>metodología</i>		3. enfoque comunicativo	4. perspectiva co-accional
<i>objetivo social de referencia</i>		intercambios puntuales con extranjeros	realización en común de acciones sociales
<i>perspectiva accional</i>	<i>operación</i>	interacción	co-acción
	<i>medio</i>	hablar con/ actuar sobre	actuar con
<i>perspectiva cultural</i>	<i>tipo</i>	intercultural	co-cultural
	<i>orientación</i>	representaciones	concepciones

Tabla 1. Modelo de Puren (2004b: 11, adaptación)

Bajo el enfoque orientado a la acción, los alumnos deberían aplicar los contenidos que han aprendido en contextos reales. Navarro Serrano (2008) señala desde el punto de vista de los profesores, que deberían anticiparse a las necesidades comunicativas de sus estudiantes y estrechar la distancia entre las actividades que presentan a sus alumnos y aquellas que deben realizar fuera del espacio docente (Navarro Serrano, 2008: 6). Esta es una de las principales características del enfoque el “desplazamiento del foco del interés por parte de profesores e investigadores desde el objeto de estudio, la lengua, hasta el sujeto, el alumno, y hacia los procesos de aprendizaje” (Llorián y Rodrigo, 2005: 55). Los alumnos, en los anteriores métodos de la didáctica de las lenguas, no tomaban la iniciativa en el proceso de la enseñanza-aprendizaje; sin embargo, ahora al llegar a la nueva era del MCER, se consideran como protagonistas de dicho proceso, cuyo objetivo sería promoverlos a que utilicen como agentes sociales la lengua meta en contexto real y social. Aquí los alumnos deberían ser al mismo tiempo usuarios de la lengua, y el aprendizaje y el uso serían los sinónimos sin falta. Profundizaremos en el cambio del papel de los alumnos en el siguiente apartado.

Ahora bien, de acuerdo con el entendimiento sobre el enfoque orientado a la acción, revisaremos su propia perspectiva hacia la integración del componente lingüístico y del cultural que comprenden una “competencia plurilingüe y pluricultural” de los aprendientes. “El aprendizaje de la lengua a través de la acción es una aproximación desde una perspectiva enfocada en el uso de la lengua, los intercambios, las interacciones, la movilidad y la

interculturalidad, entre otras cosas” (Martínez Salido, 2007: 3). El concepto mismo de aprender haciendo significa que el aprendizaje de lengua requiere conocer el contexto sociocultural donde se usa la lengua meta y utilizarla de acuerdo con dicho contexto. Se podría llamar el aprendizaje basado en la contextualización cultural. Para llevar a cabo este tipo de aprendizaje hay que comprender el concepto de las “competencias” que propone el MCER.

Dentro del planteamiento de este documento, para que los aprendices realicen las acciones, necesitan desarrollar las competencias, que son “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales” (Consejo de Europa, 2002: 9). El MCER insiste en “la correlación directa de dominio de competencias y capacidad de realizar acciones” (Navarro Serrano, 2008: 7):

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir textos relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. (Consejo de Europa, 2002: 9)

En el capítulo 5, el MCER define las competencias del usuario o alumno, distinguiendo entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas. Su característica notable sería el planteamiento de que no se limita a la competencia meramente relacionada con la lengua y “todas las competencias humanas contribuyan de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa” (Consejo de Europa, 2002: 99).

Las competencias generales ²⁸	Conocimiento declarativo (saber)	El conocimiento del mundo
		El conocimiento sociocultural
		La consciencia intercultural
	Las destrezas y las habilidades (saber hacer)	Las destrezas y las habilidades prácticas
		Las destrezas y las habilidades interculturales
	La capacidad de aprender (saber aprender)	La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación

²⁸ Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. (Consejo de Europa, 2002: 9).

Las competencias comunicativas de la lengua ²⁹		La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes
		Las destrezas de estudio
		Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)
	Las competencias lingüísticas	La competencia léxica
		La competencia gramatical
		La competencia semántica
		La competencia fonológica
		La competencia ortográfica
		La competencia ortoépica
	La competencia sociolingüística	Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales
		Las normas de cortesía
		Las expresiones de sabiduría popular
		Diferencias de registro
		Dialecto y acento
	Las competencias pragmáticas	La competencia discursiva
	La competencia funcional	

Tabla 2. Definición de las competencias del usuario o alumno por el MCER

Entre estas dos grandes categorías de las competencias, la que contiene y se refiere a los aspectos de cultura pertenece a las competencias generales y sobre todo, en el conocimiento declarativo (saber) en la subcategoría. En el conocimiento declarativo se ofrece una descripción de lo que constituye la competencia cultural que debe lograr el usuario o alumno de lengua meta. La primera categoría del conocimiento declarativo es el conocimiento del mundo, el cual es el conocimiento que un individuo desarrolla por medio de la educación y de la experiencia durante la adolescencia y también durante la vida adulta, y se deriva de la experiencia, de la educación o de las fuentes de información, etc. El MCER ofrece al final de la explicación de cada competencia unas sugerencias que deben tener en cuenta los usuarios del marco en relación con el desarrollo de dicha competencia. En el apartado del conocimiento del mundo, se proponen dos sugerencias:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

²⁹ Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. (Consejo de Europa, 2002: 9).

- *Qué conocimiento del mundo se supone que tiene el alumno, o cuál se le exigirá.*
- *Qué nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país en que se habla la lengua, tendrá que adquirir el alumno y cuál se le exigirá que adquiera en el curso del aprendizaje.*

La referencia a la competencia directamente relacionada con los aspectos socioculturales se realiza en el segundo: el conocimiento sociocultural. El MCER pone énfasis en la importancia de este conocimiento explicando que el conocimiento sociocultural pertenece al conocimiento del mundo; sin embargo, la diferencia es que este es prácticamente adquirido *a priori*, pero aquel no lo puede ser:

Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos. (Consejo de Europa, 2002: 100)

A manera de ejemplo, se enumeran las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura:

1. La vida diaria
2. Las condiciones de vida
3. Las relaciones personales
4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a los diversos factores
5. El lenguaje corporal
6. Las convenciones sociales
7. El comportamiento ritual en varias prácticas

En tercer lugar, viene la “consciencia intercultural”, la cual es “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo del origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas)” (Consejo de Europa, 2002: 101). Esto “supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales” (Consejo de Europa, 2002: 101).

La “consciencia intercultural” podrá especificarse por las destrezas y las habilidades interculturales, la segunda categoría de las destrezas y las habilidades (saber hacer). Estas incluyen:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

En relación con estas aparecen también unas sugerencias:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- *Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.*
- *Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural.*

A diferencia de las descripciones de las competencias comunicativas de la lengua, donde se presentan escalas ilustrativas a través de gradación de ítems, en las de competencias generales no se propone este tipo de escalas, lo cual sería una diferencia significativa: de esta forma se manifiesta que no es fácil evaluar con un criterio concreto y visual el nivel de dominio de las competencias generales.³⁰

³⁰ Byram y Zárate (1998) señalan que la evaluación de competencias socioculturales es particularmente delicada por diversas razones: “La descripción de competencias culturales en el aprendizaje de las lenguas hace un llamado a una interacción entre las disciplinas recientes tales como la sociología, la antropología y solo recientemente esas disciplinas tienen relaciones sistemáticas entre ellas. Además, siendo enseñadas muy raramente en el nivel de la secundaria en Europa, la cuestión de su vulgarización escolar y por consiguiente de la evaluación de las competencias que las caracterizan, sigue siendo considerado sin importancia. La perspectiva interdisciplinaria aportada por las ciencias sociales aparece incontornable [*incontournable*, esencial] para describir con rigor ese campo. Esta ambigüedad se da en la doble pertenencia disciplinaria evocada por el tema sociocultural. Se trata por lo tanto de sacar de allí las especificidades de cada disciplina, lo cual determina su coherencia. Dentro de los sistemas educativos, la evaluación explícitamente cualitativa de las competencias es

Entre las competencias comunicativas de la lengua, podemos ver las relacionadas con los aspectos culturales de la lengua meta: la competencia sociolingüística. El MCER la presenta mencionando la relación con la competencia sociocultural:

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el *Marco de referencia*, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística. (Consejo de Europa, 2002: 116)

Las subcategorías de esta competencia se presentan en cinco aspectos:

1. Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales
2. Las normas de cortesía
3. Las expresiones de sabiduría popular
4. Diferencias de registro
5. Dialecto y acento

Sobre todo, en la sección de dialectos y acento, mientras que se manifiesta que el reconocimiento de los rasgos dialectales ofrece claves significativas con respecto a las características del interlocutor, se otorga mayor importancia a los estereotipos que desempeñan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales, las cuales ya hemos mencionado antes.

En las competencias comunicativas como las lingüísticas o las pragmáticas se presentan las escalas de descriptores muy detalladas y ordenadas, en cambio, “la gradación de ítems relacionados con aspectos de la competencia sociolingüística ha demostrado ser problemática”³¹ (Consejo de Europa, 2002: 118). Solo la adecuación sociolingüística contiene los ítems en forma de marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía que se

reciente y los trabajos y los pasos dados en ese sentido van en contracorriente de la tradición educativa que funciona espontáneamente sobre una evaluación cuantitativa de los conocimientos... Toda evaluación del aprendizaje susceptible de reflejar la personalidad de los estudiantes o su desarrollo psicológico en otros campos diferentes al cognitivo, destaca la cuestión de la responsabilidad ética o moral; esta evaluación corre el riesgo de imponer un marco de valores ideológicamente construido” (Byram y Zárate, 1998: 4).

³¹ En el anejo B del MCER, se describe el proyecto suizo para el desarrollo de los descriptores ilustrativos del marco dividiéndolo en origen y contexto, metodología, resultados, explotación y seguimiento.

clasificaron satisfactoriamente en la investigación previa a la elaboración del MCER:

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	<p>Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.</p> <p>Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia.</p> <p>Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.</p>
C1	<p>Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido.</p> <p>Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático.</p> <p>Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.</p>
B2	<p>Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.</p>
	<p>Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.</p> <p>Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.</p> <p>Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.</p>
B1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p> <p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p>
A2	<p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p> <p>Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</p>
A1	<p>Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.</p>

Tabla 3. Escalas ilustrativas de adecuación sociolingüística (Consejo de Europa, 2002: 119)

Y además se presentan sugerencias para los usuarios:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- *Qué serie de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué normas de cortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o que se le exigirá al respecto.*
- *Qué normas de descortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, y en qué situaciones, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué refranes, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué registros tendrá que reconocer y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto*
- *Qué grupos sociales de la comunidad meta o de la comunidad internacional tendrá el alumno que reconocer por el uso que hacen de la lengua, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*

En el anejo B titulado “Las ilustrativas de descriptores”, el MCER explica que durante la investigación para elaborar este documento, se eliminaron del análisis determinadas categorías menos exitosas en el proceso de la elaboración de las escalas ilustrativas, con el fin de salvaguardar la precisión de los resultados. La categoría de la competencia sociocultural, que son “los descriptores que describían de forma explícita la competencia sociocultural y sociolingüística” (Consejo de Europa, 2002: 211), pertenece a este grupo que se extrajo del fondo original de descriptores y el MCER indica la razón para la exclusión:

No está claro hasta qué punto este problema fue provocado: a) por el hecho de que éste sea un constructo separado del dominio de la lengua, b) por descriptores bastante imprecisos que se consideraron problemáticos en los talleres de trabajo, o c) por las respuestas inconsistentes de los profesores que carecían del necesario conocimiento de sus alumnos. Este problema se extendió a los descriptores de la capacidad de leer y apreciar la ficción y la literatura. (Consejo de Europa, 2002: 211)

La ausencia de las escalas de descriptores no significa que el MCER desprecie la competencia sociocultural y sociolingüística comparando con otras competencias lingüísticas. Sería un trabajo difícil llegar a un acuerdo entre todos los países miembros del Consejo de Europa sobre la cultura como un marco de referencia transparente y coherente, porque la

dimensión cultural contiene factores implícitos como valores e ideología. Sin embargo, podría dar una impresión de que en la práctica para realizar una integración del componente lingüístico y el cultural este documento no sirve de marco de referencia práctico para consultar a la hora de planear el currículo. En este punto se pone de manifiesto que el MCER tiene una cooperación complementaria con otro documento de referencia esencial: el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006, en adelante, PCIC).³²

El PCIC es un amplio repertorio de material que desarrolla y fija los distintos niveles de dominio “que cabe establecer en un programa de enseñanza del español como lengua extranjera; en este cometido se atiende a la escala de niveles que propone el MCER” (Martín Peris, *et. al.*, 2008: 406). De acuerdo con la explicación de Álvaro García Santa-Cecilia, jefe del Departamento de Ordenación Académica del Instituto Cervantes, el PCIC “se ha desarrollado pensando en la utilidad práctica que podría tener para los profesionales de ELE y ofrece a los equipos docentes un instrumento sólido –en su fundamentación teórica– y flexible –en sus posibilidades de aplicación pedagógica” (Entrevista a García Santa-Cecilia, 2007: 2).

Como referencia para la enseñanza del español, en cuanto a la dimensión cultural, el PCIC presenta tres inventarios que tratan la materia cultural desde la triple perspectiva de cultura, sociocultura e intercultural: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. En cuanto a la necesidad del PCIC para el tratamiento y el análisis del componente cultural, Santamaría Martínez (2008) resume de manera conclusiva:

El PCIC, en relación con el componente cultural, define que éste permite ampliar al hablante su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Es muy importante, para quienes aprenden una nueva lengua, conocer los referentes culturales, ser sensibles a los comportamientos socioculturales y desarrollar actitudes y habilidades ante posibles conflictos, malentendidos y choques culturales. Necesitan entender otras realidades culturales y ser capaces de implicarse en ellas, sin que exista la falta de comprensión de la dimensión intercultural. Para ello, es imprescindible manejar los inventarios del PCIC de *Referentes culturales, Saberes y comportamientos* y el de *Habilidades y actitudes interculturales*. Si bien, por una parte, es cierto que estos inventarios

³² Según se señala en la página web oficial del Instituto Cervantes, este “ha sido el primer organismo que culmina el cumplimiento de dicha directriz [desarrollar y fijar los niveles de referencia para el español según las recomendaciones que propuso el Consejo de Europa]: ninguna otra lengua europea cuenta aún con el documento definitivo que sistematice la enseñanza del idioma a los hablantes no nativos.” (Se puede consultar en: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm).

no son propiamente lingüísticos; por otra, se relacionan directamente con la lengua en su proyección comunicativa. Los tres permiten desarrollar la competencia intercultural de los aprendices de lenguas. (Santamaría Martínez, 2008: 68-69)

En la introducción a “referentes culturales”, el PCIC pone de manifiesto que los componentes culturales tratados en este documento se han elaborado proviniendo de la necesidad de complementar el MCER:

El hecho de que el *MCER* no ofrezca escalas de descriptores para las competencias generales y la complejidad del material que se maneja son circunstancias que han incidido en la elaboración del inventario. El tratamiento del material es, en cierto modo, novedoso, dado que son muy escasas las fuentes documentales que proporcionen criterios útiles para adoptar las decisiones tanto de selección de contenidos como de distribución secuencial, cruciales en un instrumento de planificación de las características del inventario de *Referentes culturales*. (Instituto Cervantes, 2006: 366)

Presentamos, a continuación, el índice de los tres inventarios en que se tratan los aspectos culturales de la cultura española y la hispanoamericana:

1. Referentes culturales		
1. Conocimientos generales de los países hispanos	2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	3. Productos y creaciones culturales
<p>1.1. Geografía física</p> <p> 1.1.1. Climas</p> <p> 1.1.2. Particularidades geográficas</p> <p> 1.1.3. Fauna y flora</p> <p>1.2. Población</p> <p>1.3. Gobierno y política</p> <p> 1.3.1. Poderes del Estado e instituciones</p> <p> 1.3.2. Derechos, libertades y garantía</p> <p> 1.3.3. Partidos políticos y elecciones</p> <p>1.4. Organización territorial y administrativa</p> <p> 1.4.1. Demarcación territorial y administrativa</p> <p> 1.4.2. Capitales, ciudades y pueblos</p> <p>1.5. Economía e industria</p> <p>1.6. Medicina y sanidad</p> <p>1.7. Educación</p> <p>1.8. Medios de comunicación</p> <p> 1.8.1. Prensa escrita</p> <p> 1.8.2. Televisión y radio</p> <p>1.9. Medios de transporte</p> <p> 1.9.1. Transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos</p> <p> 1.9.2. Transporte urbano e interurbano</p> <p> 1.9.3. Transporte por carretera</p>	<p>2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios</p> <p>2.2. Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural</p>	<p>3.1. Literatura y pensamiento</p> <p>3.2. Música</p> <p> 3.2.1. Música clásica</p> <p> 3.2.2. Música popular y tradicional</p> <p>3.3. Cine y artes escénicas</p> <p> 3.3.1. Cine</p> <p> 3.3.2. Teatro</p> <p> 3.3.3. Danza</p> <p>3.4. Arquitectura</p> <p>3.5. Artes plásticas</p> <p> 3.5.1. Pintura</p> <p> 3.5.2. Escultura</p> <p> 3.5.3. Fotografía</p> <p> 3.5.4. Cerámica y orfebrería</p>

El componente cultural en los cursos de ELE para estudiantes universitarios en Corea del Sur

1.10. Religión		
1.11. Política lingüística		

Tabla 4. Inventario de Referentes culturales del PCIC (Instituto Cervantes, 2006: 538-539)

2. Saberes y comportamientos socioculturales		
1. Condiciones de vida y organización social	2. Relaciones interpersonales	3. Identidad colectiva y estilo de vida
<p>1.1. Identificación personal</p> <p> 1.1.1. Nombres y apellidos</p> <p> 1.1.2. Documentos de identificación</p> <p>1.2. La unidad familiar: concepto y estructura</p> <p>1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos</p> <p>1.4. Comidas y bebidas</p> <p> 1.4.1. Cocina y alimentos</p> <p> 1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa</p> <p> 1.4.3. Establecimientos</p> <p>1.5. Educación y cultura</p> <p> 1.5.1. Centros de enseñanza</p> <p> 1.5.2. Bibliotecas, museos y centros culturales</p> <p>1.6. Trabajo y economía</p> <p>1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones</p> <p> 1.7.1. Hábitos y aficiones</p> <p> 1.7.2. Espectáculos</p> <p> 1.7.3. Actividades al aire libre</p> <p> 1.7.4. Deportes</p>	<p>2.1. En el ámbito personal y público</p> <p> 2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad</p> <p> 2.1.2. Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos</p> <p> 2.1.3. Relaciones entre vecinos</p> <p> 2.1.4. Relaciones con la autoridad y la Administración</p> <p> 2.1.5. Relaciones con desconocidos</p> <p>2.2. En el ámbito profesional</p> <p> 2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo</p> <p> 2.2.2. Relaciones con clientes</p> <p>2.3. En el ámbito educativo</p>	<p>3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social</p> <p> 3.1.1. Configuración de la identidad colectiva</p> <p> 3.1.2. Participación ciudadana y pluralismo</p> <p> 3.1.3. Minorías étnicas y religiosas</p> <p>3.2. Tradición y cambio social</p> <p>3.3. Espiritualidad y religión</p> <p>3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros</p> <p>3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones</p> <p> 3.5.1. Fiestas populares</p> <p> 3.5.2. Celebraciones y actos conmemorativos</p> <p> 3.5.3. Ceremonias y ritos funerarios</p>

El componente cultural en los cursos de ELE para estudiantes universitarios en Corea del Sur

<p>1.8. Medios de comunicación e información</p> <ul style="list-style-type: none">1.8.1. Prensa escrita1.8.2. Televisión y radio1.8.3. Internet <p>1.9. La vivienda</p> <ul style="list-style-type: none">1.9.1. Características y tipos1.9.2. Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario <p>1.10. Servicios</p> <ul style="list-style-type: none">1.10.1. Instalaciones deportivas1.10.2. Parques y zonas verdes1.10.3. Mobiliario urbano1.10.4. Mantenimiento y limpieza de espacios públicos1.10.5. Protección civil <p>1.11. Compras</p> <ul style="list-style-type: none">1.11.1. Tiendas y establecimientos1.11.2. Precios y modalidades de pago1.11.3. Hábitos de consumo <p>1.12. Salud e higiene</p> <ul style="list-style-type: none">1.12.1. Salud pública1.12.2. Centros de asistencia sanitaria <p>1.13. Viajes, alojamiento y transporte</p> <ul style="list-style-type: none">1.13.1. Viajes1.13.2. Hoteles y alojamientos1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras1.13.4. Transporte urbano <p>1.14. Ecología y medio ambiente</p> <ul style="list-style-type: none">1.14.1. Relación con la naturaleza y protección del medio ambiente		
---	--	--

El componente cultural en los cursos de ELE para estudiantes universitarios en Corea del Sur

1.14.2. Parques naturales y rutas 1.14.3. Desastres naturales 1.15. Servicios sociales y programas de ayuda 1.15.1. Atención a personas mayores 1.15.2. Atención a inmigrantes 1.15.3. Atención a personas sin recursos económicos 1.15.4. Atención a personas maltratadas 1.15.5. ONG 1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia		
---	--	--

Tabla 5. Inventario de Saberes y comportamientos socioculturales del PCIC (Instituto Cervantes, 2006: 539-541)

3. Habilidades y actitudes interculturales			
1. Configuración de una identidad cultural plural	2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)	3. Interacción cultural	4. Mediación cultural
1.1. Habilidades 1.1.1. Conciencia de la propia identidad cultural 1.1.2. Percepción de diferencias culturales 1.1.3. Aproximación cultural 1.1.4. Reconocimiento de la diversidad cultural 1.1.5. Adaptación, integración (voluntaria) 1.2. Actitudes	2.1. Habilidades 2.1.1. Observación 2.1.2. Comparación, clasificación, deducción 2.1.3. Transferencia, inferencia, conceptualización 2.1.4. Ensayo y práctica 2.1.5. Evaluación y control 2.1.6. Reparación, corrección 2.2. Actitudes 2.2.1. Empatía	3.1. Habilidades 3.1.1. Planificación 3.1.2. Contacto, compensación 3.1.3. Evaluación y control 3.1.4. Reparación y ajustes 3.2. Actitudes 3.2.1. Empatía 3.2.2. Curiosidad, apertura 3.2.3. Disposición favorable 3.2.4. Distanciamiento, relativización 3.2.5. Tolerancia a la ambigüedad	4.1. Habilidades 4.1.1. Planificación 4.1.2. Mediación 4.1.3. Evaluación y control 4.1.4. Reparación y ajustes 4.2. Actitudes 4.2.1. Empatía 4.2.2. Curiosidad, apertura 4.2.3. Disposición favorable y flexible 4.2.4. Distanciamiento, relativización 4.2.5. Tolerancia a la ambigüedad

El componente cultural en los cursos de ELE para estudiantes universitarios en Corea del Sur

<p>1.2.1. Empatía</p> <p>1.2.2. Curiosidad, apertura</p> <p>1.2.3. Disposición favorable</p> <p>1.2.4. Distanciamiento, relativización</p> <p>1.2.5. Tolerancia a la ambigüedad</p> <p>1.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)</p>	<p>2.2.2. Curiosidad, apertura</p> <p>2.2.3. Disposición favorable</p> <p>2.2.4. Distanciamiento, relativización</p> <p>2.2.5. Tolerancia a la ambigüedad</p>	<p>3.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)</p>	<p>4.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)</p>
---	---	---	---

Tabla 6. Inventario de Habilidades y actitudes interculturales del PCIC (Instituto Cervantes, 2006: 541-543)

Aunque no propone las escalas ilustrativas de descriptores, el MCER sugiere cómo se podrían desarrollar las competencias culturales, en el capítulo 6 titulado “El aprendizaje y la enseñanza de la lengua”. En cuanto a los aspectos socioculturales e interculturales, pone énfasis en la necesidad de encontrar la manera equilibrada de acercarse a la cultura meta:

La posición respecto al *conocimiento sociocultural* y al *desarrollo de las destrezas interculturales* es un tanto diferente. [...] Hay que analizar cuidadosamente la representación de la cultura objeto de estudio y la elección del grupo o grupos sociales en los que centrarse. ¿Hay lugar para los estereotipos pintorescos y folclóricos, generalmente arcaicos, que se pueden encontrar en los libros ilustrados para niños (los zuecos y los molinos holandeses, las casas de campo inglesas que tienen tejados de paja y rosas alrededor de la puerta)? Estas imágenes atraen la imaginación y pueden ser motivadoras sobre todo para los niños pequeños. A menudo se corresponden de alguna manera con la imagen que el país en cuestión tiene de sí mismo y se conservan y se fomentan en las fiestas populares. Si es así, se pueden presentar bajo esa perspectiva. Estos estereotipos tienen muy poca relación con la vida diaria de la gran mayoría de la población. Se debería encontrar un equilibrio en función de la meta educativa global que pretende el desarrollo de la competencia pluricultural del alumno. (Consejo de Europa, 2002: 147)

Y luego, se presentan unas posibles maneras de tratar en los cursos de lenguas las competencias generales, no específicamente lingüísticas:

- a) Suponiendo que ya existen o que se desarrollan en otro lugar (por ejemplo, en otras materias curriculares que se enseñan en L1) lo suficientemente como para darlas por supuestas en la enseñanza de L2;
- b) Se las trata *ad hoc*, y cuando surgen problemas;
- c) Seleccionando o construyendo textos que ilustren nuevas áreas y elementos de conocimiento;
- d) Mediante cursos o manuales específicos que traten aspectos culturales (*Landeskunde*, *civilisation*, etc.) en L1 y, en su caso, en L2;
- e) Mediante un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente;
- f) A través de juegos de roles y de simulaciones;

- g) Mediante la enseñanza de asignaturas utilizando L2 como medio de enseñanza;
- h) Mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos. (Consejo de Europa, 2002: 147)

Como se señala en las notas del MCER, “la finalidad del *Marco de referencia* no es prescribir –ni siquiera recomendar– un método en particular, sino presentar opciones, invitar al usuario a que reflexione sobre su práctica actual, a que tome decisiones consecuentes y a que describa lo que realmente hace.” (Consejo de Europa, 2002: XIV). En relación con la metodología para tratar las competencias generales, también se podría aplicar esta declaración; podemos considerar las maneras propuestas, pero no son todas imprescindibles ni adecuadas para las clases en particular.

A través del capítulo 5 que describe las competencias del usuario o alumno, podemos reconocer la perspectiva del MCER hacia la lengua y la cultura en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Bajo el enfoque de este documento, el componente lingüístico y el cultural están íntimamente relacionados; son realidades indisociables para desarrollar una competencia comunicativa de los alumnos, la cual sería definida, en su propio término, “una competencia plurilingüe y pluricultural”.³³ Este término mismo significa que ambos componentes deberían integrarse para alcanzar al dominio de una lengua extranjera.

En resumen, si el objetivo del enfoque del MCER es desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural por medio de la realización de las tareas de uso y aprendizaje que son acciones dentro del contexto social, la integración de lengua y cultura en la práctica pedagógica será un prerrequisito para la enseñanza-aprendizaje auténtica de una lengua extranjera. La idea esencial del enfoque es que los aprendientes vayan más allá de reconocer y conceder las diferencias culturales, y que naturalmente aprendan y adquieran la lengua y la cultura meta a medida que piensen y actúen junto con los compañeros para alcanzar el mismo objetivo. A partir de estas discusiones para entender el enfoque orientado a la acción, ahora es

³³ Según explica el *Diccionario de términos clave de ELE*, “en la didáctica de lenguas, la pluriculturalidad ha sido objeto en los últimos años de una especial consideración. Cabe señalar que, si bien el concepto de competencia comunicativa se relaciona desde un punto de vista epistemológico con la antropología cultural, la tendencia dominante en la didáctica de lenguas ha sido la de interpretarlo en términos lingüísticos más que en términos culturales. Así, el centro de atención ha estado generalmente en las diferentes maneras de expresar los actos de habla o en las funciones, en detrimento de las circunstancias culturales en las que dichos actos de habla o funciones se realizan y asumen significados específicos. Para promover más eficazmente el desarrollo de estas competencias en los ciudadanos europeos, el Consejo de Europa ha publicado, con posterioridad al *Marco común europeo* y en relación con él el *Portafolio europeo de lenguas*” (Martín Peris, *et.al.*, 2008: 413).

el momento de buscar la metodología deseable para poner en práctica la integración del componente lingüístico y del cultural en las clases de la lengua tomando como marco teórico este enfoque.

En este apartado, hemos repasado la definición del enfoque orientado a la acción³⁴ que se adoptó por el MCER y su característica principal y diferenciada con los anteriores enfoques. Y luego, hemos visto su perspectiva hacia la relación entre lengua y cultura a través de la descripción sobre las competencias, cuyo desarrollo serán las metas para los usuarios de este marco de referencia. Como critica Moreno García (2005), el MCER “es consciente de las ventajas de la conciencia y la personalidad interculturales, pero no da pautas para promoverlas” (Moreno García, 2005: 61); por eso, es necesario buscar una mejor manera de “introducir la acción educativa” (Moreno García, 2005: 60) bajo un contexto educativo en particular. En el siguiente apartado tendremos en cuenta la metodología para elaborar una propuesta didáctica para la integración de lengua y cultura, de acuerdo con el enfoque orientado a la acción.

1.1.4.3. Propuesta didáctica a partir del enfoque orientado a la acción

Como hemos visto en el anterior apartado, el enfoque orientado a la acción implica una evolución metodológica³⁵ en la didáctica de las lenguas extranjeras y, más concretamente, en los diseños curriculares en la enseñanza de ELE. Va más allá del enfoque por tareas, que se ha considerado también como “un cambio radical” y “el más idóneo para desarrollar las ideas que el documento [MCER] propugna” (Estaire, 2009: 125-126). Desde la

³⁴ Según opina Vez (2005), el enfoque orientado a la acción “resulta la clave de arco en la que convergen hoy las propuestas realizadas por diferentes especialistas, a lo largo de las décadas pasadas en el intrincado camino de encontrar un nivel de concreción de la competencia comunicativa y, al tiempo, una forma de hacer transparente y visible el perfil competencial idiomático de un estudiante (que necesita de esa cualificación idiomática para el mundo educativo) o de un adulto (que igualmente la necesita para el mundo laboral)” (Vez, 2005: 19).

³⁵ Nos llama la atención lo que evalúa Martínez Salido (2007) sobre el cambio que el MCER ha traído a la didáctica de las lenguas: “A tenor de la publicación del *Marco común europeo de referencia*, es evidente que el panorama de la didáctica ha sufrido una evolución, [...], y aunque no se trate de una revolución, sí que es un modo diferente de articular el sistema de la lengua y su aprendizaje.” (Martínez Salido, 2007: 3). El enfoque orientado a la acción se considera por muchos profesionales de ELE como el que evoluciona del enfoque por tareas; “todo lo que [se] hacía se sigue haciendo. Sin embargo, suponen un cambio en la forma de trabajar las actividades de la lengua y una ampliación del campo de la comunicación.” (Martínez Salido, 2007: 8-9). En cambio, Llorián y Rodrigo (2005) valoran el concepto de la competencia plurilingüe como “una auténtica revolución para el ámbito de la didáctica de las lenguas y, por consiguiente, una nueva aportación a las fuentes del currículo de español como lengua extranjera” (Llorián y Rodrigo, 2005: 58).

publicación de este marco de referencia, varios profesionales de enseñanza de ELE han intentado aplicar el enfoque a la práctica didáctica, por diferentes fases del proceso pedagógico, del plan curricular a la ejecución de las tareas programadas en el aula:

[...] es primordial que las distintas instituciones diseñen nuevos planes curriculares y se elaboren nuevos programas de cursos, adecuándolos al enfoque orientado a la acción adoptado por el MCER, que desempeñen de forma eficaz su función de marco general de toma de decisiones. [...] Se analizan con este fin diferentes aspectos del contexto en el que se usa la lengua: los temas, las tareas y los propósitos de la comunicación, las actividades comunicativas de la lengua que se realizan como parte de una tarea y las estrategias que se emplean para ello, los procesos comunicativos de la lengua que se ponen en marcha en la realización de una tarea y, finalmente, diferentes aspectos de los textos que se reciben, producen o intercambian en la realización de una tarea. (Estaire, 2009: 126-127)

Sonsoles Fernández (2011) nos sugiere nuevas propuestas curriculares que se programan a partir del MCER. Según explica esta autora, todos los profesores realizan “programación” en la organización de sus clases: “at[ienden] a las necesidades, características y nivel del grupo e intenta[n] responder a la programación del curso; esta *programación*, realizada habitualmente por el equipo de profesores, concreta y adapta a cada realidad el currículo” (Fernández, 2011: 6). Aquí el currículo se define así: “*el currículo*, como marco global, traduce los principios del sistema educativo en fines, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y sugerencias metodológicas, que servirán de referencia a cada una de las concreciones programáticas subsiguientes” (Fernández, 2011: 6).

A propósito de programar de acuerdo con el MCER, la autora resume el enfoque que sustenta todo el entramado de este documento en las siguientes líneas:

- **Enfoque de acción:** aprender haciendo
- **El aprendiz como usuario de la lengua:**³⁶ aprender usando la lengua como miembro que actúa en una sociedad en la que tiene que realizar tareas concretas
- **Contextualización:** tareas realizadas en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto
- **Enfoque integrador e impulsador de las competencias:** visión integradora de la

³⁶ Fernández (2011) evalúa que este planteamiento tal vez sea “el más revolucionario de todos” (Fernández, 2011: 13).

persona, de su saber, saber ser, saber hacer y saber aprender³⁷

- **Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje:** aprendizaje de idiomas autónomo a lo largo de toda la vida
- **Enfoque procesual:** contenido –procesos de comunicación– se desarrolla durante la actividad comunicativa en situaciones significativas y contextualizadas
- **Niveles de desarrollo:** diseño de un marco general de seis niveles (A1-A2, B1-B2, C1-C2; véase la figura 3)³⁸ (Fernández, 2011: 13-16)

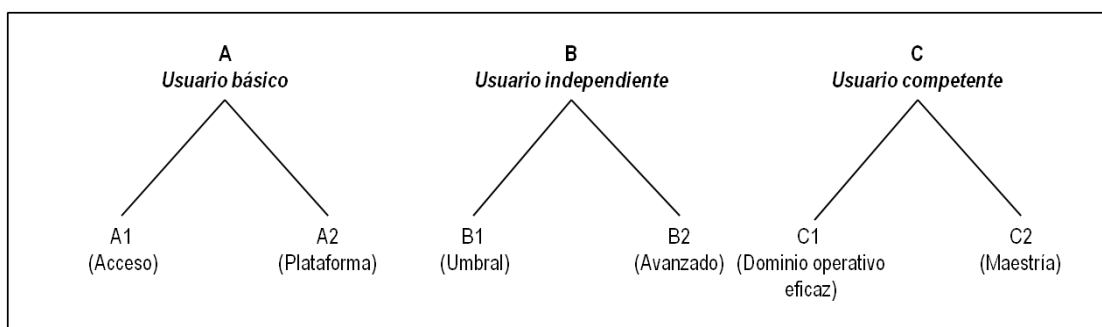


Figura 3. Los niveles comunes de referencia del MCER (Consejo de Europa, 2002: 25)

Basándose en estas líneas, Fernández (2011) propone la necesidad de programar un nuevo concepto de currículo:

- Centrado en el alumno, abierto y con atención a los procesos
- Con un enfoque de acción que favorezca el aprender la lengua usándola
- Que integre y desarrolle las competencias generales y la comunicativa
- Que posibilite la responsabilidad y autonomía del aprendiz (Fernández, 2011: 16)

Como podemos ver en la propuesta de Fernández (2011), la programación del currículo basada en el enfoque orientado a la acción empieza del conocimiento del perfil del alumno al que se dirige, porque se centra en el alumno, el cual por fin desempeña el papel protagonista de su propio aprendizaje. El enfoque orientado a la acción no solo tiene en mente el factor cognitivo de los alumnos individuales, como en el enfoque comunicativo,

³⁷ “En la medida en que las tareas responden a los intereses de los aprendices y a las necesidades de socialización, son el motor que activa conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes.” (Fernández, 2011: 14).

³⁸ “Los niveles crecen en espiral, de forma que la exigencia y por tanto el número de horas que se prevé para cada nuevo nivel va aumentando en proporción geométrica.” (Fernández, 2011: 15).

sino también el factor social del uso de la lengua, por eso se evalúa que por fin perfecciona la enseñanza centrada en los alumnos. Estaire (2011) también señala, como primer paso para determinar las tareas que constituirán el eje del programa, “el análisis de necesidades de los alumnos (en cursos con fines específicos) o intereses (en cursos generales)” (Estaire, 2011: 7). A la hora de elaborar un currículo centrado en el alumno, se desprende la necesidad de responder a las siguientes cuestiones relacionadas con el perfil del alumno:

- Qué edad, nivel tienen, cuál es la situación de aprendizaje.
- Motivación: qué les interesa, qué necesitan, qué les motiva, para qué aprenden la nueva lengua, en qué ámbitos y situaciones la utilizarán.
- Cómo aprenden: estilos, hábitos, y estrategias de aprendizaje; creencias y actitudes en relación al aprendizaje de lenguas y de la lengua concreta.
- Entorno, aspectos socioculturales y académicos y en qué medida el contexto académico ayuda o dificulta. (Fernández, 2011: 17)

A propósito del desempeño del nuevo papel protagonista, los alumnos deberían como aprendientes responsables y autónomos potenciar su implicación y participación activa en decisiones relacionadas con el trabajo de clase y estimular actitudes y estrategias de aprendizaje. (Estaire, 2009: 109). Estaire (2009) señala la contribución de los alumnos a los siguientes procesos de la enseñanza-aprendizaje: al tema y la tarea final de una unidad didáctica, a la especificación de los objetivos, a la especificación de los diferentes contenidos, a la secuencia de tareas que se realizarán en la unidad, y por último, al proceso de evaluación durante la unidad. (Estaire, 2009: 114).

Llorián y Rodrigo (2005), asimismo, tienen en cuenta a los alumnos como el punto de partida del diseño y del desarrollo del currículo de lenguas. El objetivo será que los alumnos se apropien de las competencias que los capaciten para atender a sus necesidades de uso de la lengua en relación con lo siguiente:

- Desenvolverse en los intercambios de la vida cotidiana que exijan la interacción con miembros de otras culturas;
- Compartir con los miembros de otras culturas ideas, pensamientos y sentimientos;
- Comprender de forma amplia y profunda cuáles son los parámetros que emplean

las personas de culturas diferentes para interpretar la realidad circundante y cómo esto encuentra reflejo en las prácticas de la vida cotidiana, sus modos de pensamiento y sus patrimonios culturales. (Llorián y Rodrigo, 2005: 51)

Sobre la base de los tres posibles perfiles del alumno como “agente social”, “aprendiente autónomo” y “hablante intercultural”, estas autoras focalizan su atención en el análisis de necesidades de los alumnos, haciendo referencia a Richards (2001):

Richards (2001) repara en cómo el concepto de análisis de necesidades se va a convertir en el principal caldo de cultivo de la adopción del enfoque curricular. El análisis de necesidades se constituirá en el elemento articulador de los programas de aprendizaje de lenguas, que toman al alumno como principal referente. [...] señala que la noción de análisis de necesidades como piedra angular de lo que empezará a conocerse como enseñanza centrada en el alumno. (Llorián y Rodrigo, 2005: 55-56)

El concepto de análisis de necesidades, según explica García Santa-Cecilia (2009), se aplicó y se consolidó a finales de los setenta, en la enseñanza de lenguas extranjeras debido a las investigaciones promovidas por el Consejo de Europa. Entre estas, el modelo del análisis de necesidades de Munby, en 1978, tuvo gran impacto en los estudios relacionados con la planificación de cursos de fines específicos y gracias a este modelo, “la recopilación sistemática de datos sobre las necesidades comunicativas de los alumnos, se convirtió muy pronto en uno de los elementos fundamentales de este tipo de cursos.” Y luego, en 1988, Nunan presentó desde una perspectiva humanista una visión del currículo centrada en el alumno: “el análisis de necesidades no se limita a obtener información sobre los alumnos sino también de los alumnos, y que existan oportunidades a lo largo del desarrollo del curso para que puedan intercambiarse opiniones y puntos de vista sobre lo que se enseña y se aprende y sobre cómo se lleve a cabo la enseñanza y el aprendizaje.” (García Santa-Cecilia, 2009: 1). En relación con el programa basado en tarea, este autor señala que un análisis previo de necesidades de los alumnos podrá permitirnos determinar qué tipos de tareas podremos practicar en el aula. Y propone los pasos a seguir para desarrollar el programa según el enfoque por tareas:

1. Utilizar la identificación de las necesidades del alumno para identificar las tareas finales.

2. Clasificar las tareas finales en tipos de tareas.
3. De los tipos de tareas, derivar tareas pedagógicas.
4. Establecer la secuencia de las tareas pedagógicas para formar un programa de tareas.
5. Evaluar los resultados utilizando pruebas adecuadas al enfoque por tareas.
(García Santa-Cecilia, 2009: 8)

En cuanto a los aspectos socioculturales, los alumnos de lengua extranjera, como intermediarios culturales, deberían ampliar perspectivas así como adquirir “los conocimientos factuales que proporcionen las claves de acceso a las diferentes formas de ver el mundo y, por otra, de las destrezas y habilidades prácticas que lo capaciten para desenvolverse en la vida cotidiana cuando interactúan con miembros de otras culturas” (Llorián y Rodrigo, 2005: 58). Y este será uno de los objetivos principales para elaborar una propuesta didáctica basada en los alumnos para la integración de lengua y cultura.

Con motivo de llevar a cabo una enseñanza centrada en el alumno, el papel de los profesores también cambia, ya que tendrán que desempeñar “un amplio abanico de funciones” (Estaire, 2009: 115). Ahora bien, los profesores necesitarán tomar conciencia del cambio del enfoque y ejercer varias funciones más complejas que no han realizado antes en la enseñanza tradicional. Estaire (2009) sugiere varias funciones que debe realizar el profesor según la siguiente forma:

- El profesor como **estructurador, organizador y gestor** del trabajo en el aula
- El profesor como **instructor**: el centro de atención de los estudiantes
- El profesor que **pasa a segundo plano y reduce su intervención.**
- El profesor como **promotor del proceso de aprendizaje** de sus alumnos
- El profesor que **atiende a diferentes aspectos afectivos**, que influyen en el proceso de aprendizaje.
- El profesor como **evaluador** de diferentes aspectos del trabajo en el aula
- El profesor como **investigador** en el aula (Estaire, 2009: 115)

Aunque el enfoque está centrado en los alumnos, no significa evidentemente que el papel de los profesores se reduzca. Más bien, los profesores tienen que llevar a cabo el papel

más amplio y complejo que es diferente del de los anteriores enfoques, por eso para jugar este papel necesitarán una formación profesional. Ahora, el nuevo enfoque del MCER requiere a los profesores una reflexión didáctica para comprender este nuevo ámbito educativo que no había conocido hasta ahora. Para promover esta reflexión, se desprende la necesidad de reconocer las visiones actuales de los profesores hacia la nueva enseñanza orientada a la acción o, para que se adapte mejor a nuestra investigación, hacia el tratamiento del componente cultural en la enseñanza de lengua extranjera.

El objetivo final de nuestra investigación es aplicar el enfoque orientado a la acción del MCER en el ámbito educativo universitario de ELE en Corea del Sur; por eso, ahora es necesario obtener un profundo conocimiento sobre este ámbito particular que es bastante diferente del de los países hispanohablantes. El enfoque orientado a la acción declara que tiene una gran flexibilidad para adaptarse y aplicarse en cualquier contexto educativo, y sobre todo, la declaración de que el alumno, como “agente social”, “usuario de la lengua” y “el eje de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje” exige “un currículo abierto y flexible que se adapte a las diferentes realidades de alumnos” (Fernández, 2011: 22). Teniendo en cuenta esta flexibilidad y apertura del enfoque del MCER, podremos reflexionar sobre la utilidad y la valoración de la adopción del enfoque en el ámbito coreano.

Con el objeto de adoptar el enfoque más pertinente, es imprescindible conocer el contexto educacional donde se aplicará. En el siguiente apartado, repasaremos la situación actual de la enseñanza de ELE en Corea del Sur en general y, luego, más concretamente la enseñanza de la cultura. A través de un repaso para conocer los factores del entorno y los factores relacionados con la situación de enseñanza en este país asiático, podremos acceder al objetivo de elaborar una propuesta didáctica que se adecúe a este ámbito. También con base en el entendimiento sobre la situación actual del contexto objeto de estudio, podremos realizar una investigación sobre los triples factores principales de la didáctica de las lenguas extranjeras, que son el texto, el alumnado, el profesorado. La reflexión sobre el panorama de la enseñanza de ELE en el ámbito universitario en Corea será la base para las investigaciones siguientes a fin de llevar a cabo una propuesta didáctica.

1.2. Cultura en la enseñanza de ELE en el ámbito universitario coreano

1.2.1. Presentación general

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera en Corea del Sur empezó a partir de la educación universitaria. Fue en 1948, cuando se fundó el primer instituto de idiomas extranjeros para enseñar español y, después en 1955, cuando se inauguró el primer Departamento de Lengua Española en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros. Según los datos ofrecidos por el Instituto del Desarrollo de Educación de Corea en 2010, hay en el país 30 universidades³⁹ en las que se imparte el español como lengua extranjera, de las cuales 14 tienen su propio Departamento de Lengua Española,⁴⁰ 30 institutos de bachillerato que lo ofrecen como asignatura optativa y 4 escuelas de educación secundaria obligatoria. Además de las universidades, el español se imparte en cinco academias militares⁴¹ y en otras ciber-universidades. Como se confirma en las cifras, el español es un idioma de minorías y bastante “joven”, en la educación oficial.

Comparada con la enseñanza de ELE en secundaria y bachillerato, donde llevan 26 años enseñando español, aunque sigue siendo una lengua minoritaria e incluso recientemente se ha reducido el número de las escuelas que eligen el español como la segunda lengua extranjera de su currículo escolar,⁴² en las universidades el lugar del español que ocupa en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha incrementado poco a poco. Aunque en cuanto al número de las universidades que tienen su propio Departamento de Lengua Española, creados en su mayoría en los años ochenta, no ha habido cambio y sí se ha registrado un cierto crecimiento en la cantidad de estudiantes. En 2005, el número de los estudiantes en las

³⁹ El número total de las universidades coreanas es de 189.

⁴⁰ El nombre y el año en que se inauguró el Departamento de Lengua Española de las 14 universidades son: U. Hankuk de Estudios Extranjeros (Seúl, 1955), U. Chosun (Gwangju, 1980), U. Kyunghee (Suwon, 1981), U. Católica de Daegu (Daegu, 1981), U. de Corea (Seúl, 1983), U. Dankook (Chonan, 1983), U. Pusan de Estudios Extranjeros (Pusan, 1983), U. Nacional de Seúl (Seúl, 1984), U. Nacional de Cheonbuk (Jeonju, 1987), U. de Ulsan (Ulsan, 1989), U. Paichai (Daejeon, 1992), U. Femenina Duksung (Seúl, 1992), U. Kyemyoung (Daegu, 1997), U. Sunmoon (Asan, 1997).

⁴¹ El dato de las academias militares, citado por Jiménez Segura y Cabrera Sánchez (2011).

⁴² El número de los institutos de bachillerato que ofrecen el español como la segunda lengua extranjera se disminuyó de 41 a 30 entre el año 2005 y 2010. Kwon (2006) describe la situación del español en bachillerato: “se ha visto influida por la arrolladora demanda del chino y el japonés, que arrasa con casi todas las lenguas extranjeras. En cualquier caso, la situación es preocupante para todas las lenguas occidentales salvo el inglés, pues se ven obligadas a competir con dos idiomas que, tanto por su proximidad geográfica como por sus similitudes culturales y, sobre todo, por su potencial económico, resultan mucho más asequibles y prácticos a la hora de rentabilizar lo aprendido” (Kwon, 2006: 146). Muchos profesionales coreanos de ELE afirman que la enseñanza del español en las escuelas de bachillerato es aún escasa pese al reconocimiento de la importancia del español y el suficiente interés y voluntad en estudiar el idioma, ante todo porque la educación se enfoca en el ingreso de la universidad y los profesores no tienen otra forma de enseñar que seguir el currículo establecido.

universidades con Departamento de Lengua Española fue de 2.858 (Kwon, 2006: 147); sin embargo, en 2012 llegó a ser de 4.270 (Instituto del Desarrollo de Educación de Corea, 2012). Y además, en 2012 en total 6.139 alumnos de bachillerato solicitaron la admisión en el Departamento de Lengua Española y solo 587 la obtuvieron y se convirtieron en alumnos de esta especialidad. Esta cifra de candidatos se ha incrementado a casi 2.000, comparada con la de 2010 que fue de 4.632, lo cual muestra que el interés por la especialidad de Lengua Española aumenta rápidamente.

El crecimiento de la demanda del aprendizaje del español en universidades coincide con el de la sociedad coreana en general. Los alumnos universitarios pueden estudiar cualquier lengua extranjera y elegir una asignatura entre muchas optativas de selección libre sin sentir estrés como alumnos de bachillerato por preparar el Examen de Aptitud Escolar patrocinado por el Gobierno que deben tomar al final del último curso de bachillerato. Muchos factores pueden influir en la selección, pero generalmente son el reconocimiento de la necesidad del idioma en el futuro, la atracción por la lengua o su cultura y, sobre todo, en una sociedad de dura competición como la coreana, la utilidad en el ámbito profesional es el factor más importante. Corea tiene fama de ser un país donde “la educación es el eje fundamental del desarrollo del país” (Jiménez Segura y Cabrera Sánchez, 2011), y se invirtió el 7,6% del PIB del año 2011 en educación, muy por encima del medio de 6,3% de los países de la OCED, según esta organización. El aprendizaje de una lengua extranjera, además del inglés, se considera como una tarea imprescindible para la mayoría de los coreanos, y en el aprendizaje del español también existe esta necesidad.

En la sociedad actual de Corea la demanda que crece con rapidez ha causado el *boom* del aprendizaje del español. Gracias al cada vez mayor número de inscripciones que registra el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), cuyo crecimiento, más que sorprendente, durante tan solo dos décadas, se observa de forma notable. En 1991 se presentaron al examen 10 estudiantes, mientras que en 2011 fueron 2.469; ahora Corea es el país asiático donde más estudiantes se examinan del DELE.⁴³ La entrega del diploma al solicitar la admisión en universidad o el ingreso en el trabajo permite al candidato un punto extra porque se requiere demostrar su competencia lingüística con un certificado. Gracias a

⁴³ Jiménez Segura y Cabrera Sánchez (2011) señalan la necesidad de analizar con cautela estos datos relacionados con el DELE, porque hay que tener en cuenta “la gran obsesión del pueblo coreano por la competencia en niveles de formación, y más concretamente, en la certificación, la «titulitis»”, por eso debería entenderse desde “una perspectiva más amplia que recoja la pasión del pueblo coreano por la certificación” (Jiménez y Cabrera, 2011).

este súbito crecimiento del interés en el DELE y con motivo del 60 aniversario del establecimiento de relaciones diplomáticas entre Corea del Sur y España, el Instituto Cervantes inauguró en 2010 la primera Aula Cervantes en la Universidad de Kyunghee.

Y además, a medida que el mercado hispanoamericano está incrementando su importancia en la economía coreana, sobre todo después de firmar el Tratado de Libre Comercio con Chile en 2004, la demanda del español está aumentando desde el sector económico. Como Corea no tiene muchos recursos naturales, ha atribuido buena parte de su desarrollo económico a los recursos humanos; por eso, los países hispanoamericanos que disfrutaban de muchos recursos naturales se evalúan como un mercado que vale la pena, diplomáticamente hablando, de una inversión a largo plazo. Ahora Corea ha firmado el Tratado de Libre Comercio también con Perú y Colombia, entre otros países hispanoamericanos, y con la Unión Europea en 2010. Los países de habla hispana se consideran importantes para los negocios, por lo tanto, el español ha ido ganando mayor importancia a la hora de elegir una lengua extranjera desde una perspectiva profesional.

Otra razón que explica la gran demanda del español es el auge de viajes y estudios en el extranjero entre los alumnos universitarios. Hasta los años ochenta, el viaje a países extranjeros podía realizarse solo con el permiso del Gobierno, pero en 1989 se hizo libre, por consiguiente, en los años noventa y en 2000 se observó el súbito crecimiento del número de los alumnos que viajaron a países occidentales y estudiaron en el extranjero. En el caso de la Universidad Nacional de Seúl, donde según anotan Jiménez Segura y Cabrera Sánchez (2011), se ha mostrado el incremento más repentino del número de alumnos matriculados, fue en 1997 cuando los primeros 10 alumnos participaron en el curso de verano de ELE en la Universidad de Guadalajara en México, por cuatro semanas, y en 1998 cuando las primeras dos alumnas empezaron a estudiar como estudiantes de intercambio en la misma universidad, según el acuerdo firmado entre las dos universidades. Ahora en 2012, son 14 alumnos los que participaron en el programa de invierno de ELE en la Universidad de Salamanca y 15 alumnos los que estudiaron como estudiantes de intercambio en el curso académico regular de las universidades de países de habla hispana.

Para realizar dichos estudios, los alumnos deciden estudiar español en el primer o segundo curso académico. El número de los alumnos que toman el curso de español como asignatura optativa creció de 715 a 915 entre 2005 y 2012. Se observa también que a diferencia de los alumnos del pasado, actualmente la oportunidad para estudiar en los países

de habla hispana está abierta para los estudiantes cuya especialidad no es la Lengua y Literatura Hispánicas. Esto muestra que los alumnos de otra especialidad también deciden estudiar español intensivamente a largo plazo. Para los alumnos que no pueden tener la oportunidad de estudiar en un país de habla hispana, esta universidad abrió el campamento de español en el invierno de 2012 en el que se inscribieron 78 alumnos; resultó tener gran éxito en el número de los alumnos matriculados y su retroalimentación positiva sobre el programa, por eso en el verano de 2013 se celebró otra vez con 80 alumnos y 6 profesores nativos.

A pesar del crecimiento de la demanda de los alumnos, la situación laboral de los profesores en universidades no es muy prometedora. Los profesores coreanos de Lengua Española en las universidades coreanas son doctores de Filología Hispánica de España, México y recientemente de los Estados Unidos, y los profesores nativos son en su mayoría licenciados en Filología Hispánica u otras especialidades similares. Según señala Lim (2004), estos profesores hispanistas sufren una dificultad de encontrar un trabajo fijo en las universidades debido al número relativamente insuficiente de los Departamentos de Lengua Española y, por consiguiente, a la poca convocatoria de los profesores titulares: “En la lista de los socios de la Asociación Coreana de Hispanistas, hay unos noventa profesores titulares y más de cien profesores no numerarios. A pesar de sus esfuerzos por el estudio no consiguen fácilmente el trabajo fijo.” (Lim, 2004: 4). El aspecto positivo es que el número de los profesores titulares de Lengua Española va incrementándose gradualmente: en 2005 fue de 59 pero durante los 7 años se han empleado 32 profesores más y ahora en 2012 es de 91 (Instituto del Desarrollo de Educación de Corea, 2012).

Desde la perspectiva pedagógica, todavía no se han desarrollado cursos o programas de formación de la enseñanza de ELE para los profesores universitarios de español, aunque estos disponen del título del doctor en Lengua y Literatura Hispánicas o en Estudios Regionales Latinoamericanos, pero casi ninguno en Didáctica del Español. En relación con esta situación problemática, Lim (2004) destaca la necesidad de ofrecer becas o programas de formación a los profesores coreanos para seguir el hilo de la enseñanza de ELE. Este autor opina que mientras estudiaba en el doctorado de Filología Hispánica, tomaba un curso de lingüística aplicada, pero no es suficiente para impartir clases de español en la universidad coreana. (Lim, 2004: 7).

1.2.2. Lugar de la cultura en la enseñanza de ELE

Se pone de manifiesto que el campo de la enseñanza de ELE en la educación universitaria está desarrollándose gracias al crecimiento de la demanda del español, pero su realidad no muestra siempre aspectos positivos. El Ministerio Coreano de Educación, Ciencia y Tecnología manifestó en 1997 su orientación hacia el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, considerando la necesidad de tratar el componente cultural para desarrollar la competencia comunicativa y decidió introducir una nueva asignatura de Cultura en el currículo escolar de bachillerato. Como consecuencia de esta manifestación, en el *Séptimo currículo escolar* que entró en vigor en 2002, se presentaron nuevos manuales de español para los alumnos de bachillerato: *El español I* en 2002 y *El español II* y *La cultura hispánica* en 2003. Según el *Plan curricular de segundas lenguas extranjeras* publicado en 2009 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Corea, se destaca que el enfoque de la enseñanza de las lenguas extranjeras centra su atención en la dimensión cultural más que antes, lo que podemos consultar en el objetivo general de la enseñanza de Español I:

El objetivo final de la enseñanza de las lenguas extranjeras, incluido el español, será promover en los aprendientes el desarrollo de la empatía cultural con las personas de lengua meta. Esto significa que además de la adquisición de la competencia de comunicarse en lengua extranjera se requiere educar una persona culta con visión internacional. Por consiguiente, el plan curricular del español tiene en mente como su principal valor el desarrollo de la competencia comunicativa de acuerdo con el entendimiento sobre la idea y la cultura de los hispanohablantes a través de actividades y experiencias en el aprendizaje de español. [...] A través de este proceso los aprendientes podrán expresar su intención en español y entender la vida cotidiana de los países de habla hispana. A partir de esta competencia y la comprensión, podrán reconocer su propia cultura y desarrollar la perspectiva correcta [...]. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2009: 160)

A pesar de la declaración del enfoque cultural y de la introducción del manual *La cultura hispánica*, en la práctica los profesores confiesan que es difícil tratar el componente cultural en sintonía con el componente lingüístico en el aula. Song (2011) señala los problemas didácticos que se presentan en la enseñanza de la cultura en los institutos de bachillerato causados por 3 razones: 1) enfoque en la cultura española y la exclusión del uso de la lengua y la cultura hispanoamericanas, 2) enfoque en la Cultura con mayúscula, 3) choque cultural: la influencia del confucianismo en la clase de español (Song, 2011: 5-8).

Además, la mayoría de los 30 institutos de bachillerato no utilizan *La cultura hispánica* en su currículo escolar; solo algunos institutos de lenguas extranjeras⁴⁴ son los únicos que la eligen como asignatura obligatoria. La situación actual de los institutos de bachillerato en relación con la enseñanza de la cultura todavía no es muy prometedora. Kwon (2003) señala la insuficiencia del enfoque cultural del *Séptimo Currículo Escolar*, opinando que en este currículo se centra demasiada atención en el componente cultural, por consiguiente da una impresión de que se rompe la balanza del aprendizaje. Una serie de especificaciones de la cultura meta ofrecida por el currículo más bien orienta hacia una perspectiva de considerar la cultura como conocimiento o información y de centrar el interés en determinados referentes culturales. Esto proviene de la realidad de que, aunque se reconoce la importancia de la enseñanza de la cultura y de contenerla en el currículo, no se realiza el esfuerzo adecuado por integrar la cultura efectivamente con la realidad de la enseñanza de la lengua en el aula coreana. (Kwon, 2003: 248).

En la educación universitaria también el desarrollo de la competencia comunicativa ya es un objetivo principal de la enseñanza, aunque no es obligatorio entre las universidades seguir el *Plan curricular* del Gobierno. Los institutos de bachillerato no tienen derecho a diseñar los cursos de lengua extranjera según su propia programación, pero las universidades tienen libertad de programar su propio currículo escolar en la enseñanza. Cada universidad muestra su característica particular en los factores del perfil de los profesores, los manuales, la organización de las asignaturas, la metodología, la infraestructura, etc.

El enfoque comunicativo se ha considerado como el eje de los cursos de las lenguas extranjeras, incluso el español, por lo tanto las universidades han intentado promover una enseñanza centrada en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos a través de varias maneras, como emplear más profesores nativos o en algunas universidades, aunque no muchas, requerir incluso a los profesores coreanos que impartan clase en lengua meta. Sin embargo, se considera todavía que la adquisición del sistema lingüístico es una base fundamental para aprender una lengua extranjera, porque a lo largo de la tradición coreana la enseñanza de la gramática y el desarrollo de la comprensión lectora ha sido

⁴⁴ “En Corea del Sur, hay institutos de bachillerato especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Son realmente prestigiosos y hay mucha competitividad para estudiar en ellos. En este tipo de institutos la enseñanza de las lenguas extranjeras es el objetivo más importante, por eso los alumnos eligen, al entrar, una lengua como su especialidad y la aprenden intensivamente durante tres años de todo el currículo. Se dice que los alumnos del departamento de español en estos institutos son uno de los grupos más apasionados y más competentes que aprenden español en Corea del Sur.” (Song, 2009: 14).

incomparablemente importante. Incluso en las universidades donde se imparten las clases de español pero no hay Departamento de Lengua Española ni hay profesores nativos, los alumnos en la mayoría no tienen ninguna oportunidad de hablar español durante su aprendizaje en el aula.

Para hacerse una idea de la situación actual de la enseñanza de ELE en universidades coreanas se expone el currículo diseñado por el Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Nacional de Seúl en 2012. Hay dos tipos de asignaturas; las asignaturas de especialidad son para los alumnos cuya carrera es Lengua y Literatura Hispánicas y las de Educación General son las asignaturas optativas para los alumnos cuya especialidad es diferente. En la tabla 7, podemos ver las asignaturas de especialidad diseñadas por este departamento. En relación con la enseñanza de ELE, se nota que se han excluido las asignaturas especializadas en la enseñanza como Investigación de Materiales y Enseñanza de Español que existían hasta 2011. Habrá varias razones para este fenómeno, pero una de ellas es que no hay profesores especializados en la enseñanza de ELE que puedan impartir este tipo de cursos ni tampoco hay muchos estudiantes que quieran estudiar porque aunque toman cursos de enseñanza y ganan el certificado para ser profesores de bachillerato casi es imposible encontrar un trabajo fijo en los institutos de bachillerato debido al citado número escaso de plazas disponibles:

Curso	Asignaturas			
	1° semestre	Créditos/ Horas	2° semestre	Créditos/ Horas
Primero	Cultura Popular Contemporánea de Hispanoamérica	3/ 3:30	Mundo de Español	3/ 3:30
	Literatura y Recursos Audiovisuales Hispánicos	3/ 3:30	Sociedad y Cultura Españolas	3/ 3:30
Segundo	Gramática Española I	3/ 3:30	Gramática Española II	3/ 3:30
	Historia de la Literatura Española	3/ 3:30	Historia de la Literatura Hispanoamericana	3/ 3:30
	Redacción Nivel Intermedio	3/ 5:30	Conversación Nivel Intermedio	3/ 5:30
	Lectura de la Cultura Hispánica	3/ 3:30	Crítica de la Cultura Hispanoamericana	3/ 3:30
Tercero	Lingüística Española	3/ 3:30	Novela Hispanoamericana	3/ 3:30
	Novela Española	3/ 3:30	Teatro Español	3/ 3:30

	Conversación Avanzada	3/ 3:30	Redacción	3/ 3:30
	Poesía Española	3/ 3:30	Poesía Hispanoamericana	2/ 2:00
Cuatro	Traducción	3/ 3:30	Cine y Arte Españoles	3/ 3:30
	Literatura Hispanoamericana	3/ 3:30	Literatura Española	3/ 3:30
	Lingüística	3/ 3:00	Lingüística II	3/ 3:00

Tabla 7. Asignaturas de especialidad diseñadas por el Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas⁴⁵

A través de la tabla 8 de las asignaturas de Educación General se puede observar más claramente cómo se realiza la enseñanza de ELE, porque las asignaturas de especialidad se enfocan más en la literatura y la cultura además de la lengua, mientras que las de Educación General tienen en mente principalmente la enseñanza-aprendizaje del español. Especialmente las cuatro asignaturas de Español Básico I, Español Básico II, Español Intermedio I, Español Intermedio II y Conversación en Español son para los estudiantes que quieren aprender español como lengua extranjera.

Comunicación en Lenguas Extranjeras			
Título	Núm. de asignaturas	Núm. de alumnos	Nacionalidad de profesores
Español Básico I (A1)	13	260	Coreana
Español Básico II (A2)	5	100	Coreana
Español Intermedio I (B1)	2	40	Coreana
Español Intermedio II (B2)	1	20	Coreana
Redacción en Español	1	20	Española
Conversación en Español	1	15	Española
Español Contemporáneo	1	20	Española
Cursos Generales			
Título	Núm. de asignaturas	Núm. de alumnos	Nacionalidad de profesores
Cultura Hispánica	4	160	Coreana
Obras Maestras Hispánicas	2	80	Coreana

Tabla 8. Asignaturas de Educación General ofrecidas por el Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas (1° semestre de 2013)

⁴⁵ El sistema del curso académico de las universidades coreanas comprende dos semestres regulares: 1^{er} semestre (de marzo a junio) y 2^{do} semestre (de septiembre a diciembre). Cada semestre tiene 15 semanas de lecciones. Además de estos dos, se celebran los cursos de verano y los de invierno para los estudiantes que desean tomar cursos en las vacaciones. Véase los *Cursos de Licenciatura* de la Universidad Nacional de Seúl, 2012: 16-17) disponibles en: http://humanities.snu.ac.kr/kor_humanities/hum_in_05/hum_in_05_c/index.jsp

Como se observa en las tablas 7 y 8, se pone de relieve que se imparten asignaturas exclusivamente de cultura. Hay unas asignaturas de “lengua” y otras de “cultura”, perfectamente diferenciadas en la programación y sin que se produzca jamás ningún contacto entre ambas materias. Es una realidad dominante de la enseñanza de ELE en Corea que el curso de “lengua” se divida en el de gramática y el de conversación, y que el curso de “cultura” exista aparte sin requerir de un aprendizaje lingüístico a los alumnos. Además, los profesores de las clases de cultura, como Cultura Hispánica, son doctores coreanos cuya especialidad es en su mayoría Literatura Hispánica y las imparten en coreano con base en la lectura de recursos escritos y audiovisuales. Aunque bajo el enfoque comunicativo muchos profesores reconocen la importancia de la enseñanza de la cultura integrada en la de lengua, en Corea la realidad no es así.⁴⁶ En este campo todavía la tradición de la pedagogía es bastante corta y estrecha, por lo cual no hay ninguna universidad donde haya Departamento de Didáctica del Español. Por consiguiente, entre los profesionales de ELE en Corea ahora se ponen de acuerdo en la necesidad de una nueva enseñanza que satisfaga la demanda creciente del aprendizaje de español.

Por eso, para reflexionar sobre el lugar de la cultura que ocupa en la enseñanza de ELE hay que observar las asignaturas de “lengua” que son específicamente Español Básico I, Español Básico II, Español Intermedio I, Español Intermedio II y Conversación en Español. Antes, el campo de la enseñanza de ELE en Corea todavía no era consciente de la existencia de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2, C1-C2) establecidos por el MCER, pero desde 2012 en la Universidad Nacional de Seúl viene reformando el currículo escolar de los departamentos de las lenguas extranjeras, uno de cuyos objetivos principales es la adaptación de los seis niveles del MCER al nivel de los cursos de dicha universidad. En el currículo de 2011 en los cursos de español existían solo dos niveles de Introducción al Español I (Gramática Española I) e Introducción al Español II (Gramática Española II) que abarcan desde el A1 hasta el B2 aproximadamente; sin embargo, ahora se divide en 4 niveles de A1 a B2 según el MCER. Y también otro aspecto destacable es la reducción del número de los alumnos por profesor, que se ha reducido de 25 a 20, lo cual podría servir de ventaja para

⁴⁶ Es una diferencia del campo de la enseñanza de inglés o francés como lengua extranjera, que tienen una tradición larga de la pedagogía, por eso la Enseñanza de la Cultura en el Curso de Lengua es una asignatura obligatoria de los alumnos de la Facultad de Educación que son futuros profesores de estos idiomas, y se publican varios artículos y se celebran muchas conferencias sobre la integración de lengua y cultura en la enseñanza.

los alumnos y los profesores al mismo tiempo.

Sobre la base de esta reflexión general sobre la enseñanza de ELE en la Universidad Nacional de Seúl, investigaremos concretamente los tres factores principales en la enseñanza-aprendizaje: el manual, el profesorado y el alumnado en relación con el tratamiento del componente cultural en el aula de ELE. En la sociedad coreana, la cultura hispánica es un mundo bastante desconocido, de manera que un curso de español es el proceso sumamente importante que desempeña una función de presentar la cultura meta y formar una gran parte de los conocimientos sobre esa que poseen los coreanos en general, además de los aprendientes. Por consiguiente, es uno de los objetivos fundamentales dotar al alumno de una competencia cultural, y para cumplir esta tarea, el tratamiento didáctico del componente sociocultural, por parte del docente y del estudiante, tiene gran importancia en el campo de la enseñanza de ELE.

Como hemos mencionado antes, cada universidad coreana tiene su propio currículo particular, y son totalmente diferentes los factores a través de cuya investigación podemos reflexionar sobre la realidad actual; y sobre todo, no está tan abierta a una investigación del exterior. Además, dado que es imposible analizar todos los ejemplos del campo universitario de ELE en Corea del Sur a fin de elaborar una propuesta didáctica que se pueda adaptar a todos los contextos educativos, en nuestra investigación nos limitaremos al estudio sobre la enseñanza de ELE en la Universidad Nacional de Seúl, la cual ocupó el primer lugar entre las universidades coreanas en varias clasificaciones mundialmente conocidas como el *Ranking QS* de Universidades del Mundo (Inglaterra, 2012), la Clasificación de Universidades del Mundo de la Universidad Jiao Tong de Shanghái (China, 2012), etc. Esta universidad es donde se graduó la investigadora de esta tesis doctoral, por eso, se le ha ofrecido la oportunidad de aplicar la propuesta didáctica, resultado de nuestra investigación, impartiendo un curso de español por sí misma. Cabe destacar que en la tradición educativa de Corea no es muy común diseñar su propia clase sin seguir estrictamente la guía didáctica del departamento. En el siguiente apartado, repasaremos la posibilidad y el valor de adoptar el enfoque orientado a la acción del MCER en el contexto objeto de nuestra investigación. Y luego empezaremos, a partir del segundo capítulo, el análisis de los triples factores de la enseñanza-aprendizaje de ELE.

1.2.3. Adopción del enfoque orientado a la acción

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* no es un documento muy conocido entre los profesionales de ELE en Corea del Sur. La traducción en coreano se publicó en 2010 por la Asociación Coreana de la Enseñanza de Alemán como Lengua Extranjera (KGDaF), y hasta muy recientemente se ha investigado sobre este marco de referencia con la iniciativa de los sectores de la enseñanza de alemán y francés de lengua extranjera. Según el Servicio de Intercambio de Información de la Investigación (RISS),⁴⁷ el número total de los artículos relacionados con el MCER es de 23 durante el periodo de 2006 a 2012: 15 artículos publicados en la enseñanza de francés como lengua extranjera, cuatro en alemán, uno en inglés, uno en chino, uno para el coreano y, por último, un artículo en la enseñanza del español como lengua extranjera: “Un estudio sobre el manual Prisma con base en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” por Choi (2011). Este autor también publicó, además: “Un estudio sobre el Marco común europeo de referencia para las lenguas” (Choi, 2007) y “Metodología de la enseñanza del español basada en el enfoque por tareas” (Choi, 2012). Además de estos, otro profesor coreano, Kwak (2011), menciona el MCER en su artículo “La enseñanza de vocabulario en el aula ELE a través del Lexicon Mental” (Kwak, 2011). Por otra parte, “el enfoque orientado a la acción”⁴⁸ solo se menciona como parte de la presentación del MCER en la citada investigación de Choi (2007); no se investiga en ningún artículo relacionado con la enseñanza de ELE en este país. En realidad, en este campo de la enseñanza de ELE en Corea del Sur todavía no se ha reconocido suficientemente el MCER y mucho menos su enfoque tanto de la teoría como de la práctica.

Básicamente, el MCER se ha desarrollado para los miembros de la Unión Europea, es decir, para “satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales” (Consejo de Europa, 2002: 3). Por consiguiente, al parecer no sería posible ni recomendable aplicar el enfoque del MCER en el campo de la enseñanza de ELE en Corea del Sur, un país relativamente monolingüe y

⁴⁷ Este buscador académico es uno de los más prestigiosos de Corea del Sur que contiene 168.000 artículos y la consulta se realizó con la palabra clave de “Marco común europeo de referencia” en coreano el 6 de septiembre de 2013. Disponible en: <http://www.riss.kr/index.do>

⁴⁸ Tampoco se encuentra ninguno con el término de “el enfoque centrado en la acción”, otro término ampliamente utilizado. Consulta, el 6 de septiembre de 2013.

monocultural⁴⁹ donde no es fácil tener oportunidad de utilizar la lengua meta en la vida cotidiana, por lo tanto el aprendizaje no se relaciona exactamente con el uso de la lengua como se plantea el enfoque del MCER. Sobre todo, como hemos mencionado antes, la enseñanza del español como lengua extranjera es una disciplina no muy desarrollada en los estudios hispanistas y, aún más, los conceptos propuestos por el MCER parecen bastante desconocidos y ajenos para los profesionales de español.

A pesar de todas estas diferencias entre el ámbito europeo y el coreano y de los obstáculos resultantes, tendría un gran valor considerar la adopción del enfoque orientado a la acción en el ámbito universitario de la enseñanza de ELE en este país. Primeramente, el enfoque orientado a la acción puede preparar a los profesionales coreanos de español el camino hacia una didáctica al día que ahora está en el centro de la teoría y la práctica de la enseñanza de las lenguas europeas. Como hemos revisado antes, no se ha desarrollado como disciplina la didáctica del español como lengua extranjera en este país, es posible que este campo de ELE se margine del centro de discusiones de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En la sociedad coreana de tan dura competición, los Departamentos de Lengua Española no pueden escaparse de la competición con los departamentos de las otras lenguas europeas en todos los parámetros, como el número de alumnos, la evaluación del currículo, el perfil de los profesores, etc. Al considerar esta situación actual sería una tarea imprescindible reflexionar sobre el enfoque propuesto por el MCER e intentar adaptarlo en armonía con la realidad didáctica de las universidades coreanas.

En segundo lugar, el enfoque orientado a la acción podrá cambiar la atmósfera educativa de las aulas coreanas donde el método gramática-traducción todavía ejerce una gran influencia. Aunque oficialmente los cursos de español siguen el enfoque comunicativo, dicho enfoque no se ajusta bien al ámbito coreano de ELE, porque este enfoque pretende “crear artificialmente en clase situaciones de simple interacción lingüística entre los aprendices” (Puren, 2004b: 9). Es un objetivo casi no alcanzable en el aula coreana, donde se divide la clase de gramática del profesor coreano y la clase de conversación del profesor nativo, por eso, el objetivo principal de un curso de español sería en muchos casos lograr un buen nivel del sistema lingüístico lo más pronto posible. Para desarrollar la competencia comunicativa solamente a través del aula como para los alumnos coreanos, la comunicación debe contextualizarse tal y como es la comunicación real en la vida cotidiana. En este sentido,

⁴⁹ Según varias investigaciones, Corea del Sur se está convirtiendo en una sociedad multicultural desde los años 90 debido al crecimiento de los matrimonios internacionales y a la introducción de los obreros extranjeros.

el enfoque orientado a la acción se podrá aplicar en el ámbito coreano universitario mejor que el enfoque comunicativo.

A continuación, el enfoque orientado a la acción podrá promover una integración de lengua y cultura en el aula coreana. En el campo de la enseñanza de ELE, el concepto mismo de dicha integración se pone de acuerdo entre los profesores que generalmente son diseñadores de manuales o del currículo al mismo tiempo; sin embargo, todavía no se ha discutido efectivamente sobre cómo llevar a cabo esta integración en la práctica. En el campo de la enseñanza de ELE en los países de habla hispana también la puesta en práctica de la integración de lengua y cultura no es una tarea fácil como hemos repasado en el apartado 1.1.3. Aún más, en el mismo campo coreano, todavía no se ha investigado profundamente, inclusive en la teoría. Buena parte de los alumnos coreanos deciden aprender español con motivo de la atracción por la cultura hispánica. Ni la enseñanza centrada en el sistema lingüístico ni la enseñanza centrada en la información cultural es lo que los alumnos desean para un curso de lengua extranjera. Se debería reconocer a escala amplia el concepto de la competencia plurilingüe y pluricultural que se adquiere a partir del enfoque orientado a la acción.

Por último, el enfoque orientado a la acción podrá satisfacer la demanda creciente del aprendizaje del español que proviene de los alumnos coreanos mismos. Este enfoque está centrado en los alumnos y su programación empieza del análisis de necesidades de los alumnos, como hemos mirado en el apartado 1.1.4.3. Este campo de la enseñanza de ELE viene desarrollándose porque los alumnos han elegido el español como su segunda o tercera lengua extranjera para estudiar, además del inglés, sin ningún apoyo administrativo desde el exterior. El citado *boom* lo han formulado los alumnos. Ahora es imprescindible ofrecer una enseñanza de buena calidad que tenga en cuenta primeramente las necesidades de los alumnos; es tarea prioritaria mantener y desarrollar el creciente interés en el aprendizaje del español por parte de los alumnos, a pesar de las situaciones no favorables en la enseñanza de todas las lenguas europeas por una cuasi-monopolización de las lenguas asiáticas como el chino o el japonés.

A modo de conclusión, sería un intento realmente significativo adoptar el enfoque orientado a la acción en el ámbito universitario de Corea del Sur. En la academia “minoritaria” de la enseñanza del español como lengua extranjera ahora es realmente preciso reflexionar e investigar sobre la realidad didáctica, diseñar propuestas didácticas adecuadas con base en un

enfoque concreto y útil y ponerlas en práctica en el aula. Podríamos decir que nuestra investigación la hemos empezado a partir de esta necesidad.

2. ANÁLISIS DE DOS MANUALES UNIVERSITARIOS DE ELE

2.1. Metodología de trabajo

A la hora de analizar y evaluar cómo se trata el componente cultural en los cursos de ELE, el objeto de investigación más adecuado y eficaz serán los manuales o libros de texto. Cortazzi y Jin (1999) resumen el papel de un manual afirmando que puede ser “profesor, mapa, recurso, entrenador, autoridad, *de-skinner* e ideología” (Cortazzi y Jin, 1999: 199). Según estos autores, un manual contiene material que está diseñado para enseñar a alumnos directamente sobre la cultura meta,⁵⁰ ofrece una perspectiva sobre un programa estructurado de los elementos lingüísticos y culturales enseñando el camino para el profesor y los alumnos, presenta un conjunto de recursos pedagógicos para elegir, entrena a profesores sin experiencia mostrando explicación y orientación, se considera autorizado y fiable porque está escrito por expertos con autoridad y, por último, refleja la visión del mundo o del sistema cultural, por eso los impone a alumnos y profesores. (Cortazzi y Jin, 1999: 199-200).

Al considerar la importancia de los manuales, su selección es una clave crucial que determina la calidad de la enseñanza, sobre todo en Corea del Sur, donde a lo largo de la tradición pedagógica los libros de texto han sido las pautas absolutas que han dirigido el camino por el que va un curso. Los profesores deberían contar con su manual al programar e impartir su clase y respetar las orientaciones oficiales que se encierran en el manual; aunque desearan independizar sus clases del manual, sería muy difícil para un profesor inventar individualmente una enseñanza integrada del contenido lingüístico y temático sin ayuda de los manuales. Por eso, teniendo en cuenta que el manual es la esencia del currículo, la elección y la evaluación de los manuales es también una tarea fundamental para los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras. Paricio (2005) destaca la necesidad de investigar profundamente sobre los libros de texto o los manuales señalando dos razones:

[...] en los sistemas educativos de todo el mundo el currículum oficial se materializa en el libro de texto. Pese a que profesorado y alumnado pueden reconstruir y modificar esta propuesta, el libro de

⁵⁰ M.^a del Carmen Fernández López(2004) diferencia los conceptos de manuales y materiales que a veces se utilizan indistintamente: los manuales son “los instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua”, mientras que los materiales se refieren a “los instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua” (Fernández López, 2004: 724).

texto continúa representando la esencia del currículum, el lugar donde se define qué conocimientos se enseñan. La segunda razón estaría en que se trata de un producto económico y político que forma parte del entramado de la producción del llamado conocimiento oficial (aquel que se estima valioso para ser transmitido a las generaciones futuras). Su estudio nos informa de cómo funciona la educación desde un punto de vista cultural, político y económico. (Paricio, 2005: 138)

Como señala esta autora, es necesario examinar qué tratamiento didáctico recibe la dimensión cultural en los libros de texto para tenerla en mente a la hora de enseñar una lengua, porque “los libros de texto de lenguas extranjeras –ya sea de forma explícita o implícita– encierran una visión de la sociedad y de la(s) cultura(s) del país o países donde se habla la lengua objeto de aprendizaje que debe ser sometida a escrutinio por el profesorado” (Paricio, 2005: 137). Los aspectos culturales empezaron a incluirse como factores principales en el análisis de los manuales a partir de las investigaciones estadounidenses en los años ochenta, y también en el campo de ELE de España a partir de los estudios pireneos de Rueda (1994) y de Areizaga (1997); a través de estas investigaciones se inició el interés por establecer unos criterios concretos para analizar los manuales de ELE, según resume Fernández López (2004). Aunque son escasos los estudios sobre los manuales de ELE que se han llevado a cabo hasta el momento (Areizaga, 2002: 164), es común el acuerdo entre los profesionales de ELE de la necesidad de investigar sobre los materiales didácticos para la mejor enseñanza-aprendizaje del español.

En la actualidad, los contenidos culturales están cobrando especial importancia en el análisis de los manuales; por ello, se han presentado varios criterios para analizar y evaluar este tipo de contenidos. Sobre todo, el grado de la integración de lengua y cultura, meta de nuestro estudio, se ha tratado con mucha importancia en el análisis tal y como declara Fernández López: “respecto a la presentación de los aspectos culturales, uno de los puntos más importantes es el grado de integración entre la lengua y la cultura” (Fernández López, 2004: 730). Como consecuencia, utilizando una herramienta sistemática, analizar y evaluar el tratamiento que se hace del componente cultural en los manuales y además observando cómo se realiza en las aulas reales es una metodología muy eficaz para reflexionar sobre el lugar de la cultura que ocupa en el campo de ELE en la educación universitaria.⁵¹

⁵¹ Cabe destacar en este punto lo que declara Fernández López (2004) en relación con el análisis de los manuales: “El objetivo final de los diferentes tipos de análisis nunca es criticar el trabajo de los autores de manuales o materiales, sino intentar describir en qué momento o en qué grupos resulta mejor la aplicación de un manual frente a otros. Siempre se ha de partir de la dificultad y complejidad del proceso de elaboración de un

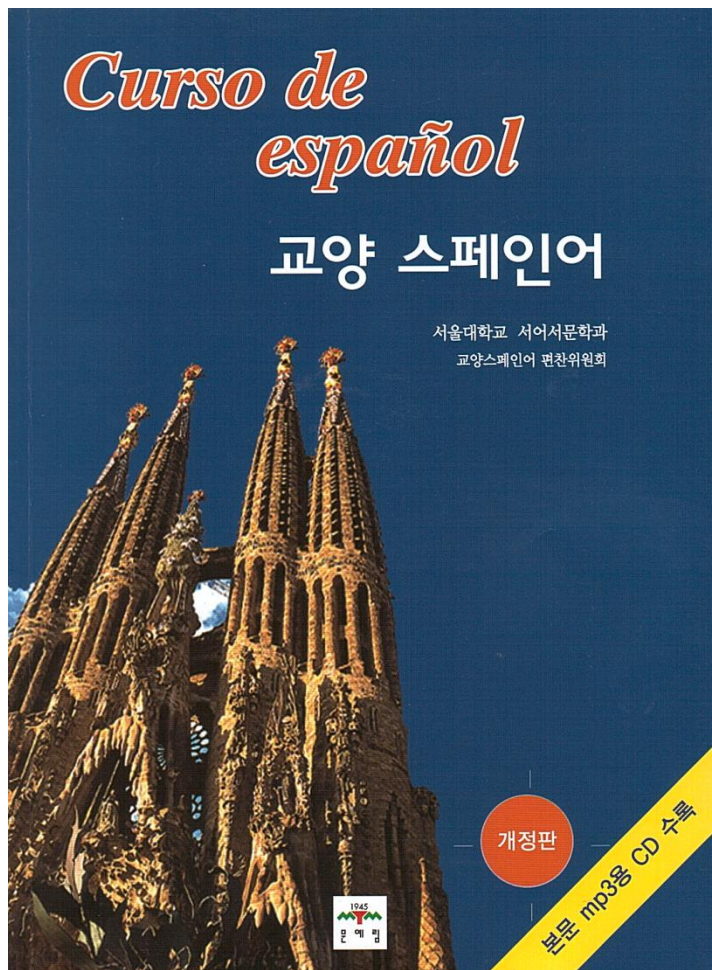
Según ha afirmado Areizaga (2002), teniendo en cuenta que la enseñanza de una lengua extranjera debe integrar la lengua y la cultura desde las primeras etapas del aprendizaje de la lengua meta, será mejor analizar los manuales de nivel inicial. En el caso de la Universidad Nacional de Seúl, los cursos de español adecuados para el análisis serán los de Español Básico que antes se llamaba Introducción al Español I (Gramática Española I) y Conversación en Español. Son los cursos para enseñar español como lengua extranjera dirigidos para los alumnos de nivel inicial, los cuales comparten el principal objetivo de desarrollar la competencia lingüística de los alumnos. Sin embargo, tienen muchos aspectos diferentes como el profesorado, el manual usado, el ambiente educativo, etc. Analizar y evaluar los manuales de dichos cursos a través de una comparación y contraste podrá mostrar el panorama de la realidad de la enseñanza de ELE en el ámbito universitario de este país.

2.2. Selección de los manuales

Como hemos señalado en el apartado 1.2.2., en nuestra investigación nos limitaremos al estudio sobre el tratamiento del componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la Universidad Nacional de Seúl. Y además, los cursos objeto de investigación serán más concretamente las asignaturas de Educación General, las cuales son las clases de ELE en el sentido más estricto. Teniendo en cuenta estas condiciones, hemos seleccionado dos manuales representativos para el análisis: *Curso de español* (2006) y *Hablemos juntos en español* (2009), elaborados y publicados en Corea del Sur. El Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Nacional de Seúl ha publicado y utilizado sus propios manuales según la política educativa de esta universidad, a diferencia de otros Departamentos de Lengua Española en Corea, donde se utilizan en la mayoría los manuales importados de los países hispanohablantes, en general de España, o de EE. UU. Los autores de los manuales y los asesores que los ayudan y dan consejos para la elaboración son los profesores mismos que imparten clases de español en esta universidad, por consiguiente, los manuales tienen una relación bastante estrecha con su propia visión y perspectiva de los profesores del departamento. Cabe destacar en este momento que los Departamentos de las lenguas europeas en dicha universidad están en proceso de elaboración y publicación de nuevos manuales de gramática que se adapten a los niveles de referencia del MCER.

buen método de enseñanza y también de la idea de que todos los métodos pueden llegar a ser satisfactorios en un momento y con un grupo determinado de alumnos.” (Fernández López, 2004: 717).

2.2.1. Manual para el curso de gramática: *Curso de español*



Curso de español (2006) ha sido el manual representativo publicado por el Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Nacional de Seúl, utilizado principalmente en los cursos de español en varias universidades (aprendizaje guiado) y también de manera individual (auto-aprendizaje). Es una versión que reemplaza al primer manual de español que se publicó en 2001, también por este departamento. En la Universidad Nacional de Seúl, el manual objeto de análisis se usaba en los cursos de Introducción al Español I (Gramática Española I) y los de Introducción al Español II (Gramática Española II) hasta el año 2011,⁵² y en otras universidades también sigue utilizándose para la enseñanza de

⁵² En 2012, se utilizaron cuatro manuscritos inéditos de la versión piloto de los nuevos manuales: *Español Básico I*, *Español Básico II*, *Español Intermedio I*, *Español Intermedio II*. Los tres nuevos manuales -*Español Básico I*, *Español Básico II* y *Español Intermedio*- se publicaron a finales de agosto de 2013 y ahora están

la gramática del español. Se considera que abarca desde el nivel A1 hasta el B2 aproximadamente, aunque no tiene en cuenta los seis niveles de referencia propuestos por el MCER.

Como paso previo al análisis y evaluación del manual deberá considerarse el marco en que dicho manual ha sido producido y/o para el que se ha elaborado, según propone Areizaga (2002).⁵³ Los autores del *Curso de español* son cuatro profesores coreanos con una larga inmersión en la cultura hispanohablante, específicamente española, más una profesora mexicana, los cinco con doctorado en el área. En resumen, el manual presenta una visión externa de la cultura meta y además se concibe para aprender la lengua en ausencia (lengua extranjera), a distancia de la cultura meta. Es un manual escrito, publicado y dirigido exclusivamente para alumnos coreanos. El manual se ha diseñado para los aprendices coreanos que comparten L1(primer lengua)-C1(cultura de origen) y para la enseñanza reglada en las aulas universitarias. En cuanto a la tradición de la disciplina, sigue el método tradicional en principio, por eso el aprendizaje de la gramática y la comprensión lectora es el objetivo fundamental. No obstante, en la introducción manifiesta que toma en cuenta el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y de dar las informaciones culturales lo más posible:

[...] este manual tiene como principal objetivo desarrollar la habilidad de los alumnos universitarios de varias especialidades para utilizar el español como el medio de comunicación en la vida cotidiana y como conocimiento básico para la comprensión lectora, a través del aprendizaje del sistema gramatical y del vocabulario del español contemporáneo en un plazo corto. [...] Pone énfasis en la practicabilidad de la enseñanza de lenguas extranjeras teniendo en cuenta la comunicación con los hispanohablantes como requisito esencial [...] sobre todo, reflejando el interés por la cultura que aumenta actualmente, incluye en gran medida fotos y explicaciones sobre la cultura hispánica. (Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas, 2006: 5)

esperando su primera retroalimentación por parte de los usuarios.

⁵³ Areizaga (2002) propone, como un paso previo al analizar y evaluar un material para la enseñanza del componente cultural, “empezar por considerar al autor y su cultura de origen. [...] Deberíamos tener en cuenta si el material presenta una visión desde dentro y/o desde fuera de la cultura meta. Esta es una cuestión central a la hora de analizar la información y el tratamiento que se hace de la información sobre la cultura meta y que abordaremos más adelante” (Areizaga, 2002: 164). La autora también nos aconseja considerar las condiciones de aprendizaje y enseñanza para las que está pensado y preparado el material: 1) ¿para qué medio está pensado?, 2) ¿para qué tipo de aprendices está pensado?, 3) ¿cuál es el marco de instrucción en el que se ha pensado?, 4) ¿cuáles son la tradición que la disciplina tiene y la influencia que las corrientes metodológicas ejercen tanto sobre los profesores-destinatarios como sobre los autores de los materiales?

2.2.2. Manual para el curso de conversación: *Hablemos juntos en español*



Hablemos juntos en español (2009) es un manual en forma de guía para el curso de conversación, publicado en la Universidad Nacional de Seúl. En la universidad, se usa en el curso de Conversación en Español que tiene en cuenta los alumnos del nivel A1 o del A2 aproximadamente, y la autora principal, Macías, es una de los docentes que han impartido este curso de conversación desde hace muchos años. El manual “sugiere actividades para la clase de conversación en español, con ideas prácticas y con solamente los fundamentos teóricos necesarios” (Macías y Lee, 2009: 8). Los autores son la citada profesora mexicana, doctorada en Letras, con una larga inmersión en la cultura coreana y otro profesor cuya especialidad es Lingüística Española, área en la que obtuvo su doctorado. Como hemos mencionado, este libro es una esencia de la experiencia como docente de la profesora y autora durante doce años en las aulas coreanas de ELE.

El manual presenta una visión interna de la cultura meta, a la que la autora pertenece.

A pesar de ello, en el contenido puede observarse que la autora tiene muy buen conocimiento de la cultura de origen de los aprendices, la coreana, porque lleva muchos años viviendo y enseñando español en la sociedad coreana. *Hablemos juntos en español* se considera para un aprendizaje a distancia de la cultura meta de los alumnos coreanos que comparten L1-C1 y también está diseñado para la enseñanza reglada en las aulas universitarias. El método que rige en el manual es el enfoque comunicativo, porque su objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa en la interrelación de la vida cotidiana a través de este curso de “conversación”. La introducción del manual explica sus características y objetivos de manera muy clara:

La idea es propiciar que el alumno que inicia sus conocimientos sobre el idioma hable en español y adquiera habilidad en la conversación. [...] En este libro se invita a los estudiantes de la clase de conversación a sentir la diferencia cultural que permite el idioma español [...]. Otra característica es que varias de las actividades son juegos para que los estudiantes adquieran y practiquen su español de manera más divertida. [...] El presente libro recoge veintiséis temas de la vida cotidiana que en otros textos se presentan de manera más compleja, gramaticalmente hablando, o más encaminados a la composición. Aquí, los temas se ofrecen de la manera más práctica posible con el fin de que el alumno aprenda a conversar en situaciones de la vida cotidiana, conociendo amigos a través del español. (Mac ías y Lee, 2009: 8-9)

2.3. Análisis de los manuales

2.3.1. Análisis de los manuales según las pautas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

Como hemos observado en el apartado 1.1.4.2., el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) presenta los citados tres inventarios para el desarrollo de la dimensión cultural que trata los aspectos que “permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural” (Instituto Cervantes, 2006: 365). El inventario de “referentes culturales” intenta “proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad”, recogiendo tanto los conocimientos puramente factuales como las creencias y los valores, “las huellas que dejan en la memoria colectiva los acontecimientos históricos o los productos

culturales” (Instituto Cervantes, 2006: 367).

En el inventario de “saberes y comportamientos socioculturales”, se presentan “las descripciones de categoría y formas de organización que la sociedad tiene establecidas en su vida cotidiana”, y también estos conocimientos incluyen “una serie de creencias y valores que dan cuenta del efecto que tienen los contenidos descritos sobre los miembros de esa sociedad” para llevar a cabo “una comunicación rentable y eficaz” (Instituto Cervantes, 2006: 400-401). A través de estos conocimientos de ambos inventarios, el alumno debe “ser capaz de poner en relación sus competencias lingüísticas con el conocimiento de aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro, que deberá utilizar según la situación comunicativa en que se encuentre” (Instituto Cervantes, 2006: 401).

Tanto el inventario de “referentes culturales” como el de “saberes y comportamientos socioculturales” responden a un enfoque modular en la presentación de los contenidos. El material se presenta en tres fases de aproximación, de profundización y de consolidación, que suponen una cierta forma de gradación en la presentación de los contenidos. Hay que tener en cuenta que estas fases no significan “una correspondencia sistemática con los niveles de gradación establecidos en la dimensión lingüística del inventario” (Instituto Cervantes, 2006: 367), sino se informan del grado de universalidad y de accesibilidad de los contenidos. El análisis de este trabajo cuenta con las pautas del PCIC y para saber cómo tratan la cultura los dos manuales objeto de investigación, analizaremos su componente cultural según los dos inventarios de “referentes culturales” y de “saberes y comportamientos socioculturales”. De esta manera, se podrá saber qué contenidos culturales eligen y tratan, y en qué medida profundizan en ellos.

A continuación, presentamos el resultado del análisis de los dos manuales en la tabla 9. Se han utilizado las siguientes abreviaturas:

- *Curso de español*: CE
- *Hablemos juntos en español*: HJE
- Fase de aproximación: FA
- Fase de profundización: FP
- Fase de consolidación: FC

A. Referentes culturales
1. Conocimientos generales de los países hispanos
1.1. Geografía física
1.1.1. Climas FA: Estaciones (CE: 82, HJE: 79)
1.4. Organización territorial y administrativa
1.4.2. Capitales, ciudades y pueblos FA: Lugares de interés histórico, artístico o cultural (CE: 52, 112, 136)
2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente
2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios
FA: Principales referentes de las etapas históricas de los países hispanos (CE: 156) FC: El periodo precolombino (CE: 136)
2.2. Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural
FA: Personajes populares de la vida social contemporánea en los países hispanos (HJE: 20)
3. Productos y creaciones culturales
3.1. Literatura y pensamiento
FA: Grandes autores y obras literarias de proyección internacional (CE: 34, HJE: 54) FA: Referentes simbólicos de las grandes obras literarias en lengua española (CE: 122) FP: Premios Nobel en los países hispanos (CE: 148)
3.2. Música
3.2.2. Música popular y tradicional FA: Cantantes y grupos musicales de los países hispanos con proyección internacional (HJE: 16)
3.3. Cine y Artes escénicas
3.3.3. Danza FA: Bailes representativos de los países hispanos con proyección internacional (HJE: 23)
3.5. Artes plásticas
3.5.1. Pintura FA: Importancia y lugar que ocupan las principales obras pictóricas del mundo hispano en la historia de la pintura universal (CE: 168)
B. Saberes y comportamientos socioculturales
1. Condiciones de vida y organización social
1.1. Identificación personal
1.1.1. Nombres y apellidos FA: Uso de dos apellidos (HJE: 29)
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura
FP: Valores que da la sociedad a la familia, a sus miembros y al papel de cada uno (HJE: 29) FP: Concepto de familia numerosa (HJE: 35)
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos

<p>FA: Uso de los saludos según el momento del día (CE: 20, HJE: 14)</p> <p>1.4. Comidas y bebidas</p> <p>1.4.1. Cocina y alimentos</p> <p>FA: Horario de las comidas principales y alimentos asociados a cada comida (CE: 62)</p> <p>FA: Alimentos que forman parte fundamental de la dieta (CE: 62)</p> <p>FA: Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú, los alimentos que se asocian a cada plato y el orden de consumo de los alimentos (CE: 62)</p> <p>1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa</p> <p>FP: Convenciones sociales en la mesa (HJE: 29)</p> <p>1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones</p> <p>1.7.1. Hábitos y aficiones</p> <p>FA: Actividades más frecuentes realizadas durante el tiempo de ocio (HJE: 61)</p> <p>1.7.4. Deportes</p> <p>FA: Deportes practicados con más frecuencia por los españoles (CE: 42, HJE: 63)</p> <p>FA: Lugares más frecuentes donde se suelen realizar actividades fisicodeportivas (HJE: 63)</p> <p>1.11. Compras</p> <p>1.11.1. Tiendas y establecimientos</p> <p>FA: Convenciones sociales relacionadas con la interacción entre cliente y dependiente (HJE: 49)</p>
<p>2. Relaciones interpersonales</p> <p>2.1. En el ámbito personal y público</p> <p>2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad</p> <p>FA: Convenciones sociales y fórmulas en encuentros y saludos (HJE: 15)</p> <p>FA: Usos sociales del beso y el abrazo entre familiares y amigos (HJE: 15)</p> <p>2.1.5. Relaciones con desconocidos</p> <p>FA: Convenciones sociales, comportamientos y fórmulas en los saludos entre desconocidos, en lugares y espacios públicos (CE: 74)</p>
<p>3. Identidad colectiva y estilo de vida</p> <p>3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones</p> <p>3.5.2. Celebraciones y actos conmemorativos</p> <p>FA: Convenciones sociales y comportamientos en la celebración del cumpleaños (HJE: 119)</p>

Tabla 9. Análisis del componente cultural según los inventarios del PCIC

A través de la tabla 9, se pueden apreciar tres aspectos relevantes en el tratamiento del componente cultural en los dos manuales. En primer lugar, la característica más distintiva es que los contenidos culturales tratados son en su mayoría “productos y creaciones culturales” del inventario de “referentes culturales”, y “condiciones de vida y organización social” del de “saberes y comportamientos socioculturales”. El apartado de “productos y creaciones

culturales” recoge “las tendencias artísticas y culturales, con sus autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica” (Instituto Cervantes, 2006: 369). En el apartado de “condiciones de vida y organización social” se recogen “aspectos relativos a la vida diaria (comida y bebida, horarios laborales, de servicios públicos, de tiendas, actividades de ocio, etc.), y a las condiciones de vida (niveles de vida, acceso a la vivienda, servicios, medidas sociales de atención y apoyo al ciudadano, etc.)” (Instituto Cervantes, 2006: 402).

Los productos y creaciones culturales como obras maestras de literatura y pintura hispánicas y sus autores son un tema bastante interesante para los alumnos de nivel inicial. Aunque no están muy familiarizados con la cultura hispánica, por ejemplo, Pablo Neruda y su mundo literario o Pablo Picasso y su obra “Guernica” presentado en *Curso de Español* es un tema muy conocido a escala mundial que cualquier alumno coreano de nivel universitario conocerá. De manera semejante, los aspectos relativos a la vida cotidiana como comidas, actividades de ocio o compras son un tema muy relacionado con la vida propia de los alumnos. Por ello, presentar estos tipos de temas con los que se sienten familiarizados puede ser una manera estereotipada pero bastante eficaz de despertar en los aprendices el interés por la cultura hispánica.

Sin embargo, los dos manuales muestran sus diferencias en este punto: *Curso de español* se centra en “referentes culturales”, mientras que *Hablemos juntos en español* en “saberes y comportamientos socioculturales”. Los contenidos de *Curso de español* en su mayoría son conocimientos puramente factuales sobre lugares de interés histórico, artístico o cultural, o sobre personajes históricos y legendarios, la literatura, la pintura, etc. Estos constituyen la cultura formal y no están integrados con la lengua. Sobre todo, este manual presenta en un apartado especial en las unidades una serie de fotos y sus explicaciones en coreano sobre los lugares turísticos, productos y personajes más representativos de la cultura hispánica, que pertenecen casi todos a la cultura formal.⁵⁴ Desde el punto de vista

⁵⁴ Se presenta la lista de estas informaciones divididas en temas culturales:

1) Cultura popular: a. España: la corrida de toros, el flamenco, la corrida de toros en Pamplona, b. México: el mariachi, c. Brasil: el Carnaval Riu, d. Argentina: el gaucho, el tango;

2) Monumentos arquitectónicos: a. España: el Palacio de Alhambra, Las Ventas, Santiago Bernabéu, el Acueducto de Segovia, la Plaza Cibeles, El Escorial, la fachada de la Universidad de Salamanca, el Museo Guggenheim Bilbao, la Plaza Mayor, la Sagrada Familia, el Aranjuez, Mezquita, la Catedral de Sevilla, el Palacio Real, la Torre del Oro, b. México: Pirámide de México, el Zócalo, c. Brasil: Teatro de la Ópera de Manaos, d. Chile: el Palacio de la Moneda, e. Panamá: el canal de Panamá, f. Perú: Sacsayhuamán, la Plaza de Armas en Lima;

3) Naturaleza: a. España: Cáceres, la cueva Altamira, Toledo, b. México: Cancún, la Ciudad de México, la Roca

comunicativo, son informaciones culturales no integradas con la lengua, pero tienen aspectos positivos: el alumno puede obtener información completa sin pensar en su nivel de dominio del español. Excepto las comidas, los deportes y las compras, que son los aspectos más básicos para entender una cultura extranjera, el manual no incluye los contenidos de “saberes y comportamientos socioculturales”.

En cambio, *Hablemos juntos en español* se centra más en los contenidos culturales que se necesitan para comunicarse en situaciones de la vida cotidiana. Y además, aunque se trata de los aspectos relacionados con “referentes culturales”, son personajes, productos y creaciones contemporáneos con proyección internacional que son temas comunes que los alumnos deben conocer para la comunicación de la vida diaria. Por ejemplo, el manual presenta a lo largo de las lecciones 15 canciones y sus cantantes, y estos son una clave para entender la cultura popular de habla hispana.⁵⁵ Además de eso, la mayoría de los contenidos culturales que trata el manual son de la cultura no formal: los conocimientos, basados en la experiencia, el modo de vida, los aspectos cotidianos, las relaciones personales, etc.⁵⁶

del Sol, Olmecas, c. Brasil: Cataratas del Iguazú, Río de Janeiro, d. Chile: el Parque Nacional Torres del Paine, Patagonia, Valparaíso, Moái, e. Perú: Coricancha, Machu Picchu, Cuzco, Nazca, f. Argentina: el centro de Buenos Aires, la pampa, f. Bolivia: La Paz, el lago Titicaca, g. Colombia: Bogotá;

4) Personajes: a. España: Juan Carlos I, Federico García Lorca, ETA, b. México: Emiliano Zapata, Marcos, c. Chile: Pablo Neruda, d. Argentina: Jorge Luis Borges, Che Guevara, e. Colombia: Gabriel García Márquez, f. Cuba: Ibrahim Perez, Fidel Castro;

5) Fiestas: a. España: Las Fallas;

6) Arte: a. España: Guernica, la Maja vestida y la Maja desnuda, Las Meninas, b. México: el retrato de Frida Kahlo, el muralismo mexicano;

7) Monumentos literarios: a. España: la estatua de don Quijote y Sancho Panza, el molino de Don Quijote, la estatua de Lázaro;

8) Vida cotidiana: a. España: la siesta, el bar, la lotería española, AVE, b. Cuba: el billete de un peso de Cuba;

9) Gastronomía: a. España: la paella, b. Otros: platos de los países hispánicos. Estas se han excluido en el análisis del componente cultural según los inventarios del PCIC de la tabla 9.

⁵⁵ Al final de unas unidades, se presenta una canción de la cultura hispánica con una explicación sobre la canción y su cantante. Se puede escuchar a través del sitio web de <http://kr.youtube.com> y, en el anexo se ofrece la letra de cada canción. Estas canciones se escuchan en el aula y a veces se usan para hacer un ejercicio de la comprensión auditiva. La lista de las canciones son: 1) *Ven conmigo* de Christina Aguilera. 2) *Guantanamera*. 3) *Entra en mi vida* de Sin Bandera. 4) *Canta corazón* de Alejandro Fernández. 5) *No importa la distancia* de Ricky Martín. 6) *Quiero decirte que te amo* de Laura Pausini. 7) *Vuela más alto* de OV7. 8) *Nada es igual* de Luis Miguel. 9) *Días de verano* de Amaral. 10) *Mi destino eres tú* de Lucero. 10) *Amigo* de Roberto Carlos. 11) *Me dediqué a perderte* de Alejandro Fernández. 12) *Antología* de Shakira. 13) *Dile que la amo* de Kairo. 14) *Dame* de Luis Miguel.

⁵⁶ Hay que decir en este momento que en el inventario de “saberes y comportamientos socioculturales” “las especificaciones que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica, debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos”. El PCIC se enfatiza en la necesidad de llevar a cabo “un análisis de los aspectos socioculturales relevantes de una y otra sociedad de los distintos países de Hispanoamérica desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua y el acceso a una nueva realidad social y cultural” (Instituto Cervantes, 2006: 399-400).

En segundo lugar, se puede detectar que la mayoría de los contenidos son de la fase de aproximación según el criterio de accesibilidad que propone el PCIC. Es decir, son aspectos culturales de mayor universalidad y más accesibles. Se considera que es una manera adecuada de acercarse a los aprendices desde el punto de vista de rentabilidad pedagógica, porque los destinatarios de los manuales son los alumnos coreanos que no tienen muchos conocimientos sobre la cultura hispánica y en el nivel inicial necesitarán desde las informaciones básicas sobre dicha cultura.

En tercer lugar, en ambos manuales se observa un esfuerzo positivo de representar la variedad del mundo de habla hispana, es decir, no solo España sino también los países hispanoamericanos. En *Curso de español* cada lección tiene un texto principal para lectura, y a lo largo del libro cada historia del texto se argumenta en una experiencia de los protagonistas, que son alumnos universitarios coreanos y después de estudiar español en Corea viajan a España primero, luego a varios países hispanoamericanos como México, Perú y Chile e incluso como destino final a Los Ángeles en EE.UU. Por eso, los personajes de los textos van conociendo varios aspectos de la cultura hispánica; por ejemplo, el horario particular de España, la conversación con desconocidos en el bar español, los ganadores del Premio Nobel en los países hispánicos, la civilización Inca, etc. En este manual la cultura española y la hispanoamericana se presentan con la misma importancia.

Asimismo, en *Hablemos juntos en español* los aspectos culturales aparecen con el mismo peso entre el de España y el de Hispanoamérica, porque generalmente se presentan como los de la cultura hispánica. Y los conocimientos sobre la cultura hispanoamericana también se ofrecen con una explicación concreta como el lugar de los niños que ocupa en la familia hispanoamericana o la fiesta de quinceañera de México y de otros países hispanoamericanos. Se debe evaluar este hecho positivamente, pues incluso en varios manuales muy conocidos en España no se encuentran contenidos suficientes sobre la cultura hispanoamericana. Será porque los autores intentan ofrecer una visión políticamente correcta, y sobre todo, se considera que en *Hablemos juntos en español* la autora nativa introduce la visión de su cultura de origen.

2.3.2. Análisis de los manuales según el criterio sugerido por Areizaga (2002)

A la hora de analizar y valorar la presencia del componente cultural en un material

didáctico de lenguas extranjeras, Areizaga (2002) propone cuatro elementos básicos a consideración:

1) Información y tratamiento de la información

La información que el material incluye y el tratamiento que se hace de dicha información influirá claramente en la visión que se presenta de qué es la cultura, qué contenidos de la cultura meta se consideran relevantes, y qué mirada sobre la cultura ofrece el material.

2) Integración de lengua y cultura

La forma en que el material integra lengua y cultura como contenido del aprendizaje lingüístico y en qué grado lo hace, es otro de los aspectos básicos que deberíamos analizar.

3) Los aspectos socioculturales de la lengua meta

La presencia de los aspectos socioculturales de la lengua meta nos dirá si el material refleja una visión de la lengua como comunicación que permita el desarrollo de la competencia comunicativa.

4) Programación de la cultura meta

Si el material incluye una programación, más o menos explícita, de la cultura meta junto con la programación del contenido lingüístico, o no, y si es así, qué tipo de enfoque se refleja en el material (informativo/formativo). (Areizaga, 2002: 166)

El análisis de los manuales objeto de investigación se profundizará utilizando estos cuatro elementos como pautas. En cada apartado el análisis se divide en dos partes: la primera dedicada a *Curso de español* y la segunda a *Hablemos juntos en español*. A través de esta división, se podrá realizar una comparación y un contraste entre ambos manuales, lo cual ofrecerá también más informaciones sobre los cursos pertinentes.

1) Información y tratamiento de la información

- ¿Dónde encontrar referencias a la cultura meta?
- ¿De qué tipo son (cultura formal / cultura no formal)?
- ¿Qué perspectiva sobre la cultura meta refleja el material didáctico?
- ¿Ofrece una perspectiva que favorezca el desarrollo de una competencia intercultural?

Curso de español: En relación con la información ofrecida, como se ha mencionado en el apartado anterior, cada lección empieza con un texto de lectura y a lo largo del libro va desarrollándose una historia con los cuatro estudiantes universitarios de Corea que deciden estudiar español en un curso de verano de la universidad coreana para hacer un viaje a España y a los países hispanoamericanos. Además del texto, la lección comprende un esquema gramatical y unos ejercicios gramaticales y estos casi no tienen información cultural, por eso, los contenidos culturales que se encuentran en el manual en su mayoría se obtienen del texto. Como en las lecturas los alumnos viajan por España y por países hispanoamericanos como México, Perú y Chile, se ofrece una serie de informaciones sobre la cultura meta. Por supuesto, los lugares de los diálogos o los nombres propios de personas, países o ciudades están relacionados con la cultura hispánica. (Véase la tabla 10)

	Título	Lugar	Tema
Lección 1	Saludos y presentaciones	Aula coreana	Saludos y presentaciones
Lección 2	¿De dónde eres?	Aula coreana	Presentación de nacionalidad y lengua
Lección 3	¿Cómo estás?	Aula coreana	Información sobre Chile
Lección 4	Los deportes	Aula coreana	El deporte más popular en los países hispánicos
Lección 5	En el aeropuerto	Aeropuerto de Madrid	Presentación de la aduana española y de España, en general
Lección 6	Vamos a comer	Hotel en Madrid	Horario de las comidas en España
Lección 7	El cumpleaños de un nuevo amigo español	Plaza de España	Conversación sobre el cumpleaños
Lección 8	¿Qué tiempo hace hoy?	Bar en Sevilla	Información sobre el clima (España, Corea y México)
Lección 9	Primer premio	Bar de un hotel en Sevilla	Presentación de un chiste de España
Lección 10	Temas sobre Latinoamérica	Ciudad de México	Panorama sobre las ciudades hispanoamericanas
Lección 11	En el parque de Chapultepec	El Parque de Chapultepec en México	Conversación con los mexicanos Presentación de la ausencia del pronombre vosotros en Hispanoamérica
Lección 12	El ciego astuto	Cancún ⁵⁷	Historia de Lazarillo de Tormes
Lección 13	Te llamé ayer para invitarte a mi casa	Lima	Información sobre las civilizaciones antiguas de incas y aztecas
Lección 14	Famosos escritores latinoamericanos	Librería en Buenos Aires	Presentación sobre los ganadores del Premio Nobel de Hispanoamérica

⁵⁷ En la lección 12, el diálogo tiene lugar en Cancún, en donde los personajes disfrutaban de las frutas que les ha ofrecido el hotel y, mientras comen uvas, empiezan a hablar de la historia de Lazarillo, sobre todo, la anécdota de comer uvas con un ciego.

Lección 15	Yo vivía en un pueblo cuando era pequeña	Un pueblo de Chile	Conversación sobre la infancia
Lección 16	Dijo que le había dado una insolación	La casa de un tío en Los Ángeles	Recuerdo sobre el viaje a Hispanoamérica
Lección 17	¿Qué harán ustedes mañana?	La casa de un tío en Los Ángeles	Viaje a Estados Unidos
Lección 18	¿Podría darme un consejo?	Los Ángeles	Conversación sobre los planes del futuro
Lección 19	Mis planes del futuro	Seúl	Carta informal para información sobre el estudio en España
Lección 20	A quien corresponda	Santiago de Chile	Carta formal de recomendación
Lección 21	Un compañero tacaño	Piso en Madrid	Anécdota sobre una salida
Lección 22	Si tuviera tiempo y dinero	Seúl	Recuerdos sobre el viaje

Tabla 10. Índice de *Curso de español* con el lugar y el tema de cada lección

En el manual se presentan fotos como una información apartada de la cultura y al pie de las fotos están las explicaciones en coreano. Algunas tienen relación con el texto de cada lección, como podemos ver en la figura 4; en el texto se menciona al primer alcalde hispano de Los Ángeles desde 1872, Antonio Villaraigosa, que fue elegido en las elecciones de 2005. El manual se publicó en 2006, así que podemos evaluar que muestra un esfuerzo por tratar temas actualizados sobre la cultura hispánica. Después del texto, se presenta una foto de mariachi, conjunto musical tradicional de México.

Seri : ¿Dónde estará Mina? Estaba aquí hace un momento.

Sumi : Habrá ido a la tienda. Quería comprar más naranjas, ¡ahora le encantan las naranjadas!

Tío : Mañana por la noche pasarán un programa especial sobre Antonio Villarraigosa: “Un alcalde hispano en Los Ángeles en más de cien años”. Los padres de Villarraigosa eran mexicanos.

Minsu : Para entonces ya habremos regresado a casa. Seguramente, será muy interesante.



마리아치 란체라와 함께 멕시코를 대표하는 전통음악 혹은 그 음악을 연주하는 악단. 악단은 크고 작은 기타류·바이올린·트럼펫 등에 의한 7-10명 정도의 편성이 많다. 처음에는 주로 야외파티 같은 곳에서 연주하였으나 나중에 일반화 되었으며 멕시코시티의 가리발디 광장이 가장 잘 알려진 활동무대이다.

Figura 4. Mariachi⁵⁸

Hay algunos ejemplos tomados de la realidad, como la foto de un bar español, pero no son objetos de la realidad con elementos lingüísticos y además no existe ningún texto auténtico sino que textos creados o adaptados. Cabe señalar que en algunos casos las fotos del manual no están actualizadas, como podemos confirmar en los camareros de la figura 5. Hay que prestar especial atención en la actualización de las imágenes porque, de lo contrario, se estaría propiciando la difusión de estereotipos, tópicos y clichés sobre la cultura meta. Sobre todo, en el caso de los manuales hechos y utilizados desde fuera, las ilustraciones son un puente para aproximarse a la cultura meta, de manera que las imágenes no actualizadas podrían impedir a los estudiantes conocer la realidad. Como menciona Fernández (2003), se

⁵⁸ Traducción al español: Mariachi es la música tradicional representativa de México, junto con la ranchera, y es la denominación con que se conoce al grupo que interpreta dicha música, conformado generalmente por 7-10 integrantes que tocan guitarra, guitarrón, violín y trompeta. Interpretan su música en fiestas al aire libre y la Plaza de Garibaldi, en la Ciudad de México, es el foro más conocido.

debe tener en cuenta que “la realidad de los países hispanohablantes debe llegarles a los alumnos de forma viva, [...] sin considerarla [la diferencia] como estereotipos ni como «rarezas», sino como lo que son, expresiones diferentes y, por tanto, enriquecedoras de la realidad” (Fernández, 2003: 60).



Figura 5. Bar de España⁵⁹

En cuanto al tratamiento de la información, en *Curso de español* se ofrece principalmente la información sobre la cultura meta. En algunas ocasiones, aparece la cultura coreana pero es bastante escasa y superficial, por eso no puede ofrecer varias perspectivas ni ampliar la visión de los aprendices. Por ejemplo, en la lección 8 se presenta un diálogo entre los chicos coreanos y un camarero mexicano en un bar en Sevilla. Aquellos explican sobre “la lluvia de zorra” de Corea que significa que llueve muy fuerte durante algunas horas y después

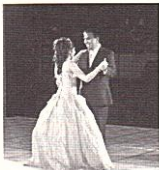
⁵⁹ Traducción al español: El bar es un lugar de reunión muy importante en la vida cotidiana de los españoles, donde disfrutan de la conversación con vecinos del lugar. Al fondo de la foto, se muestra una pierna de jamón, uno de los aperitivos más populares de España. El jamón curado es tradicional de España, se prepara salando las patas traseras del cerdo en crudo y dejándolas secar al aire fresco.

hay sol otra vez. Y luego conversan con el mexicano sobre las playas de México y las de Corea. En este diálogo, solo existe una presentación del fenómeno; no hay ninguna perspectiva interna ni externa ni se realiza orientación contrastiva alguna. Además, la información sobre la cultura meta se fundamenta en datos y fuentes fiables pero generalizados, por eso no puede ofrecer diversas fuentes de información ni propone al aprendiz que investigue por sí mismo para obtener más información. La información debería ser más abierta y plural; sin embargo, la del manual se presenta como un todo homogéneo y cerrado. La explicación en coreano de las fotos es un ejemplo representativo de la información cerrada.


Hablemos juntos en español: La mayoría de las lecciones tienen un diálogo entre dos personas anónimas, A y B, cuyo tema es sobre la vida cotidiana, no específicamente de la cultura hispánica. A veces estas personas utilizan un nombre español como Enrique, Susana, Sofía o Paco, pero generalmente el diálogo tiene lugar en las ciudades en Corea como Suwon, Seúl o Pusan e, incluso, al tratar del viaje al extranjero, el destino es China, país cercano de Corea. Todo esto señala que este manual se ha diseñado en su totalidad para una comunicación en español que los alumnos coreanos pueden realizar en la situación en Corea, bajo su cultura de origen, no en la cultura hispánica.

No solo en los diálogos sino también en los ejercicios se detecta un esfuerzo inmenso de presentar ilustraciones para mejorar el entendimiento de los alumnos. Un ejercicio de la fiesta de quinceañera en la figura 6 es un buen ejemplo de presentar la cultura hispánica utilizando los materiales auténticos de la cultura meta.


☀ 4) La fiesta de quinceañera. Escribe los verbos




el vals




el baile sorpresa




el vals con sus hermanos



partiendo el pastel



los disfraces



¿Saben cómo es una fiesta de quinceañera?

Ayer, mis primos y yo 1. _____ (IR) a la fiesta de quince años de Andrea, que es mi prima también. Primero, mi tío y Andrea 2. _____ (BAILAR) el vals. Después, sus hermanos 3. _____ (BAILAR) con ella. Su hermano menor es muy pequeño, pero no 4. _____ (TENER) miedo y también 5. _____ (BAILAR). Luego, todos 6. _____ (VER) el baile sorpresa. 7. ¡ _____ (SER) muy elegante! Andrea y sus amigos 8. _____ (PRACTICAR) mucho tiempo y lo 9. _____ (HACER) muy bien. Más tarde, nos 10. _____ (DAR) disfraces. 11. ¡ _____ (SER) muy divertido! Todos los invitados 12. _____ (BAILAR), 13. _____ (CENAR) y 14. _____ (DIVERTIRSE) mucho. Finalmente, Andrea 15. _____ (PARTIR) su pastel y todos 16. _____ (COMER). 17. ¡ _____ (ESTAR) delicioso! Nosotros 18. _____ (VOLVER) a casa hasta las 2 de la madrugada. Mis hermanos y yo 19. _____ (DORMIRSE) y 20. nos _____ (LEVANTARSE) hasta las 11 de la mañana...

😊 **Palabras de ayuda**

quinceañera -15번째 생일(성인식 파티)	salón de fiestas -파티장, 연회장	vals -왈츠
disfraces -가면	baile sorpresa -깜짝 춤	partir el pastel -케이크를 자르다
		madrugada -새벽

Figura 6. Fiesta de quinceañera

Sin embargo, a lo largo del manual tampoco aparecen objetos de la realidad con elementos lingüísticos, como menús o carteleras ni textos auténticos como los literarios o de periódicos. Por otro lado, se destaca que hay notas culturales en donde se presenta una información sobre la cultura hispánica en español y en coreano, y esta información se convierte en una base para entender el contenido del ejercicio; a través de la información y del ejercicio, los aprendices pueden mejorar el entendimiento de la cultura hispánica y desarrollar la competencia comunicativa al mismo tiempo. Véase la figura 7

☀ **5) Pregunta a varios compañeros su nombre y ¡no los olvides!**
 (여러 명의 친구들에게 이름을 물어보고 잊어버리지 마세요!)


PROFESOR: ¿Quiénes son tus compañeros?

ALUMNA: Él es mi compañero Luis, ella es mi compañera Ana,
 y yo me llamo Isabel.

ALUMNO: Él es mi compañero _____, ella es mi compañera _____,
 y yo me llamo _____.

En la cultura hispana, los nombres son muy importantes. Conocer el nombre de una persona es signo de confianza, especialmente entre amigos y compañeros de clase. Al hablar en español, ¡vamos a llamar a nuestros compañeros por su nombre!

스페인어권 문화에서는 이름이 매우 중요합니다. 어느 한 사람의 이름을 아는 것은 신뢰를 의미합니다. 특별히 친구들과 반 동료들 사이에서 말합니다. 스페인어로 말할 때는 반 친구들의 이름을 불러줍니다.



☀ **6) Escribe junto con un/a compañero/a los saludos** (인사말을 친구들과 함께 써 봅시다.)

Al llegar (도착할 때)	Al salir (나갈 때)
1. <u>Buenos días</u> , profesor.	4. _____, Carlos.
2. _____, Luis.	5. _____, profesora.
3. _____, Sr. Kim.	6. _____, Lidia.

* En la cultura hispana, es usual darse un beso o un abrazo al saludar.
 스페인어권 문화에서는 인사할 때 보통 볼에 키스를 하거나 안아 줍니다.


“  * Solamente se besan hombres con mujeres o entre mujeres.
 ¡Nunca dos hombres!
 남자들은 여자들에게만 혹은 여자들 사이에서만 볼에 키스를 할 수 있습니다.
 남자 두 명끼리는 절대 안 됨!”

Figura 7. Presentación sobre la cultura hispánica

Como ya se ha mencionado, el manual tiene como objeto principal desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en situaciones en su cultura de origen, por eso se encuentran muchas informaciones sobre la cultura coreana. Es un buen ejemplo el ejercicio de conjugación de los verbos en el pasado, cuyo texto se trata de un viaje de Lalo que visitó a su abuelo en un pueblo coreano, Imsil, un lugar famoso por la producción de quesos de la mejor calidad.

☀️ 3) La última vez que Lalo visitó a su abuelo fue hace 4 años. Por eso, ¡ayer fue un día especial para Lalo!

¡Ayer, fue un día especial!

Ayer, (yo) 1. _____ (VISITAR) a mi abuelo que vive en otra ciudad.
 Por la mañana, (yo) 2. _____ (LEVANTARSE) muy temprano,
 3. _____ (ARREGLARSE) y después 4. _____ (SALIR) para Imsil.
 Primero, (yo) 5. _____ (SALUDAR) a mi abuelo, ¡4 años sin ver a mi abuelo!
 Luego, (nosotros) 6. _____ (DESAYUNAR) arroz con kimchi y bulgogui.
 y (nosotros) 7. _____ (HABLAR) de muchas cosas que (nosotros)
 8. _____ (HACER) en estos años. Después, (yo) 9. _____ (VER) los animales
 en la granja de mi abuelo.

Más tarde, (nosotros) 10. _____ (SUBIR) a la montaña.
 Y (nosotros) 11. _____ (LLEGAR) al pueblo de queso.
 ¡Mi abuelo y yo 12. _____ (COMER) muchos quesos!
 Por la noche, mi abuelo me 13. _____ (CONTAR) un cuento de lobos, ¡mi cuento favorito! Después de despertarme, me despedí (DESPEDIRSE) de mi abuelo.

Figura 8. Viaje a Imsil

Por otro lado, hay unos ejercicios cuyo contenido trata sobre la cultura hispánica, como el de la fiesta de quinceañera mencionado arriba. A través de las notas culturales puede encontrarse el valor relativo de los conceptos culturales y el significado culturalmente condicionado de los fenómenos sociales, pero su cantidad no es grande. En las aulas reales donde se usa el manual, el profesor nativo da más información sobre la cultura hispánica desde la perspectiva de la cultura meta, y esta información se convierte en una actividad lingüística y cultural al mismo tiempo. A través de la actividad, la enseñanza logrará una orientación contrastiva que destaca lo diferente de cada cultura, o dialógica, que busca

elementos en común entre ambas culturas. De esta manera, aunque la información aparece limitada en el manual, en las aulas se presenta un punto de vista rico y diverso de la cultura meta y se amplía la visión de los aprendices, lo cual es un aspecto positivo de este manual, debido a que los profesores que lo usan son todos hispanohablantes.

2) Integración de lengua y cultura

- ¿Qué grados de integración podemos encontrar en un material didáctico?

Curso de español: Como en la introducción se manifiesta, en principio se observa un esfuerzo por incluir en gran medida fotos y explicaciones sobre la cultura hispánica; sobre todo, el texto principal de cada lección tiene lugar en las ciudades reales de España e Hispanoamérica, por eso intenta mostrar situaciones de comunicación simuladas que puedan experimentar los alumnos al encontrarse en el ambiente de inmersión de la cultura meta con motivo del viaje o del estudio. Esto tiene la posibilidad de mostrar cómo se comportan los hablantes de la L2 en dichas situaciones. Es verdad que los diálogos o los textos presentan referencias a la cultura meta, pero la presentación de la lengua y la práctica lingüística no se contextualiza en la cultura meta. En general, el esquema gramatical y los ejercicios consisten en frases cortas sin contexto cultural o diálogos cortos, por eso, es difícil que ofrezcan información cultural sobre el tema de la unidad didáctica. A pesar de todo, sí existe un ejemplo de ejercicio gramatical, con un texto que ofrece información cultural sobre el tema de la unidad didáctica:

III. 다음 글에서 가능한 모든 동사를 부정과거로 바꾸고 해석하시오.

Después de expulsar a los cartagineses de la Península Ibérica, Roma empieza a dominar el territorio. Los romanos destruyen por completo la civilización ibérica. Los pueblos hispanos pierden sus propias lenguas para adoptar el latín y aceptan los cultos romanos. La dominación romana dura, aproximadamente, seis siglos. Más tarde, en el año 711, los árabes llegan a España y establecen su capital en Córdoba. En arquitectura, los árabes introducen y desarrollan un nuevo estilo a base de arcos de herradura y columnas delgadas. Este estilo se conserva en la Mezquita de Córdoba, la Alhambra en Granada y la Giralda de Sevilla. La influencia árabe se extiende mayormente en el sur afectando el espíritu, las costumbres y el idioma.

Figura 9. Ejercicio de la conjugación del pasado

Hablemos juntos en español: La información explícita sobre la cultura meta se hace principalmente en español y en algunos casos en coreano, también. Las actividades presentan referencias a la cultura meta, como por ejemplo, el ejercicio de escuchar música latina y rellenar los huecos de la letra, a través del cual los alumnos consiguen información sobre la cultura hispánica. Hay muchas ilustraciones de fotos y dibujos pero su papel es en general una función decorativa (fondo sobre el que se inserta la práctica lingüística) pero en algunos casos es información que se procesa y se integra en la actividad lingüística. El manual organiza y relaciona el vocabulario por temas culturales y establece mapas semánticos en torno a un tema cultural, lo cual es una diferencia con otros manuales publicados en Corea, la mayoría de los cuales ofrecen el vocabulario por orden alfabético. Siempre existen situaciones de comunicación en el manual, pero no se muestran escenas variadas de la vida cotidiana, como en el autobús, en correos, al teléfono, etc.

3) Los aspectos socioculturales de la lengua meta

- En cuanto al tratamiento de las variedades lingüísticas, el del comportamiento comunicativo y el de los aspectos socioculturales del vocabulario, ¿cómo podemos observar si un manual incluye los aspectos socioculturales y cómo valorarlos?

Curso de español: En el manual aparecen referencias desde los primeros niveles hasta los usos más formales e informales, y sobre todo, el diferente uso de tú y usted es un tema muy natural para los alumnos coreanos, porque en coreano ellos también utilizan diferentes expresiones de respeto para las personas de edad mayor. No se explica detalladamente cómo se diferencia cada uso para tú y para usted, porque el manual no contiene una explicación específica sobre la gramática, teniendo en cuenta que es manual para la enseñanza en las universidades y que es el profesor quien tiene que dar una explicación. La lengua modelo no está muy marcada sociolingüísticamente, es más estándar, por eso, no se mencionan otras formas dialectales en otras áreas geográficas. Todos los textos son muestras creadas o adaptadas por los autores, por lo cual es difícil presentar variedades del español en la comunicación. Solo se menciona que el pronombre vosotros no se usa en la mayoría de los países hispanohablantes.

En algunos casos, el manual pretende recoger una variedad suficiente de situaciones comunicativas, orales y escritas, en público y en privado con el grado de formalidad. Por

ejemplo, en las lecciones 19 y 20, se presentan dos tipos de cartas: una informal para un amigo español y otra formal como carta de recomendación en el trabajo. A través de la lectura de estas cartas, los alumnos pueden conocer el uso y el formato diferentes para escribir cartas en español dependiendo de la formalidad. Y por último, no se encuentra el tratamiento de los aspectos socioculturales del vocabulario.

Hablemos juntos en español: No se ofrecen variedades lingüísticas y se intenta presentar el español más usado en las sociedades hispánicas. En el manual también se encuentra la presentación de los usos más formales e informales especificando quiénes serán los receptores del enunciado en cada uso. En cuanto a la variedad lingüística, se manifiesta en la introducción: “el tipo de español de este libro es el que se habla en la mayoría de los países hispanohablantes, es decir, prescindimos del uso de la segunda persona del plural, «vosotros», dando paso al «ustedes» que es más fácil en lo referente a las conjugaciones de los verbos.” (Macías y Lee, 2009: 9). Es un intento bastante destacable, porque los manuales de español publicados en Corea en su mayoría toman como referencia exclusiva la variedad peninsular (castellana) en los contenidos gramaticales, léxicos, fonéticos, etc. A pesar de todo, es verdad que en el español no existe una lengua estándar que goce de un prestigio único, por eso es importante presentar variedades del español en las clases. Sobre todo, en el sistema lingüístico del coreano, L1 de casi todos los usuarios de este manual, existe un coreano estándar, que se define como “un coreano moderno de Seúl que se utiliza entre personas cultas” según define la Academia Nacional de Coreano; de ahí se desprende la necesidad de informar de la diferencia entre el español y el coreano a los alumnos acostumbrados al concepto de la “lengua estándar”.

En el manual sí hay una programación por funciones lingüísticas, una parte de cada lección se dedica al trabajo de determinadas funciones comunicativas. Las situaciones sugeridas son las que pueden tener lugar en la vida cotidiana entre los alumnos jóvenes en cualquier lugar del mundo, además de Corea del Sur o en los países hispanoamericanos, por eso incluyen una visión universal de la comunicación diaria, no sociolingüísticamente marcada. En cuanto al tratamiento de los aspectos socioculturales del vocabulario, no se presenta connotaciones socioculturales del vocabulario, porque generalmente se limita a las palabras más o menos formales que no muestran diferencias culturales.

4) Programación de la cultura meta

- ¿Aparece una programación explícita de la cultura meta?
- ¿El tratamiento didáctico de la cultura meta sigue un enfoque informativo o formativo?

Curso de español: Cada lección tiene un tema cultural en el texto principal, pero en el resto no se encuentra tal tema, por eso puede decir que no hay una programación explícita de la cultura meta, ni un objetivo cultural en cada unidad. El enfoque del tratamiento de la cultura más bien se define como informativo.

Hablemos juntos en español: Cada lección está relacionada con el mismo tema cultural y todos los apartados tienen algún tipo de implicación cultural. Pero tal tema no tiene un contexto cultural sino una serie de *drill* para practicar expresiones de la misma función lingüística.

2.4. Discusión de los resultados del análisis y propuesta de mejora

En un ambiente de inmersión, los alumnos de ELE podrán expresar todo lo que tienen asimilado, sin miedo y con la ayuda de herramientas para propiciar y forzar el aprendizaje con el apoyo de este entorno. Y además, como opina Areizaga (2002: 165), aprendiendo la lengua en presencia, con el mínimo número de fotografías y de explicaciones explícitas sobre la cultura meta, podrán experimentar esta cultura en las situaciones de supervivencia a las que se enfrentan todos los días. En cambio, el ambiente pedagógico del campo de ELE en Corea del Sur no permite a los aprendices esta ventaja, porque estando a distancia de la lengua y cultura meta, solo obtendrán el conocimiento y la experiencia lingüísticos y culturales a través del aprendizaje en el aula. Por eso, el manual y el profesorado que dirigen el aula son los factores más importantes de la enseñanza-aprendizaje de ELE en el país.

A través del análisis y la evaluación de los dos manuales objeto de observación, se puede extraer un aspecto principal que necesitan mejorar dichos manuales para el mejor tratamiento del componente cultural en la enseñanza: la integración de lengua y cultura a través del tratamiento adecuado de las informaciones culturales. *Curso de español* es un manual que tiene una historia bastante larga, pero realizó una revisión y reforma completa en 2006 hacia el enfoque comunicativo, y aunque se usa básicamente para obtener el conocimiento de la gramática y la comprensión lectora, aparentemente se enfoca en

desarrollar la competencia comunicativa y también la cultural. No obstante, a pesar del esfuerzo por presentar una gran variedad de fotos y explicaciones sobre la cultura hispánica que contiene el manual, este no llega a capacitar a los alumnos para ser competentes comunicativa y culturalmente, porque no consigue una integración de lengua y cultura en la programación. Sobre todo, las presentaciones sobre la cultura hispánica por las fotos no se integran con las actividades lingüísticas y muestran una idea de que es más importante presentar el contenido cultural de la cultura meta lo más posible, que integrarlo con el contenido lingüístico. Bajo esta idea, la cultura meta que se presenta en el manual no quedará más que un conocimiento o información unilateral y parcial.

El aspecto fundamental del tratamiento cultural en las aulas de lengua extranjera es enseñar la cultura meta a través de la lengua meta y, con base en la información cultural que se gana, desarrollar la competencia comunicativa. El manual debe tener en cuenta que si no logra esta integración, resulta que la enseñanza de la cultura se considera una aportación marginal, superficial e independiente. El texto escrito que tiene bastante información sobre la cultura meta también falla en este aspecto, porque es solo información nada más y no se contextualiza con otras actividades lingüísticas de cada lección. En las aulas reales, la situación es peor; los profesores trabajan apresuradamente en un tiempo corto para enseñar del sistema gramatical lo más posible, por eso, no tienen suficiente tiempo para tratar el componente cultural en su clase. En relación con la situación actual de los profesores, podremos reflexionar con más profundidad sobre este tema en el siguiente capítulo a través del análisis de los cuestionarios de los profesores de ELE.

Hablemos juntos en español tiene aspectos positivos desde el punto de vista del tratamiento del componente cultural. En el manual, la lengua y la cultura se han integrado y se ofrece una cultura no formal para desarrollar la competencia comunicativa y cultural. Parece que su objetivo principal de desarrollar la competencia comunicativa se ha hecho realidad, sin embargo, hay también aspectos mejorables. En las actividades lingüísticas que se ofrecen no se presentan las situaciones ni las características particulares de la cultura hispánica. Si tuviera materiales audiovisuales auténticos que presentaran el contenido lingüístico, como el menú, el billete de tren o el mapa, aunque los alumnos no dispusieran de un buen nivel de español, podrían conocer y experimentar una cultura real que despertaría en ellos el interés por la cultura meta y por investigar sobre esa más profundamente a través de varias maneras, como el debate. Hay que señalar que para los alumnos coreanos las notas

culturales de este manual integradas con las actividades son muy buena manera de conocer la cultura meta y de desarrollar la competencia comunicativa, por eso, es aconsejable que en la próxima edición del manual se las incluya en mayor medida. Y además, el manual tiene que presentar más informaciones sobre la cultura hispánica, teniendo en cuenta la situación de inmersión de la cultura meta en que el alumno se encuentre en el futuro.

En cuanto al otro objetivo de la interculturalidad, los alumnos tienen que experimentar y reconocer las similitudes y diferencias distintivas de la cultura de origen y la cultura meta, así como desarrollar la conciencia intercultural y esto es el papel importante que deben desempeñar los manuales. Los manuales son los principales recursos sobre la cultura hispánica, por eso siempre deben tener en mente el papel de intermediarios culturales de los alumnos. Aunque existen varios recursos culturales que podemos consultar, como los de internet, relacionarlos con el aprendizaje de lengua meta no es fácil para un alumno de forma individual. Una de las ventajas de los manuales publicados en Corea será la posibilidad de desarrollar la competencia intercultural de los usuarios coreanos a través de la comparación y el contraste entre la cultura coreana y la hispánica. Un manual publicado en España o en EE. UU., por ejemplo, no podrá tener esta ventaja para los alumnos coreanos.

Un manual para el curso de conversación cuenta en gran medida con la capacidad y el manejo del profesor en el aula. El profesor nativo debe saber que todo lo que enseña y evalúa a través de los manuales tiene que favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos. Además, probablemente necesite elaborar sus propios materiales para la enseñanza de la cultura y debe motivar a los alumnos para que se den cuenta de la importancia de la cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera. La selección de los materiales y su dirección en el aula es, en realidad, la clave del éxito de la enseñanza de la cultura, y los profesores nativos no deben olvidarse de que sus alumnos creen que la información sobre la cultura meta obtenida a través de su profesor es absolutamente fiable y constituye la mayoría de su conocimiento cultural de esta cultura. Por eso, tienen que presentarles una diferencia cultural y sociocultural, y ofrecer una manera de acercarse a la cultura meta más profundamente.

Al ampliar la visión hacia los dos tipos de cursos que utilizan los manuales, se puede afirmar que hay que integrar el curso de gramática y el de conversación en el campo de ELE en Corea del Sur. Será un fenómeno de un ambiente educativo donde es difícil encontrar profesores nativos capaces de impartir clase de español en la lengua española debido al

número limitado de los hispanohablantes que viven en el país. El número de los alumnos que asisten al curso de gramática es incomparablemente mayor que el de conversación. Esto significa que la mayoría de los alumnos de ELE aprende español a través del curso de gramática y con el manual de *Curso de español* sin conocer nada del curso de conversación y su manual. La tarea más urgente de esta situación es la integración de la enseñanza de gramática y la de conversación a través de la integración de la lengua y la cultura con el fin de enseñar estas dos realidades a la vez.

Y además, actualmente se imparte un curso de cultura sin prácticas lingüísticas y es muy popular entre los alumnos que tienen mucho interés por la cultura hispánica, pero al mirar el currículo de este curso, se enfoca en la presentación de la cultura formal en los sectores de historia, geografía, arte, etc. Una manera ideal de acercarse a la cultura extranjera es aprendiendo el contenido cultural en la lengua que se usa, porque la lengua representa la cultura. Por consiguiente, ahora es el momento para diseñar e impartir un curso de “cultura” a través de la lengua meta que pueda dar conocimientos sobre la cultura no formal. Por supuesto, se necesitará una adaptación del nivel de español que considere el nivel del dominio de español de los alumnos.

3. ESTUDIO SOBRE LAS PERSPECTIVAS DE PROFESORES Y ALUMNOS COREANOS HACIA EL COMPONENTE CULTURAL EN AULAS DE ELE

3.1. Metodología del trabajo

3.1.1. Justificación del formato: el cuestionario

En este capítulo estudiaremos sobre las opiniones y percepciones del profesorado y del alumnado universitarios, respecto al tratamiento del componente cultural en las aulas de ELE en la Universidad Nacional de Seúl. Los profesores y los alumnos son los factores más importantes junto con los manuales en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, y como agentes culturales “proveen conocimientos y valores culturales que se activan y transforman de múltiples maneras en clase” (Varón Páez, 2009: 1). Las maneras de comprensión del contenido cultural por parte de profesores, alumnos y manuales “llevan implícitas referencias teórico-prácticas, identidades y opiniones pedagógicas acerca de la cultura, las cuales guían las prácticas, los prejuicios, los estereotipos y afianzan y debilitan procesos didácticos” (Varón Páez, 2009: 1).

Tal y como hemos mencionado en el apartado 1.1.4.3., una propuesta didáctica proviene del análisis de necesidades de los alumnos y, además, son los profesores los que se encargan del diseño y de la aplicación de dicha propuesta; por consiguiente, es un paso fundamental analizar las opiniones y necesidades de los profesores y los alumnos, lo cual debe realizarse como proceso previo a la preparación de una propuesta didáctica. Por medio del análisis de los manuales en el capítulo anterior, hemos observado una parte fundamental del panorama didáctico del lugar del componente cultural en la enseñanza de ELE de la universidad objeto de investigación, y ahora nos acercaremos a un entendimiento más completo a partir del análisis de las perspectivas del profesorado y del alumnado.

Se eligió el “cuestionario”⁶⁰ como método de este estudio, que es un instrumento de investigación que se emplea frecuentemente en las ciencias sociales y que se realiza de manera rigurosa y objetiva. Lo consideramos oportuno principalmente porque es un

⁶⁰ Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos (2003) señalan la diferencia entre “encuesta” y “cuestionario”, dos términos a veces confundidos: la primera denomina a “todo el proceso que se lleva a cabo”, mientras que la segunda queda restringida al “formulario que contiene las preguntas que son dirigidas a los sujetos objeto de estudio” (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos , 2003: 152).

instrumento bastante eficaz y útil para recoger opiniones y creencias de los encuestados a base del anonimato, factor que se considera imprescindible para nuestra investigación, ya que permite a los profesores y a los alumnos opinar con libertad sobre los cursos de español sin tener en cuenta el departamento, en el caso de los docentes, ni a su propio profesor, en el de los estudiantes. Según señala Navarro Saldaña (2001), esta metodología aparece especialmente pertinente en las siguientes situaciones:

- a. Cuando se quiere generalizar el resultado a una población definida, porque es más fácil obtener una mayor muestra que en otras metodologías.
- b. Cuando no se puede utilizar la técnica de observación directa por factores económicos o contextuales.
- c. Es especialmente indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes. (Navarro Saldaña, 2001: 1)

Dado que no se ha realizado ninguna investigación previa sobre el campo de la enseñanza de ELE en la Universidad Nacional de Seúl, no contamos con antecedentes ni datos similares, este trabajo de investigación de carácter descriptivo tiene como su objetivo principal llegar a conocer las situaciones en general y descubrir las creencias y valoraciones del profesorado y del alumnado. Aunque el objetivo consiste en explorar y describir la realidad, se necesita una investigación cuantitativa en lugar de la cualitativa que se basa en la toma de muestras pequeñas. En otras palabras, el resultado de los cuestionarios tiene que ser una base para elaborar una propuesta didáctica en el siguiente paso, por lo tanto, necesitamos una herramienta fiable y cuantitativa que nos permita obtener una mayor muestra posible para generalizar el resultado a una población determinada. Y además, teniendo presente que una investigación basada en observación directa en el aula no es una tarea fácil bajo el contexto educativo en las universidades coreanas, se considera adecuado el cuestionario para nuestro estudio.

El cuestionario nos va a permitir conocer el fenómeno en cuestión, a partir de una muestra representativa de la población que constituye el profesorado y el alumnado de los cursos de ELE como asignaturas optativas en la Universidad Nacional de Seúl. Para llevar a cabo una encuesta acertada, un investigador deberá estar seguro de que los sujetos de su muestra sean lo suficientemente representativos de la población entera como para posibilitar

generalizaciones precisas acerca de ella.⁶¹ En esta dirección, señala Morales Vallejo (2012): “Cómo se obtiene la muestra tiene que ver con la *representatividad* de la muestra” (Morales Vallejo, 2012: 2), de ahí que se necesite realizar una selección rigurosa y cautelosa de la muestra. Metodológicamente existen dos grandes categorías para elegir una muestra: la muestra aleatoria y la muestra no aleatoria. La muestra aleatoria es aquella en la que “todos los sujetos de la población han tenido la misma probabilidad de ser escogidos” (Morales Vallejo, 2012: 2), aquí la selección se escoge al azar. En cambio, la muestra no aleatoria es aquella en la cual el investigador selecciona para su propósito los sujetos que serán encuestados. Lo ideal es la muestra aleatoria, porque asegura y garantiza mejor el poder extrapolar los resultados a la población. Sin embargo, como señala Carrillo López (2008),⁶² en la práctica se emplea el muestreo no aleatorio principalmente en siguientes casos:

- La población es muy grande o es difícil o imposible acceder a un censo de la misma que pueda servir de base para una selección al azar.
- Algunos individuos de la población no están disponibles.
- Los objetivos no requieren exactitud total.
- Existe un control a posteriori. (Carrillo López , 2008: 261)

En nuestra investigación, se decidió realizar una selección no aleatoria de las muestras aunque “puede suceder que esté *sesgada* y que por lo tanto no sea representativa de la población general porque predominan más unos determinados tipos de sujetos que otros” (Morales Vallejo, 2012: 2). En el caso del profesorado, la población es bastante pequeña; el número total de los profesores que imparten estas asignaturas varía dependiendo del semestre, pero aproximadamente es de 16 profesores coreanos y 8 hispanohablantes en un semestre.⁶³ Como anotan Navarro Saldaña (2001) y Morales Vallejo (2012), si la población es muy pequeña y el error tolerado muy pequeño, prácticamente deberán ser encuestados todos los

⁶¹ “La idoneidad de la muestra seleccionada dependerá de su representatividad, es decir, de su capacidad para reproducir las mismas características de la población de la que procede; si la muestra no es representativa de la población se dice que es *sesgada*.” (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos , 2003: 146).

⁶² Carrillo López (2008) presenta en su tesis doctoral de manera exhaustiva las etapas para planificar una investigación por medio de cuestionario, haciendo referencia a varios autores.

⁶³ En el primer semestre de 2013, por ejemplo, son 16 profesores coreanos y 8 hispanohablantes los que dan clases de ELE en esta universidad. Entre los profesores nativos, seis son profesores de laboratorio que se encargan de actividades comunicativas como parte del curso de gramática impartido por los profesores coreanos. Otros dos profesores hispanohablantes imparten su propio curso de español de tipo conversación.

sujetos o casi toda la población. Sin embargo, hay posibilidad de que los profesores encuestados nieguen colaboración con la investigación y no quieran participar en la encuesta. La participación en la encuesta deberá ser totalmente voluntaria, por ello, el muestreo de esta investigación intentó recoger la lista entera de los profesores lo más completa posible que han dado los cursos de ELE en dicha universidad actualmente o recientemente, y se completó con aquellos profesores que voluntariamente decidieron participar en la encuesta.

En cambio, en el caso del alumnado, la población es bastante numerosa; cada año cientos de alumnos empiezan o continúan tomando el curso de español. Por ejemplo, como hemos mencionado en el apartado 1.2.1., el número de alumnos que asistieron al curso de ELE solo en el año de 2012 es de 915, así que por razones de coste, tiempo y complejidad, se debía realizar un muestreo representativo que permitiera generalizar los resultados a la población total. En este caso, se decidió una selección no aleatoria de las muestras, más específicamente, “el muestreo por cuotas”, en el que el investigador determina los estratos de la población, desarrolla el número de los sujetos a seleccionar en cada uno de ellos y selecciona los sujetos con base en la conveniencia o juicio. Aunque este método tiene la desventaja de que “no existe certeza de que la muestra sea representativa”, se evalúa mejor que “el muestreo por conveniencia”, el cual significa que “el estudio se limita a aquellos sujetos fácilmente accesibles y que están dispuestos a colaborar” (Carrillo López , 2008: 260), razón por la cual no sería representativo de ninguna población definida.

Las cuotas se establecieron teniendo en cuenta el número de los alumnos de cada curso: Español Básico I, Español Básico II, Español Intermedio I, Español Intermedio II, Redacción en Español, Conversación en Español Nivel Básico y Conversación en Español Nivel Intermedio.⁶⁴ Para desarrollar las cuotas, un investigador debe listar las características relevantes y determinar la distribución de estas en la población meta. En esta investigación se consideró como el factor más importante “el número de alumnos de cada curso”; por consiguiente, a la hora de trabajar con las cuotas, se consultó como marco el número de los

⁶⁴ Los cursos de conversación en español impartidos por los profesores hispanohablantes se diferencian según el semestre. Es el mismo el perfil de los profesores, pero los cursos impartidos por el profesor español se cambian a veces dependiendo del semestre, como Redacción en Español o El Español Contemporáneo, además de Conversación en Español Nivel Básico, pero su característica fundamental es semejante, de tipo conversación. Se incluyeron todos estos cursos impartidos por los dos profesores nativos a la hora de realizar los cuestionarios, porque aunque estos cursos y Conversación en Español Nivel Intermedio son las asignaturas de especialidad, los alumnos de cualquier carrera los toman libremente. Salvo estos cursos, solo queda un curso de conversación de tipo optativo de 15 a 40 plazas según el semestre, con el cual no es posible satisfacer la demanda de los alumnos de practicar la conversación.

alumnos de los cursos de ELE objeto de investigación en la siguiente tabla 11 que se elaboró en el segundo semestre de 2012:

Título	Núm. de asignaturas	Núm. de alumnos	Nacionalidad de profesores	Cuota aproximada
Español Básico I	13	260	coreana	54%
Español Básico II	4	80	coreana	16%
Español Intermedio I	2	40	coreana	8%
Español Intermedio II	1	20	coreana	4%
Redacción en Español	1	20	española	4%
Conversación en Español Nivel Básico	2	40	española	8%
Conversación en Español Nivel Intermedio	1	20	mexicana	4%

Tabla 11. Cuotas para el muestreo de alumnos basadas en las cifras del 2º semestre de 2012⁶⁵

Para aplicar los cuestionarios a los alumnos que tomaban la asignatura de español, era imprescindible pedir el permiso del profesor; siempre y cuando el profesor permitiera a la investigadora distribuir los cuestionarios en el aula a sus alumnos y estos voluntariamente accedieran a participar en la encuesta, el estudio mediante el cuestionario pudo completarse. La decisión por la muestra no aleatoria se realizó teniendo en cuenta estas circunstancias particulares de los cursos de ELE en la Universidad Nacional de Seúl. Y además, dicha decisión solo era posible debido a que esta investigación tiene un carácter exploratorio sin ningún estudio previo, por lo cual podría definirse como estudio preliminar para futuras investigaciones con marcos más rigurosos y profundos para establecer hipótesis y comprobarlas.

Según anota Selltiz (1980), un trabajo necesario y previo al diseño del cuestionario debe incluir las siguientes etapas:

- Decisión acerca de la información que se desea obtener.
- Tipo de cuestionario a emplear.
- Redacción de un primer borrador.
- Revisión de las preguntas.

⁶⁵ Excepto los cursos de Español Básico I y II, Español Intermedio I y II, siempre se han diferenciado el título y la plaza de alumnos de asignaturas de español. Aquí se presentan las asignaturas generalmente administradas por el departamento. En el 2º semestre de 2012, no se abrió la asignatura de Redacción en Español, pero como esta ha existido siempre en otros semestres, se incluyó en las cuotas.

- Realización de una prueba piloto o informal.
- Comprobación previa del cuestionario. (Selltiz, 1980, citado por Carrillo López , 2008: 251)

A la hora de pasar por las citadas etapas, también deberíamos tener en cuenta las siguientes fases para la elaboración de un cuestionario eficaz tal y como sugiere Fox (1981):

- Limitación de la extensión, para no desalentar al encuestado e incrementar así el porcentaje de respuestas.
- Estructuración del modelo de respuesta para reducir al mínimo lo que escriban los sujetos.
- Indicaciones claras en cuanto al modo de rellenar el cuestionario.
- Especificación de la finalidad de la investigación y del uso que se piensa hacer de los datos obtenidos. (Fox ,1981, citado por Carrillo López , 2008: 252)

De acuerdo con estas sugerencias para realizar un cuestionario eficaz, en el siguiente apartado se explicita la elaboración y aplicación del cuestionario de los profesores y de los alumnos, para reflexionar sobre el lugar del componente cultural en las clases de español y también las visiones generales sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE.

3.1.2. Justificación de la elaboración de los cuestionarios

3.1.2.1. Diseño de los cuestionarios

Un factor muy importante que se debe tener presente en la etapa inicial del diseño de los cuestionarios es la consideración ética sobre los encuestados. El Comité de Bioética de la Universidad Nacional de Seúl (*Seoul National University Institutional Review Board, SNUIRB*)⁶⁶ requiere que todo proyecto de investigación en seres humanos que se realice en

⁶⁶ El Comité de Bioética (el Comité de Revisión Institucional) de la Universidad Nacional de Seúl es el cuerpo institucional que se fundó en 2005 para la protección de los derechos y el bienestar de individuos que sean reclutados a participar en las investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de Seúl. Este comité tiene la responsabilidad de aprobar investigaciones en donde participen sujetos humanos y también tiene la obligación de revisar, regular y monitorear las investigaciones aprobadas. Para mayor información, véase su página web oficial en: <http://snuethics.snu.ac.kr/>.

esta universidad debe someterse a evaluación y aprobación del Comité. Sobre todo, si los participantes del cuestionario son estudiantes de esta universidad, población considerada como vulnerable, es imprescindible lograr la aprobación del Comité antes de iniciar la encuesta. Con el fin de aplicar los cuestionarios para los profesores y los alumnos de la universidad de acuerdo con sus principios, se entregó la solicitud al Comité con base en el reconocimiento y aceptación de la responsabilidad en la protección de los derechos, la privacidad y el bienestar de los sujetos profesores y estudiantes de esta comunidad universitaria. Tras la revisión de la solicitud de nuestro estudio, el Comité decidió que esta investigación está “exenta de revisión”. (Véase el apéndice 1) La categoría de “investigación exenta”⁶⁷ generalmente se determina de acuerdo con los siguientes criterios:

- Situaciones en las cuales los datos recogidos no permitan la vinculación o la identificación de los participantes.
- Cuando los riesgos no causan más que un daño o malestar mínimo.
- Cuando el proceso de investigación no difiere de situaciones de la vida cotidiana del participante. (Comité de Bioética de la Universidad San Francisco de Quito, 2012: 14)

Con motivo de preparar los documentos para la solicitud de la aprobación del Comité, se empezaron a diseñar los cuestionarios. A la hora de diseñar y elaborar un cuestionario, el investigador puede consultar algunos ya existentes o si no hubiera ninguno, tiene que preparar su propio cuestionario desde cero. Para nuestra investigación, hemos encontrado un modelo de cuestionario que se presenta en una investigación: *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica* por Santamaría Martínez (2008).⁶⁸ Este cuestionario se diseñó para “acceder a las consideraciones, valoraciones y

⁶⁷ Por supuesto, “si el Comité decide que una investigación está exenta, esto no implica que los investigadores estén libres de las responsabilidades éticas con los sujetos en este tipo de investigación, sino que los requisitos estandar aplicables a la revision del [Comité de Bioética de la Universidad Nacional de Seúl], tales como el consentimiento informado, no se aplican a la investigación” (Comité de Bioética de la Universidad San Francisco de Quito, 2012: 14-15). En nuestra investigación, también se debe considerar la ética sobre los encuestados, sobre todo, de los estudiantes: estos deben ser informados sobre el objetivo de la encuesta y que se les asegure la total confidencialidad, que el cuestionario es totalmente anónimo y personal, y que la participación es voluntaria, y que si tienen dudas o preguntas se las podrán resolver, según señala el Comité de Bioética de la Universidad Nacional de Seúl.

⁶⁸ Santamaría Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Tesis Doctoral, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid. Obtuvo el Premio ASELE de investigación

opiniones de profesores de EL2/LE acerca de la competencia sociocultural y su presencia en el aula” (Santamaría Martínez, 2008: 158), y la población se define más concretamente como profesores de EL2/LE a adultos tanto en España como en otros países, ya sean hispanohablantes o no. Se podía considerar como punto de partida para diseñar las preguntas para los profesores.

Sin embargo, aunque el cuestionario de la citada investigación y el de profesores de esta tesis tienen en común como objeto de interés el lugar del componente sociocultural en el aula de ELE, existen grandes diferencias en los grupos que integran la población o la muestra y en las relaciones de las variables más importantes. En el cuestionario de esta investigación, la población se limita a los profesores y alumnos de ELE en la Universidad Nacional de Seúl, debido a lo cual hay que diseñar el cuestionario basándose en el profundo entendimiento sobre las características determinadas de la población y su ámbito educativo, y adaptándose a este conocimiento. Asimismo, Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos (2003) ponen énfasis en el buen conocimiento de la población:

[...] se debe tener en cuenta las características de la población diana (nivel cultural, edad, estado de salud) y el sistema de aplicación que va a ser empleado, ya que estos aspectos tendrán una importancia decisiva a la hora de determinar el número de preguntas que deben componer el cuestionario, el lenguaje utilizado, el formato de respuesta y otras características que puedan ser relevantes. En este sentido, y como ya se ha mencionado, si no se tiene un buen conocimiento de la población objeto de estudio, puede ser de gran utilidad el uso de técnicas cualitativas, como el grupo de discusión o las entrevistas con informadores clave. (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003: 152)

Con el mismo objetivo, Navarro Saldaña (2001) señala la necesidad de realizar una preencuesta, “la cual puede consistir en entrevistas individuales o incluso en documentación sobre investigaciones similares. Tras realizarse la preencuesta, esta puede entregar información pertinente para la inclusión o no de determinados contenidos en la encuesta” (Navarro Saldaña, 2001: 3). Haciendo hincapié en la importancia de la realización de la preencuesta, se puede utilizar varias técnicas complementarias para validar el cuestionario y el conjunto del proceso:

- El estudio de la documentación existente sobre el tema.

- Una reunión-discusión (tipo “lluvia de ideas”) acerca del tema, si necesario con personas externas a la encuesta que dominen el tema.
- Una entrevista en profundidad que permita recolectar elementos importantes para formular las hipótesis. (EuropeAid, 2005)

A partir de la demanda de conocer profundamente el pensamiento del profesorado y del alumnado, previamente al diseño del cuestionario se realizaron como preencuestas tres entrevistas con los profesores y los alumnos que dieron y tomaron respectivamente el curso de ELE en la Universidad Nacional de Seúl: la primera con una profesora coreana, la siguiente con un profesor nativo y la última con tres alumnos, que fueron dos chicos y una chica. Mientras se realizaban las entrevistas sobre la base de una lista con las variables que se querían medir en los cuestionarios, se recolectaron las informaciones necesarias para diseñar y redactar las preguntas. Aunque ya se habían llevado a cabo la revisión de la literatura y el análisis de los manuales a base del conocimiento y de la experiencia como alumna y profesora de ELE de la propia investigadora, una serie de entrevistas fueron de gran utilidad para el profundo conocimiento del objeto de investigación y ofrecieron las informaciones para la formulación y la modificación de las hipótesis, las variables y, al final, los dos cuestionarios enteros.

A la hora de redactar las preguntas, hay que considerar una serie de indicaciones basadas, según señalan Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos (2003), en: 1) claridad y sencillez, 2) brevedad, 3) personalización, 4) ausencia de ambigüedad, 5) ausencia de carga emocional, 6) no poner a la defensiva, 7) cálculos sencillos, 8) neutralidad, 9) evitar redacciones negativas, 10) una sola sentencia lógica. (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003: 159). Considerando estas pautas, se elaboraron el cuestionario para los profesores y el otro para los alumnos de ELE en la Universidad Nacional de Seúl, los cuales comprendieron una serie de preguntas de diferentes tipos que se podían responder en un tiempo máximo de 15 a 20 minutos, con el fin de no producir fatiga en la muestra y aumentar el número de cuestionarios completados.⁶⁹

⁶⁹ “Respecto a la extensión, el número habitual de preguntas suele situarse entre las 20 y las 30 y el tiempo necesario para su contestación alrededor de los 15 min. En estos dos casos se deberá ser tan cuidadoso [...], teniendo siempre presente la población objeto de estudio.” (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003: 160). En esta investigación, el cuestionario para los profesores se diseñó con la posibilidad de resolverse en un tiempo máximo de 20 minutos, mientras que el de los alumnos, en 15 minutos, porque estos no tenían mucho tiempo para responder mientras tomaban clase en el aula. En la encuesta real, los alumnos solo tardaron

El proceso de construcción de los cuestionarios se divide según la población objeto de investigación: el de los profesores y el de los alumnos. En primer lugar, el procedimiento durante la elaboración del cuestionario para los profesores universitarios de ELE en Corea del Sur fue el siguiente:⁷⁰

- 1) Primeramente, se realizó una lista con las variables que se querían medir. Como el profesorado se integra con profesores coreanos e hispanohablantes, algunas variables se diferencian según la nacionalidad del profesor. A partir de esta lista, se seleccionó el tipo de preguntas más apropiado para medir cada una de las variables sobre la opinión del profesorado de ELE con respecto al tratamiento del componente cultural en el aula. Teniendo en cuenta “la contestación que admitan del encuestado, de la naturaleza del contenido y de su función” (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003: 152-153), se redactó un cuestionario de 21 preguntas, algunas cerradas, otras de elección múltiple (abanico de respuestas, abanico de respuestas con un ítem abierto y preguntas de estimación) y una pregunta abierta.
- 2) En segundo lugar, se consultó a una profesora universitaria de Bienestar Social que es experta en estadística y trabajo de campo, la cual recomendó la claridad visual de instrucciones y preguntas para que no resultaran ambiguas para los encuestados; aconsejó que en las preguntas en las que los encuestados pudieran elegir más de dos opciones, se limitaran a dos, no más, para luego facilitar la codificación y el análisis; por último, señaló que esta investigación tiene carácter exploratorio debido a la escasez de los estudios previos del campo, por eso, se necesitarían estudios longitudinales a lo largo de determinados espacios de tiempo para llevar una investigación explicativa a base de las hipótesis para probar suposiciones de las relaciones de causa-efecto.
- 3) A continuación, se propuso una prueba piloto a una profesora coreana y a otra profesora nativa para obtener la retroalimentación.⁷¹ De este modo, la prueba

como máximo 10 minutos en contestar el cuestionario.

⁷⁰ El procedimiento de la elaboración de los cuestionarios se planeó considerando en gran parte la citada investigación de Santamaría Martínez (2008) y la de Carrillo López (2008).

⁷¹ Según señalan Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos (2003), el grupo de personas con las que se realiza la prueba piloto “no [son] necesariamente representativas de la población objeto de estudio, pero sí semejantes en sus características fundamentales” (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003:

piloto permitió determinar “si las preguntas ha[bía]n sido correctamente comprendidas por todos los sujetos, si ha[bía]n producido fatiga o rechazo, si la duración ha[bía] sido excesiva o cualquier otra deficiencia” (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003: 160). El control de ejecución del tiempo y la confirmación de su comprensibilidad eran los principales objetivos de la prueba piloto. Las profesoras que participaron en esta prueba ofrecieron comentarios y sugerencias para el cuestionario definitivo, por lo cual se hicieron ajustes y mejoras en el cuestionario.

- 4) Tras la revisión a base del análisis de los resultados obtenidos con la prueba piloto, se redactó la versión definitiva del cuestionario para los profesores universitarios de ELE, en Corea del Sur.

En segundo lugar, el procedimiento durante la elaboración del cuestionario para los alumnos universitarios de ELE en Corea del Sur fue el siguiente:

- 1) En primer lugar, se realizó una lista con las variables que se querían medir. Como hay dos tipos de cursos de español, uno impartido por un profesor coreano y el otro impartido por un profesor nativo, algunas variables se diferenciaron según la nacionalidad del profesor. A partir de esta lista se seleccionó el tipo de preguntas más apropiadas para medir cada una de las variables sobre las opiniones y las necesidades del alumnado de ELE con respecto al tratamiento del componente cultural en el aula de ELE. Se redactó un cuestionario de 20 preguntas, algunas cerradas, otras de elección múltiple (abanico de respuestas, abanico de respuestas con un ítem abierto y preguntas de estimación) y una pregunta abierta.
- 2) A continuación, junto con el cuestionario para los profesores, se consultó a la misma profesora. La consulta resultante fue la misma que la de los profesores y se necesitó dar mayor importancia a la claridad de las instrucciones.
- 3) En la siguiente etapa, se seleccionó un grupo de alumnos que tomaban el curso de ELE en la Universidad Nacional de Seúl. En esta prueba piloto, el número de participantes fue de 111 sujetos divididos en varias asignaturas. Las respuestas obtenidas se codificaron y se sometieron a las pruebas estadísticas para el estudio.

160). En nuestra investigación, como la población del profesorado es bastante pequeña, no podía realizarse la prueba piloto con numerosos profesores.

A lo largo del análisis, las preguntas de baja comprensibilidad o de ambigüedad se modificaron, y lo importante fue que la pregunta abierta, que era la última cuestión, se revisó y se excluyó del análisis porque la mayoría de los sujetos se negaron a contestarla (61,6%).⁷²

- 4) Tras las oportunas correcciones a partir del análisis de los resultados obtenidos por la prueba piloto, se redactó el formato definitivo del cuestionario para los alumnos universitarios de ELE en Corea del Sur.

3.1.2.2. Administración de los cuestionarios

Una vez diseñados y convenientemente probados los cuestionarios, se dio inicio al trabajo de campo. Para distribuir el cuestionario de los profesores, se seleccionó una lista de la población de 24 profesores que se consideraban disponibles y adecuados para esta investigación, los cuales estaban impartiendo o habían impartido curso de español recientemente, durante el año académico 2012 y 2013 en la Universidad Nacional de Seúl. Para los 15 profesores, la propia investigadora los visitó, les informó sobre la investigación y la encuesta, y les pidió responder al cuestionario. En estos casos todos los profesores autoadministraron el cuestionario y se lo devolvieron a la investigadora. Para los nueve docentes no disponibles para una cita, se envió el cuestionario por correo electrónico y los seis profesores se lo devolvieron por el mismo medio, pero tres no contestaron. Se confirmó el hecho de que la mejor manera de obtener el índice más alto de respuesta es una visita personal, porque es difícil negar la participación cara a cara al encuestador. En total, 21 profesores participaron en la encuesta. Los cuestionarios se distribuyeron y se recopilaron entre enero y marzo de 2013; se tardaron dos meses en recoger los cuestionarios contestados porque se debió esperar a que los devolvieran los más posibles por correo electrónico.

Para realizar el cuestionario de los alumnos, se obtuvo el permiso de algunos profesores que daban curso de español y, luego, la investigadora visitó el aula de cada curso, ofreció una breve presentación e instrucción sobre el cuestionario y lo distribuyó a los alumnos. Cada alumno contestó individualmente su cuestionario. De esta manera, se llevó a

⁷² Según Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, “incluso cuando las preguntas están bien elaboradas siempre hay sujetos que se niegan a contestar, aceptándose hasta un 5% el índice normal de no respuesta. Por encima de este porcentaje se considera que la pregunta debe ser revisada” (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003: 161).

cabo “un gran ahorro de tiempo y recursos, puesto que con un solo desplazamiento pueden obtenerse las respuestas de muchas personas” y fue “perfectamente posible garantizar el anonimato de los encuestados” (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003: 98). Durante este proceso, se dio mayor importancia al aviso de los principios éticos, el hecho de que el cuestionario no era un examen; que el profesor no podría ver las respuestas y que los alumnos podían negarse a responderlo.

Los 290 alumnos que participaron en la encuesta, lo hicieron divididos en dos etapas; primera, en enero de 2013, durante el periodo del examen final del semestre de invierno de 2012, y segunda, en abril de 2013, durante el examen parcial del primer semestre de 2013. Se eligió el periodo de examen porque los alumnos ya llevaban un tiempo suficiente en el curso como para evaluarlo y era conveniente distribuir los cuestionarios después del examen, cuando los alumnos estaban aliviados del estrés por el examen. Para la asignatura de Español Intermedio II, se aplicaron los cuestionarios como excepción en octubre de 2013, cuando la profesora y los alumnos estuvieron disponibles. Los 314 alumnos contestaron el cuestionario y entre ellos los de dos alumnos se excluyeron del análisis por la contestación inadecuada e insignificativa.⁷³ En total, 312 alumnos fueron los encuestados como objeto de investigación.

Se consideraron las cuotas de la tabla 10 para elegir a los sujetos de las muestras, pero como algunos cursos, como Redacción en Español I, Español Intermedio II y Conversación en Español Nivel Intermedio tienen solo un grupo por asignatura, no era posible distribuir los sujetos del muestreo estrictamente según las cuotas.⁷⁴ En la tabla 12, podemos comparar las cuotas diseñadas anteriormente y el porcentaje real de los participantes de la encuesta:

Título	Cuota aproximada	Núm. de participantes	Porcentaje
Español Básico I	54%	144	46,2
Español Básico II	16%	43	13,8
Español Intermedio I	8%	28	9
Español Intermedio II	4%	24	7,7
Redacción en Español	4%	8	2,6
Conversación en Español Nivel Básico ⁷⁵	8%	40	12,8

⁷³ Esto significa “alto índice de la falta de respuestas o respuestas de selección del mismo número”.

⁷⁴ Por ejemplo, aunque los cursos Redacción en Español y Conversación en Español Nivel Intermedio ocupan el mismo porcentaje de 8% en las cuotas, la realidad es que en el primer semestre de 2013, el número de alumnos que tomaban Redacción en Español era de 8 y el de Conversación en Español Intermedio era de 25, por eso el porcentaje de cada curso se diferenció en la encuesta real.

⁷⁵ Este curso implica todos los cursos impartidos por el profesor español que son Conversación en Español

Conversación en Español Nivel Intermedio	4%	25	8
--	----	----	---

Tabla 12. Muestreo por cuotas del cuestionario para los alumnos

Mientras se elaboraban los cuestionarios, se intentó que las preguntas fueran claras y sencillas, y lo más cortas posibles. Se incluyeron también las preguntas de filtro. En el cuestionario para los profesores, en el cual hay 21 cuestiones, la 1, 2 y 12 son cuestiones de filtro, que por objeto pretendían “seleccionar a una parte de los encuestados para realizarles posteriormente preguntas solo indicadas para ellos” (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003: 153). La 1 y 2 se elaboraron para conocer la percepción fundamental de los profesores sobre el tratamiento del componente cultural y lingüístico en la enseñanza de ELE, que serían las visiones sobre el grado de importancia de los dos componentes y su relación en la práctica. Las cuestiones 7, 8, 10, 11, 12, 13 y 16 se diseñaron siguiendo el modelo del cuestionario de Santamaría Martínez (2008) y se modificaron adaptándose al ámbito universitario de Corea del Sur. Las cuestiones 4 y 9 son preguntas de estimación (1=Nada importante a 5=Fundamental) y las cuestiones 3, 12, 13, 14 y 18 son de respuesta doble, es decir, el encuestado puede señalar más de uno y hasta dos si es necesario. La cuestión 18 se seleccionó según la nacionalidad del profesor: hay cuatro preguntas para los coreanos y cinco para los hispanohablantes. La última cuestión, la número 21, es una pregunta abierta para futuras sugerencias. Se elaboró en español primero y luego se añadió la traducción en coreano en el archivo para que no tuvieran dudas ni mal entendimiento los profesores coreanos.

En el cuestionario para los alumnos, el cual contiene 19 cuestiones, la 5, 6 y 9 son las preguntas de filtro. Las cuestiones 2, 4, 11, 16 son las preguntas de estimación. Las cuestiones 3, 7, 10, 17 y 18 son de respuesta doble. La cuestión 19 debe seleccionarse según la nacionalidad de su profesor: hay dos cuestiones para cada tipo de profesor. Se elaboró en español y luego en coreano, pero en el aula se distribuyó solo la traducción en coreano, teniendo en cuenta el nivel del dominio de español de los alumnos. Algunas preguntas se diseñaron sobre la base de las del cuestionario para los profesores, porque se pretendía comparar las opiniones del profesorado y del alumnado sobre los mismos temas y luego realizar una comparación y contraste entre ambas en el análisis. Por eso, hay algunas cuestiones similares en ambos cuestionarios que tienen las mismas variables a considerar: las

Nivel Básico más Redacción en Español y Cultura Hispánica, como se ha mencionado en la nota 62.

cuestiones 2, 4, 8, 11, 12, 14 y 15 del cuestionario para los alumnos.

En ambos cuestionarios, las preguntas intentaron ser exhaustivas para que los encuestados pudieran elegir su respuesta por lo menos en las opciones, y para el caso en que el encuestado no pudiera encontrar respuesta en las opciones y tuviera otra opinión, se añadió un ítem abierto. Esta decisión se realizó según el análisis de los resultados de la prueba piloto.

3.1.3. Justificación del contenido de los cuestionarios

En este apartado revisaremos el contenido de los dos cuestionarios, explicaremos el objetivo que persigue cada cuestión y justificaremos el significado que tiene en nuestra investigación.

3.1.3.1. Cuestionario para profesores universitarios de ELE en Corea del Sur

La cuestión 1 trata de indagar la percepción de los profesores sobre el lugar del componente cultural en la enseñanza de ELE, que es el tema más fundamental de nuestra investigación. Como hemos repasado en el estado de la cuestión, la relación entre la lengua y la cultura es la clave para determinar todo el currículo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Por ello, es un punto de partida de esta encuesta, dependiendo del cual se determina la perspectiva del docente hacia el tratamiento del componente cultural en su enseñanza de ELE. Como es una pregunta de filtro, si el encuestado no cree que la cultura sea un componente fundamental en la enseñanza de lengua, no sería necesario responder las cuestiones 2 y 3.

1. ¿Considera que la cultura es un componente fundamental en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera?

- Sí No (pase a la pregunta 4)

La cuestión 2 intenta averiguar si hay distancia entre el pensamiento del docente y la práctica en el aula, porque como hemos mencionado en el apartado 1.1.3., en la práctica real se produce fácilmente una escisión entre la enseñanza de lengua y la de cultura. Esta cuestión 2 se relaciona con la 3 para saber las razones de dicha escisión. También es una pregunta de filtro, por eso, si la respuesta es “Sí”, tendrá que pasar a la pregunta 4.

2. En caso afirmativo, ¿en sus clases de ELE (curso optativo de español) la enseñanza del contenido cultural cubre el mismo nivel de importancia que la enseñanza del contenido lingüístico?

Sí (pase a la pregunta 4) No

La cuestión 3 se diseñó para verificar las razones por la distancia entre la percepción y la práctica del docente. Es muy importante saber estas razones, porque si no se realiza una enseñanza satisfactoria de la cultura, el reconocimiento exacto de la realidad pedagógica podrá llevarnos a la mejora de la situación problemática. Para diseñar las opciones de la respuesta se requería un estudio profundo a través de las entrevistas con varios profesores. Los encuestados podían elegir hasta las dos opciones porque lo importante era saber lo más exhaustivamente, pero no más de tres, ya que era también un objetivo principal averiguar la razón principal de este fenómeno, no las razones varias y generales.

3. En caso negativo, ¿cuál sería la razón? (puede elegir hasta dos si es necesario)

- Es más importante enseñar la lengua que la cultura
- El tiempo no es suficiente solo para enseñar el contenido lingüístico del manual
- El manual no incluye muchas actividades culturales
- Impartir una enseñanza cultural requiere mucho tiempo y esfuerzo por parte del profesor
- Los alumnos piensan que explicar la cultura por parte del profesor es algo secundario o incluso extraviado del objetivo de la clase

Otras: _____

La cuestión 4 va más allá del tratamiento del componente cultural y trata de saber el panorama más general de la enseñanza de ELE. Las áreas curriculares se seleccionaron según la sugerencia de Young y Sachdev (2011) y se adaptaron de acuerdo con la clasificación generalmente utilizada en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en Corea del Sur. Esta cuestión es de estimación, por eso, intenta averiguar qué grado de importancia otorga el profesor a cada área curricular, lo cual nos permitiría deducir cómo se organizaría la programación real de los cursos de ELE y también cómo se valoraría la cultura en comparación con otras áreas curriculares. Los resultados se evaluaron en comparación con los del cuestionario para los alumnos.

4. Valore las siguientes áreas curriculares según su grado de importancia en su clase.
(1= Nada importante a 5=Fundamental)

	1	2	3	4	5
Gramática					
Vocabulario					
Cultura					
Comprensión de lectura					
Expresión e interacción escrita					
Comprensión auditiva y audiovisual					
Expresión e interacción oral					

La cuestión 5 permite una reflexión de la realidad didáctica de la enseñanza de lenguas en la universidad, donde no es muy común que los profesores tengan el derecho autónomo a la hora de programar su curso. Se trata de saber el factor más importante de la programación del curso, el cual determinaría también el lugar del componente cultural en la enseñanza de ELE.

5. ¿Cuál sería el principal factor que debería tener en cuenta a la hora de programar sus clases de español?
- Su línea de investigación (e.g. Temas de la tesina o la tesis)
 - Contenidos del manual
 - Temas de investigaciones recientes de la enseñanza de ELE
 - Interés del grupo de alumnos

La cuestión 6 es un tema bastante crucial entre las discusiones sobre la enseñanza de la cultura en el aula de lenguas: cuándo enseñar e integrar la cultura con la lengua, acerca de lo cual hemos observado en las investigaciones de varios autores como Kramsch (1998) y Areizaga (2002).

6. ¿Desde qué nivel de español se debería enseñar la cultura en las clases de ELE?
- Desde las primeras etapas del aprendizaje
 - Cuando se llega a un nivel más avanzado

La cuestión 7 se creó siguiendo la pregunta 5 de la citada investigación de Santamaría Martínez (2008), donde se pretende identificar cómo el docente transmite información de tipo sociocultural en su curso. En nuestro cuestionario se añadió una opción más de “Explicaciones esporádicas según el contenido del manual”, teniendo en cuenta el papel importante que ejerce el manual en la enseñanza-aprendizaje en el aula coreana.

7. ¿En qué momento de su clase transmite usted principalmente aspectos culturales?

- Clases exclusivas de cultura
- Explicaciones esporádicas según el contenido del manual
- Explicaciones esporádicas según el interés del grupo
- Muchas de las funciones comunicativas presentadas tienen como base la cultura

La cuestión 8 también proviene del cuestionario de Santamaría Martínez(2008), cuyo objetivo era saber “cuáles son los países que, de una manera u otra, aparecen un mayor número de veces en las clases de los profesores encuestados” (Santamaría Martínez, 2008: 165). La única diferencia fue que en nuestra encuesta el número se limitaba a cinco, siguiendo los consejos de la experta de estadística y de varios profesores, quienes consideraron que en el aula coreana, tan lejana de los países hispanohablantes, no era fácil tratar numerosos países de habla hispana; sería suficiente con los cinco seleccionados. En la realidad de la enseñanza de ELE en Corea, los profesores generalmente obtienen su doctorado en algunos países determinados, como España y México, por eso, esta cuestión era también para saber si una realidad experimentada de la cultura meta por el docente influía o no en la programación y la docencia en el aula. Cabe destacar que hemos preferido simplemente citar los países cuya lengua primera es el español, de manera que no se han incluido los Estados Unidos, el segundo país hispanohablante del mundo, por encima de Colombia, España y Argentina (Instituto Cervantes, 2008), teniendo en cuenta que este país norteamericano se trata generalmente en el Departamento de Lengua y Literatura Inglesas.

8. Señale 5 países a los que haga referencia en sus clases con más frecuencia:

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Argentina | <input type="checkbox"/> Bolivia | <input type="checkbox"/> Chile |
| <input type="checkbox"/> Colombia | <input type="checkbox"/> Costa Rica | <input type="checkbox"/> Cuba |
| <input type="checkbox"/> Ecuador | <input type="checkbox"/> El Salvador | <input type="checkbox"/> España |
| <input type="checkbox"/> Guatemala | <input type="checkbox"/> Honduras | <input type="checkbox"/> México |
| <input type="checkbox"/> Nicaragua | <input type="checkbox"/> Panamá | <input type="checkbox"/> Paraguay |
| <input type="checkbox"/> Perú | <input type="checkbox"/> Puerto Rico | <input type="checkbox"/> R. Dominicana |
| <input type="checkbox"/> Uruguay | <input type="checkbox"/> Venezuela | |

La cuestión 9 se relaciona con los tipos de cultura que tratamos en el apartado 1.1.2. y, además, la interculturalidad que es el objetivo fundamental de la enseñanza de cultura. La primera categoría de “Productos culturales y conocimientos generales de los países hispánicos” se refiere a la cultura formal, la que se ha enseñado con mayor importancia en el aula tradicional de las lenguas, mientras que la segunda de “Convenciones sociales y

condiciones de vida en la cultura hispánica” significa la cultura informal, concepto clave al que numerosas investigaciones y prácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras ponen énfasis hoy en día. La tercera categoría proviene de las preencuestas con los profesores, quienes la señalaron como varios ejemplos de su enseñanza de cultura en el aula. Las demás categorías se relacionan con el enfoque intercultural que pretende desarrollar en los alumnos la capacidad de conocer la propia cultura y la cultura meta, comparar e interpretar ambas y, por fin, llegar a un profundo entendimiento del mundo que les rodea. El concepto de “interculturalidad” todavía no es un concepto muy familiar en la enseñanza de ELE en Corea del Sur, por eso, esta cuestión trata de conocer la percepción de los profesores sobre este concepto. La cuestión 9 tiene una relación íntima con el tema fundamental de “qué tipo de cultura enseñarse”.

9. Valore los siguientes aspectos culturales según su grado de importancia en su clase.
(1= Nada importante a 5= Fundamental)

	1	2	3	4	5
Productos culturales y conocimientos generales de los países hispánicos (geografía, historia, literatura, bellas artes, cine, etc.)					
Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura hispánica (costumbres, comportamientos sociales, creencias, tradiciones, etc.)					
Significados culturales de las expresiones en español (vocabularios, frases, etc.)					
Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura coreana					
Comparación y contraste de la cultura coreana y la cultura hispánica					
Tratamiento panorámico de las culturas de los países distintos del mundo					

La cuestión 10 intenta averiguar de forma cuantitativa, qué y cómo se valoran los manuales que utilizan los docentes, de contenido cultural. Se adaptó de la cuestión 10 del cuestionario de Santamaría Martínez (2008), pero se limitó solo a los manuales, no a los cuadernos de actividades como en la cuestión original, porque los manuales de la Universidad Nacional de Seúl no los tienen.

10. ¿Cómo valora el tratamiento que se hace de la cultura en los manuales de ELE que utiliza en su clase?
- Malos, escasos, caen en lo tópico
 - Aceptables, insuficientes, informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica
 - Buenos, suficientes, aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica
 - Excelentes, muchos, permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta

Las preguntas 11 y 12 también fueron adaptadas del cuestionario de Santamaría Martínez (2008). Pretenden profundizar en la realidad del uso de materiales didácticos de los profesores de ELE, saber si estos pueden utilizar otros materiales libremente y cuáles serían más rentables y útiles para el aula coreana. Al tener en cuenta la realidad de que no hay cuadernos de actividades ni suficientes manuales publicados en Corea, es una cuestión de alto interés que puede analizarse en relación con el análisis de los manuales de nuestra investigación.

11. Además del manual, complementa sus clases de ELE con otros materiales para impartir contenidos culturales?

- Sí No (pase a la pregunta 13)

12. ¿Qué materiales complementarios utiliza para impartir contenidos culturales? (puede señalar más de uno, por favor)

- Otros manuales de ELE
 Material propio

Material de fuentes alternativas:

- Prensa
 Literatura
 CD (canciones)
 Fotografías
 Cine
 Internet

Otros: _____

La cuestión 13 es una adaptación de la 15 de Santamaría Martínez (2008) para conocer la dinámica más común que utilizan los profesores, pero se añadió la primera opción de “No realizan ese tipo de actividades” porque en la preencuesta con los profesores nos señalaron sobre la posibilidad de no realizarlo por varias razones en el aula. Es una cuestión que se tiene en mente en la situación típica de las aulas coreanas. La elección de la metodología por parte de los profesores es un paso importante de la enseñanza de cultura.

13. ¿Qué tipo de dinámicas lleva a cabo en el aula cuando realiza actividades que tienen como objetivo trabajar sobre aspectos culturales? (puede elegir las dos más habituales):

- No realizan ese tipo de actividades
 Trabajan individualmente
 Trabajan en parejas
 Trabajan en grupos

- Trabaja toda la clase en conjunto

La cuestión 14 intenta valorar el tipo de actividades culturales de la clase. Además de la dinámica para localizar qué tipo de actividades se realizan en el aula nos ayudará a conocer la realidad práctica. Cómo se trata el componente cultural en la enseñanza de ELE, es por supuesto una pregunta fundamental y prácticamente importante para nuestra investigación.

14. ¿Qué tipo de actividades utiliza usted para transmitir aspectos culturales? (puede elegir las dos más habituales):

- Explicaciones del profesor y textos culturales del manual
- Presentaciones y discusiones de los alumnos sobre los temas culturales
- Uso de los materiales audiovisuales auténticos
- Role-play* de comunicación entre los alumnos

La cuestión 15 se diseñó para verificar la percepción de los profesores acerca de la demanda de los alumnos por conocer la cultura meta en su aprendizaje. Esta podía analizarse en comparación con las opiniones de los alumnos en el cuestionario.

15. ¿Qué tanto considera usted que necesitan conocer sus alumnos sobre aspectos de la cultura hispánica?

- muy necesario
- necesario
- no necesario

La cuestión 16 intenta saber el objetivo principal del tratamiento del componente cultural. La pregunta se adaptó de la cuestión 14 de Santamaría Martínez (2008), pero las opciones se elaboraron nuevamente con base en la propia investigación. La primera opción se refiere a la enseñanza del componente cultural como un estímulo para el aprendizaje del componente lingüístico, factor considerado como más importante, mientras que la segunda categoría hace más hincapié en el desarrollo de la competencia comunicativa. La última refleja una visión intercultural de la enseñanza de la cultura.

16. ¿Cuál es el objetivo principal que persigue cuando trabaja aspectos culturales? (puede señalar una o varias, por favor):

- Que los estudiantes tengan más interés en el aprendizaje de la lengua española
- Que los estudiantes puedan comunicarse adecuadamente con los hispanohablantes en los países de habla hispana

Que entendiendo la cultura hispánica los estudiantes cambien y amplíen su perspectiva del mundo

Otros: _____

La cuestión 17 valora la experiencia de la formación para la enseñanza de la cultura y, luego, la demanda de realizarla en el caso de que no la tengan. Hemos mencionado la necesidad de programas de formación para los profesores universitarios en el apartado 1.2.1., de ahí que se podía reflexionar sobre la demanda por parte de los docentes mismos a través de esta pregunta.

17. ¿Ha recibido alguna formación para adquirir las estrategias específicas para la enseñanza de la cultura?

Sí No

En caso negativo, ¿considera que se necesitaría en el futuro?

Sí No

La cuestión 18 se divide según la nacionalidad del profesor encuestado y cada una tiene varias preguntas complementarias. Estas son básicamente preguntas personales para conocer las experiencias de cada docente. En el caso de los profesores coreanos, la experiencia de vivir o viajar en países de habla hispana tiene relación cercana con qué y cómo se trata el componente cultural en su clase de español, de lo cual proviene la primera pregunta. Y también, además del contacto directo con la cultura hispánica, las informaciones indirectas son los recursos más rentables para la situación de la enseñanza de ELE en Corea del Sur, por ello se diseñó la segunda pregunta. Las siguientes cuestiones 3) y 4) son preguntas para comparación con el cuestionario de los alumnos, por medio de las cuales se podría conocer la reflexión sobre el profesor mismo, ventajas y desventajas que se provocan por su propia nacionalidad y metodología pedagógica. En varias investigaciones sobre profesores de lenguas extranjeras, la nacionalidad, es decir, si son nativos o no, es un tema crucial, por eso, a través de estas preguntas se podrá profundizar en ello. Cabe destacar que a diferencia de las preguntas del cuestionario para los alumnos, en esta parte se limita a la enseñanza del componente cultural, sin ampliar su interés en la enseñanza de lengua en general.

18. Elija la pregunta que corresponda a su nacionalidad, por favor.

18-1. Para los profesores coreanos

- 1) ¿Ha tenido alguna experiencia de vivir o viajar en algún país de habla hispana? En caso afirmativo, especifique el lugar y el tiempo de su estancia, por favor.
- 2) ¿Cómo ha obtenido los contenidos culturales sobre los países hispánicos? (puede elegir las dos más habituales):
 - Viajes turísticos a países donde se habla español
 - Libros de referencia sobre la cultura hispánica
 - Contacto directo e indirecto con nativos
 - Recursos culturales al día (cine, revistas, internet, etc.)
- 3) ¿Cuáles serían los aspectos positivos de ser profesor coreano a la hora de impartir la enseñanza cultural? (puede señalar más de uno, por favor):
 - Explicar profundamente en coreano sobre la cultura hispánica a los estudiantes de nivel inicial si es necesario
 - Promover la competencia intercultural a través de la comparación y contraste entre la cultura hispánica y la cultura coreana que es la cultura materna
 - Ser un buen modelo imitable del aprendiz de españolOtros: _____
- 4) ¿Tendría usted algunas dificultades u obstáculos por ser coreano a la hora de trabajar aspectos culturales? En caso afirmativo, especifíquelos, por favor.

En el caso de los profesores hispanohablantes, se otorga mayor importancia en la experiencia como docente en Corea del Sur. El tiempo de vivir en este país y la posibilidad de conocer la cultura y la lengua coreanas son los temas fundamentales para investigar sobre la docencia de los profesores nativos en el aula coreana. También, las preguntas 3) y 4) son para comparación tal y como las de los profesores coreanos, y se agregó una pregunta más para saber sobre la experiencia docente en otros países, con el objeto de identificar las características típicas de la enseñanza de ELE en Corea del Sur, de lo cual los coreanos no podrían saber en la realidad.

18-2. Para los profesores hispanohablantes

- 1) ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en Corea del Sur?
- 2) ¿Considera que es imprescindible conocer la lengua y cultura maternas de los alumnos?
 - Sí
 - No
- 3) ¿Cuáles serían los aspectos positivos de ser profesor nativo a la hora de impartir la enseñanza cultural? (puede señalar más de uno, por favor)

- Dar oportunidad suficiente de conocer la cultura hispánica a través de las situaciones comunicativas del contexto cultural en el aula
- Ofrecer una información profunda y diversa de la cultura hispánica que es la cultura materna
- Ser un buen modelo imitable del hablante de español

Otros: _____

- 4) ¿Tendría usted algunas dificultades u obstáculos por ser nativo a la hora de trabajar aspectos culturales? En caso afirmativo, especifíquelos, por favor.
- 5) ¿Ha tenido alguna experiencia docente en otros países? En caso afirmativo, comparando con la enseñanza de ELE en otros países, ¿habría alguna característica destacable que se observara propiamente en Corea del Sur?

La cuestión 19 se trata de un tema bastante discutible en la enseñanza de lenguas extranjeras en Corea del Sur: el uso de la lengua meta o la lengua materna de los alumnos. El objetivo es saber la lengua que se utiliza principalmente en la docencia, por eso la elección de la respuesta se limita a solo una, y no doble respuesta.

19. ¿Qué lengua utiliza principalmente en las clases?

- Coreano
- Español

La cuestión 20 refleja el cambio actual en el papel de los profesores, los cuales deberían realizar varias funciones tal y como hemos visto en el apartado 1.1.4.3. En esta pregunta, los papeles se resumieron en dos categorías: la que controla toda iniciativa y la que ayuda más didácticamente, por medio de esta dicotomía se podría conocer más claramente la percepción de los profesores acerca de su papel.

20. ¿Cuál sería el papel principal de los profesores en la enseñanza de la cultura meta en las clases de ELE?

- Tomar todas las decisiones, dando información y organizando la programación
- Animar y ayudar a los alumnos a descubrir el mundo de la cultura meta aprovechando su iniciativa

La última pregunta 21 es una pregunta abierta que invita al profesor a ofrecer sugerencias para el mejor tratamiento de los aspectos culturales en las clases de ELE. Se

presentaron tres categorías de “profesores, manuales y currículos de la institución”, porque de otra forma habría quedado una pregunta tan general que los encuestados no habrían sabido cómo responderla. A diferencia del caso de los alumnos, la confianza de que los profesores podrían contestar la pregunta abierta nos permitió mantenerla en el cuestionario. Y además, tenía como objetivo conocer temas importantes a considerar en las futuras investigaciones.

21. ¿Qué estrategias se necesitarían para mejorar el tratamiento de los aspectos culturales en las clases de ELE en Corea del Sur en tres categorías distintas: de los profesores, del manual y del currículo de la institución?

- 1) Profesores
- 2) Manuales
- 3) Currículo de la institución

Finalmente, se solicitó información personal sobre el profesor encuestado, aunque siguiendo los consejos del Comité de Bioética de la Universidad Nacional de Seúl, de manera que no permitiera reconocer concretamente la identidad del profesor. El análisis de las respuestas consideró como base fiable y válida esta información concreta.

La información que usted nos ha proporcionado más los siguientes datos que le pedimos el favor de darnos serán guardados con la más estricta confidencialidad.

Sexo: Hombre Mujer
Edad: <30 30-40 40-50 >50
Formación: Licenciatura en _____
 Máster en _____
 Doctorado en _____
Años de experiencia docente: _____
Nacionalidad: _____

A continuación, analizaremos y justificaremos el contenido del cuestionario para alumnos universitarios de ELE en Corea del Sur.

3.1.3.2. Cuestionario para alumnos universitarios de ELE en Corea del Sur

La cuestión 1 pretende saber la nacionalidad del profesor del curso que el alumno encuestado toma, porque es una variable que tiene que considerarse en el análisis de cruces

de diversas preguntas. En los cursos impartidos por el profesor coreano también hay clases de laboratorio en las que los alumnos realizan actividades con otro profesor nativo, por eso a la hora de explicar sobre el cuestionario en la administración se declaró que el profesor de laboratorio no pertenecía a esta categoría de “profesor/a” del cuestionario.

1. ¿Con qué profesor/a estudia español?

- Coreano/a
- Nativo/a

La cuestión 2 tiene como objetivo evaluar de manera cuantitativa el grado de importancia de las citadas áreas curriculares desde el punto de vista de los alumnos. La estimación se realizaría según la experiencia del alumno en la clase, por eso, podría compararse con la valoración por parte de los profesores y también con la estimación de la demanda de estudiar estas áreas de la cuestión 4. A partir de la comparación y el contraste entre las cifras de la cuestión 2 y la 4 podrá analizarse la relación entre la realidad de la enseñanza-aprendizaje de ELE que experimentan los alumnos y sus propias necesidades del aprendizaje.

2. Valore las siguientes áreas curriculares según su grado de importancia en su clase.
(1= Nada importante a 5=Fundamental)

	1	2	3	4	5
Gramática					
Vocabulario					
Cultura					
Comprensión de lectura					
Expresión e interacción escrita					
Comprensión auditiva y audiovisual					
Expresión e interacción oral					

La cuestión 3 intenta averiguar las principales razones para el aprendizaje del español. Considerando que actualmente los alumnos deberían desempeñar el papel protagonista de su propio aprendizaje, la motivación es una variable básica que debe verificarse. En la prueba piloto varios alumnos ofrecieron una respuesta distinta a las opciones, por eso se añadió un ítem abierto para conocer exhaustivamente la demanda de los alumnos. La elaboración de opciones se basó en la preencuesta con los alumnos: la visita de los países hispanohablantes, el interés por la cultura meta; la adquisición de un certificado lingüístico; el requisito de la

graduación; por último, la preparación de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas.

3. ¿Cuál sería la razón para tomar la clase de español? (puede elegir hasta dos):

- Para viajar o estudiar en los países de habla hispana
- Para conocer profundamente la cultura hispánica
- Para obtener un certificado de dominio de español (e.g. DELE)
- Es requisito tomar una asignatura de lengua extranjera para graduación en la universidad
- Para elegir la carrera universitaria de español

Otras: _____

La cuestión 4 es una pregunta de comparación con la 2 que pretende saber la demanda de estudiar las áreas curriculares en la clase. Además de la percepción de los alumnos, sus necesidades son los factores fundamentales de la programación del currículo. Si hay diferencia entre la percepción sobre la situación pedagógica y la demanda del aprendizaje en cuanto a las mismas variables, el análisis de esta escisión servirá de gran utilidad para reflexionar sobre la realidad de la enseñanza-aprendizaje de ELE.

4. Valore las siguientes áreas curriculares según su demanda de estudiar en la clase.
(1= No necesaria a 5= Imprescindible)

	1	2	3	4	5
Gramática					
Vocabulario					
Cultura					
Comprensión de lectura					
Expresión e interacción escrita					
Comprensión auditiva y audiovisual					
Expresión e interacción oral					

La cuestión 5 es una pregunta de filtro para saber las opiniones de los alumnos sobre la necesidad del aprendizaje de la cultura meta para la comunicación eficaz en la lengua de estudio. Aunque parezca natural entre los profesionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras enseñar y aprender la cultura meta en el aula, será posible que los alumnos no reconozcan la importancia del aprendizaje del componente cultural, debido a lo cual se diseñó esta cuestión de filtro. Si se elige la respuesta de “No”, no es necesario contestar las cuestiones 6 y 7 sino pasar directamente a la pregunta 8.

5. ¿Considera que es imprescindible aprender la cultura hispánica además de la lengua para comunicarse bien en esta lengua?

- Sí No (pase a la pregunta 8)

La cuestión 6 sigue el mismo tema de la 5 y pretende verificar si el alumno necesita el aprendizaje del contenido cultural en su clase de español. De acuerdo con el resultado de la prueba piloto, en esta versión definitiva se enfatiza “la misma importancia” para aclarar más las opiniones sobre el lugar del contenido cultural y del lingüístico, porque se puede pensar que es necesario el aprendizaje del contenido cultural pero no con tanta importancia como el contenido lingüístico. Esta cuestión tiene como otro objetivo comparar con la cuestión 2 del cuestionario para los profesores.

6. En caso afirmativo, ¿espera que la enseñanza del contenido cultural cubra la misma importancia que la enseñanza del contenido lingüístico en su clase?

- Sí (pase a la pregunta 8) No

La cuestión 7 intenta averiguar las razones para la evaluación de la cultura meta como un contenido de menor importancia que la lengua. También es para la comparación con la 3 del cuestionario para los profesores, por consiguiente, se podrá llevar a cabo un análisis comparativo sobre las diferentes percepciones del profesorado y del alumnado. La elaboración de las opciones también se llevó a cabo por la entrevista con varios alumnos.

7. En caso negativo, ¿cuál sería la razón? (puede elegir hasta dos si es necesario):

- Es más importante aprender la lengua que la cultura
- Me preocupa que se evalúe el conocimiento cultural en los exámenes
- Hay otras asignaturas optativas de la cultura hispánica
- Aprender la cultura solo significa ganar informaciones, por eso es una pérdida de tiempo

La cuestión 8 trata de saber la situación actual de la enseñanza del componente cultural desde el punto de vista de los alumnos. La percepción de estos podrá compararse con la de los profesores en la misma cuestión 14 del otro cuestionario y se hace una entrada para averiguar la evaluación sobre la validez de la metodología que elige el profesor en la siguiente cuestión 9.

8. ¿Qué tipo de actividades utiliza el/la profesor/a para transmitir aspectos culturales? (puede elegir hasta dos si es necesario):

- Explicaciones del/la profesor/a y textos culturales del manual
- Presentaciones y discusiones de los alumnos sobre los temas culturales
- Uso de materiales auténticos como medios audiovisuales
- Role-play* de comunicación entre los alumnos

La cuestión 9 es una pregunta de filtro para saber las razones, si piensa el alumno que no son efectivas las actividades de la cuestión 8. En la cuestión 10, se elaboraron cuatro opciones con base en la entrevista con los alumnos.

9. ¿Considera que estas actividades son efectivas para entender la cultura hispánica?

- Sí (pase a la pregunta 11) No

10. En caso negativo, ¿cuál sería la razón? (puede elegir hasta dos si es necesario):

- Solo se presentan informaciones fragmentadas sobre la cultura hispánica
- El nivel del español en los materiales es bastante alto comparado con el del alumno
- No se tratan los aspectos culturales que interesan a los alumnos
- No se evalúa en los exámenes, por eso los alumnos no prestan mucha atención

La pregunta 11 tiene los mismos ítems que los de la 9 del cuestionario para los profesores. La única diferencia es la variable que se quiere medir: en esta cuestión es la demanda de estudiar los aspectos culturales presentados, mientras que en la de los profesores, el grado de importancia en su clase. Las respuestas de los docentes mostrarían la situación actual en las aulas de ELE; en cambio, las de los estudiantes guiarán el camino de la enseñanza de los aspectos culturales en el futuro.

11. Valore los siguientes aspectos culturales según su demanda de estudiar en las clases.
(1= No necesario a 5= Imprescindible)

	1	2	3	4	5
Productos culturales y conocimientos generales de los países hispánicos (geografía, historia, literatura, bellas artes, cine, etc.)					
Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura hispánica (costumbres, comportamientos sociales, creencias, tradiciones, etc.)					
Significados culturales de las expresiones en español (vocabularios, frases, etc.)					
Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura coreana					
Comparación y contraste de la cultura coreana y la cultura hispánica					
Tratamiento panorámico de las culturas de los países distintos del mundo					

La cuestión 12 es la misma pregunta que la 8 de los profesores y permitirá realizar

una comparación entre la preferencia de los alumnos y la de los profesores. Esta cuestión también tiene como objetivo ofrecer una base principal para elaborar una propuesta didáctica en la siguiente etapa junto con otras cuestiones, sobre todo la 3, para averiguar la motivación para el aprendizaje del español.

12. Señale 5 países de los que quisiera aprender en su clase.

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Argentina | <input type="checkbox"/> Bolivia | <input type="checkbox"/> Chile |
| <input type="checkbox"/> Colombia | <input type="checkbox"/> Costa Rica | <input type="checkbox"/> Cuba |
| <input type="checkbox"/> Ecuador | <input type="checkbox"/> El Salvador | <input type="checkbox"/> España |
| <input type="checkbox"/> Guatemala | <input type="checkbox"/> Honduras | <input type="checkbox"/> México |
| <input type="checkbox"/> Nicaragua | <input type="checkbox"/> Panamá | <input type="checkbox"/> Paraguay |
| <input type="checkbox"/> Perú | <input type="checkbox"/> Puerto Rico | <input type="checkbox"/> R. Dominicana |
| <input type="checkbox"/> Uruguay | <input type="checkbox"/> Venezuela | |

La cuestión 13 pretende conocer la principal fuente para obtener los contenidos culturales, con el fin de valorar cuáles son las más rentables para un alumno de español en un país asiático donde no es posible experimentar la cultura hispánica en la vida cotidiana. Se consideró como un factor importante la existencia de otra asignatura aparte de cultura que trata exclusivamente de la cultura hispánica sin requerir de un aprendizaje lingüístico a los alumnos.

13. ¿Cómo ha obtenido los contenidos culturales sobre los países hispánicos?

- En la asignatura de español
- En la asignatura de cultura hispánica
- Por los materiales audiovisuales del cine o de internet
- Por los materiales escritos del periódico o de las revistas
- Por las conversaciones con otras personas

La cuestión 14 es también una pregunta de comparación con la pregunta 10 del cuestionario para los profesores. Es una cuestión de suma importancia, porque si bien los alumnos son los principales factores de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es general que se les excluya en el proceso de la elaboración de los manuales, otro factor determinante. Será un trabajo significativo conocer las valoraciones de los alumnos sobre los manuales, ya que son ellos los que compran y utilizan el manual, resultado de profunda investigación y esfuerzo de los autores.

14. ¿Cómo valora el tratamiento que se hace de la cultura en los manuales de ELE que se utilizan en

su clase?

- Malos, escasos, caen en lo tópico
- Aceptables, insuficientes, informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica
- Buenos, suficientes, aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica
- Excelentes, muchos, permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta

Mediante la cuestión 15 se quiere saber la lengua de mayor preferencia de los alumnos y también es una pregunta para comparar con la 19 de los profesores. Una comparación del resultado según la nacionalidad del profesor también tendrá significado para conocer las necesidades de los alumnos.

15. ¿Qué lengua quiere que se utilice principalmente en el futuro?

- Coreano
- Español

La cuestión 16 se diseñó basándose en el marco teórico de esta investigación. Pretende evaluar de manera cuantitativa si se han cumplido los objetivos de la enseñanza de la cultura meta: el conocimiento de los “referentes culturales” representativos, el desarrollo de la competencia comunicativa de acuerdo con los “saberes y comportamientos socioculturales” y el cumplimiento del papel del intermediario cultural a partir de las “habilidades y actitudes interculturales”, si se adoptan los términos del PCIC.

16. A continuación se presentan varios objetivos que persigue una enseñanza de la cultura. Por favor valore la realización de cada objetivo en su caso, puntuando el número correspondiente de la escala.

(1= Totalmente en desacuerdo a 5= Totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Puedo hablar sobre los productos o los personajes representativos de la cultura hispánica					
Puedo hablar con los hispanohablantes en español					
Puedo actuar de forma adecuada que ellos esperen en las situaciones comunicativas					
Puedo reflexionar sobre mi propia cultura a través de la comparación y contraste entre la cultura coreana y la cultura hispánica					
Quiero conocer otros países hispánicos que se desconocen generalmente en Corea del Sur					

La cuestión 17 trata del tema más mencionado en la preencuesta con los alumnos: retos para aprender español en Corea del Sur. A diferencia del aprendizaje de otros idiomas

asiáticos cercanos o del inglés, que es la principal lengua extranjera para la cual todo el país está poniendo su máximo esfuerzo e inversión, el español todavía se considera una lengua de minorías en la sociedad coreana. Por consiguiente, sería imprescindible conocer las dificultades que sufren los alumnos a la hora de aprender español como lengua extranjera y profundizar en este tema en las futuras investigaciones.

17. ¿Cuáles serían los retos para aprender español en Corea del Sur? (puede señalar más de uno, por favor):

- No hay ningún reto
- No tengo muchas oportunidades de utilizar español
- No hay muchas informaciones sobre la cultura hispánica
- El aprendizaje de español se enfoca demasiado en los exámenes o la obtención del certificado

La cuestión 18 es una pregunta que permite a los alumnos opinar sobre el mejor tratamiento del componente cultural en el futuro, variable clave para nuestra investigación. En la prueba piloto había una pregunta abierta al final, pero ahora no la tenemos; por eso, se da mayor importancia a esta cuestión por medio de la cual se podrán presentar las sugerencias de los alumnos para la mejor enseñanza-aprendizaje de ELE desde ahora.

18. ¿Cuál piensa que sería el mejor tratamiento del componente cultural en las clases futuras de español?

- Explicaciones profundas de la cultura del/la profesor/a
- Presentaciones y discusiones de los alumnos sobre los temas culturales
- Role-play* entre los alumnos para conocer la vida cotidiana
- Uso de materiales auténticos como medios audiovisuales
- Actividades integradas de la lengua y la cultura en el manual

Otros: _____

La cuestión 19 se divide según la nacionalidad del profesor del curso que toma el encuestado. Se trata de las ventajas y las desventajas de los profesores nativos y los no nativos, un tema clásico de discusión de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En la elaboración de opciones se consultaron varias investigaciones en esta dirección, como Medgyes (1991), Martín (1999), Ma (2011), etc., y se pretendió reflejar la situación típica de las aulas coreanas de ELE.

19. Elija la pregunta que corresponda a la nacionalidad del/la profesor/a, por favor.

19-1. En caso de tener profesor/a coreano/a

- 1) ¿Cuáles serían los aspectos positivos de tener profesor/a coreano/a? (puede señalar más de uno, por favor)

- El/La profesor/a explica fácilmente en coreano la lengua y la cultura
- El/La profesor/a prevé mejor las dificultades de sus alumnos y tiene más empatía con ellos
- El/La profesor/a ayuda a los alumnos a reflexionar sobre la cultura materna a través de la comparación y contraste entre ambas culturas

Otros: _____

- 2) ¿Cuáles serían los inconvenientes de tener profesor/a coreano/a? (puede señalar más de uno, por favor)

- No es fácil desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral
- Las explicaciones sobre la cultura son en general experiencias o anécdotas
- El/La profesor/a es más estricto/a con los errores gramaticales

Otros: _____

19-2. En caso de tener profesor/a nativo/a

- 1) ¿Cuáles serían los aspectos positivos de tener profesor/a nativo/a? (puede señalar más de uno, por favor)

- Se puede practicar español en las situaciones comunicativas en el aula
- El/La profesor/a presenta la cultura hispánica desde el punto de vista del hispanohablante
- El/La profesor/a puede ser un buen modelo imitable del hablante de español

Otros: _____

- 2) ¿Cuáles serían los inconvenientes de tener profesor/a nativo/a? (puede señalar más de uno, por favor)

- Es difícil utilizar español desde el primer momento del aprendizaje
- No se estudia mucho la gramática
- El/La profesor/a no conoce bien la cultura del aprendizaje o del aula de los alumnos coreanos

Otros: _____

En último lugar, se solicitó información concreta sobre el alumno encuestado, y esta parte se diseñó y se modificó cautelosamente, porque el Comité de Bioética de la Universidad Nacional de Seúl exigió que no se pudiera identificar al alumno encuestado con la información proporcionada por tratarse de una población bastante vulnerable. De esta manera, los ítems de información personal se redujeron a: sexo, edad, facultad, título de la clase y la experiencia del aprendizaje, con los cuales no es posible distinguir la identidad del encuestado.

La información que usted nos ha proporcionado más los siguientes datos que le pedimos el favor de

El componente cultural en los cursos de ELE para estudiantes universitarios en Corea del Sur

darnos serán guardados con la más estricta confidencialidad.

Sexo: Hombre Mujer

Edad: _____

Facultad: _____

Título de la clase: _____

Si ha estudiado español antes, especifique el lugar y el tiempo, por favor:

Tiempo: (_____) años y (_____) meses, Lugar: _____

3.2. Análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios

A continuación, analizaremos los resultados obtenidos en los dos cuestionarios y recogeremos datos significativos para reflexionar sobre el tratamiento del componente cultural en la enseñanza de ELE en la Universidad Nacional de Seúl. Se llevó a cabo este análisis a través de los programas de estadística de SPSS 20 e i-STATistics.

3.2.1. Cuestionario para profesores universitarios de ELE en la Universidad Nacional de Seúl

El número total de los encuestados es de 21 profesores: 15 coreanos y 6 nativos.

1. ¿Considera que la cultura es un componente fundamental en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera?

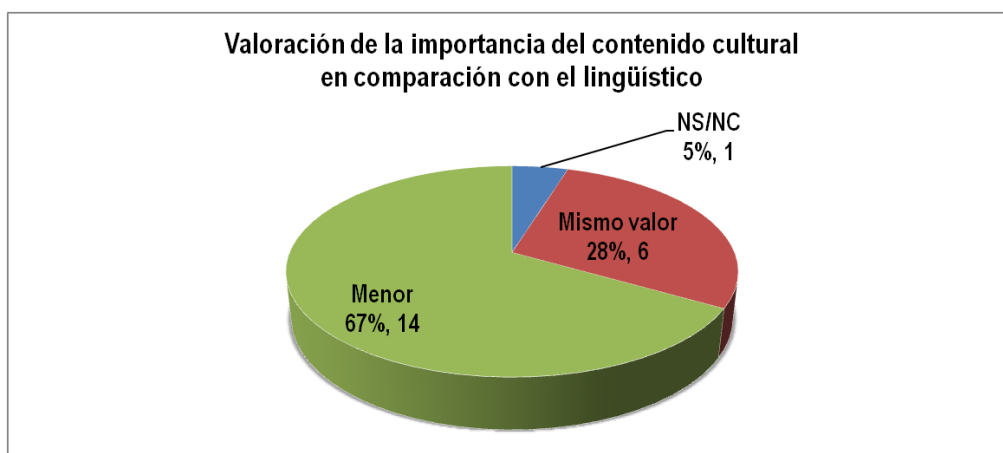
Sí No (pase a la pregunta 4)



Esta pregunta clave para valorar el lugar de la cultura en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ha mostrado que el 100% de los casos, es decir, todos los profesores encuestados están de acuerdo con su valor fundamental que compone este proceso pedagógico. En el gráfico aparece primero el contenido de cada opción, en segunda fila, el porcentaje de la selección de la opción y, por último, el número de los encuestados que la eligieron.

2. En caso afirmativo, ¿en sus clases de ELE (curso optativo de español) la enseñanza del contenido cultural cubre el mismo nivel de importancia que la enseñanza del contenido lingüístico?

- Sí (pase a la pregunta 4) No



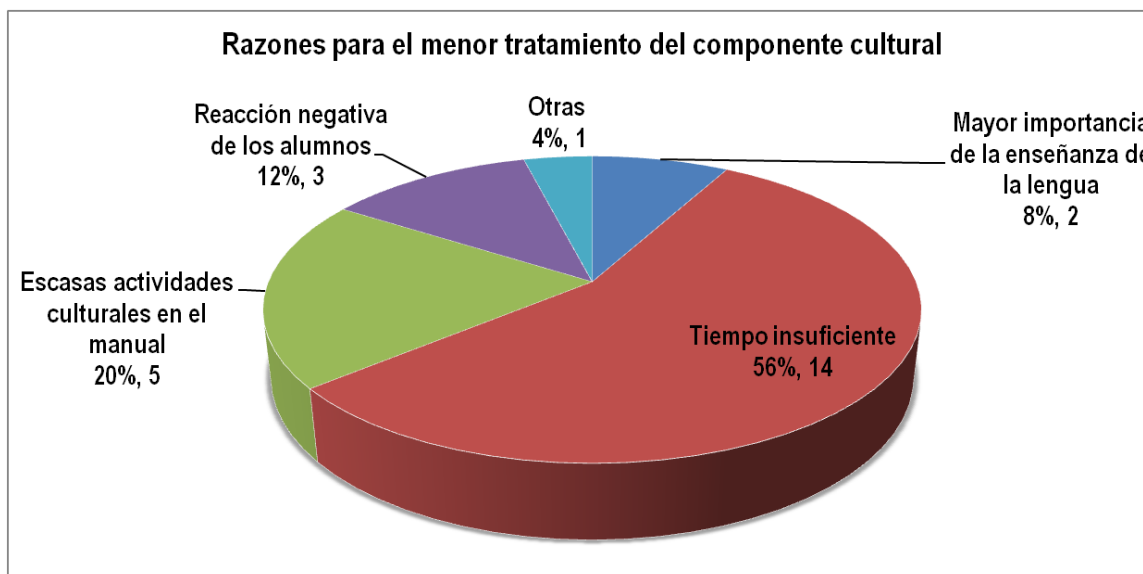
En esta cuestión de filtro, de los 21 encuestados, una persona no contestó. El 67% de los encuestados (14 respuestas) opta por “No”, lo cual muestra que en la práctica el contenido cultural no cubre el mismo nivel de importancia que el lingüístico en las clases, aunque los profesores creen que es un componente fundamental. Los seis profesores opinan que se da el mismo valor de importancia y un profesor no ha contestado.⁷⁶ La escisión en la teoría y la práctica es la realidad en los cursos de ELE en esta universidad coreana.

3. En caso negativo, ¿cuál sería la razón? (puede elegir hasta dos):

- Es más importante enseñar la lengua que la cultura.
- El tiempo no es suficiente solo para enseñar el contenido lingüístico del manual
- El manual no incluye muchas actividades culturales
- Impartir una enseñanza cultural requiere mucho tiempo y esfuerzo por parte del profesor
- Los alumnos piensan que explicar la cultura por parte del profesor es algo secundario o incluso extraviado del objetivo de la clase

Otras: _____

⁷⁶ En caso de no respuesta, se denomina “NS/NC”, que significa “no sabe/ no contesta”. Estas siglas se emplearon en las encuestas.



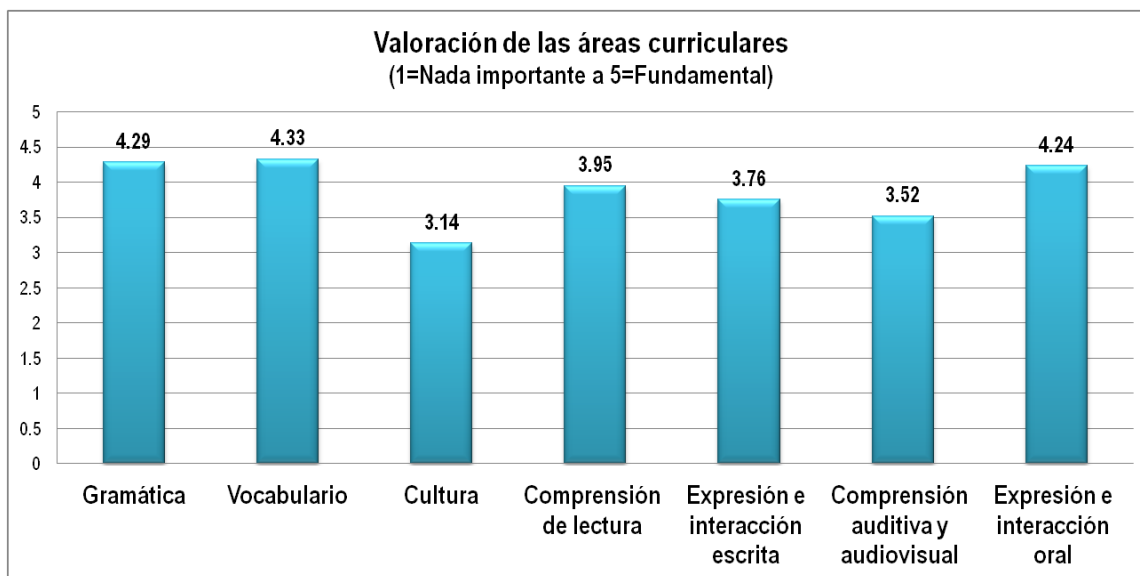
Si estamos ante una situación problemática, indagar las razones del problema es una tarea fundamental para la mejora de la situación. Esta pregunta de selección múltiple obtuvo un total de 25 respuestas por parte de los 14 profesores. El 100% de los encuestados señala que el tiempo no es suficiente solo para enseñar el contenido lingüístico del manual. Generalmente, un manual tiene 10 capítulos (unidades didácticas) y se enseña todo el manual a lo largo de un semestre que comprende 15 semanas, dos de las cuales son para los exámenes, por ello, son aproximadamente 32 horas-clase. Los profesores confiesan que se sienten apurados tratando todos los contenidos lingüísticos del manual, sobre todo, la gramática. Además, dos encuestados –un 8% de los casos– opinan que es más importante enseñar el sistema lingüístico. El 20% de los encuestados atribuye la razón al manual, que no tiene muchas actividades culturales, y el 12% a los alumnos, que considerarían la explicación sobre la cultura como algo secundaria o incluso extraviada del objetivo de la clase. Se podrá confirmar las opiniones de alumnos adelante en el análisis del otro cuestionario. En la categoría de “Otras” se registró una opinión:

- “Porque hay otras asignaturas de cultura hispánica.”

4. Valore las siguientes áreas curriculares según su grado de importancia en su clase.
(1= Nada importante a 5=Fundamental)

	1	2	3	4	5
Gramática					

Vocabulario					
Cultura					
Comprensión de lectura					
Expresión e interacción escrita					
Comprensión auditiva y audiovisual					
Expresión e interacción oral					

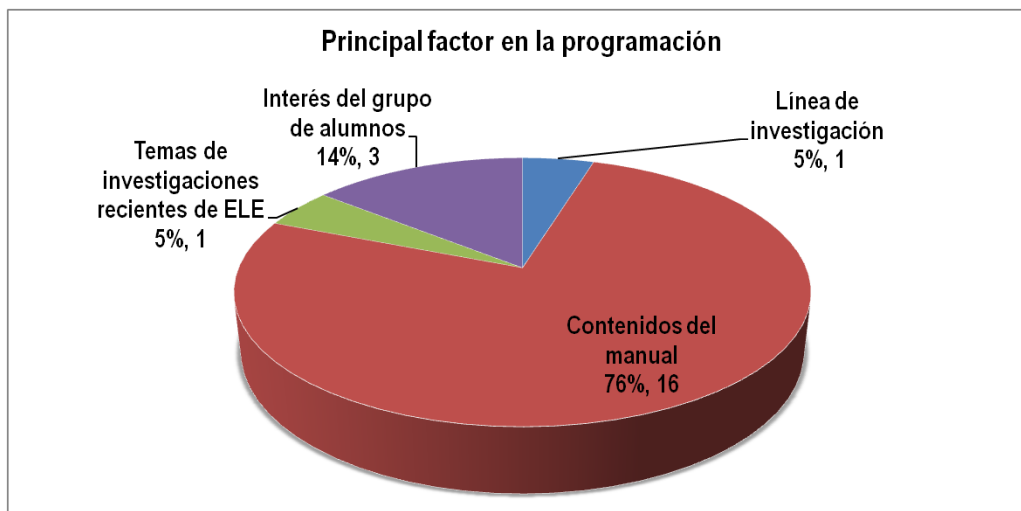


La cuestión 4 es de estimación con el objetivo de valorar las áreas curriculares en la enseñanza de ELE. El área curricular que se evalúa como la más importante entre todas es el vocabulario, el 4,33,⁷⁷ y lo siguen la gramática y la expresión e interacción oral. Estas tres áreas componen una categoría por encima de los cuatro puntos –Importante–, mientras que la cultura es la que menos puntúa, el 3,14, la puntuación cercana a los tres –Indiferente–, lo cual implica que todavía en las clases de español la cultura no ocupa un lugar muy importante comparando con otras áreas curriculares. En cambio, los contenidos lingüísticos como la gramática o el vocabulario ocupan un lugar bastante importante en la enseñanza de ELE. Todos los demás aspectos fueron evaluados entre los cuatro puntos y los tres y medio.

5. ¿Cuál sería el principal factor que debería tener en cuenta a la hora de programar sus clases de español?
- Su línea de investigación (e.g. Temas de la tesina o la tesis)
 - Contenidos del manual
 - Temas de investigaciones recientes de la enseñanza de ELE

⁷⁷ En este caso, el porcentaje se visualiza con dos decimales, porque se necesita diferenciar entre cifras muy cercanas, como 4,29 y 4,33.

- Interés del grupo de alumnos



La mayoría de los profesores –16 encuestados, 76% del total– consideran los contenidos del manual como el principal factor en la programación de sus clases de ELE. De ellos, tres encuestados optan por el interés del grupo de alumnos, mientras que solo un profesor señala los temas de investigaciones recientes de ELE y otro, su línea de investigación.

6. ¿Desde qué nivel de español se debería enseñar la cultura en las clases de ELE?

- Desde las primeras etapas del aprendizaje
- Cuando se llega a un nivel más avanzado

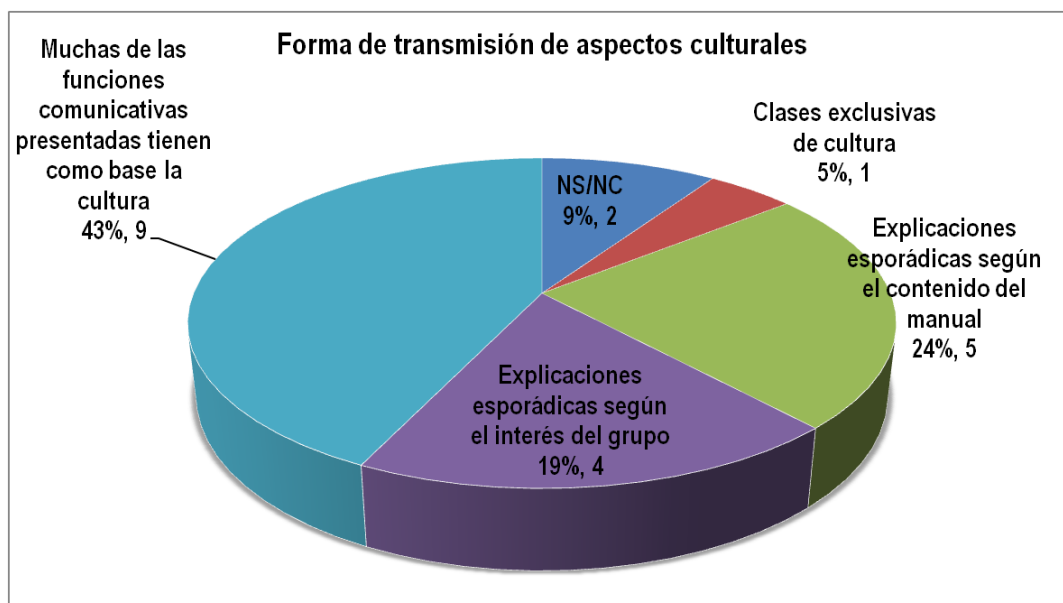


Una amplia mayoría de los docentes –19 encuestados, 90% del total– opina que se

debería enseñar la cultura desde las primeras etapas del aprendizaje, mientras que solo dos profesores opinan que hay que esperar a que se llegue a un nivel más avanzado.

7. ¿En qué momento de su clase transmite usted principalmente aspectos culturales?

- Clases exclusivas de cultura
- Explicaciones esporádicas según el contenido del manual
- Explicaciones esporádicas según el interés del grupo
- Muchas de las funciones comunicativas presentadas tienen como base la cultura

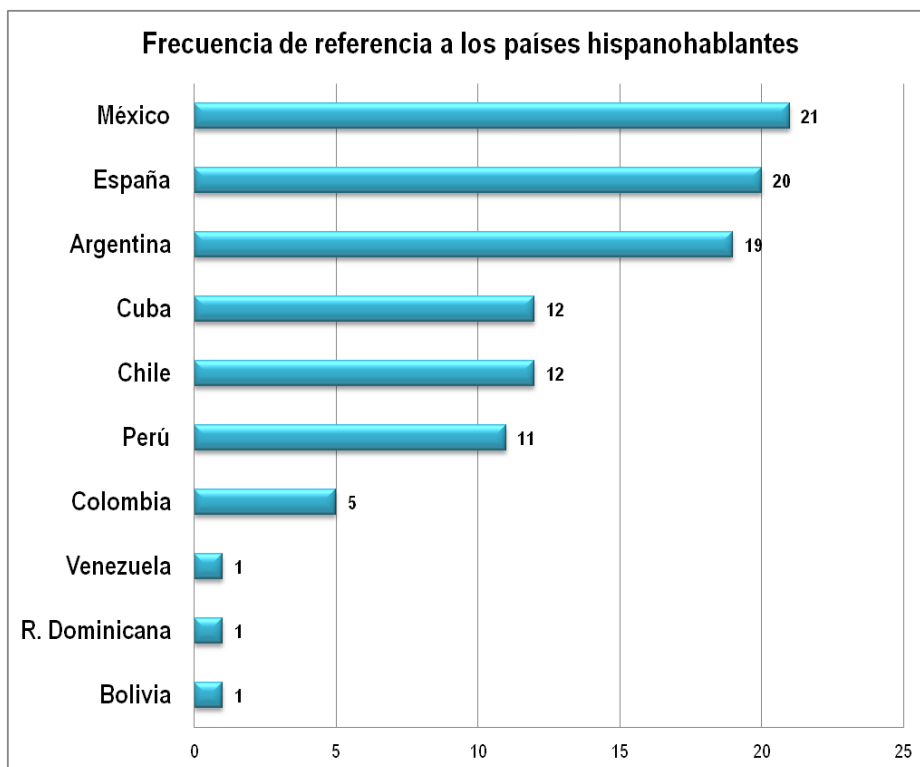


Esta es una cuestión donde de los 21 encuestados, dos personas no respondieron. En las nueve respuestas se transmiten los aspectos culturales a través de las funciones comunicativas planeadas. Para cinco encuestados (43%) se explican esporádicamente según el contenido del manual, mientras que para cuatro (19%), esporádicamente, según el interés del grupo de alumnos. La forma esporádica de transmisión de los aspectos culturales puntúa el 43% del total. Una absoluta minoría –un profesor, 5% del total– señala que ofrece clases exclusivas de cultura.

8. Señale 5 países a los que haga referencia en sus clases con más frecuencia:

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Argentina | <input type="checkbox"/> Bolivia | <input type="checkbox"/> Chile |
| <input type="checkbox"/> Colombia | <input type="checkbox"/> Costa Rica | <input type="checkbox"/> Cuba |
| <input type="checkbox"/> Ecuador | <input type="checkbox"/> El Salvador | <input type="checkbox"/> España |
| <input type="checkbox"/> Guatemala | <input type="checkbox"/> Honduras | <input type="checkbox"/> México |

- Nicaragua
- Panamá
- Paraguay
- Perú
- Puerto Rico
- R. Dominicana
- Uruguay
- Venezuela



En esta cuestión, el país que destaca con mayor número de referencias es México, porque el 100% de los encuestados están haciendo referencia a este país en sus clases de ELE. Es posible crear tres grupos de respuestas:

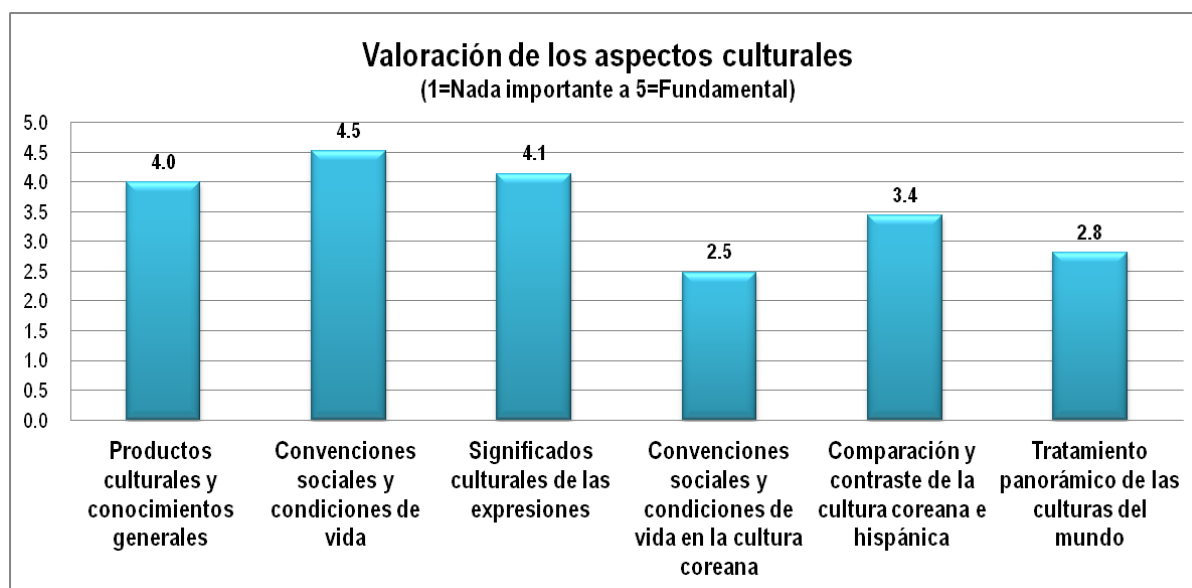
- 1) Una de las categorías, por encima de 19 respuestas, es la de alta referencia: México (21 respuestas), España (20) y Argentina (19).
- 2) Otra de las categorías, alrededor de 12 respuestas, es la de media referencia: Cuba (12 respuestas), Chile (12), Perú (11) y Colombia (5)
- 3) La última categoría, de una única respuesta: Venezuela, República Dominicana y Bolivia.

Los tres países de la primera categoría corresponden a los países en los que los profesores coreanos han tenido experiencia de vivir o viajar –aspecto que se medirá más adelante–, y cabe destacar que también México, España y Perú son los tres países de origen de los profesores nativos. Se podrá extraer la conclusión que los profesores tienden a impartir en sus clases contenidos culturales de los países con los que tienen contacto directo. Además

de esto, podemos inferir que Cuba, país socialista que tiene una relación cercana con Corea del Norte, atrae a los coreanos, y Chile sigue aumentando su influencia en la selección de temas culturales, a partir del 2004, cuando el Tratado de Libre Comercio Chile – Corea del Sur entró en vigor.

9. Valore los siguientes aspectos culturales según su grado de importancia en su clase.
(1= Nada importante a 5= Fundamental)

	1	2	3	4	5
Productos culturales y conocimientos generales de los países hispánicos (geografía, historia, literatura, bellas artes, cine, etc.)					
Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura hispánica (costumbres, comportamientos sociales, creencias, tradiciones, etc.)					
Significados culturales de las expresiones en español (vocabularios, frases, etc.)					
Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura coreana					
Comparación y contraste de la cultura coreana y la cultura hispánica					
Tratamiento panorámico de las culturas de los países distintos del mundo					



La pregunta 10 es de estimación para valorar los aspectos culturales según su grado de importancia en las clases de ELE del encuestado. Se pueden formar dos categorías distintas:

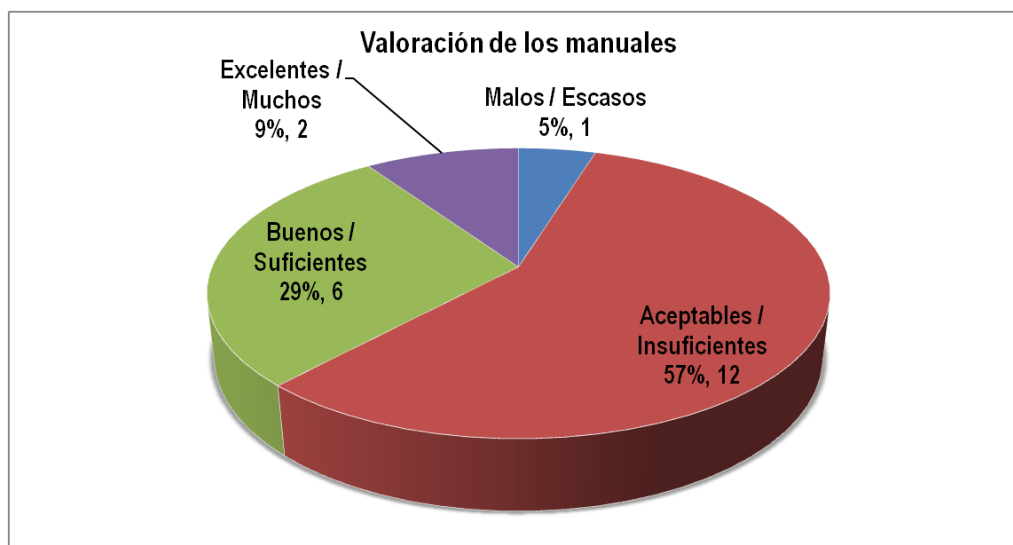
- 1) Una categoría por encima de los cuatro puntos: convenciones sociales y condiciones de vida (4,5 puntos), significados culturales de las expresiones (4,1 puntos) y productos culturales y conocimientos generales (4 puntos). Estos

aspectos se consideran muy importantes en las clases actuales.

- 2) Otra categoría por debajo de los tres puntos y medio: comparación y contraste de la cultura coreana e hispánica (3,4 puntos), tratamiento panorámico de las culturas del mundo (2,8 puntos) y el aspecto con menor puntuación, convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura coreana (2,48 puntos), el que puntúa más cerca de los dos puntos –Poco importante–. Los aspectos culturales de esta categoría se conceptualizan por el enfoque intercultural, así que muestran que todavía los contenidos culturales relacionados con la enseñanza intercultural no tienen un lugar importante en las clases actuales de ELE.

10. ¿Cómo valora el tratamiento que se hace de la cultura en los manuales de ELE que utiliza en su clase?

- Malos, escasos, caen en lo tópico
- Aceptables, insuficientes, informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica
- Buenos, suficientes, aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica
- Excelentes, muchos, permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta

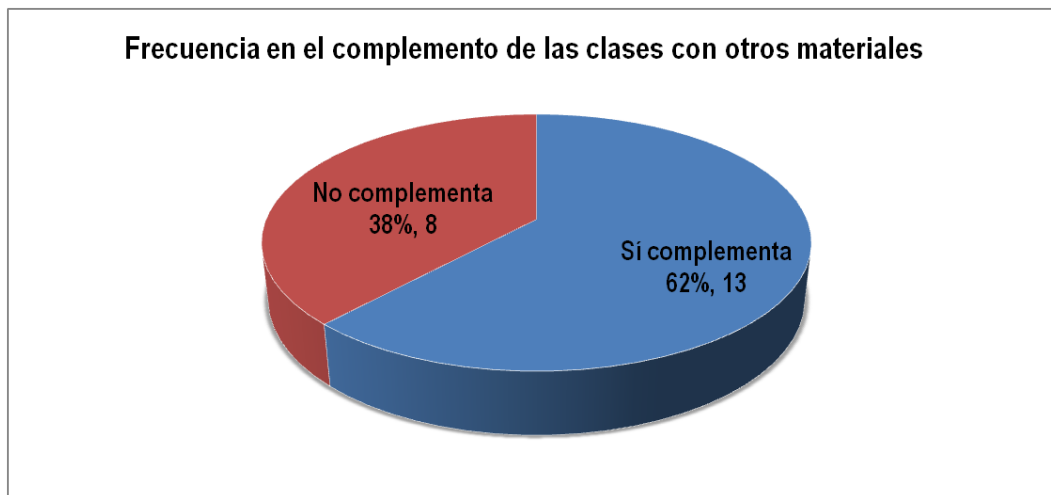


El 38% de los encuestados opina que el tratamiento de la cultura en los manuales de ELE actuales es excelente (9%) o bueno (29%), mientras que el resto de los 13 profesores (62%) señala que es insuficiente o malo, lo cual muestra que todavía el grado de satisfacción de los manuales no es muy alto.

11. Además del manual, complementa sus clases de ELE con otros materiales para impartir

contenidos culturales?

- Sí No (pase a la pregunta 13)



Esta cuestión está en línea con la pregunta anterior; el 62% de los casos (13 profesores) opina que complementa sus clases con otros materiales, sin embargo, estos casos no son iguales a los encuestados que piensan que el tratamiento es insuficiente o malo en la cuestión anterior, aunque las cifras sean iguales (13 casos). La utilización de los materiales complementarios y la valoración de los manuales no tienen relación interna estadísticamente.

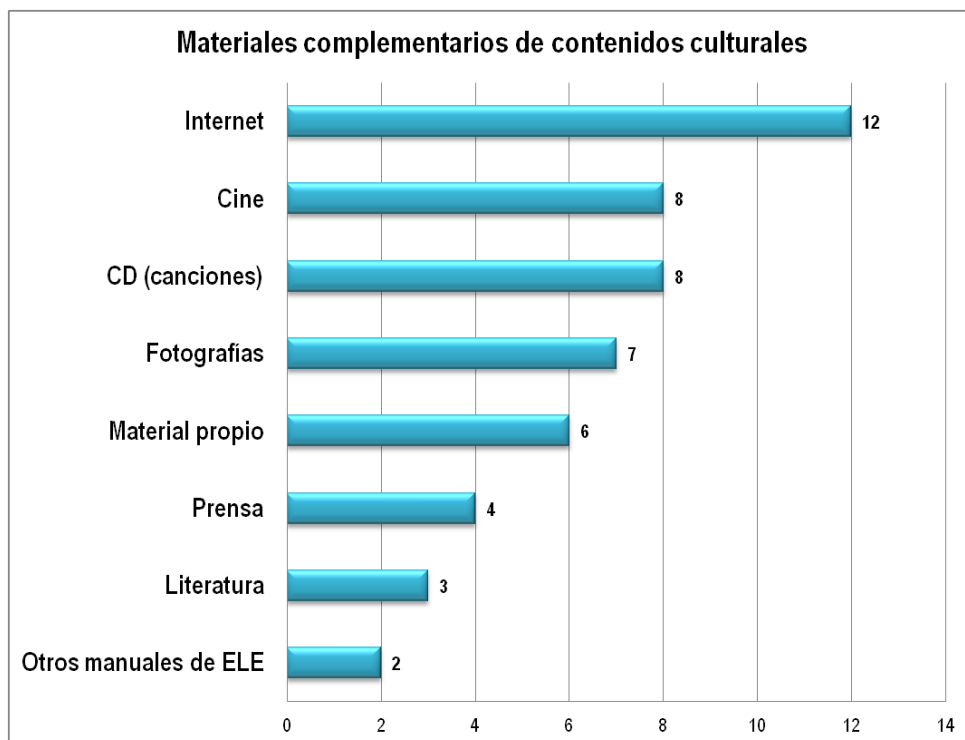
12. ¿Qué materiales complementarios utiliza para impartir contenidos culturales? (puede señalar más de uno, por favor):

- Otros manuales de ELE
 Material propio

Material de fuentes alternativas:

- Prensa
 Literatura
 CD (canciones)
 Fotografías
 Cine
 internet

Otros: _____



El material complementario más utilizado es internet; los 12 encuestados complementan sus clases de ELE a través de este nuevo soporte didáctico de una amplia escala de usos. Lo siguen Cine y CD (canciones), ya que el cine se evalúa actualmente como un medio efectivo para la enseñanza de la lengua y la cultura. Ahora, en el Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas, el cine de los países hispanohablantes se estudia como una asignatura independiente debido a la demanda creciente del profesorado y del alumnado. Las canciones son una herramienta que ha sido tradicionalmente utilizada en las aulas de lenguas extranjeras, desde el periodo cuando era difícil obtener materiales audiovisuales auténticos de la cultura hispánica. Luego, aparecen fotografías (7 encuestados), prensa (4), y literatura (3) entre los materiales de fuentes alternativas. El material propio lo preparan y utilizan seis profesores; en cambio, solo dos encuestados usan otros manuales de ELE en sus clases. Se puede razonar que la utilización de otros manuales de ELE no es muy común en la universidad objeto de investigación.

13. ¿Qué tipo de dinámicas lleva a cabo en el aula cuando realiza actividades que tienen como objetivo trabajar sobre aspectos culturales? (puede elegir las dos más habituales):

- No realizan ese tipo de actividades
- Trabajan individualmente
- Trabajan en parejas

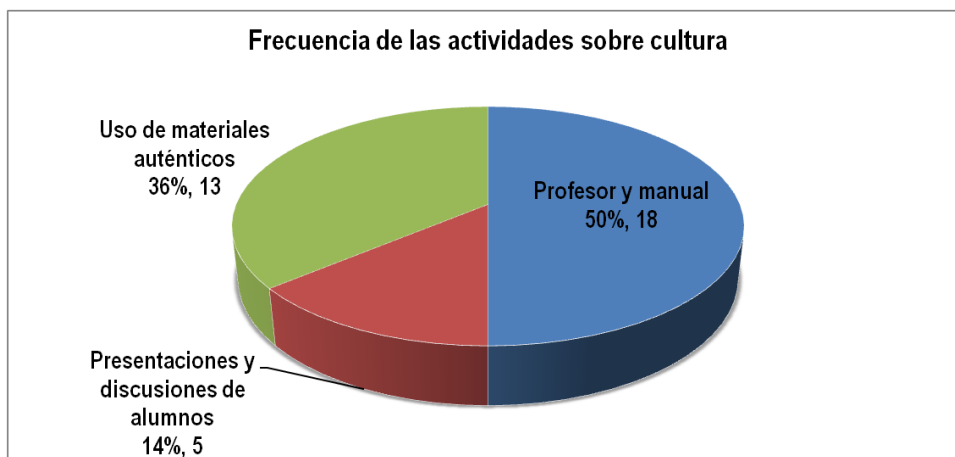
- Trabajan en grupos
- Trabaja toda la clase en conjunto



En cuanto a esta cuestión 13, cerrada y múltiple, sorprende observar que más de la mitad de los encuestados (13 profesores, 62% de todos los encuestados, 43% de las respuestas válidas) opinan que no realizan actividades que tengan como objetivo trabajar sobre aspectos culturales. El 23% de los casos trabaja toda la clase en conjunto, mientras que el 17% utiliza la dinámica de grupos y el 10% la de parejas. En menor medida (7% de los casos), se trabaja individualmente. Es bastante preferible realizar actividades culturales con la dinámica de grupos.

14. ¿Qué tipo de actividades utiliza usted para transmitir aspectos culturales? (puede elegir las dos más habituales):

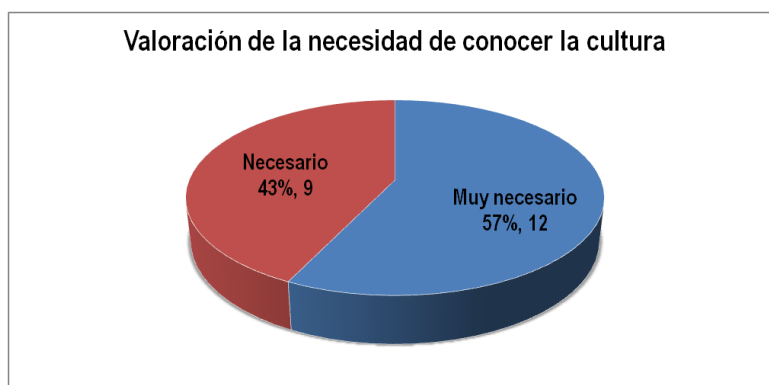
- Explicaciones del profesor y textos culturales del manual
- Presentaciones y discusiones de los alumnos sobre los temas culturales
- Uso de los materiales audiovisuales auténticos
- Role-play* de comunicación entre los alumnos



La cuestión 14 es una pregunta múltiple que obtuvo 35 respuestas válidas. Se destaca que en mayor medida, en el 50% de los casos (18 respuestas), se transmiten aspectos culturales a través de las explicaciones del profesor y de textos culturales del manual. En este tipo de actividades será el profesor el que tomaría la iniciativa. Y luego, en el 36% de los casos (13 respuestas), estos aspectos se transmiten por medio de materiales audiovisuales auténticos. En menor medida (14% de los casos, 5 respuestas) se tratan los aspectos culturales a través de las presentaciones y discusiones de los alumnos sobre temas culturales, en las cuales el papel protagonista se dará a los estudiantes.

15. ¿Qué tanto considera usted que necesitan conocer sus alumnos sobre aspectos de la cultura hispánica?

- muy necesario
- necesario
- no necesario

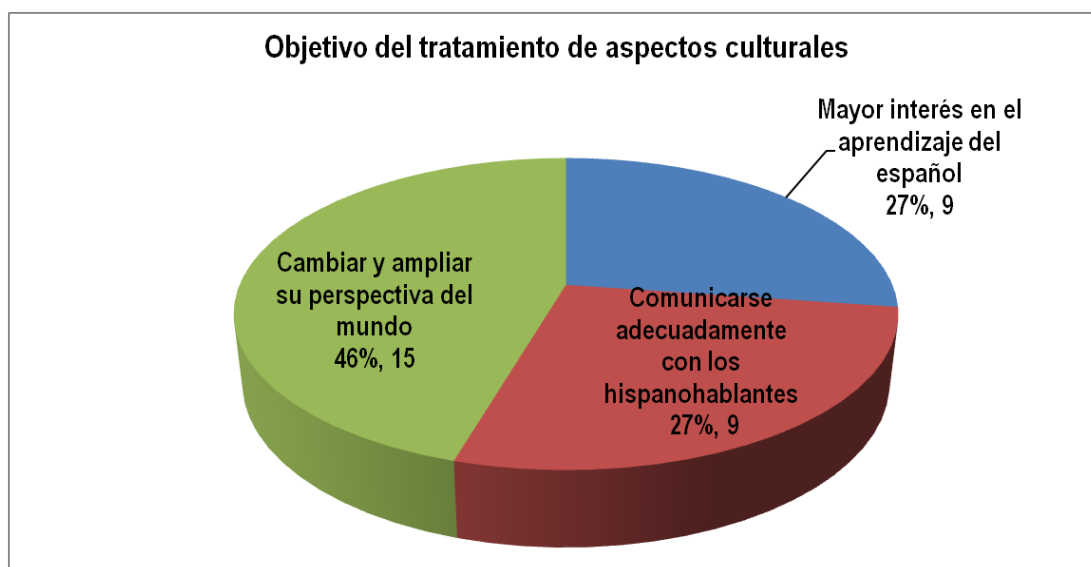


Todos los encuestados están de acuerdo con el hecho de que sus alumnos necesitan conocer aspectos de la cultura hispánica; 12 personas lo consideran muy necesario, mientras que nueve lo valoran necesario.

16. ¿Cuál es el objetivo principal que persigue cuando trabaja aspectos culturales? (puede señalar una o varias, por favor)

- Que los estudiantes tengan más interés en el aprendizaje de la lengua española
- Que los estudiantes puedan comunicarse adecuadamente con los hispanohablantes en los países de habla hispana
- Que entendiendo la cultura hispánica los estudiantes cambien y amplíen su perspectiva del mundo

Otros: _____



En la cuestión 16, de las 33 respuestas válidas, el 46% (15 respuestas) señala que tiene como objetivo principal que entendiendo la cultura hispánica los alumnos cambien y amplíen su perspectiva del mundo. Las otras dos opciones las eligieron el mismo número de nueve respuestas (27%): “Mayor interés en el aprendizaje del español” y “Comunicarse adecuadamente los hispanohablantes”. Ninguno de los encuestados propone otra opinión libre, aunque la cuestión tiene un ítem abierto.

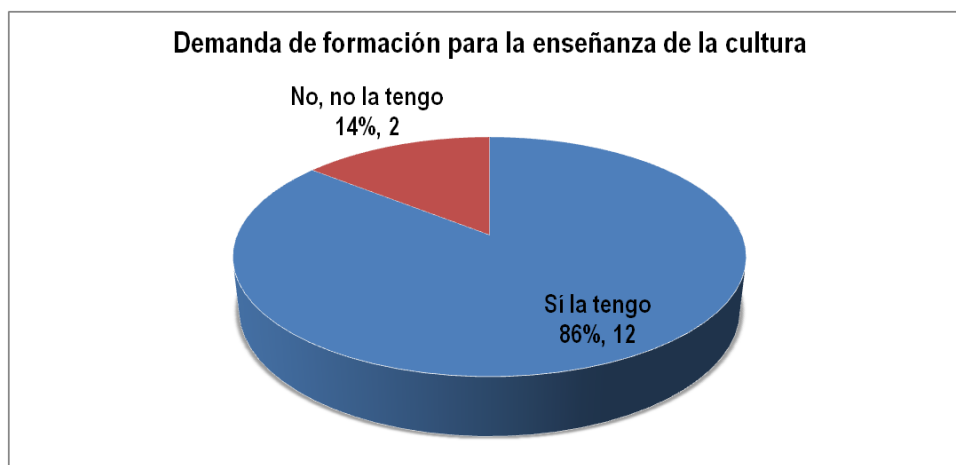
17. ¿Ha recibido alguna formación para adquirir las estrategias específicas para la enseñanza de la cultura?

- Sí
- No



En caso negativo, ¿considera que se necesitaría en el futuro?

- Sí No



La cuestión 17 tiene dos preguntas complementarias: la primera es una pregunta de filtro, con la cual detectamos que son siete profesores (33% del total) los que han recibido formación para adquirir las estrategias específicas para la enseñanza de la cultura. Y de los 14 encuestados que no han recibido este tipo de formación, la absoluta minoría –solo dos personas– niega la necesidad de formación para la enseñanza de la cultura, mientras que el resto (12 encuestados, 86%) opina que se necesitaría en el futuro. Esto muestra que ya se ha formulado un reconocimiento de la formación de profesores de ELE. Un aspecto destacable – se discutirá adelante en relación con los cruces de variables– es que de los siete profesores que han tomado alguna formación para la enseñanza de la cultura, seis son profesores que representan el 100% de los encuestados nativos.

18. Elija la pregunta que corresponda a su nacionalidad, por favor.

18-1. Para los profesores coreanos

- 1) ¿Ha tenido alguna experiencia de vivir o viajar en algún país de habla hispana? En caso afirmativo, especifique el lugar y el tiempo de su estancia, por favor.

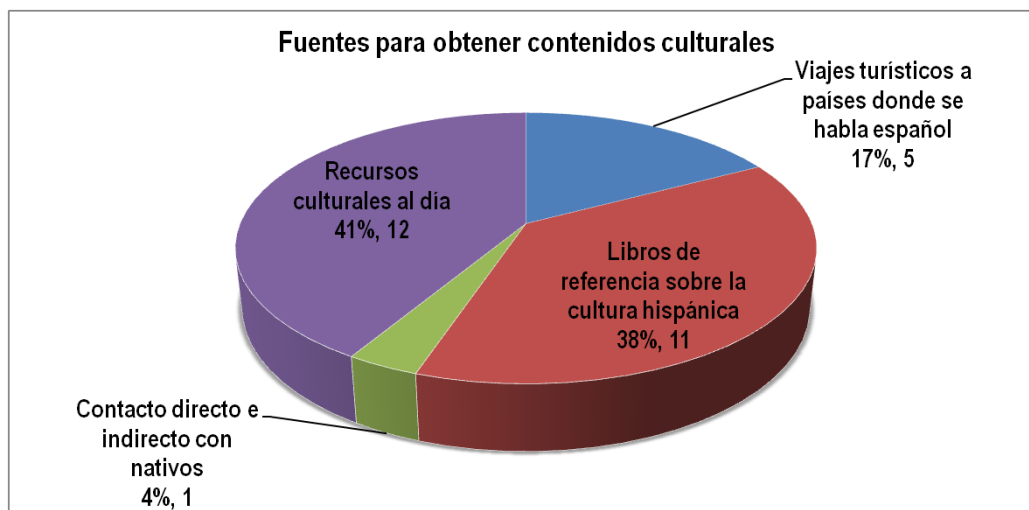
Esta es una pregunta abierta, en la que sin opciones predefinidas los encuestados, 15 profesores coreanos, podían señalar el lugar y el tiempo de su estancia específicamente. El 100% de los encuestados ha tenido experiencia de vivir o viajar por lo menos en un país de habla hispana; el país más citado es España con una mayoría evidente del número de los encuestados (13 personas) y en el tiempo medio de estancia (un promedio de 4,9 años). El resultado se puede consultar en la tabla 13:

	España	México	Argentina	Perú	Colombia
Encuestado 1	12 años	1 mes	1 mes	1 mes	
Encuestado 2	2 años	4 años			
Encuestado 3	5 años				
Encuestado 4	2 años				
Encuestado 5	1 año		1 año y 6 meses		
Encuestado 6	9 años				
Encuestado 7	2 meses				
Encuestado 8	6 meses				
Encuestado 9	1 año				1 año
Encuestado 10	1 año	1 año			
Encuestado 11	7 años				
Encuestado 12	2 años				
Encuestado 13		3 años			
Encuestado 14	13 años				
Encuestado 15	8 años				

Tabla 13. Lugar y tiempo de estancia en países de habla hispana de los profesores coreanos

- 2) ¿Cómo ha obtenido los contenidos culturales sobre los países hispánicos? (puede elegir las dos más habituales):

- Viajes turísticos a países donde se habla español
- Libros de referencia sobre la cultura hispánica
- Contacto directo e indirecto con nativos
- Recursos culturales al día (cine, revistas, internet, etc.)

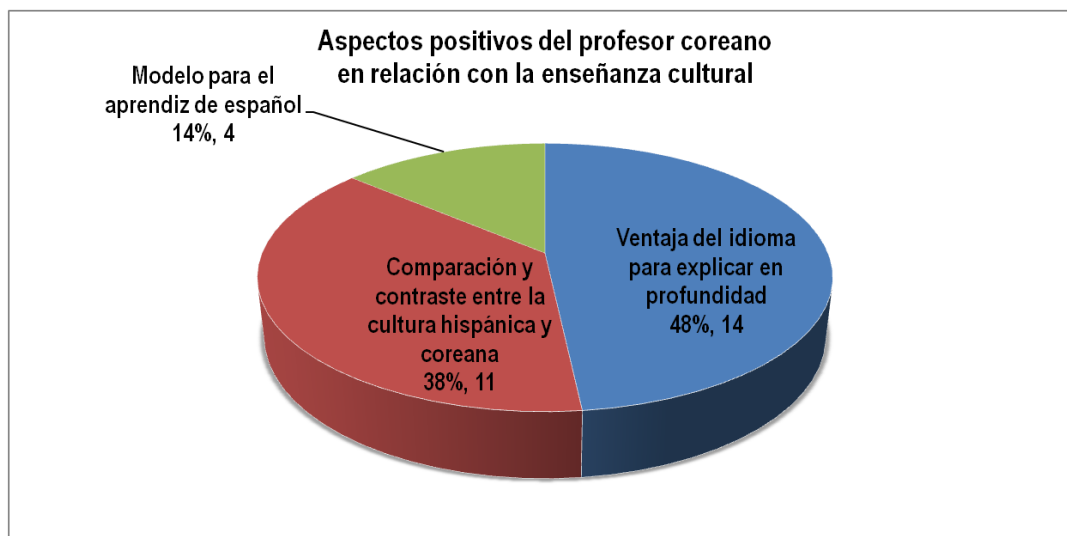


De las 29 respuestas válidas, el 41% (12 personas) selecciona recursos culturales al día, como cine, revistas, internet, etc., como fuentes habituales para obtener los contenidos culturales. Y luego, el 38% (11 personas) dice que los consiguen a través de libros de referencia sobre la cultura hispánica, y el 17% (5 respuestas) opta por los viajes turísticos a países hispanohablantes. Solo un encuestado obtiene informaciones culturales a través del contacto directo e indirecto con nativos.

3) ¿Cuáles serían los aspectos positivos de ser profesor coreano a la hora de impartir la enseñanza cultural? (puede señalar más de uno, por favor):

- Explicar profundamente en coreano sobre la cultura hispánica a los estudiantes de nivel inicial si es necesario
- Promover la competencia intercultural a través de la comparación y contraste entre la cultura hispánica y la cultura coreana que es la cultura materna
- Ser un buen modelo imitable del aprendiz de español

Otros: _____



En esta pregunta múltiple, de los 15 encuestados se obtuvieron 29 respuestas válidas. El 48% de los casos opina que el aspecto positivo de ser profesor coreano a la hora de impartir la enseñanza cultural sería poder explicar profundamente en coreano sobre la cultura hispánica a los estudiantes de nivel inicial, si fuera necesario. El 38% de los casos señala que la ventaja sería promover la competencia intercultural a través de la comparación y el contraste entre la cultura meta y la coreana, que es la cultura materna del profesor. Las 4 respuestas pertenecen a la opinión de ser un buen modelo imitable del aprendizaje de español. Ninguno de los encuestados dio sugerencias libres sobre esta pregunta.

- 4) ¿Tendría usted algunas dificultades u obstáculos por ser coreano a la hora de trabajar aspectos culturales? En caso afirmativo, especifíquelos, por favor.

Esta es una pregunta abierta, en donde los encuestados opinan con libertad sobre las dificultades u obstáculos por ser coreano a la hora de trabajar aspectos culturales. 12 encuestados (80% del total) confiesan que los tienen, frente a tres que no los tienen. A continuación, se recogen las 12 respuestas válidas:⁷⁸

- Dificultad en presentar varias perspectivas y problemas en la explicación o interpretación cuando no se tenga experiencia a priori.
- Poca intuición en el manejo del español, sobre todo en el uso del artículo, y falta

⁷⁸ Todos los encuestados coreanos respondieron en coreano, aquí se presenta el resumen de las opiniones traducidas al español por la propia investigadora.

del reconocimiento de las variantes regionales.

- Dependencia de la información indirecta debido a la amplia escala geográfica de la cultura hispánica; demasiado tiempo y esfuerzo para cubrir toda la cultura; por consiguiente, necesidad de compartir informaciones entre los profesores.
- Ponderación de culturas de ciertos países hispánicos en el manual y necesidad resultante de investigar sobre otras culturas por parte del profesor para el equilibrio de la información; falta de tiempo para tratar la cultura y selección resultante de prioridad.
- Escasez de películas con subtítulos en coreano.
- Falta de seguridad al dar información indirecta sobre un país que no se ha visitado; falta de tiempo para la enseñanza de la cultura en el curso de lengua.
- Limitación como extranjero en la comprensión de la cultura hispanohablante; posibilidad de interpretar.
- Limitación para obtener información sobre el cambio en la cultura meta.
- Gran variedad de la cultura hispánica por región, raza y dialectos; falta de experiencia directa; falta de tiempo.
- Falta de tiempo.
- Falta de tiempo debido a la programación demasiado extensa.

18-2. Para los profesores hispanohablantes

1) ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en Corea del Sur?

Esta es una pregunta abierta, que los 6 profesores hispanohablantes contestaron especificando el tiempo de estancia en Corea: 2, 6, 7, 12, 13, 14 años. El tiempo medio de estancia en Corea es de 9 años.

2) ¿Considera que es imprescindible conocer la lengua y cultura maternas de los alumnos?

Sí

No



El 100% de los encuestados (6 respuestas) está de acuerdo con la necesidad del conocimiento de la lengua y la cultura maternas de los alumnos.

3) ¿Cuáles serían los aspectos positivos de ser profesor nativo a la hora de impartir la enseñanza cultural? (puede señalar más de uno, por favor):

- Dar oportunidad suficiente de conocer la cultura hispánica a través de las situaciones comunicativas del contexto cultural en el aula
- Ofrecer una información profunda y diversa de la cultura hispánica que es la cultura materna
- Ser un buen modelo imitable del hablante de español

Otros: _____



Es una cuestión múltiple; de los seis encuestados se obtuvieron nueve respuestas

válidas. El 56% de los casos (5 respuestas) señala que los profesores nativos tendrían ventaja de dar oportunidad suficiente de conocer la cultura hispánica a través de las situaciones comunicativas del contexto cultural en el aula. El 33% de los casos (3 respuestas) está de acuerdo con la ventaja de ofrecer una información profunda y diversa de la cultura hispánica, ya que es la cultura materna del profesor. Solo un encuestado (11% de los casos) opina que puede ser un aspecto positivo la posibilidad de un buen modelo imitable del hablante de español para los alumnos.

- 4) ¿Tendría usted algunas dificultades u obstáculos por ser nativo a la hora de trabajar aspectos culturales? En caso afirmativo, especifíquelos, por favor.

La amplia mayoría de los encuestados nativos –5 profesores, 83% del total– no tiene dificultades ni obstáculos por ser nativo a la hora de trabajar aspectos culturales. Es impresionante al comparar con el 20% de la negación de los profesores coreanos acerca de la misma cuestión. Solo una persona señala obstáculos por ser nativo:

“Los derivados de un desconocimiento parcial o total de la realidad cultural, socioeconómica o política de otros países hispánicos.”

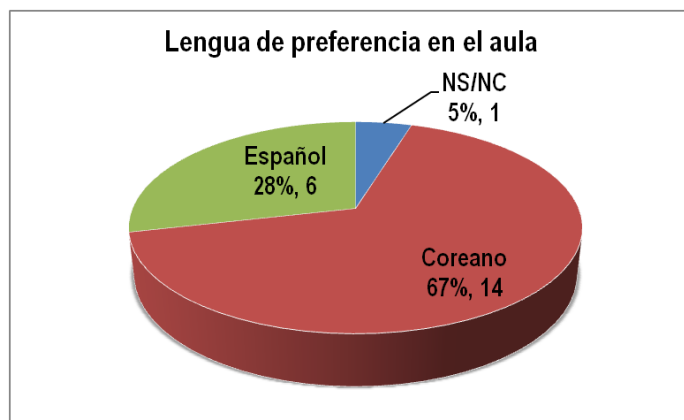
- 5) ¿Ha tenido alguna experiencia docente en otros países? En caso afirmativo, comparando con la enseñanza de ELE en otros países, ¿habría alguna característica destacable que se observara propiamente en Corea del Sur?.

Solo una persona ha tenido experiencia docente de ELE en otros países y menciona una característica destacable que se observa propiamente en Corea del Sur:

“Sí, en México. En Corea he notado que a los estudiantes se les dificulta la pronunciación de algunos sonidos en especial (como f, p, g, rr, s), y por ello, hay que poner énfasis especial en la pronunciación. También, a veces, las cuestiones culturales parecen más lejanas para los estudiantes coreanos que para los estudiantes occidentales.”

19. ¿Qué lengua utiliza principalmente en las clases?

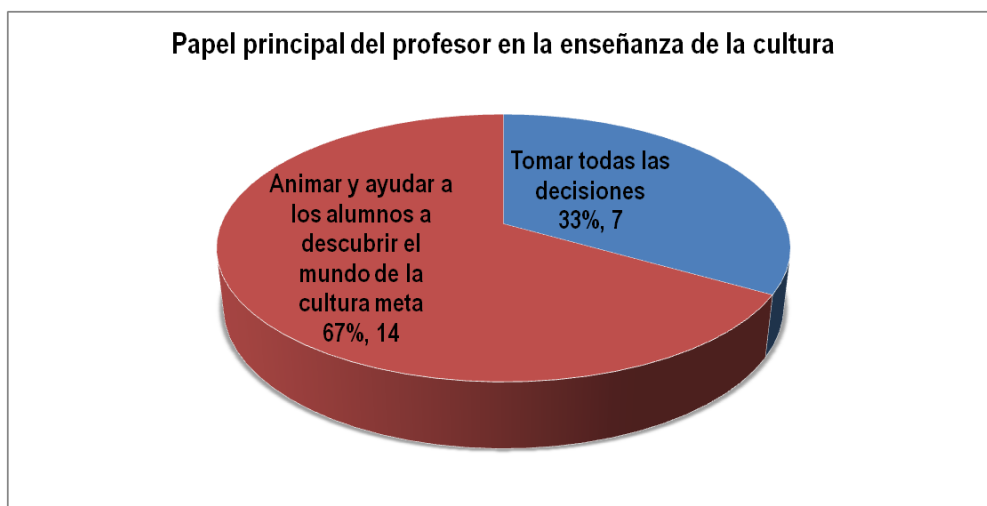
- Coreano
- Español



De los 21 encuestados, 14 profesores (67% del total) utilizan principalmente el coreano en el aula, mientras que seis docentes (28%) prefieren el español.

20. ¿Cuál sería el papel principal de los profesores en la enseñanza de la cultura meta en las clases de ELE?

- Tomar todas las decisiones, dando información y organizando la programación
- Animar y ayudar a los alumnos a descubrir el mundo de la cultura meta aprovechando su iniciativa



Esta cuestión de respuestas dicotómicas tiene como objetivo averiguar el papel principal del profesor en la enseñanza de la cultura. El 67% de los encuestados (14 respuestas) considera el papel auxiliar de animar y ayudar a los alumnos a descubrir el mundo de la

cultura meta aprovechando su iniciativa. El 33% (7 respuestas) tiene en cuenta el papel con más iniciativa de tomar todas las decisiones, dando información y organizando la programación.

21. ¿Qué estrategias se necesitarían para mejorar el tratamiento de los aspectos culturales en las clases de ELE en Corea del Sur en tres categorías distintas: de los profesores, del manual y del currículo de la institución?

- 1) Profesores
- 2) Manuales
- 3) Currículo de la institución

La cuestión 21 es una pregunta abierta para que los encuestados ofrezcan con libertad sugerencias para el mejor tratamiento de los aspectos culturales en las clases de ELE en Corea del Sur. De los 21 encuestados, tres personas no contestaron. A continuación se recogen y resumen las opiniones de los encuestados según las tres categorías distintas: de los profesores, del manual y del currículo de la institución.

1) Profesores

- Intercambio de materiales culturales y formulación de una base común de datos.
- Continua comunicación entre profesores sobre la enseñanza de la cultura.
- Integración de lengua y cultura en la programación.
- Continuo esfuerzo para ponerse al día con informaciones y conocimientos culturales.
- Oferta de la guía didáctica clara sobre la enseñanza de la cultura por parte del departamento.
- Análisis e investigación sobre la necesidad de alumnos.
- Perspectiva equilibrada entre variedades de la cultura hispánica.
- Promoción de presentaciones de alumnos sobre el cine o la música.
- Inclusión sistemática del contenido cultural en la programación de clases.
- Ampliar la propia formación e incorporar los aspectos culturales y sociolingüísticos a sus clases.

2) Manuales

- Incorporación de contenidos culturales en varias partes del manual, además de textos para lectura.
- Temas culturales de cantidad y duración adecuadas que promuevan el desarrollo de la conciencia crítica.
- Diseño de la enseñanza del contenido cultural en relación con el lingüístico.
- El nivel bastante alto del contenido cultural en los manuales actuales para los alumnos de nivel inicial.
- Excesivo enfoque al sistema lingüístico; diseño científico hacia la integración de la lengua y la cultura (temas variados, inclusión de la variedad regional, presentación de cultura, textos, diálogos, frases con contenidos culturales).
- Más enfoque a la cultura española y en una mínima proporción a la variedad cultural de Hispanoamérica; necesidad de más pluralidad en ese enfoque.
- Presentación de múltiples materiales audiovisuales e internet.
- Enseñanza de perspectiva abierta hacia la cultura de otros con base en el profundo entendimiento sobre las diferencias culturales.
- Falta de manuales culturales.
- Inclusión de una sección cultural con lecturas, imágenes, datos curiosos, listas de expresiones idiomáticas.
- Uso de más manuales editados en países hispánicos, crear propios contenidos más equilibrados.

3) Currículo de la institución

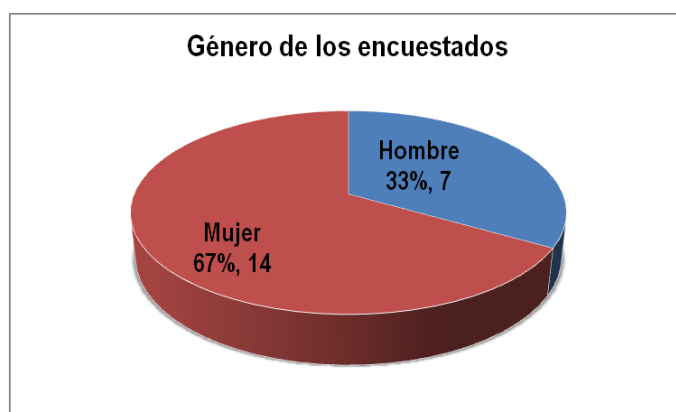
- Ampliación del tiempo de clase.
- Establecimiento de la orientación clara hacia la división o la integración de asignaturas de cultura y de lengua, por parte del departamento.
- Desarrollo de la autonomía del profesor en la programación de cursos.
- Desarrollo de nuevos manuales y currículos para la enseñanza de lengua y cultura.
- Cambio de títulos actuales de asignatura (e.g. Español básico) enfocados en la

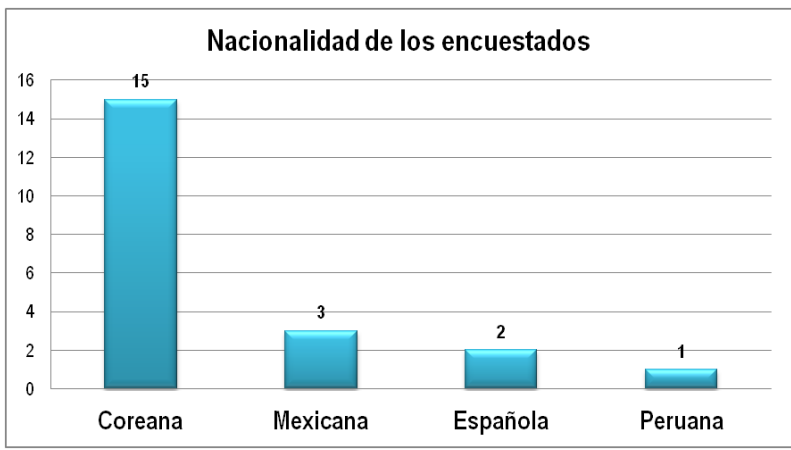
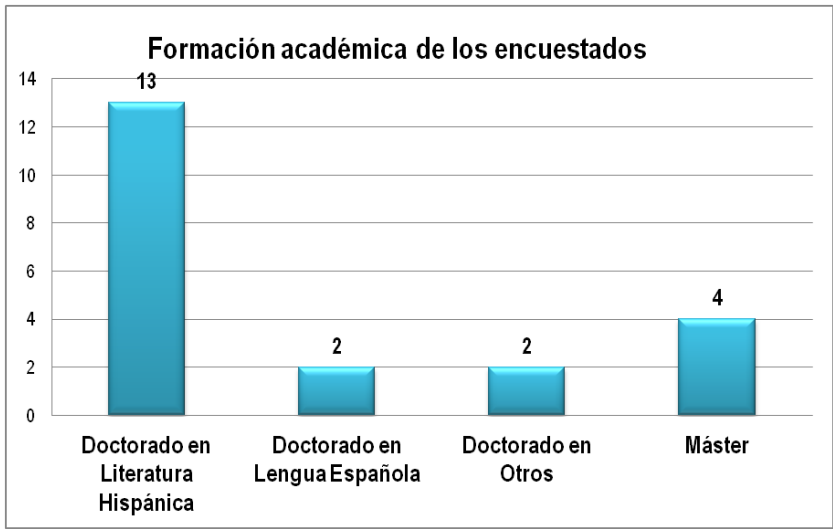
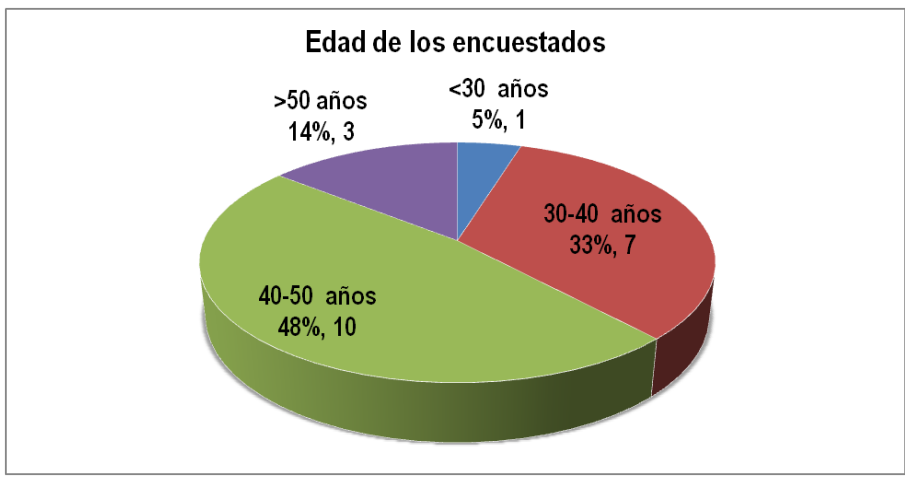
lengua hacia los títulos integrados de lengua y cultura.

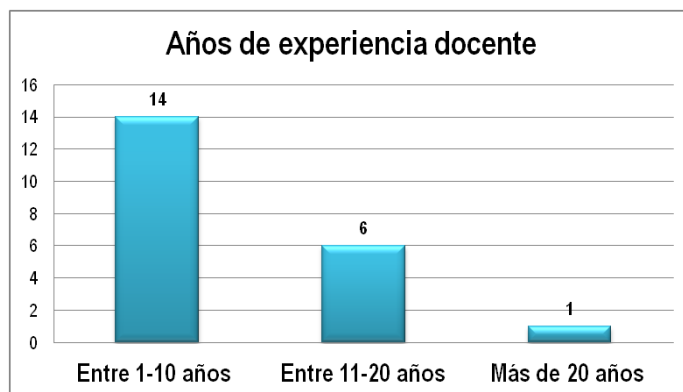
- Ampliación y subdivisión de asignaturas de cultura.
- Promoción de clases de laboratorio.
- Curso específico de cultura hispánica.
- Más programas de intercambio estudiantil y de profesores con los países de habla hispana para conocer directamente la cultura y poder enseñarla adecuadamente.
- Ampliar o equilibrar la oferta de asignaturas teniendo en cuenta los intereses, necesidades y objetivos de los estudiantes.

Al final del cuestionario, se solicitó al encuestado que ofreciera algunos datos personales. En el apartado de formación, los docentes solo rellenaron la última información sin especificar la licenciatura o el máster en los doctores, tal y como se hace generalmente en Corea.

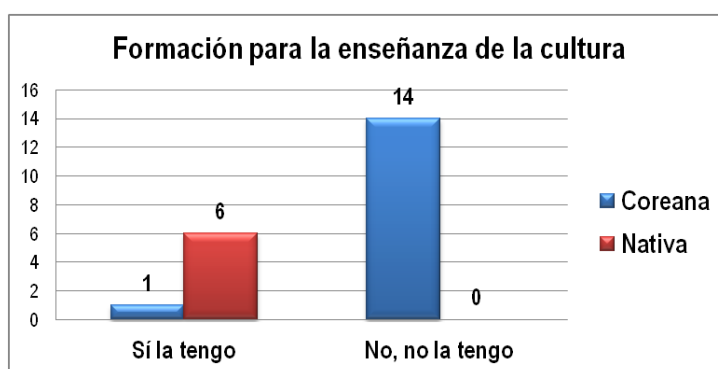
Sexo: Hombre Mujer
Edad: <30 30-40 40-50 >50
Formación: Licenciatura en _____
 Máster en _____
 Doctorado en _____
Años de experiencia docente: _____
Nacionalidad: _____



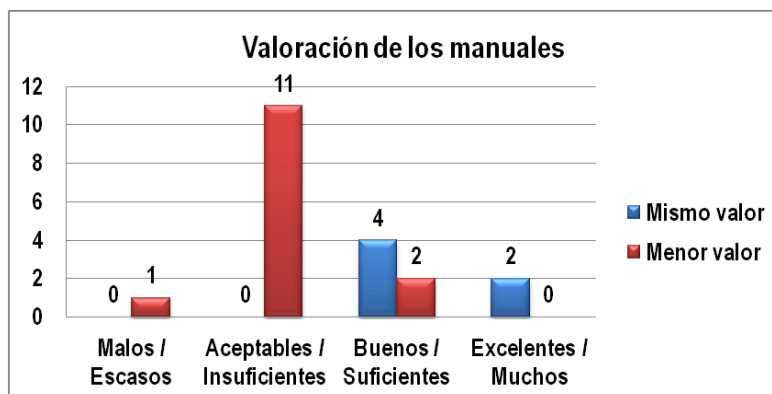




Por último, llevamos a cabo la prueba chi-cuadrado para contrastar variables. Se probaron varias relaciones, pero las variables cuyas frecuencias tienen una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,05$) son las siguientes:



El gráfico pone de manifiesto que todo el grupo de profesores nativos ha recibido formación para la enseñanza de la cultura, mientras que solo un profesor coreano (7% del grupo de encuestados coreanos) la tiene. Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre "Formación para la enseñanza para la enseñanza de la cultura" y "Nacionalidad del profesor" ($p < 0,001$).



Y además, las frecuencias de “Valoración de los manuales” tienen una diferencia significativa ($p < 0,05$), según “Valoración de la importancia del contenido cultural en comparación con el lingüístico”. Los profesores que consideran que en sus clases de ELE la enseñanza del contenido cultural cubre el mismo nivel de importancia que la enseñanza del lingüístico evalúan positivamente los manuales: un 67% de este grupo (cuatro personas) los valora como buenos o suficientes y el restante 33% (dos personas), como excelentes o abundantes.

En cambio, el otro grupo de profesores que opina que la enseñanza de la cultura no es tan importante como la de lengua, evalúa los manuales comparativamente en peor medida. Un 79% de este grupo (11 personas) los considera como aceptables o insuficientes, seguido del 14% (7 personas) como buenos o suficientes, y del 7% (una persona) de malos o escasos. Ninguno de este grupo valora los manuales como excelentes o abundantes.

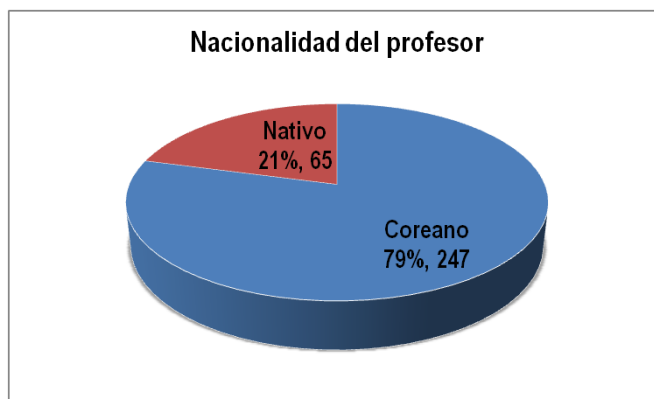
Además de estas, no fue posible encontrar más relaciones estadísticamente significativas.

3.2.2. Cuestionario para alumnos universitarios de ELE en la Universidad Nacional de Seúl

El número total de los encuestados fue de 312 alumnos como hemos mencionado en el apartado 3.1.2.2.

1. ¿Con qué profesor/a estudia español?

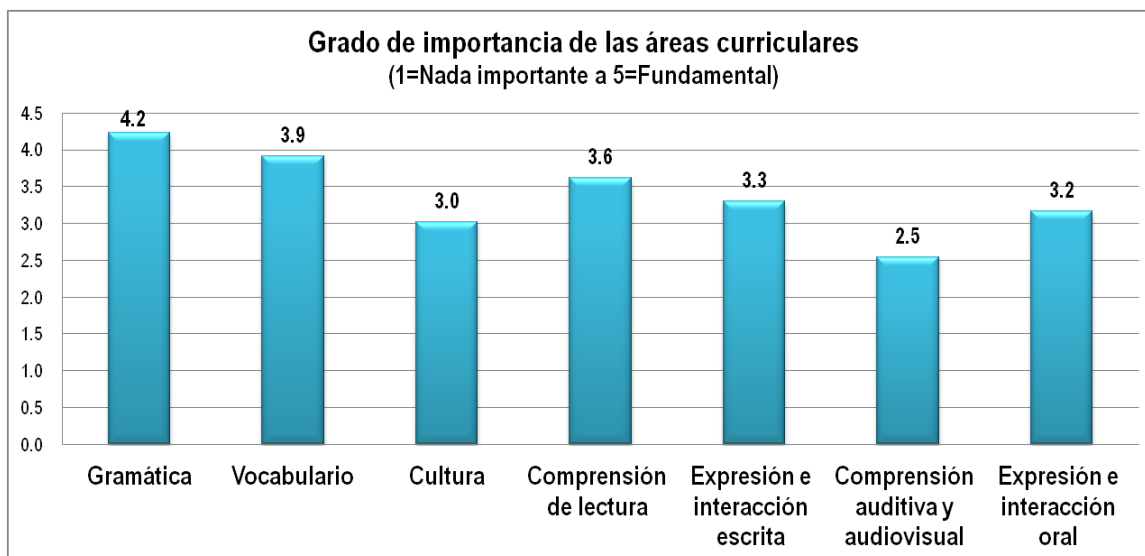
- Coreano/a
- Nativo/a



El 79% de los alumnos (247 encuestados) toma una asignatura de ELE con un profesor coreano, mientras que el 21% (65 encuestados), con profesor nativo.

2. Valore las siguientes áreas curriculares según su grado de importancia en su clase. (1= Nada importante a 5=Fundamental)

	1	2	3	4	5
Gramática					
Vocabulario					
Cultura					
Comprensión de lectura					
Expresión e interacción escrita					
Comprensión auditiva y audiovisual					
Expresión e interacción oral					



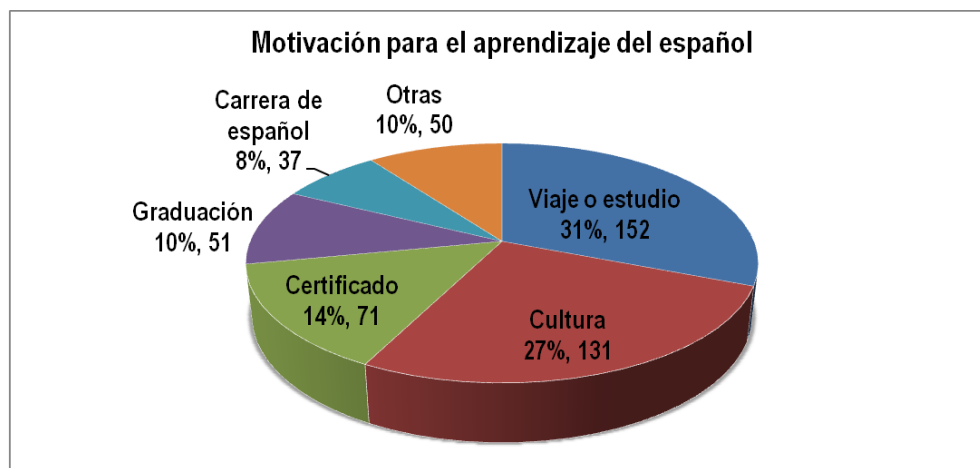
La cuestión 2 es de estimación, la cual pidió a los encuestados valorar las siete áreas

curriculares según su grado de importancia en su clase de ELE. La única área curricular que obtuvo por encima de los cuatro puntos –Importante– fue la gramática, seguida del vocabulario (3,9 puntos) y de la comprensión de lectura (3,6 puntos), que componen una categoría por encima de los tres puntos y medio. La siguiente categoría, entre 3,5 y 3,0 puntos, la constituyen la expresión e interacción escrita (3,3 puntos), la expresión e interacción oral (3,2 puntos) y la cultura (3,0 puntos). La comprensión auditiva y audiovisual es la que menos puntuó, el 2,5, puntuación cercana a los dos puntos –Poco importante–, por lo cual podemos concluir que los alumnos perciben que en sus clases de ELE se da mayor importancia a la gramática, mientras que casi no tiene un peso relevante la comprensión auditiva y audiovisual, y hay que destacar que ellos tampoco realizan una valoración positiva sobre la cultura, el objeto de nuestra investigación.

3. ¿Cuál sería la razón para tomar la clase de español? (puede elegir hasta las dos):

- Para viajar o estudiar en los países de habla hispana
- Para conocer profundamente la cultura hispánica
- Para obtener un certificado de dominio de español (e.g. DELE)
- Es requisito tomar una asignatura de lengua extranjera para graduación en la universidad
- Para elegir la carrera universitaria de español

Otras: _____



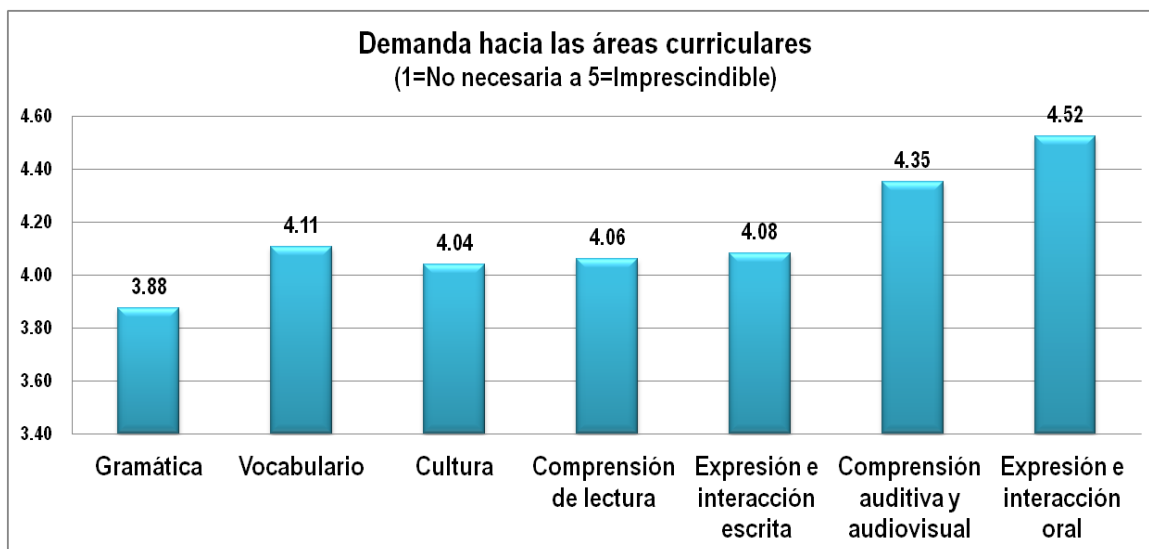
La cuestión 3 es una pregunta múltiple que obtuvo 492 respuestas válidas de los 312 encuestados. La principal razón para tomar la clase de español es “Para viajar o estudiar en los países de habla hispana”, la opción que consiguió un 31% de los casos (152 respuestas), seguida de “Para conocer profundamente la cultura hispánica” (27%, 131 respuestas). Estas

dos opciones ocupan más de la mitad de las respuestas (58% del total). El 14% decidió estudiar español “Para obtener un certificado de dominio de español (e.g. DELE)” y el 10% toma clase de español porque “Es requisito tomar una asignatura de lengua extranjera para graduación en la universidad”. Un 8% de los casos (37 respuestas) está tomando alguna asignatura de español para luego elegir la carrera universitaria de español. En 50 casos (10%) se hizo referencia a otras razones para el aprendizaje del español, las cuales se dividen en las siguientes categorías destacables:

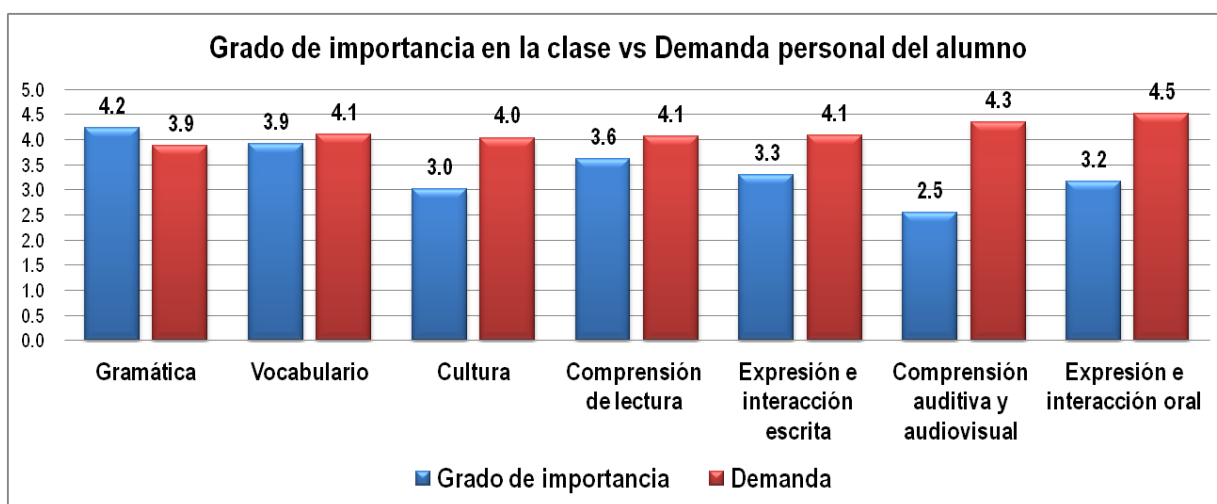
- Por el interés en la lengua española.
- Por el interés de aprender varias lenguas.
- Porque el español es mi carrera universitaria.
- Para mantener el dominio del español.
- Porque se necesita estudiar una lengua extranjera, además del inglés, para la admisión en el posgrado.
- Para comunicación, como afición, para la vida social, entre otras.

4. Valore las siguientes áreas curriculares según su demanda de estudiar en la clase.
(1= No necesaria a 5= Imprescindible)

	1	2	3	4	5
Gramática					
Vocabulario					
Cultura					
Comprensión de lectura					
Expresión e interacción escrita					
Comprensión auditiva y audiovisual					
Expresión e interacción oral					



La cuestión 4 tiene como objetivo comparar su resultado con el de la cuestión 2 a través de las mismas variables. Todas las áreas curriculares, excepto la gramática, obtuvieron una puntuación por encima de los cuatro puntos –Necesaria–, como se muestra en el gráfico. La que más puntúa es la expresión e interacción oral, con 4,52 puntos y la siguen la comprensión auditiva y audiovisual (4,35 puntos), el vocabulario (4,11 puntos), la expresión e interacción escrita (4,08 puntos), la comprensión de lectura (4,06), y la cultura (4,04 puntos). Podría realizarse una comparación entre la cuestión 2 y 4:

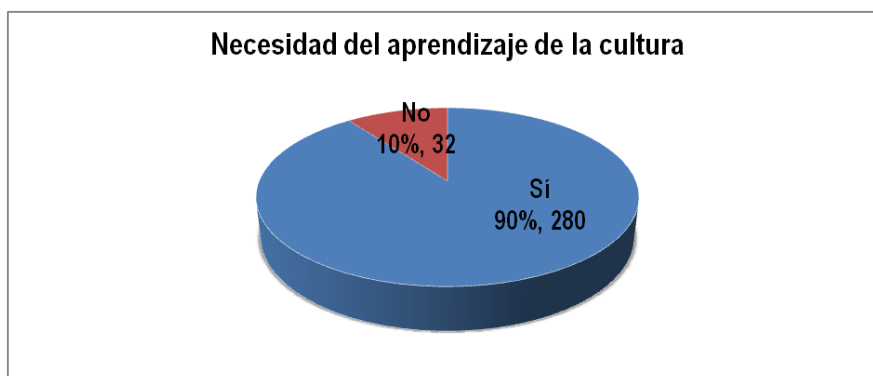


Se destacan dos aspectos: en primer lugar, los alumnos presentan una gran demanda de estudiar todas las áreas curriculares, excepto la gramática, las cuales puntúan por encima de los cuatro puntos que significan entre “Necesaria” e “Imprescindible”. En segundo lugar,

aunque la gramática se trata actualmente como el área más importante en las clases que los alumnos toman de español, la demanda de gramática es la más baja entre todas.

5. ¿Considera que es imprescindible aprender la cultura hispánica además de la lengua para comunicarse bien en esta lengua?

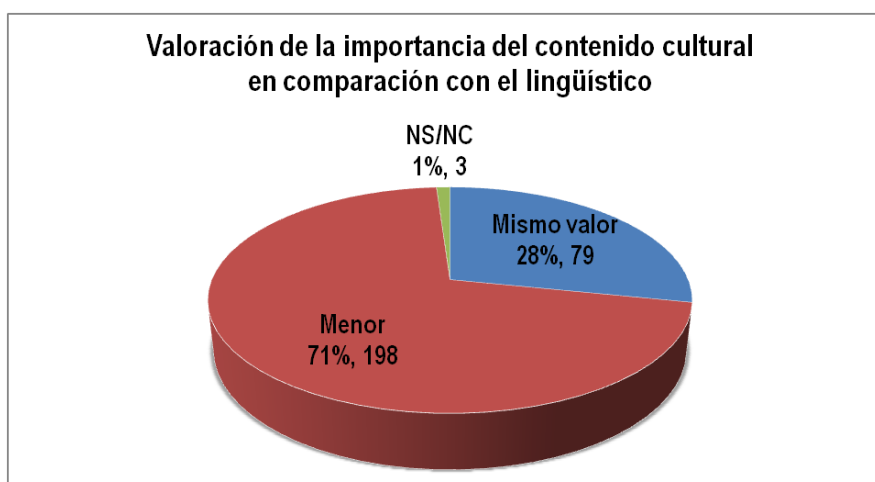
- Sí No (pase a la pregunta 8)



En la cuestión 5, la gran mayoría de los encuestados (90%, 280 personas) opina que es imprescindible aprender la cultura hispánica, además de la lengua, para comunicarse bien en este idioma. Solo el 10% de los alumnos considera que no es muy necesario.

6. En caso afirmativo, ¿espera que la enseñanza del contenido cultural cubra la misma importancia que la enseñanza del contenido lingüístico en su clase?

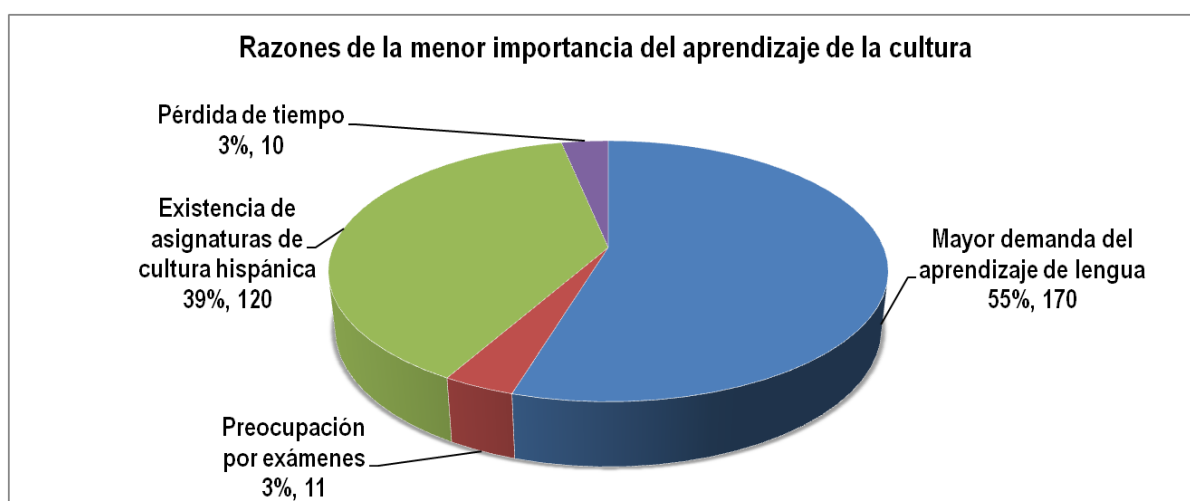
- Sí (pase a la pregunta 8) No



Como la pregunta 5 es de filtro, en la cuestión 6, de los 280 encuestados que optaron por “S” en la pregunta anterior, tres personas (1%) no respondieron. El 28% de los casos espera que la enseñanza del contenido cultural cubra la misma importancia que la enseñanza del contenido lingüístico en su clase. En cambio, la mayoría de los casos –71% del total–, aunque está de acuerdo con la importancia de aprender la cultura hispánica para comunicarse bien en español, no desea que el aprendizaje del contenido cultural tenga el mismo nivel de importancia que el lingüístico. La razón de esta valoración podrá verificarse en la siguiente cuestión.

7. En caso negativo, ¿cuál sería la razón? (puede elegir hasta dos si es necesario):

- Es más importante aprender la lengua que la cultura
- Me preocupa que se evalúe el conocimiento cultural en los exámenes
- Hay otras asignaturas optativas de la cultura hispánica
- Aprender la cultura solo significa ganar informaciones, por eso es una pérdida de tiempo

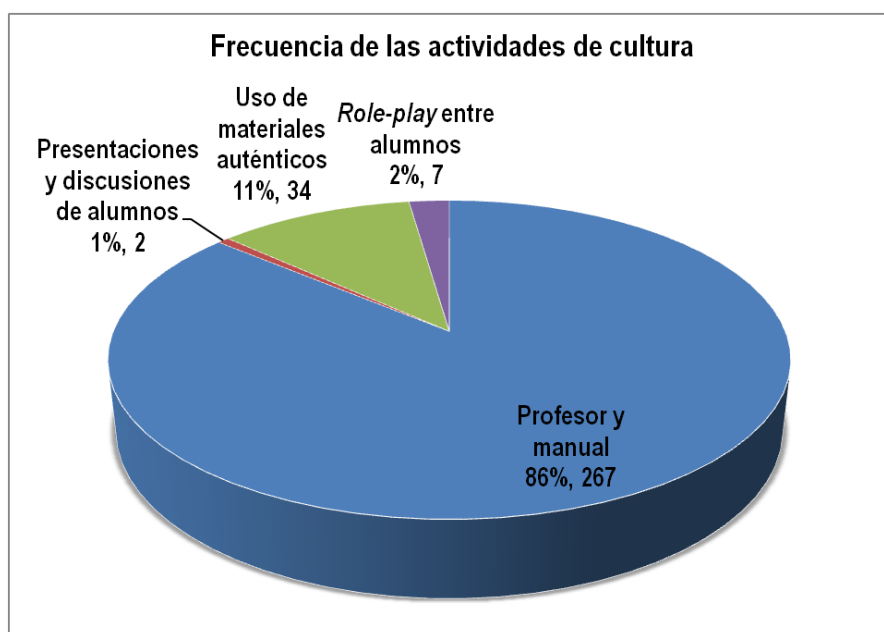


De los 198 encuestados que valoraron en menor medida la importancia del contenido cultural en comparación con el lingüístico en la pregunta anterior, se obtuvieron 311 respuestas válidas en la cuestión 7, cerrada y múltiple. Más de la mitad, un 55% de los casos (170 respuestas) optó por “Mayor demanda del aprendizaje de lengua”. Le sigue un 39% de los casos (120 respuestas) que su razón es la existencia de otras asignaturas optativas de cultura hispánica. Comparando con estas dos categorías, las demás se eligieron en menor medida: “Preocupación por exámenes” (3%, 11 respuestas) y “Pérdida de tiempo” (3%, 10). El gráfico pone de manifiesto que la valoración del contenido cultural tiene una relación muy

cercana con la del contenido lingüístico.

8. ¿Qué tipo de actividades utiliza el/la profesor/a para transmitir aspectos culturales? (puede elegir hasta dos si es necesario):

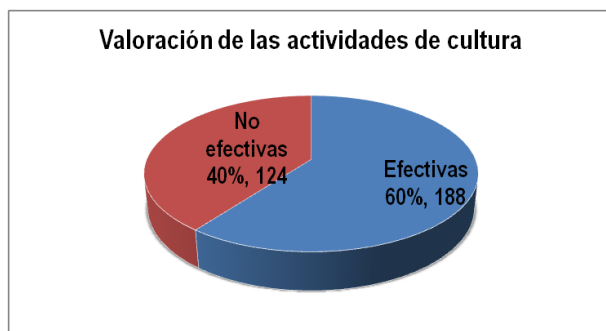
- Explicaciones del/la profesor/a y textos culturales del manual
- Presentaciones y discusiones de los alumnos sobre los temas culturales
- Uso de materiales auténticos como medios audiovisuales
- Role-play* de comunicación entre los alumnos



Esta es una pregunta cerrada y múltiple donde, de los 312 encuestados, 12 personas no quisieron contestar. Se obtuvieron en total 310 respuestas válidas. En el gráfico se presenta la frecuencia de las actividades de cultura solamente con las respuestas válidas, por eso, no hay ningún apartado que indique las abstenciones. La mayoría de los casos (86%, 267 respuestas) optó por “Explicaciones del/la profesor/a y textos culturales del manual”, seguida de “Uso de materiales auténticos como medios audiovisuales” (11%, 34 respuestas). Luego, las demás opciones ocuparon una minoría de los casos: “*Role-play* de comunicación entre los alumnos” (2%, 7 respuestas) y “Presentaciones y discusiones de los alumnos sobre los temas culturales” (1%, 2 respuesetas).

9. ¿Considera que estas actividades son efectivas para entender la cultura hispánica?

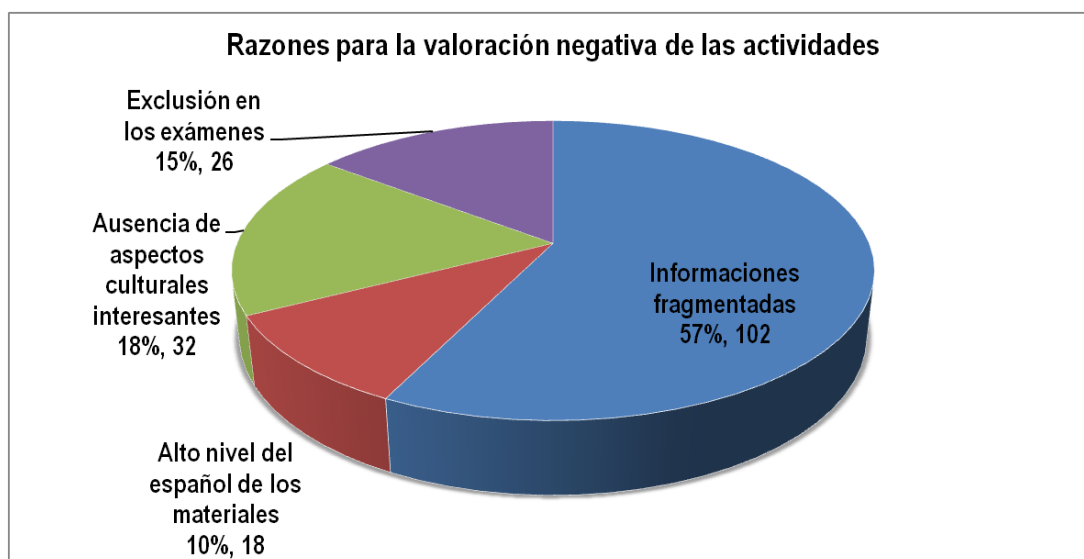
- Sí (pase a la pregunta 11)
- No



En línea con la pregunta anterior, la cuestión 9 tiene como objetivo conocer la valoración de las actividades de cultura que mencionaron los encuestados en la pregunta 8. El 60% de los casos opina que las actividades de cultura no son efectivas, mientras que el 40% señala que sí son efectivas. Un aspecto interesante es que los 12 encuestados que no contestaron en la cuestión 8 sí respondieron todos en la 9: tres personas piensan que son efectivas, mientras que nueve creen que no son efectivas.

10. En caso negativo, ¿cuál sería la razón? (puede elegir hasta dos):

- Solo se presentan informaciones fragmentadas sobre la cultura hispánica
- El nivel del español en los materiales es bastante alto comparado con el del alumno
- No se tratan los aspectos culturales que interesan a los alumnos
- No se evalúa en los exámenes, por eso los alumnos no prestan mucha atención

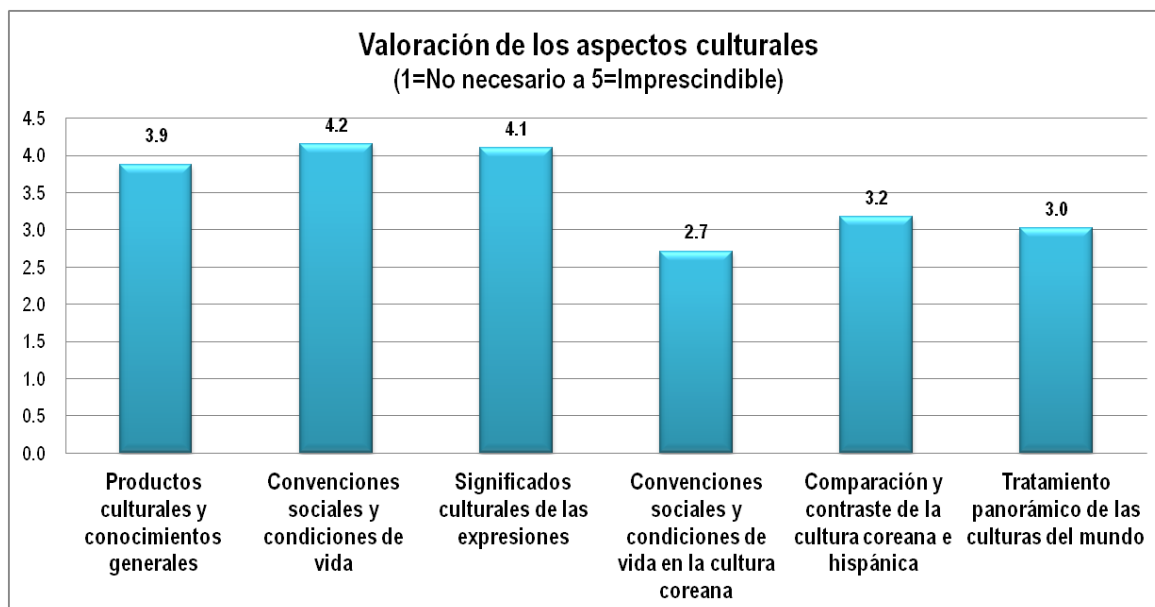


De los 124 encuestados que valoraron negativamente la efectividad de las actividades

de cultura, se obtuvieron 178 respuestas válidas. El 57% de los casos (102 respuestas) opina que solo se presentan informaciones fragmentadas de la cultura hispánica. Eso significa que los contenidos culturales no están integrados con el aprendizaje de la lengua, por eso se evalúan como significativos para los alumnos. Y el 18% de los casos (32 respuestas) señala que no se tratan los aspectos culturales que interesan a los alumnos. Estas dos opciones elegidas por el 75% de los casos tienen relación con el contenido de la cultura en las actividades, mientras que las demás se relacionan más con el factor exterior: el 15% cree que la exclusión de los aspectos culturales en los exámenes es la razón por la que los alumnos no prestan mucha atención, y únicamente una minoría (10%, 18 respuestas) considera el nivel del español de los contenidos culturales en el manual bastante más alto que el del alumno.

11. Valore los siguientes aspectos culturales según su demanda de estudiar en las clases.
(1= No necesario a 5= Imprescindible)

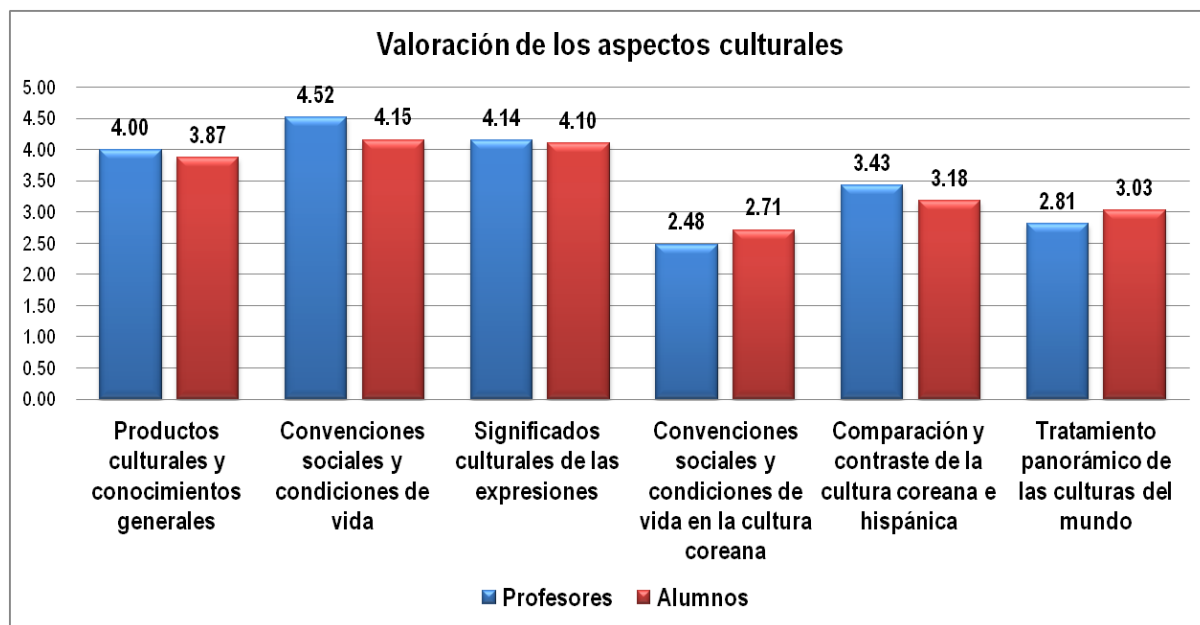
	1	2	3	4	5
Productos culturales y conocimientos generales de los países hispánicos (geografía, historia, literatura, bellas artes, cine, etc.)					
Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura hispánica (costumbres, comportamientos sociales, creencias, tradiciones, etc.)					
Significados culturales de las expresiones en español (vocabularios, frases, etc.)					
Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura coreana					
Comparación y contraste de la cultura coreana y la cultura hispánica					
Tratamiento panorámico de las culturas de los países distintos del mundo					



La cuestión 11 es de estimación para valorar los aspectos culturales según su demanda de estudiar en las clases de ELE. Es posible crear dos grandes categorías:

- 1) Una categoría alrededor de los cuatro puntos –Necesario–: “Convenciones sociales y condiciones de vida” (4,2 puntos), “Significados culturales de las expresiones” (4,1 puntos) y “Productos culturales y conocimientos generales” (3,9 puntos). Estos aspectos son los que los alumnos consideran necesario estudiar.
- 2) Otra categoría cercana a los tres puntos –Indiferente–: “Comparación y contraste de la cultura coreana e hispánica” (3,2 puntos), “Tratamiento panorámico de las culturas del mundo” (3,0 puntos) y “Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura coreana” (2,7 puntos). Estos aspectos no tienen una demanda relevante en, según señalan los alumnos.

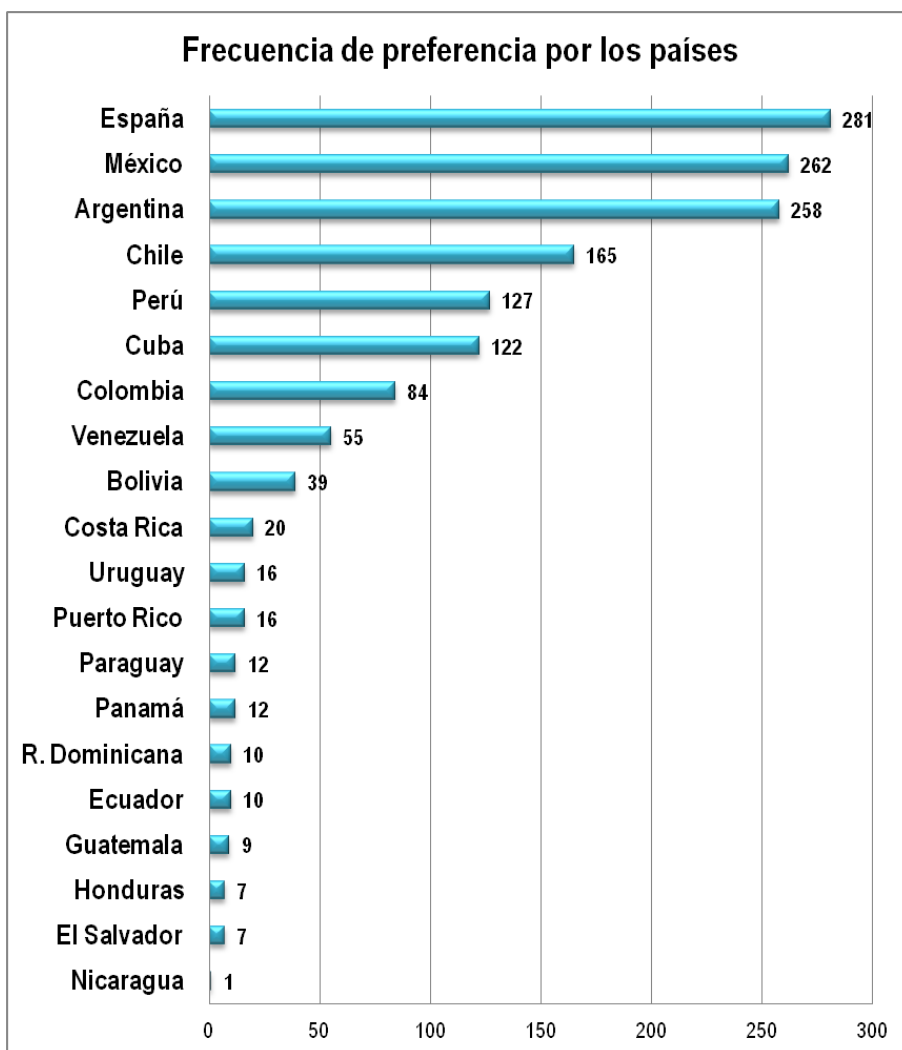
Sorprende observar que los resultados son casi iguales a los de la cuestión 9 del cuestionario para los profesores:



12. Señale 5 países de los que quisiera aprender en su clase.

- | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Argentina | <input type="checkbox"/> Bolivia | <input type="checkbox"/> Chile |
| <input type="checkbox"/> Colombia | <input type="checkbox"/> Costa Rica | <input type="checkbox"/> Cuba |

- Ecuador
- Guatemala
- Nicaragua
- Perú
- Uruguay
- El Salvador
- Honduras
- Panamá
- Puerto Rico
- Venezuela
- España
- México
- Paraguay
- R. Dominicana

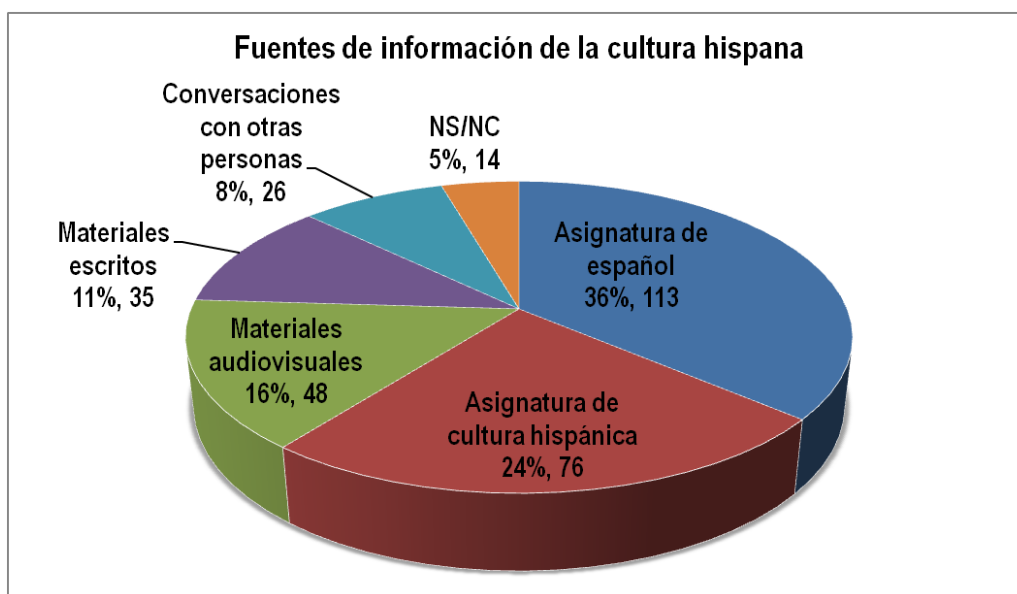


En esta cuestión, los seis países que destacan con mayor número de preferencia son España (18,6%), México (17,3%), Argentina (17,1%), Chile (10,9%), Perú (8,4%) y Cuba (8,1%). El resto de los países obtuvo el 20% de los casos. España es el país más nombrado y el 90,1% del total de los encuestados (281 personas) quisiera estudiarlo en sus clases de ELE; México es el que eligió el 84% y a Argentina la seleccionó el 82,7%. Ninguno de los 20 países se excluyó en las respuestas. Los seis países más nombrados son los mismos en las respuestas de los profesores y de los alumnos: España, México, Argentina, Chile, Perú y Cuba. Son los países ampliamente conocidos por motivos económicos o culturales entre los

coreanos.

13. ¿Cómo ha obtenido los contenidos culturales sobre los países hispánicos?

- En la asignatura de español
- En la asignatura de cultura hispánica
- Por los materiales audiovisuales del cine o de internet
- Por los materiales escritos del periódico o de las revistas
- Por las conversaciones con otras personas

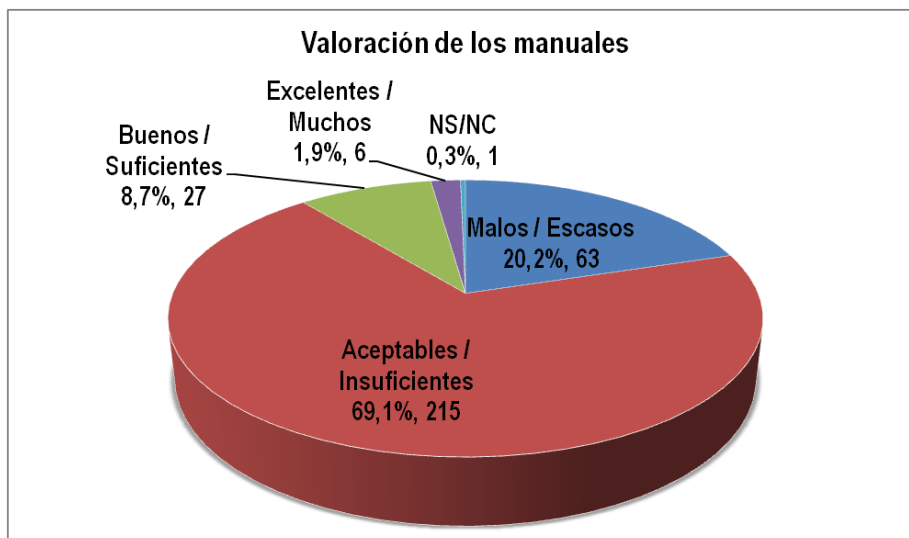


El 36% de los encuestados ha obtenido los contenidos culturales sobre los países hispánicos a través de la asignatura de español, la principal fuente de información de la cultura meta, y la sigue la asignatura de cultura hispánica –el 24%, 76 personas–, lo cual muestra que estos alumnos de español también tomaban o habían tomado la asignatura de cultura hispánica, además de español. Estos dos cursos ofrecidos por la universidad ocupan la mayoría del total, el 61%, y luego se nombran los materiales audiovisuales del cine o de internet (16%), los materiales escritos del periódico o de las revistas (11%) y las conversaciones con otras personas (8%). 14 alumnos (5%) no respondieron esta cuestión.

14. ¿Cómo valora el tratamiento que se hace de la cultura en los manuales de ELE que se utilizan en su clase?

- Malos, escasos, caen en lo tópico
- Aceptables, insuficientes, informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica
- Buenos, suficientes, aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica

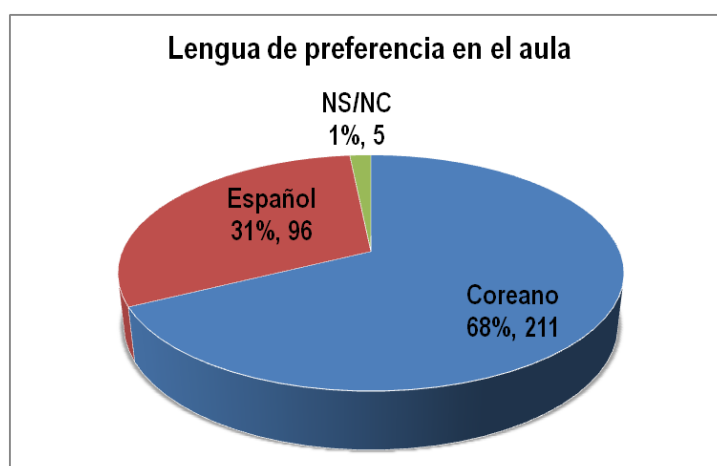
- Excelentes, muchos, permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta

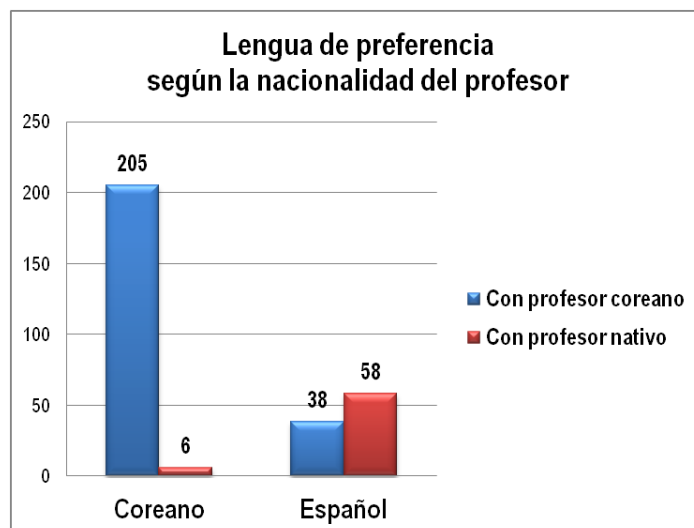


De los 312 encuestados, una persona no contestó. La gran mayoría de los encuestados –el 69% del total– opina que el tratamiento de la cultura en los manuales de ELE es aceptable e insuficiente, seguida del 9% que los valora como “Malos / Escasos”, lo cual implica que se valoran negativamente en gran medida, en el 89% del total. Las valoraciones positivas ocuparon el 11% del total, que es una minoría.

15. ¿Qué lengua quiere que se utilice principalmente en el futuro?

- Coreano
- Español



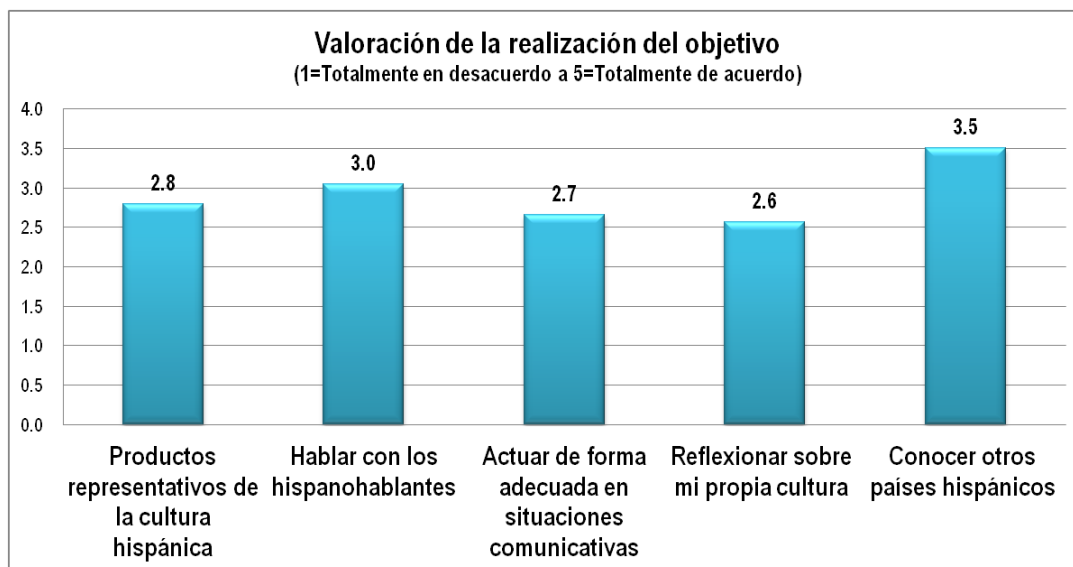


En esta cuestión, de los 312 encuestados, 5 personas no respondieron. El 68% de los alumnos quiere que se utilice principalmente el coreano en las clases de español en el futuro y el 31% prefiere el español; sin embargo, esta variable de “lengua de preferencia en el aula” tiene una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,001$), según la nacionalidad del profesor de la asignatura que está tomando el encuestado. Como se pone de manifiesto en el gráfico, el 84% de los alumnos con profesor coreano (205 encuestados) optó por el coreano, pero todavía el 16% seleccionó el español. En cambio, el 91% (58 encuestados de los alumnos con profesor nativo) prefieren el español, mientras que el 9% (6 encuestados) eligió el coreano.

16. A continuación se presentan varios objetivos que persigue una enseñanza de la cultura. Por favor, valore la realización de cada objetivo en su caso puntuando el número correspondiente de la escala.

(1= Totalmente en desacuerdo a 5= Totalmente de acuerdo)

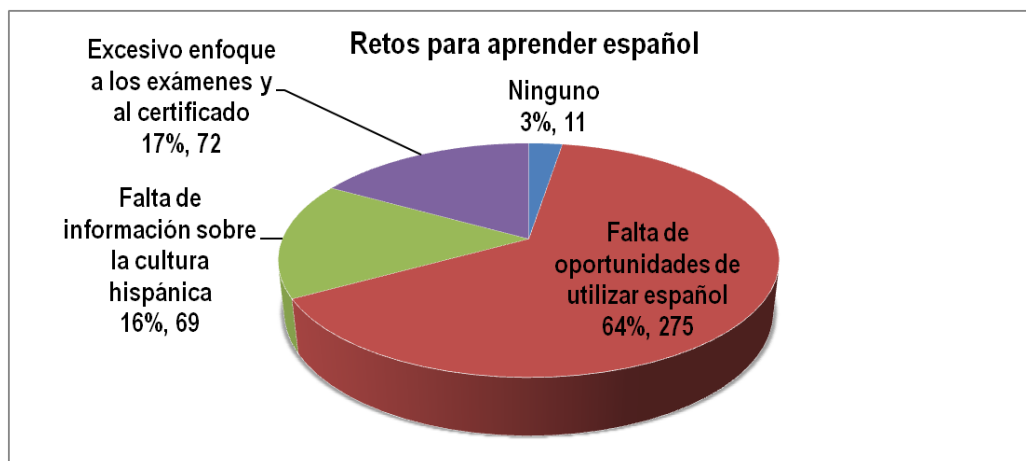
	1	2	3	4	5
Puedo hablar sobre los productos o los personajes representativos de la cultura hispánica					
Puedo hablar con los hispanohablantes en español					
Puedo actuar de forma adecuada que ellos esperen en las situaciones comunicativas					
Puedo reflexionar sobre mi propia cultura a través de la comparación y contraste entre la cultura coreana y la cultura hispánica					
Quiero conocer otros países hispánicos que se desconocen generalmente en Corea del Sur					



En la cuestión 16 donde se presentan varios objetivos perseguidos por la enseñanza de la cultura, los encuestados en general llevaron a cabo una valoración negativa acerca de su realización en su caso. La única categoría que puntúa por encima de los tres puntos – Indiferente– es la de “Quiero conocer otros países hispánicos que se desconocen generalmente en Corea del Sur” (3,5 puntos). Enseguida, la de “Puedo hablar con los hispanohablantes en español” obtuvo 3,0 puntos. Y las demás categorías puntúan por debajo de los tres puntos, entre los dos puntos –En desacuerdo– y los tres, por lo cual se puede concluir que los alumnos piensan que no han cumplido estos objetivos en las clases de ELE que están tomando.

17. ¿Cuáles serían los retos para aprender español en Corea del Sur? (puede señalar más de uno, por favor):

- No hay ningún reto
- No tengo muchas oportunidades de utilizar español
- No hay muchas informaciones sobre la cultura hispánica
- El aprendizaje de español se enfoca demasiado en los exámenes o la obtención del certificado

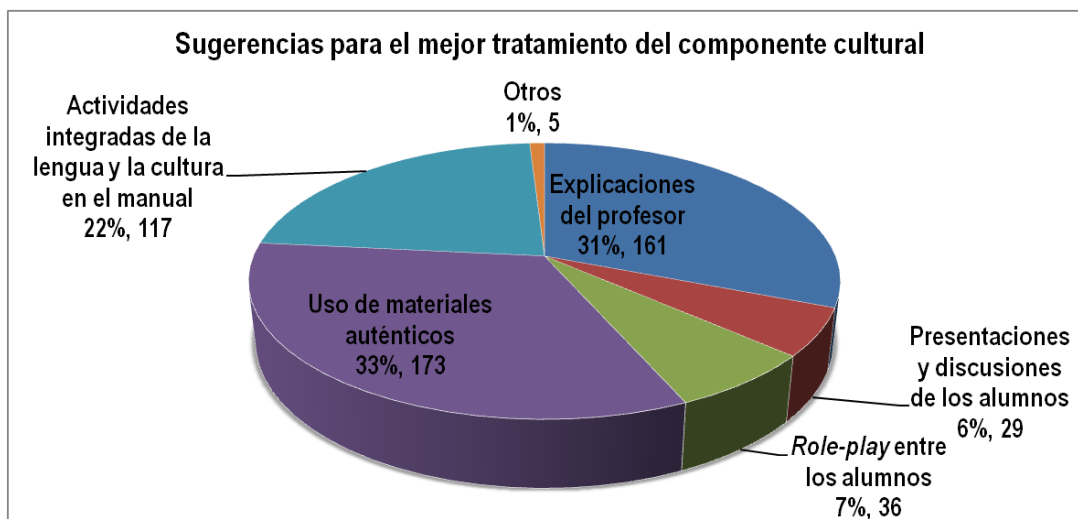


En la cuestión 17, cerrada y múltiple, de los 312 encuestados, dos personas se abstuvieron de responder. De los 310 encuestados, se han obtenido las 427 respuestas válidas. La gran mayoría, el 64% de los casos, opina que no tiene muchas oportunidades de utilizar español, lo cual muestra una realidad de ELE en Corea, donde el español y la cultura hispánica no tienen mucha presencia ni influencia. El 17% de los casos eligió como reto para aprender español el excesivo enfoque a los exámenes y al certificado, seguido del 16% que señaló la falta de información sobre la cultura hispánica. Una minoría de 11 personas –3% de los casos– manifiesta que no tiene ningún reto.

18. ¿Cuál piensa que sería el mejor tratamiento del componente cultural en las clases futuras de español?

- Explicaciones profundas de la cultura del/la profesor/a
- Presentaciones y discusiones de los alumnos sobre los temas culturales
- Role-play* entre los alumnos para conocer la vida cotidiana
- Uso de materiales auténticos como medios audiovisuales
- Actividades integradas de la lengua y la cultura en el manual

Otros: _____



La cuestión 18 es una pregunta clave para conocer las sugerencias de los encuestados para el mejor tratamiento del componente cultural en las clases futuras de ELE. Como es una pregunta múltiple, obtuvo 512 respuestas válidas. El 33% de los casos sugiere la utilización de materiales auténticos como medios audiovisuales y el 31% demanda explicaciones profundas del profesor. El 22% opta por “Actividades integradas de la lengua y la cultura en el manual” y formula en menor medida “Role-play entre los alumnos” (7%) y “Presentaciones y discusiones de los alumnos sobre los temas culturales” (6%). 5 personas han propuesto otras soluciones:

- Actividades extracurriculares fuera del aula para conocer la cultura hispánica.
- Práctica de la comunicación en la vida cotidiana.

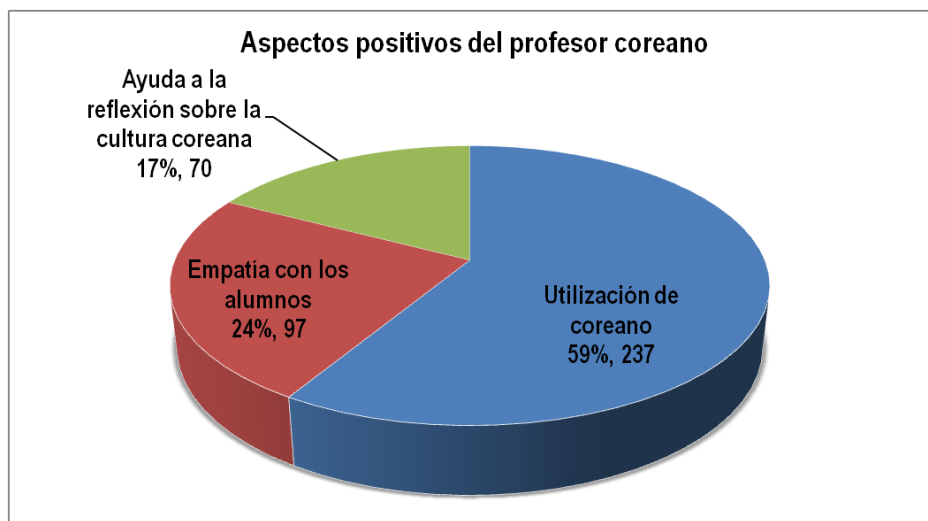
19. Elija la pregunta que corresponda a la nacionalidad del/la profesor/a, por favor.

19-1. En caso de tener profesor/a coreano/a

1) ¿Cuáles serían los aspectos positivos de tener profesor/a coreano/a? (puede señalar más de uno, por favor):

- El/La profesor/a explica fácilmente en coreano la lengua y la cultura
- El/La profesor/a prevé mejor las dificultades de sus alumnos y tiene más empatía con ellos
- El/La profesor/a ayuda a los alumnos a reflexionar sobre la cultura materna a través de la comparación y contraste entre ambas culturas

Otros: _____

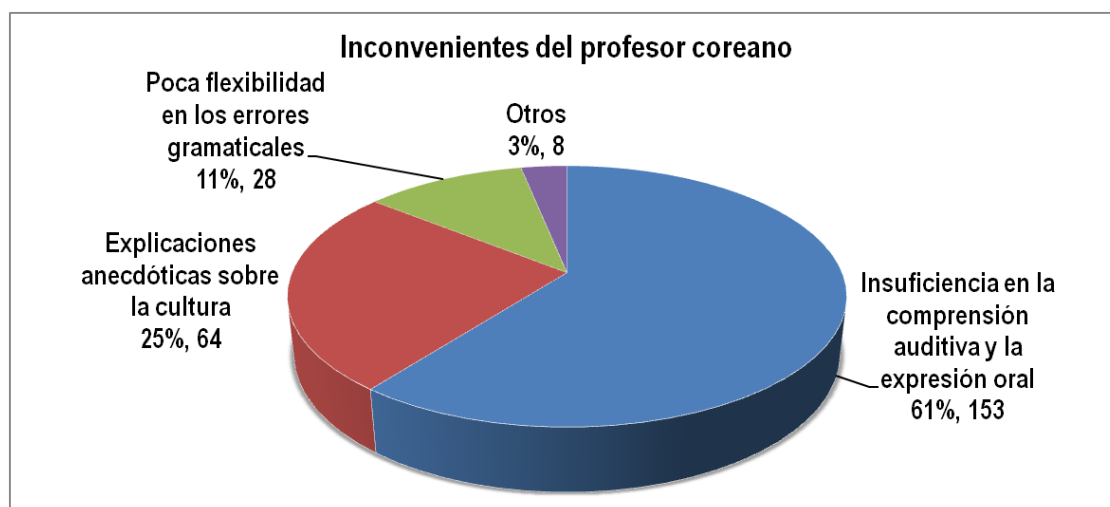


De los 247 encuestados que toman clases del profesor coreano, se obtuvieron 404 respuestas válidas sobre esta cuestión y dos personas no contestaron. El 59% de los casos señala que su profesor explica fácilmente la lengua y la cultura en coreano. Y luego, el 24% opina que el docente coreano prevé mejor las dificultades de los alumnos y tiene más empatía con ellos. El 17% opta por “Ayuda a la reflexión sobre la cultura coreana”.

2) ¿Cuáles serían los inconvenientes de tener profesor/a coreano/a? (puede señalar más de uno, por favor):

- No es fácil desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral
- Las explicaciones sobre la cultura son en general experiencias o anécdotas
- El/La profesor/a es más estricto/a con los errores gramaticales

Otros: _____



Como esta cuestión pretende conocer los inconvenientes de tener profesor coreano,

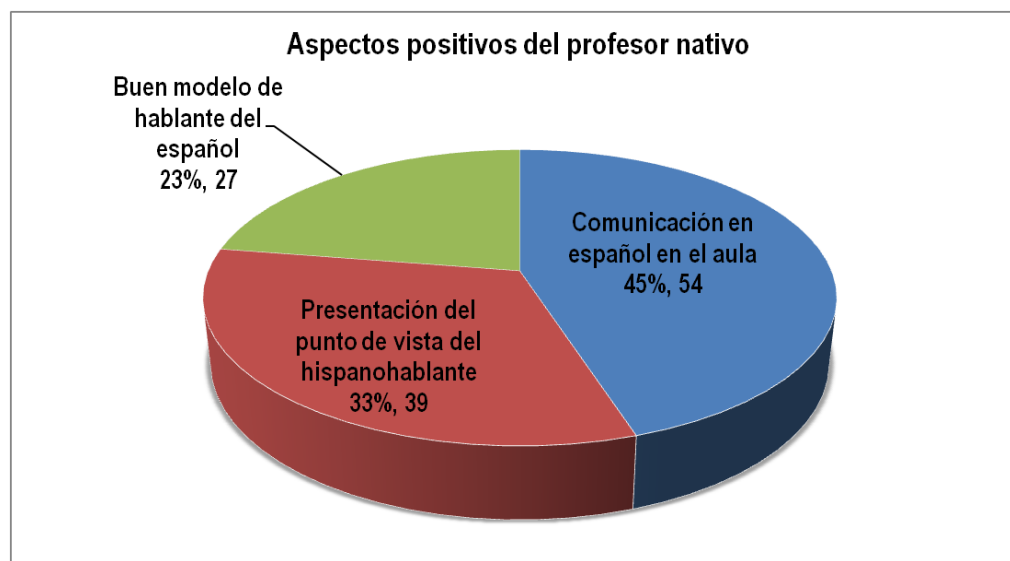
que imparte clase actualmente al alumno, el número de “NS/NC” súbitamente creció: 28 personas no contestaron esta pregunta. La mayoría de los casos –61% ,153 respuestas– señala que con las clases con el profesor coreano no es fácil desarrollar la comprensión auditiva ni la expresión oral, y le sigue la selección del 25% que las explicaciones del profesor son anecdóticas. En menor medida, el 11% de los casos opina que su profesor coreano es más estricto con los errores gramaticales. De las ocho personas que eligen “Otros”, siete consideran que no tienen ningún inconveniente y una mencionó el “Excesivo enfoque a la gramática”.

19-2. En caso de tener profesor/a nativo/a

1) ¿Cuáles serían los aspectos positivos de tener profesor/a nativo/a? (puede señalar más de uno, por favor):

- Se puede practicar español en las situaciones comunicativas en el aula
- El/La profesor/a presenta la cultura hispánica desde el punto de vista del hispanohablante
- El/La profesor/a puede ser un buen modelo imitable del hablante de español

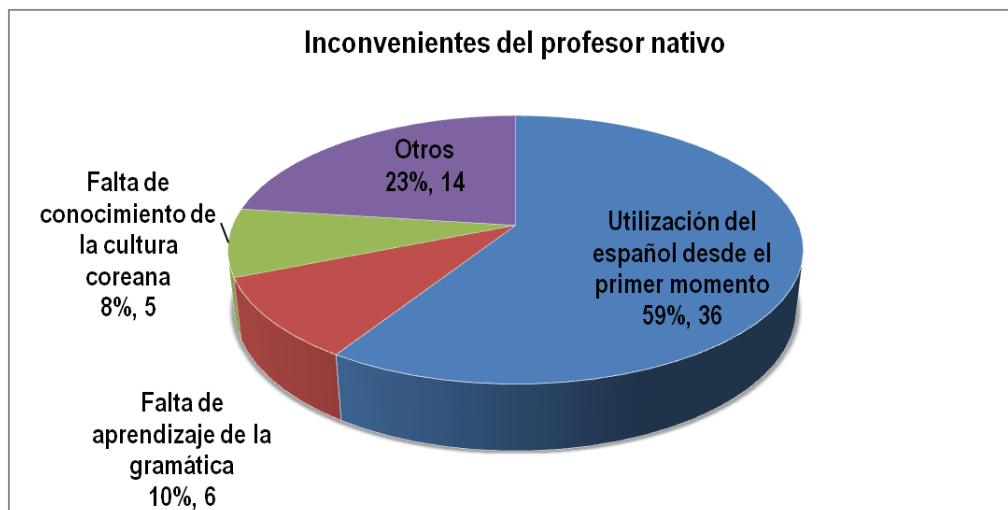
Otros: _____



Esta cuestión obtuvo 120 respuestas válidas de los 65 encuestados que toman clases de español del profesor nativo. El 45% de los casos señala como aspecto positivo del profesor nativo “Comunicación en español en el aula”, seguida del 33% que opta por “Presentación del punto de vista del hispanohablante”. El 23% considera que su profesor nativo es un buen modelo imitable del hablante de español. No se seleccionó la opción de “Otros”.

2) ¿Cuáles serían los inconvenientes de tener profesor/a nativo/a? (puede señalar más de uno, por favor):

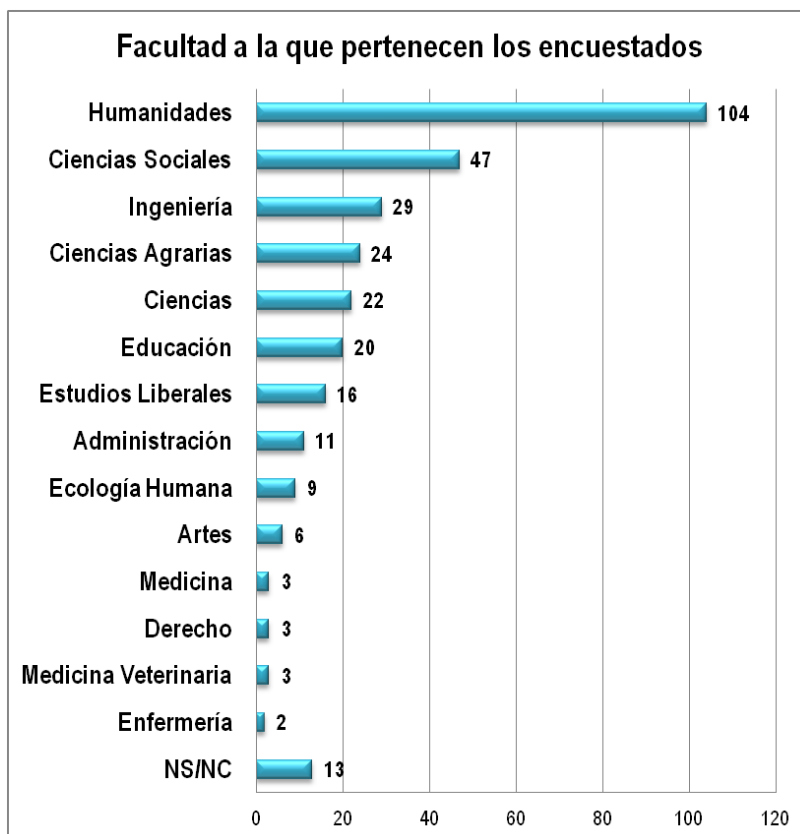
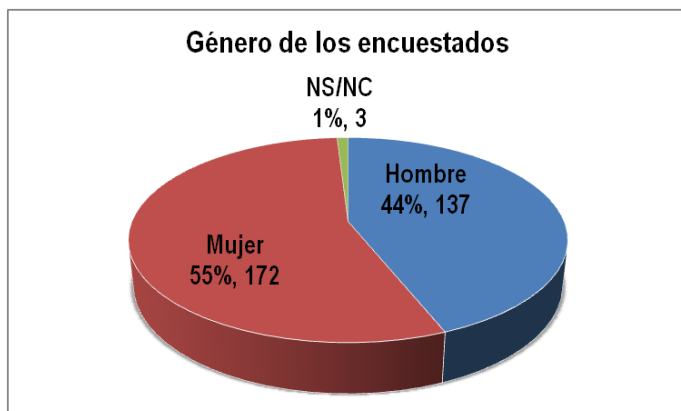
- Es difícil utilizar español desde el primer momento del aprendizaje
 - No se estudia mucho la gramática
 - El/La profesor/a no conoce bien la cultura del aprendizaje o del aula de los alumnos coreanos
- Otros: _____

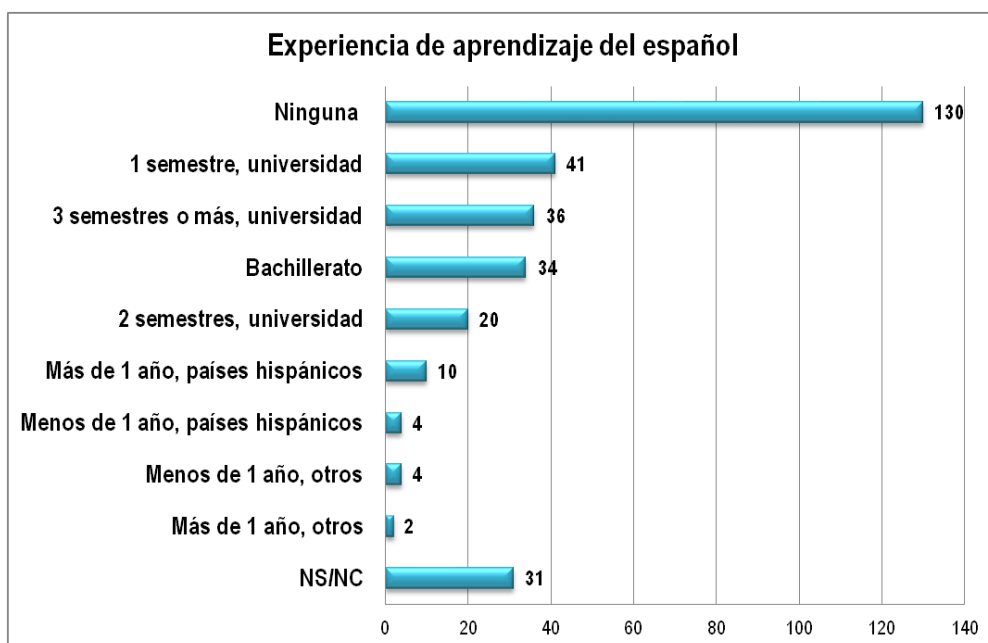
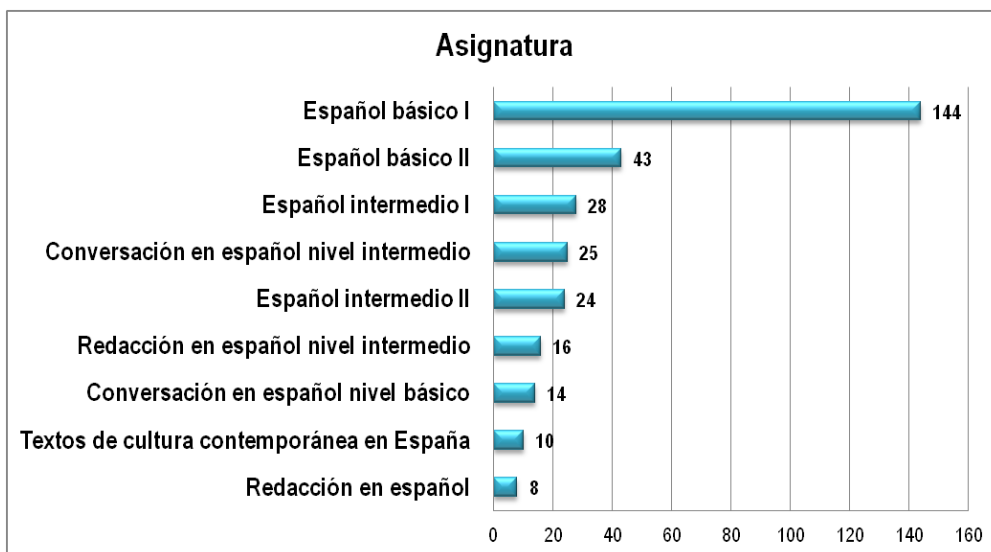


En esta cuestión, 4 personas de los 65 encuestados en total no respondieron y se obtuvieron 61 respuestas válidas. Más de la mitad de los casos –59%, 36 respuestas– opina que es difícil utilizar español desde el primer momento en las clases del profesor nativo. Esta opinión está en línea con el aspecto positivo más nombrado: la posibilidad de practicar español en situaciones comunicativas en el aula, en la cuestión anterior. La utilización del español tiene las dos caras de una moneda, un aspecto positivo y un negativo al mismo tiempo para los alumnos. El 10% opta por la “Falta de aprendizaje de la gramática” y el 8% señala la “Falta de conocimiento de la cultura coreana”. Se destacan 14 respuestas de “Otros”, solo uno de los cuales es otra opinión de “Más enfoque a la audición que a la conversación” y los 13 restantes señalan: “No tengo ningún inconveniente”.

Por último, se solicitó al encuestado que rellenara sus datos personales: sexo, edad, facultad, título de la asignatura y, al final, que especificara el tiempo y el lugar de la experiencia del aprendizaje del español. Hay numerosos encuestados que no rellenaron estos datos personales, aunque respondieron las cuestiones 1-19 con mucha atención, las razones serían varias: 1) por falta de tiempo, 2) por no querer identificarse, 3) por considerar que no

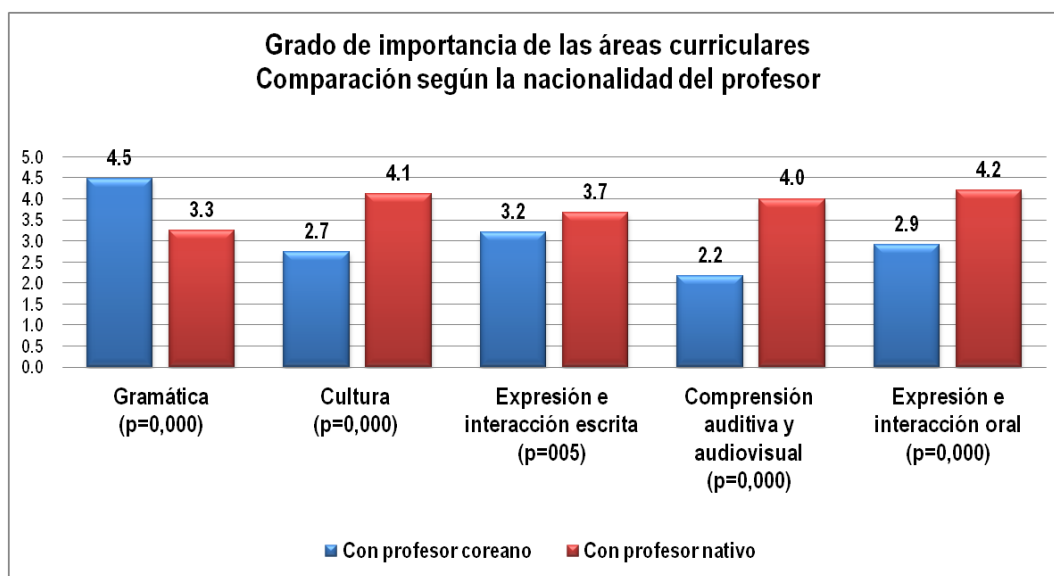
son importantes, etc. La edad promedio de los encuestados es de 22,6 años, variando desde los 19 hasta los 30.



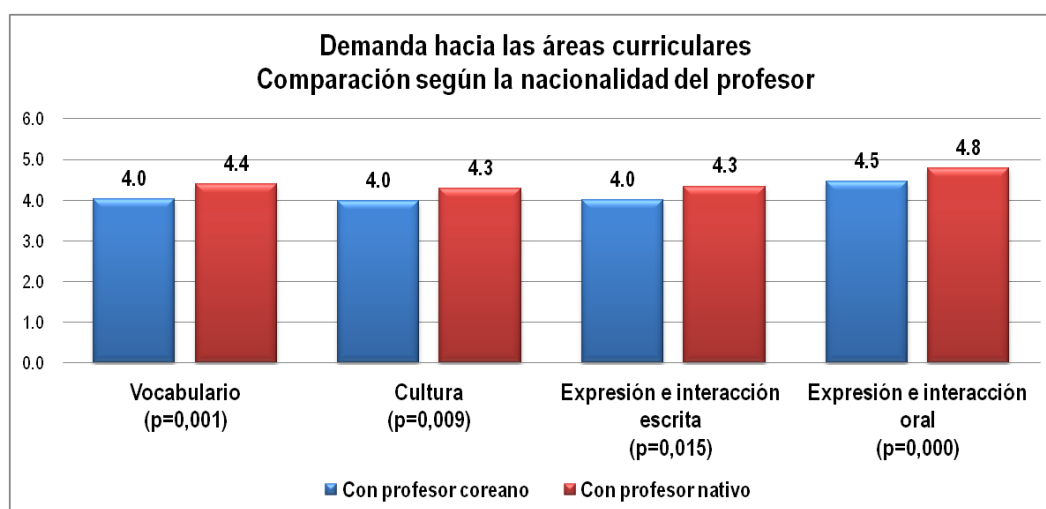


Después del análisis de cada cuestión, en la siguiente etapa, llevamos a cabo la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comparar las medias de dos grupos independientes de caso y para analizar las asociaciones estadísticamente significativas. A continuación, se detecta como resultado de la prueba las diferencias estadísticamente significativas en las respuestas. La nacionalidad del profesor se ha considerado una variable independiente que ejerce una influencia en otras variables dependientes. Presentamos los resultados en los que la prueba U de Maan-Whitney acepta, a nivel de significación del 0,05, que las distribuciones de frecuencias son distintas.

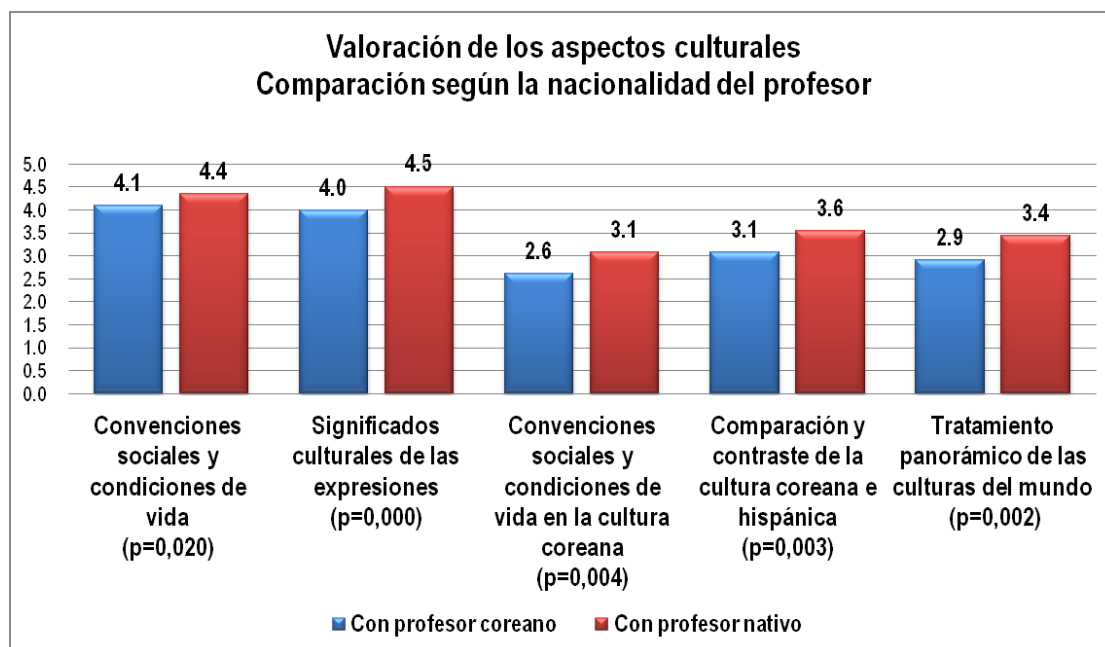
En primer lugar, los alumnos con profesor coreano valoran más alto el grado de importancia de la gramática en sus clases que los de profesor nativo. Y en otras áreas curriculares, como cultura, expresión e interacción escrita, comprensión auditiva y audiovisual y expresión e interacción oral, el grado de importancia en las clases con profesor coreano es menor que en las de profesor nativo, como se ve en el siguiente gráfico.



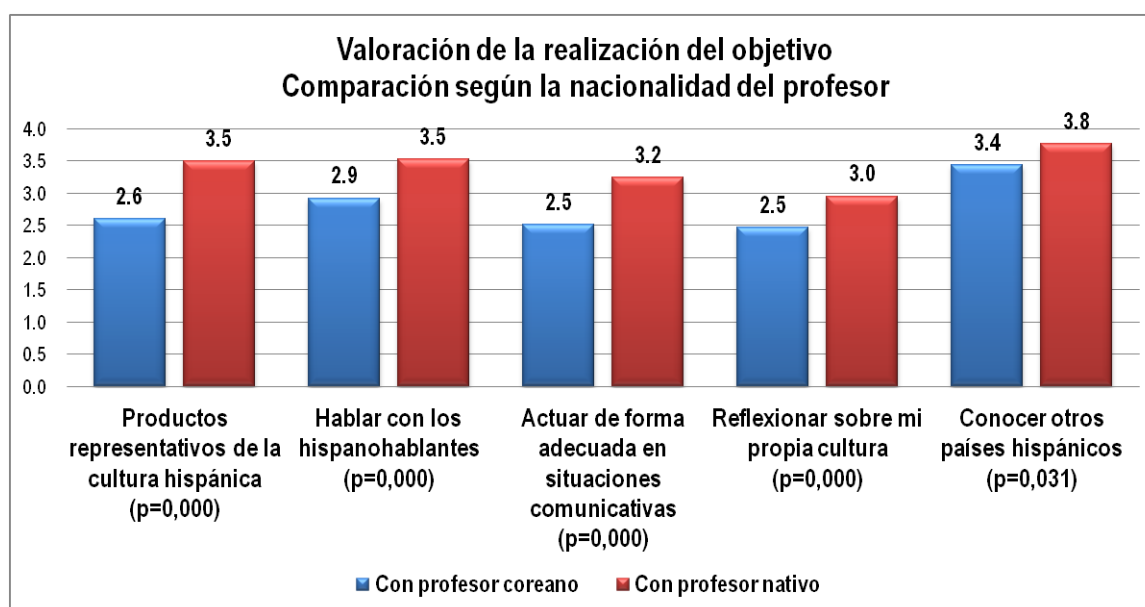
Se pone de manifiesto que los encuestados del profesor nativo tienen mayor demanda hacia el vocabulario, la cultura, la expresión e interacción escrita y oral que los del profesor coreano, a nivel de significación del 0,05.



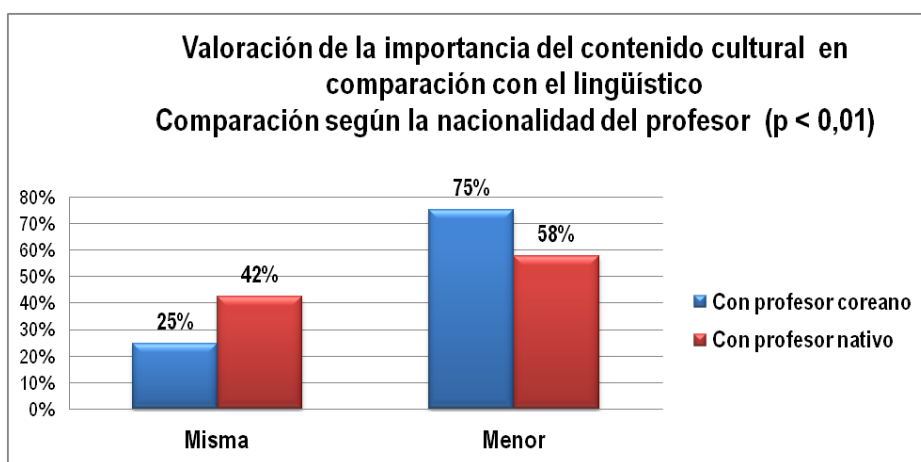
En tercer lugar, en todos los aspectos culturales, menos “Productos culturales y conocimientos generales”, la demanda de estudiar de los encuestados del profesor nativo es mayor que la del profesor coreano.



Por último, los encuestados del profesor coreano valoran en menor medida la realización de todos los objetivos de la enseñanza de la cultura, en comparación con los del profesor nativo.



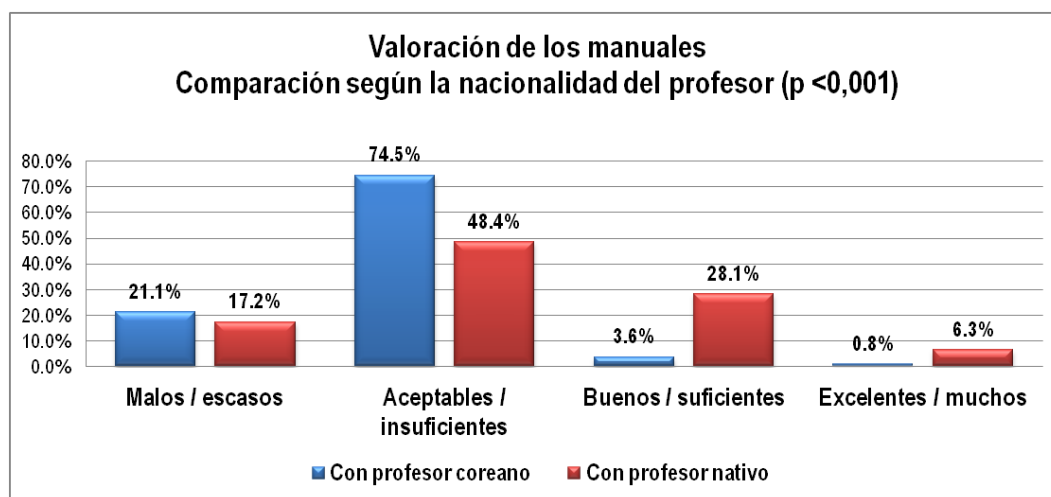
Posteriormente, llevamos a cabo la prueba chi-cuadrado para contrastar variables nominales. En esta prueba, también la nacionalidad del profesor se consideró como una variable independiente que creó diferencias estadísticamente significativas en dos grupos. Como se puede observar en el gráfico, el 42% de los encuestados del profesor nativo espera que la enseñanza del contenido cultural cubra la misma importancia que la enseñanza del contenido lingüístico en su clase, a diferencia de los encuestados del profesor coreano –que puntúan con menos valor este rubro (con el 25%).



Como se confirma en el siguiente gráfico, el mayor número de los alumnos con profesor nativo (83%) valora como efectivas las actividades culturales de su profesor, que los de profesor coreano (54%), es decir, el grado de satisfacción de las actividades para transmitir aspectos culturales es mayor en los alumnos con profesor nativo.



Por último, la valoración de los manuales se diferenció según la nacionalidad del profesor. Como se observa en el siguiente gráfico, es la misma opción de “Aceptables / insuficientes” la que más puntúa entre ambos grupos –el 74,5% de los encuestados con profesor coreano y el 48,4% de profesor nativo–. Sin embargo, el 34,4% de los estudiantes de profesor nativo evalúa el manual positivamente como “Buenos / suficientes” o “Excelentes / muchos”, mientras que los encuestados de profesor coreano son una evidente minoría –4,5%– ya que optaron por estas dos opciones positivas. Se aprecia que los alumnos de profesor nativo valoran más positivamente el manual que utilizan.



3.3. Validación y valoración de los resultados

Tras el análisis de los resultados se concluyen algunos aspectos importantes en relación con el tratamiento del componente cultural.

- 1) Tanto el profesorado como el alumnado coinciden en que la cultura es un componente fundamental en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Sin embargo, en las clases reales la enseñanza del contenido cultural no cubre la misma importancia que la del lingüístico; los profesores atribuyen como su razón principal al tiempo insuficiente de clase y los alumnos, a la mayor importancia del aprendizaje del contenido lingüístico. Y además, los estudiantes que no están satisfechos con las actividades de aspectos culturales, en su mayoría opinan que

solo se presentan informaciones fragmentadas sobre la cultura hispánica. De aquí se puede concluir que la enseñanza-aprendizaje del componente cultural no está integrada con el lingüístico, por eso, se separan estas dos realidades en el llamado “enfoque informativo” de este ámbito, en donde se pone demasiado énfasis en la obtención de la mera información cultural. Como consecuencia, la integración de lengua y cultura sería en este momento una tarea imprescindible para impedir el aislamiento del componente cultural en la práctica docente de ELE.

- 2) En línea con el aspecto anterior, se pone de relieve que en el grado de importancia de las áreas curriculares, los profesores y los alumnos valoran muy por debajo la cultura, pero estos tienen un alto nivel de demanda de aprender, lo cual también requiere el esfuerzo para realizar una enseñanza-aprendizaje satisfactoria de la cultura en el futuro.
- 3) Para los alumnos, la principal fuente de información de la cultura hispánica es a través de la asignatura de español, y el factor más importante de la programación de esta asignatura para los docentes son los contenidos del manual; por consiguiente, los contenidos culturales del manual se evalúan como un elemento determinante del conocimiento de los alumnos sobre la cultura hispánica. A pesar de ello, la valoración del tratamiento de la cultura meta de los manuales no es muy positiva entre ambos grupos. Por esta razón, es indispensable investigar e invertir lo más posible para la elaboración de un manual de calidad.
- 4) A la hora de evaluar los aspectos culturales y los objetivos de la enseñanza de la cultura, el reconocimiento y la valoración sobre el desarrollo de la competencia intercultural no son muy satisfactorios, comparados con otros aspectos. Como hemos mencionado en el apartado 1.1.3., actualmente el enfoque intercultural se considera como una manera aconsejable de llevar a cabo la integración de lengua y cultura. Como intermediario cultural, el alumno debería reflexionar sobre la cultura coreana y la hispánica a través de la comparación y contraste de ambas, por lo cual sería el objetivo principal que los profesores tuvieran en cuenta al trabajar aspectos culturales el buscar que los alumnos cambien y amplíen la perspectiva del mundo entendiendo la cultura meta.
- 5) Se necesita utilizar varias dinámicas de actividades culturales además de la explicación del profesor y de los textos del manual. Tradicionalmente, las clases

de ELE en Corea del Sur han sido orientadas por el profesor que tomaba la iniciativa, pero ahora, el eje de todo el proceso pedagógico se le debería dar a los alumnos. Para eso, la utilización de diversas dinámicas del alumnado y de materiales auténticos de la cultura meta tendrían que considerarse para programar el curso de ELE, hoy en día.

- 6) Como hemos afirmado en el apartado 1.2.1., la mayoría de los docentes coreanos todavía no ha recibido una formación para adquirir estrategias específicas en términos de la enseñanza de la cultura, pero su demanda hacia una formación en el futuro es muy alta. En la situación actual donde una gran mayoría de profesores coreanos son doctores en Literatura Hispánica, ninguno en Didáctica del Español, está creciendo la necesidad de ofrecer cursos profesionales de formación a profesores para reflexionar sobre su experiencia docente de ELE, a fin de buscar una mejor manera de realizar una enseñanza satisfactoria e integrada de lengua y cultura.
- 7) Los alumnos, en su mayoría, están de acuerdo con la actual utilización del coreano en las clases del profesor coreano y del español en las del profesor nativo. En línea con esto, el aspecto relevante que se deduce del análisis de los aspectos positivos y negativos del profesorado es que el profesor coreano tendría que promover en los alumnos el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral para superar la escasez del uso de español en el aula actual. Y además, el profesor nativo debería ayudar a los alumnos a conversar con más confianza, aun en el nivel más bajo, para reducir la carga extraclase de los estudiantes.
- 8) Como hemos visto en los gráficos de cruces de variables, los alumnos del profesor nativo, en su mayoría, reportan una satisfacción más alta sobre el tratamiento del componente cultural: grado de importancia y demanda de aprender cultura, valoración de los aspectos y actividades culturales, realización del objetivo cultural, etc. Habría una diferencia entre los profesores coreanos y nativos en varios sectores, como la metodología, el manual, el objetivo del curso, y otros más, y sobre todo, la característica de los cursos de ambos grupos se diferencia totalmente. Los cursos del profesor coreano son más bien para la gramática y los del nativo para la conversación, aspecto que podría provocar las diferencias analizadas en esta investigación; la nacionalidad del profesor no sería

la única variable que influyera. Se desprende, entonces, la necesidad de una investigación profunda en el futuro que se enfoque en la comparación y el contraste en la enseñanza de ambos grupos. Por supuesto que, en nuestra investigación, el número de los profesores hispanohablantes cuya clase toman los alumnos es solamente de dos, por ende, es difícil generalizar el resultado a una diferencia entre el profesorado coreano y el nativo en general. En futuros estudios será necesario ampliar la muestra para obtener un resultado más amplio sobre la base de una hipótesis más concreta.

Ante todo, cabe señalar que el número de los profesores encuestados fue de 21, población bastante pequeña debido a la limitación de plazas de docentes en esta universidad; se desprende, entonces, la necesidad de ampliar la población en futuras investigaciones, a fin de obtener resultados generalizados del perfil de profesores de ELE en Corea del Sur.

La enseñanza-aprendizaje del componente cultural en el aula de ELE es un tema al que todavía no se le ha dedicado mucha atención ni ha sido investigado por la academia coreana. Bajo estas circunstancias, al iniciar la encuesta, surgió cierta incertidumbre sobre el grado de reconocimiento de la importancia de dicho componente en los cursos de español. Tras haber analizado las respuestas a los cuestionarios, consideramos positivo ante todo que no solo los profesores sino también los alumnos valoraran la cultura como un elemento imprescindible para el aprendizaje de la lengua extranjera.

A pesar de este reconocimiento acorde con la nueva era de competencia comunicativa, se pone de manifiesto la escisión entre la teoría y la práctica, y más específicamente entre el pensamiento abstracto sobre tal tema y la necesidad concreta en el aula, como se ha mencionado arriba en la validación. Sorprende que tanto en la práctica docente del profesorado como en la demanda del alumnado se destaque la poca presencia del contenido cultural en comparación con el lingüístico. Parece inconsecuente, pero es la realidad del campo coreano de ELE, que los estudiantes evalúen la demanda hacia el aprendizaje de la gramática evidentemente más baja que cualquier otra área y, sin embargo, no deseen aprender la cultura con el mismo peso que la lengua porque esta es más importante.

El componente cultural “debe encontrarse en cada proceso lingüístico que esté en juego en el aprendizaje” (Llanillo Gutiérrez, 2007: 116), y para llevarlo a cabo, el currículo de la institución y la programación de cada curso, más sus objetivos generales y específicos

tendrán que perseguir la integración de este componente en la enseñanza del sistema lingüístico, sobre todo, la gramática, área curricular que se le ha considerado como foco de atención en el mayor tiempo de las clases de español. Como hemos confirmado en el análisis de los cuestionarios, el manual es el elemento más importante que determina el citado currículo y la programación, sobre todo en el aula coreana donde el libro de texto domina con absoluta autoridad todo el proceso pedagógico, de manera que es una tarea fundamental integrar la lengua y cultura en los manuales.

Dado que la elaboración de nuevos manuales del enfoque intercultural requiere una máxima inversión a un largo plazo, la insatisfacción con los manuales por parte del profesorado y del alumnado demandará la utilización más activa y flexible de materiales complementarios como método de sustitución actualmente rentable. Serán recursos auténticos que impliquen la dimensión sociocultural de la cultura hispánica, además de ofrecer una base lingüística para el aprendizaje. Como Estaire afirma: “es responsabilidad del profesor crear y mantener un buen grado de motivación a través de los materiales didácticos que se utilizan, la forma de contextualizarlos y explotarlos” (Estaire, 2009: 117), de modo que es una tarea fundamental la utilización dinámica de materiales que interesen y motiven a los estudiantes.

Todavía en la universidad coreana, el profesor que programa un curso según la orientación del manual que se le impone obligatoriamente es quien lleva la iniciativa de los cursos de español. Esta investigación mediante la encuesta ha mostrado esta circunstancia con más claridad. Entonces, lo que necesitamos actualmente es que los docentes, como otro eje vertebrador, se den cuenta de la situación problemática y tomen decisiones para promover una integración de lengua y cultura en el aula, incorporando aspectos socioculturales a sus clases y creando sus propios contenidos interculturales de manera más equilibrada. Aunque pretendan ignorar la enseñanza centrada en la adquisición de conocimientos formales, si no conocen una metodología concreta y eficaz será un trabajo bastante complicado que no se podrá conseguir. Con esta condición, se presenta la necesidad de una formación profesional de la enseñanza integrada de lengua y cultura que pueda guiar a los profesores.

A pesar de todo, parece evidente que ahora es el momento en el que se exige un cambio radical y renovador en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la universidad coreana: cambiar el foco de atención a los alumnos. Hasta ahora no se ha realizado ninguna investigación profunda para conocer sus opiniones, necesidades y carencias en su propio aprendizaje del español. Por consiguiente, la realización de la encuesta a los 312 alumnos en

nuestro trabajo de tesis constituye una contribución para la academia coreana, los docentes y profesionales que se dedican a la enseñanza y difusión de ELE en las universidades en este país. Con el fin de innovar los cursos de ELE a partir del análisis de los cuestionarios, crece entonces la necesidad de un cambio de conciencia en el aula hacia el currículo centrado en el aprendiz que provoque su responsabilidad y autonomía. Debe ser el protagonista de todo este proceso pedagógico el alumno de ELE que decide aprender esta lengua de escasa presencia en la sociedad coreana, con mucho interés por el idioma y la cultura meta, pese a los varios retos mencionados en el análisis. Nuestra propuesta didáctica en el siguiente capítulo deberá partir de este presupuesto.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: PLANTEAMIENTO PARA REALIZAR UNA ENSEÑANZA INTEGRADA DE LENGUA Y CULTURA

4.1. Contextualización de la propuesta: un curso de ELE para nivel A2 en la Universidad Nacional de Seúl

De los dos capítulos precedentes se desprende la todavía posición vacilante del componente cultural en el aula de ELE en la universidad coreana. Hemos reflexionado sobre el tratamiento actual que se hace de este componente en la enseñanza-aprendizaje del español a través del análisis de los manuales y hemos conocido las opiniones y las necesidades de profesores y alumnos por medio de los cuestionarios. Pese al reconocimiento de la importancia de aspectos culturales y al intento de su introducción en las clases de ELE, lo que realmente se aprecia es una presencia del componente cultural en plena desigualdad con respecto al componente lingüístico. Es evidente la importancia que se da a la integración de lengua y cultura, según el consenso entre los profesionales de ELE en Corea; sin embargo, la escasez de las investigaciones sobre la teoría y la práctica docente en el área de la pedagogía cultural de ELE nos lleva a una situación problemática donde no se encuentra una metodología adecuada ni eficaz para llevar a cabo esta tarea en el aula coreana de ELE.

Por ello, hemos seleccionado el enfoque orientado a la acción del MCER como base teórica en la que sustentaremos una propuesta didáctica encaminada hacia la integración del componente cultural y del lingüístico, que se desarrollará más adelante en este capítulo. Como se ha mencionado y discutido en el apartado 1.2.3., aunque este marco de referencia se diseñó básicamente para los miembros de la Unión Europea, sería un intento realmente significativo adoptar y aplicar su enfoque al ámbito universitario coreano. Está creciendo la demanda de acercarse a una mejor manera de incorporar el componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE a fin de favorecer un aprendizaje más completo por parte del alumno, protagonista que ha generado el citado *boom* del español en ese país. Hay que tener en cuenta la escisión entre la consideración de la cultura como un componente fundamental y la menor valoración de su importancia en comparación con el lingüístico que todavía tiene una clara preeminencia. Si la cultura meta no se integra con la lengua, el lugar del componente cultural en el aula de ELE se mantendrá en una posición aislada y de menor valor. A partir de esta necesidad, se ha elaborado una propuesta didáctica tendente a la

integración de las dos realidades indisociables.

Previamente a la elaboración de nuestra propuesta didáctica, consideramos pertinente concretar el contexto de enseñanza donde se desarrolló dicha propuesta: una asignatura de Español Básico II de la Universidad Nacional de Seúl, en el primer semestre de 2013. Esta universidad ha permitido a la investigadora de esta tesis doctoral la oportunidad de impartir esta asignatura a su cargo para poner en práctica la propuesta didáctica a lo largo del semestre. En cuanto al contexto de enseñanza, este curso se desarrolló en la universidad objeto de investigación, ubicada en Seúl, Corea del Sur; por lo tanto, el español no es la lengua de comunicación habitual. El grupo meta lo conformaron 10 estudiantes universitarios, todos coreanos, de edades comprendidas entre los 20 y 25 años. El nivel de dominio de este grupo, muy homogéneo, es A2, y siete alumnos ya habían tomado la asignatura de Español Básico I en la universidad y los tres estudiantes restantes habían estudiado español en el bachillerato.⁷⁹ Ninguno había estudiado español fuera de Corea. Sus carreras universitarias eran variadas, pero ninguna de Lengua y Literatura Hispánicas.

El curso duró desde marzo hasta junio de 2013, a lo largo de un semestre que comprendió 15 semanas, dos de las cuales eran para los exámenes, por ello eran aproximadamente 40 horas de docencia repartidas en dos clases de una hora y cuarto a la semana, martes y jueves. Además de las clases con la profesora coreana, los alumnos tomaban una hora de sesión de laboratorio de español una vez a la semana, divididos en dos grupos con un profesor y una profesora respectivamente, ambos hispanohablantes nativos, para practicar conversación en español. El manual era *Español Básico II*, versión piloto del citado nuevo manual que estaba en continua modificación en el momento de iniciar el curso y la programación según el manual ya se había determinado y especificado por parte del Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas; en consecuencia, había que tratar todo el manual en el semestre y celebrar dos exámenes, parcial y final, en los que se incluyó todo su contenido en sintonía con otras asignaturas del mismo título de Español Básico II. Se trató de un aula suficientemente equipada: medios tecnológicos, conexión a internet inalámbrica,

⁷⁹ Con excepción de los tres que habían estudiado español en el bachillerato, el resto de los alumnos tenían experiencia del aprendizaje del español de un promedio de 60-80 horas que comprendían 40 horas del curso Español Básico I, 15 horas de clase de laboratorio más estudio individual. Según los cursos de español general del Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes, se especifica el tiempo de estudio para cubrir los cinco primeros niveles del *Plan curricular del Instituto Cervantes* y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: A1 entre 60 y 80 horas de estudio, A2 entre 60 y 80 horas, B1 entre 120 y 150 horas, B2 entre 120 y 150 horas y C1 entre 120 y 150 horas de estudio. Para más información, véase la programación de cursos de español en: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/aprender-espanol/vive-en-espanol-es.pdf>.

buena iluminación, espacio amplio, aclimatado y ventilado. En el aula, los alumnos se ubican en sillas con mesas delante formando filas, y generalmente en el aula coreana el profesor se sitúa delante de los alumnos utilizando la pizarra, como se puede ver en la figura 10:



Figura 10. Aula de español en la universidad coreana

4.2. Objetivos de la propuesta

Esta propuesta didáctica tiene como objetivo realizar una integración del componente lingüístico y del cultural sobre la base del enfoque orientado a la acción, adaptado al ámbito específico del aula de ELE en la Universidad Nacional de Seúl. Pretendemos que a través de la puesta en práctica de esta proposición el alumno logre:

- 1) Ser usuario de la lengua meta, como agente social que lleva a cabo tareas comunicativas de acción, que al estar basadas en sus propias necesidades del aprendizaje, activan todos los recursos y conocimientos previos, y que de esta forma generan un aprendizaje significativo.
- 2) Desarrollar, como aprendiente de lengua y agente social, las estrategias en la comunicación y en el aprendizaje durante la realización de tareas, eligiendo temas y tareas, trabajando solo y con compañeros, llevando a cabo una presentación en grupo clase y reflexionando sobre su participación.
- 3) Adquirir una competencia gramatical, generalmente considerada como principal

objetivo del curso de ELE, a través del aprendizaje del uso del sistema lingüístico en contexto real, que abarque de manera relacional con otros aspectos de la competencia comunicativa desarrollando sus conocimientos formales como herramienta para la comunicación.

- 4) Aprender los aspectos socioculturales de la lengua meta, conociendo convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura hispánica, que inciden más en situaciones comunicativas en el contexto sociocultural de la vida cotidiana.
- 5) Concienciarse de las principales similitudes y diferencias existentes entre la cultura coreana y la hispánica, con la finalidad de interpretar ambas de manera objetiva y respetuosa, recapacitar de forma crítica sobre la cultura materna y ampliar su propia visión del mundo y, de esta manera, desarrollar una competencia intercultural.
- 6) Aumentar, como consecuencia del cumplimiento de estos objetivos, la motivación del alumnado por la asignatura de ELE mediante la incorporación del componente cultural que contextualice y dé vida a la lengua meta.

4.3. Justificación del enfoque adoptado: enfoque orientado a la acción

Ya hemos destacado en el apartado 1.2.3. la necesidad de adoptar el enfoque orientado a la acción en el ámbito universitario de la enseñanza de ELE en Corea del Sur. En este señalaremos más específicamente nuestra valoración positiva de la elaboración de la propuesta didáctica sobre la base de dicho enfoque.

En el aula tradicional de ELE en este país, los alumnos se centraban en la adquisición de los conocimientos gramaticales lo más posible en un tiempo mínimo. Sin embargo, hoy en día, como hemos confirmado en el análisis de los cuestionarios, los profesores y los alumnos consideran el componente cultural como un factor fundamental para la enseñanza-aprendizaje del español. Pero es cierto que este componente sigue siendo secundario o a veces ignorado en comparación con el lingüístico, principalmente. Tal situación puede deberse en gran parte a que los contenidos culturales tratados ahora en el aula coreana en su mayoría son informaciones fragmentadas, no integradas con el aprendizaje del sistema lingüístico, considerado como el principal objetivo de estas clases. Aunque todos están de acuerdo con la

necesidad de “incluir los aspectos socioculturales de la lengua y tratar de integrarlos con el conocimiento de la cultura meta como contexto de comunicación entre los hablantes” (Areizaga, 2001: 159), los profesores no han recibido la formación necesaria ni poseen los manuales adecuados para tratar la cultura de manera sistemática. Toda esta situación problemática podrá deberse a la falta del método o del enfoque de realizar una enseñanza integrada de lengua y cultura.

El enfoque orientado a la acción adoptado por el MCER lo consideramos oportuno para satisfacer esta demanda del aula coreana de ELE. Como para los alumnos coreanos es difícil encontrar oportunidades de utilizar español en la vida cotidiana durante el aprendizaje de esta lengua, generalmente el aula es el único y el más importante espacio donde pueden comunicarse en la lengua de aprendizaje. Por eso, el principal concepto de “aprender haciendo” de este enfoque podrá motivar a los aprendientes coreanos para perseguir y cumplir los citados seis objetivos de la propuesta:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo de Europa, 2002: 9)

En el aula actual de ELE la pregunta fundamental de la que debemos partir es “por qué los alumnos necesitan aprender y utilizar la lengua meta?”. Hasta ahora en esta sociedad se ha centrado la atención en la obtención de conocimientos lingüísticos de una lengua extranjera, basándose en la suposición de que algún día en el futuro podrán tener oportunidad de utilizarla. Sin embargo, lo que ahora necesitan es un curso de lengua extranjera centrado en la acción social utilizándola en el aula bajo un contexto natural. Esta reflexión nos lleva a adelantar en lo referente a la organización de tareas comunicativas de acción que requieran de un contexto sociocultural a partir de las necesidades del alumno, y a la conformación de un espacio de aprendizaje y uso en el aula donde los alumnos lleven a cabo tareas en grupo, a través de la cooperación con los compañeros para desarrollar la capacidad de comunicarse

tanto en el aula como en la situación comunicativa de un contexto real.

La conceptualización del enfoque orientado a la acción significa que los alumnos van más allá de un simple reconocimiento y aceptación de las diferencias culturales, realizan las actividades pensando y actuando juntos para perseguir el mismo objetivo, y de esta manera llegan a aprender naturalmente la lengua y la cultura meta. Este enfoque toma en cuenta el ámbito personal y social de utilización de una lengua extranjera del alumnado reconociendo este como el eje de todo el proceso didáctico, por eso se evalúa como la perfección de la enseñanza centrada en el alumno. El enfoque orientado a la acción es el que nos servirá de marco teórico para realizar una enseñanza-aprendizaje que actualmente necesita el aula coreana de ELE.

4.4. Planificación de las tareas comunicativas de acción

Una propuesta didáctica basada en el enfoque orientado a la acción se organiza a través de secuencias de tareas a las que se adjudica un papel central en el MCER. Este proceso pedagógico conlleva un cambio significativo en los papeles que deben cumplir en clase, tanto alumnos como profesor. En la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir de las tareas comunicativas de acción con el objetivo de aprender a comunicarse naturalmente actuando, los aprendices son los responsables de su propio aprendizaje basado en la realización de tareas, siendo usuarios de lengua y agentes sociales potenciales. Dentro de este ámbito, el docente es el gestor del trabajo en el aula, atendiendo a diferentes necesidades de sus alumnos en sintonía con la programación del curso, organizando y estructurando tareas y programación y calibrando la dificultad de las tareas y el nivel de dominio de alumnos. Es un cambio revolucionario en la tradición educativa coreana, en la que los alumnos han mantenido una actitud bastante pasiva, haciendo todo lo que se les pide que hagan y ven al profesor como un modelo de autoridad.⁸⁰

4.4.1. Análisis de necesidades de los estudiantes

El análisis de necesidades cumple tres objetivos, según Richards (2001): provee información previa para diseñar el curso, como la toma de decisiones sobre la selección y

⁸⁰ La edad en la sociedad coreana es muy importante en las relaciones de autoridad, pero el respeto al profesor prevalece y se impone a ellas.

gradación de contenidos, tipología de materiales y actividades, atención a los diferentes estilos de aprendizaje, etcétera; detecta las necesidades lingüísticas, generales y específicas del grupo y, durante el desarrollo del curso, sirve para evaluar la eficacia del programa planteado. En definitiva, garantiza la eficacia del curso con respecto a las necesidades específicas de los alumnos. El MCER especifica lo que debemos considerar al organizar el aprendizaje de idiomas basado en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes. Respecto a los alumnos, esto supone dar respuesta a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
 - ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
 - ¿Qué les hace querer aprender?
 - ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?
- (Consejo de Europa, 2002: XII)

A la hora de preparar la organización de la propuesta didáctica para el grupo meta se consideró primeramente el resultado del análisis de los cuestionarios para alumnos. Por supuesto que el curso objeto de investigación se desarrolló en el primer semestre de 2013, desde marzo hasta junio, y el análisis final de los cuestionarios se realizó luego, después de recolectar todas las respuestas; sin embargo, se llevó a cabo un análisis de la prueba piloto en enero de 2013 con los citados 111 alumnos encuestados. El resultado de esta prueba fue casi igual al de la versión definitiva, solo con una diferencia del porcentaje de las respuestas seleccionadas. Los aspectos destacables que debíamos tener en cuenta para nuestra propuesta fueron las opiniones de los alumnos que pudimos confirmar en relación con las siguientes variables nominales, y sobre todo, con la opción con una mayor frecuencia:

- 1) Motivación para el aprendizaje del español
→ Viaje o estudio (23,5%)
- 2) Razones de la menor importancia del aprendizaje de la cultura
→ Mayor demanda del aprendizaje de lengua (54,6%)
- 3) Razones para la valoración negativa de las actividades

- Informaciones fragmentadas (60,5%)
- 4) Frecuencia de preferencia por los países
 - España (18,5%)
- 5) Valoración de los manuales
 - Insuficientes (62,2%)
- 6) Retos para aprender español
 - Falta de oportunidades de utilizar español (67,3%)
- 7) Sugerencias para el mejor tratamiento del componente cultural
 - Uso de materiales auténticos (29,1%)
Actividades integradas de la lengua y la cultura en el manual (29,1%)
- 8) Aspectos positivos del profesor coreano
 - Utilización del idioma coreano (52%)
- 9) Aspectos negativos del profesor coreano
 - Insuficiencia en la comprensión auditiva y la expresión oral (56,2%)

En caso de las variables ordinales, se tuvo en cuenta principalmente la media:

- 10) Valoración de los aspectos culturales
 - Productos culturales y conocimientos generales: 4,1
 - Convenciones sociales y condiciones de vida: 4,0
 - Significados culturales de las expresiones: 4,4
 - Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura coreana: 2,7
 - Comparación y contraste de la cultura coreana e hispánica: 3,3
 - Tratamiento panorámico de las culturas del mundo: 2,1
- 11) Valoración de la realización del objetivo:
 - Productos representativos de la cultura hispánica: 3,0
 - Hablar con los hispanohablantes: 3,4
 - Actuar de forma adecuada en situaciones comunicativas: 2,7
 - Reflexionar sobre mi propia cultura: 2,5
 - Conocer otros países hispánicos: 3,5

Teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, se debe elegir el tema y la tarea

final de la propuesta didáctica. Y sobre todo, lo importante es conocer las necesidades específicas del grupo meta en particular, por lo cual, la toma de decisiones tiene que realizarse durante la clase en el inicio del curso, a través de una conversación eficiente con los alumnos para que se escojan temas que motiven a los estudiantes a aprender y utilizar español, y que despierten su interés y su curiosidad. De esta manera, los alumnos pueden participar y tomar decisiones en su propio proceso de aprendizaje. Estaire (2009) evalúa como enormemente positiva la participación de los alumnos en la fase de decidir el tema y la tarea final, ya que “constituyen una excelente fuente de temas para desarrollar en clase, garantizándose así el ajuste entre el tema y sus vivencias, sus preferencias, sus intereses, y en consecuencia, reforzándose las condiciones para un aprendizaje significativo y creándose las bases para un proceso de negociación de la actividad en el aula” (Estaire, 2009: 110).

En el primer día del curso objeto de investigación, se realizó un sondeo acerca de las necesidades y preferencias de los alumnos del grupo meta. Durante este proceso podían opinar sobre sus propias necesidades del aprendizaje y del uso de la lengua meta. Sobre todo, las propias motivaciones de los alumnos al tomar el curso de español fueron el ámbito de interés más importante que debíamos considerar a la hora de determinar el tema y la tarea final de nuestra propuesta didáctica. Las opiniones del grupo meta no eran muy diferentes de lo que mostraba el análisis de la prueba piloto: ellos tenían una fuerte motivación de viajar a un país hispanohablante una vez realizado el aprendizaje del español en aquel semestre. La meta del estudio podía resumirse como poder comunicarse en español en varias situaciones, viajando por un país de habla hispana. Y el país destino más preferido por los alumnos fue España, porque tiene más ventajas además de la utilización de la lengua meta y del conocimiento de la cultura meta: está en Europa, lo que les permite viajar a otros países europeos cercanos con un coste comparativamente bajo.⁸¹ Cabe destacar que todos los alumnos demandaron una programación paulatina para el desarrollo de la competencia comunicativa de acuerdo con su nivel de dominio no muy alto. Se pueden resumir las necesidades del grupo meta como en la figura 11:

⁸¹ Según un informe de 2013, el primer destino más preferido por estudiantes universitarios en Corea es Japón y el segundo son los Estados Unidos. Toda Europa, no un país específico, ocupa el tercer lugar, y la sigue Francia. España es el décimo país preferido por los estudiantes y el primero entre los países hispanohablantes. Para más información, véase el anuncio: <http://www.newstown.co.kr/news/articleView.html?idxno=151272>.

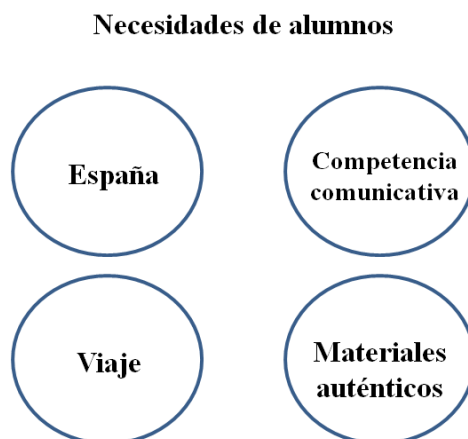


Figura 11. Necesidades de los alumnos del grupo meta

4.4.2. Determinación de la tarea final

En el aprendizaje mediante tareas, estas constituyen no solo el punto de partida sino también el eje vertebrador de la organización de la programación de clases, tal y como afirma Estaire (2009):

Una programación, en este modelo, tiene como primer elemento un inventario de tareas de comunicación para llevar a cabo en el aula, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos: se va de las tareas a los contenidos. [...] en una programación por tareas no se parte de un inventario lingüístico, no se decide de antemano qué funciones, estructuras gramaticales o léxico van a enseñarse, para a continuación presentar esos contenidos y practicarlos a través de las actividades comunicativas que parezcan más indicadas [...] Por el contrario, se parte de una unidad de organización menos atomizada, más holística, representativa de los actos de comunicación de la vida cotidiana –la tarea- en la que, en una situación concreta de comunicación, se combinan e integran diferentes contenidos lingüísticos, así como diversos aspectos socioculturales, pragmáticos y estratégicos. (Estaire, 2009: 16)

Sin embargo, como menciona la misma autora, “en el caso no muy corriente de estar siguiendo sistemáticamente un currículo por tareas, es muy posible que este último punto [los objetivos generales y específicos del curso marcados por el currículo de la institución], el engarce con los objetivos del curso, se tenga en mente desde el principio” (Estaire, 2009: 42). Así es el caso del curso de Español Básico II donde se llevó a cabo nuestra propuesta didáctica; ya se había determinado una programación centrada en el inventario lingüístico

según el manual que no seguía el enfoque por tareas, por lo cual requirió una mayor preparación por parte de la docente para realizar esta propuesta como actividad extracurricular en el curso, sin imponer mucha carga extraclase a sus alumnos.

En el proceso del diseño y secuenciación de las tareas, hay que calibrar su dificultad ajustando a las capacidades y características de los alumnos, según resume Estaire (2009) las opiniones de varios investigadores como Nunan (1989), Ellis (2003), y Brindley (1987):


- 1) La información de entrada o *input* en la que se base la tarea.
 - El medio en el que se presenta el *input*.
 - El grado de familiaridad que tenga el alumno con el medio, el tema, el género textual y aspectos socioculturales reflejados en el *input*.
 - La complejidad lingüística del texto aportado.
 - La cantidad y calidad del material de apoyo que acompañan al texto utilizado.
 - La complejidad textual.
 - El tipo de texto.
- 2) Las características de la tarea en sí y las actividades que se realizan como parte de ella
 - Su pertinencia en relación con los alumnos.
 - La complejidad de la tarea.
 - La cantidad de contexto disponible con anterioridad a la tarea.
 - Grado de procesamiento de la lengua necesario para realizar la tarea.
 - Cantidad de ayuda disponible para el alumno.
 - Grado de corrección gramatical y de adecuación cultural exigidos.
 - Tiempo del que dispone el alumno para realizar la tarea.
 - Tipo de texto que los alumnos generarán en la realización de la tarea y el medio que utilizarán.
 - Adecuación de los procedimientos didácticos utilizados, p.ej., en la fase de pre-tarea.
- 3) Aspectos relacionados con el propio alumno.
 - La motivación.
 - El grado de confianza y actitud con que el alumno se enfrenta a la tarea.
 - Su capacidad de poner en juego las destrezas y estrategias apropiadas.

- Los conocimientos lingüísticos, las destrezas lingüísticas y la concienciación cultural que el alumno aporta. (Estaire, 2009: 74-76)

Más específicamente para nuestra investigación, hay que tener en cuenta las seis características de una tarea comunicativa de acción propuestas por Choi (2009), quien ha desarrollado las sugerencias de Ellis (2003) para adaptarlas al enfoque orientado a la acción:

- 1) El eje de la determinación y la realización de las tareas son los alumnos.
- 2) La atención de los aprendices debe centrarse fundamentalmente en la transmisión de un mensaje. La lengua es una manera de cumplir objetivos; no es el objetivo por sí misma.
- 3) Los participantes en la tarea deben actuar como usuarios del lenguaje, es decir, deben emplear los mismos procesos comunicativos que en actividades en el mundo real.
- 4) La tarea tiene que corresponderse con alguna actividad del mundo real para desarrollar con coherencia varias competencias generales y lingüísticas de los alumnos.
- 5) La tarea implica las actividades que conlleven no solo un proceso cognitivo del individuo sino también una cooperación social en grupos.
- 6) La tarea suele implicar la obtención de algún producto final, al margen del uso de la lengua, que pueda ser juzgado en función de su contenido. (Choi, 2009: 213)

De acuerdo con estos requisitos de una tarea basada en el enfoque orientado a la acción determinamos el tema general y la tarea final:

	Tema: Viaje por España Tarea final: Organizar un viaje virtual por varias ciudades españolas
---	---

4.4.3. Organización de las subtarear

Una vez establecidos el tema y la tarea final, en toda la clase, hay que programar la secuencia de subtareas que procederán a la tarea final. Según Estaire (2009), a lo largo de la propuesta didáctica los alumnos van a desarrollar y a poner en juego a través de las subtareas⁸² las capacidades de hacer cosas concretas, las cuales serán los objetivos de comunicación de la propuesta, que “son prácticamente una repetición de los términos «de acción» utilizados para describir la tarea final” (Estaire, 2009: 43).

En nuestra investigación, para llevar a cabo la tarea final, se propusieron una serie de subtareas; los alumnos se dividieron en tres grupos y cada grupo decidió que elegiría una ciudad española, prepararía un viaje virtual y realizaría una presentación sobre su viaje frente a la clase, lo cual sería una subtarea y cuando terminaran las exposiciones de los tres grupos, llegarían a perfeccionar la tarea final. Elegimos la tarea de presentación porque no era una actividad muy frecuente entre los alumnos coreanos de ELE, “por la inseguridad y ansiedad que algunos s[entían] al tener que hablar ante otras personas «en la L1 o la L2»” (Lacorte, 2000: 5), además del ambiente educativo del aula coreana donde no era muy común realizar actividades de expresión oral. “No obstante, si las presentaciones se centran en diferentes aspectos de la vida de los participantes, esos sentimientos son a menudo reemplazados por el logro personal de poder describir en otra lengua experiencias que nos resultan especialmente significativas.” (Lacorte, 2000: 5).

Durante la realización de las subtareas podíamos especificar los objetivos concretos para cada tarea y los contenidos que se tratarían en la sesión. Lo importante es que las subtareas se integran orgánicamente centradas en la tarea final de preparar un viaje virtual por varias ciudades españolas.⁸³ A continuación, podemos ver una secuencia de tareas en sus primeros niveles de concreción de nuestra propuesta didáctica, según el modelo de Estaire (2009):

Nivel: A2

Tema: Viaje por España

⁸² La autora utiliza el término “tareas previas” en vez de “subtareas”. Hay varios términos utilizados según diversos investigadores. Por ejemplo, Martín Peris define los términos similares desde su punto de vista, llamando “tarea” al conjunto de actividades, “producto” a la “tarea final”; y “actividades” en lugar de “tareas capacitadoras”, que son un componente de la tarea. (Martín Peris, 2004: 5).

⁸³ Para la elaboración de la secuencia de tareas, se consultó el modelo de enseñanza de francés como lengua extranjera sugerido en la tesis doctoral de Choi, H. (2009): *Estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje integrados de la lengua y la cultura a través de la política lingüística de la Unión Europea*.

Tarea final: Organizar un viaje virtual por varias ciudades españolas

Objetivos:

- Resolver una tarea basada en situaciones concretas de comunicación, utilizando el español, y desarrollar una competencia comunicativa auténtica, más allá del aprendizaje del sistema lingüístico.
- Conocer la vida cotidiana de hablantes de español durante la realización de la tarea, aprender aspectos socioculturales de la lengua y la cultura hispánicas, y promover una competencia intercultural a partir de la experiencia sobre las similitudes y diferencias entre la cultura materna y la cultura meta.
- Acordar el contenido y el formato de presentación en la dinámica de grupos a través de la negociación y cooperación para, de este modo, desarrollar estrategias del aprendizaje y del uso de español, a fin de obtener autonomía en el aprendizaje.

Pasos:

- Trabajando en pequeños grupos, decidir a qué ciudad española desearían viajar.
- A continuación, en grupos, buscar información turística sobre el viaje a la ciudad selecta y elaborar un itinerario del viaje de 1-2 días. Especificar una ruta e indicar direcciones.
- Preparar expresiones útiles para utilizar en el viaje que comprendan de 20 frases. Anotar en coreano por lo menos 5 expresiones que no puedan traducirse al español. Utilizar los conocimientos formales ya aprendidos en anteriores clases, como la gramática y el vocabulario.
- Elaborar algunos diálogos en español que se realicen en situaciones comunicativas en contextos concretos que puedan darse en el viaje.
- Enviar los diálogos, la explicación breve sobre el contexto y el itinerario del viaje a la profesora tres días antes de la presentación del grupo.
- Al recibir la retroalimentación y la revisión de la profesora, elaborar un itinerario final, un guión basado en los diálogos corregidos y preparar una presentación sobre su viaje. Distribuir los papeles entre los miembros del grupo para hacer un miniteatro con diálogos. Visualizar la ruta, teniendo en cuenta el tiempo y el lugar previstos, con varios materiales auténticos, como fotos, cortometrajes, cine, revistas, mapas o fotos de satélite, etc., a través de los cuales todos en el aula podrán obtener una experiencia viva de viajar.

- Realizar en el aula la presentación sobre el viaje por la ciudad elegida.
- Finalmente, reflexionar sobre la presentación por parte de los alumnos y de la profesora que impartirá clase sobre el tema relacionado con la exposición.

Una vez terminadas las presentaciones de todos los grupos, se llevaría a cabo la tarea final de organizar un viaje virtual por varias ciudades españolas. Y durante este proceso, los alumnos llegarían a sentir como si viajaran por sí mismos por España.

4.5. Ejecución de la propuesta

4.5.1. Actividades de los grupos

El grupo meta se dividió en tres grupos pequeños. El trabajo en grupos en la clase de ELE tiene varias ventajas, tal y como menciona Fernández (2003):

El trabajo en grupos favorece:

- El desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación.
- El desarrollo de la autonomía personal, trabajando a su estilo y aprendiendo de los comentarios y críticas de los compañeros.
- La participación activa en el propio proceso y con ello mayor motivación y mucho mejor rendimiento.
- El trabajo más completo y exitoso que el individual.
- Refuerza la relación con el grupo y el clima afectivo, lo que favorece la capacidad comunicativa en la lengua meta.
- Se reducen los errores.
- La corrección y explicaciones de los compañeros más eficientes que las del profesor.
- Se fomenta la creatividad.
- Se tiene menos inhibición o miedo y se arriesga más en la construcción del lenguaje.
- La participación de todos y especialmente de los más tímidos.
- Puede compensar las deficiencias de determinados alumnos y dar más margen

de acción a los alumnos aventajados.

- Se puede atender mejor al proceso individual y al ritmo de los diferentes alumnos, tanto por la atención que se presentan unos alumnos a otros, como por la presencia más liberada del profesor para observar y atender a un grupo o a un alumno. (Fernández, 2003: 193)

Como hemos confirmado en el análisis del cuestionario para profesores, en el apartado 3.2.1., generalmente, en el aula de ELE no se realizan en muchos casos actividades culturales (43%), y aun cuando se hacen, se prefiere la dinámica de toda la clase (23%). Es decir, tanto los docentes como los alumnos coreanos están familiarizados con una metodología directiva y tradicional. Sin embargo, el trabajo en grupos tiene las ventajas del amplio espectro mencionado arriba, por lo cual optamos por la dinámica de grupos a la hora de realizar las sub tareas. No obstante, esta mecánica tiene inconvenientes también, como el demasiado uso de la lengua materna, desigualdad en la distribución de funciones, entre otras, de manera que la docente debía dar instrucciones claras, atender cuidadosamente a las necesidades y problemas de los alumnos, y observar cómo se estaba preparando y realizando la actividad, permitiendo suficiente tiempo para preparar de antemano (Fernández, 2003: 193-194). Y sobre todo, como en el curso objeto de estudio, nuestra propuesta didáctica consistía en actividades extracurriculares además de la programación regular del departamento, los alumnos no podían hacer actividades en grupo en el aula para preparar la presentación, sino fuera del aula cuando estuvieran disponibles para reunirse. De ahí que se desprendía por parte de la profesora la necesidad de controlar y comprobar cómo se desarrollaban las actividades de los alumnos a lo largo del curso.

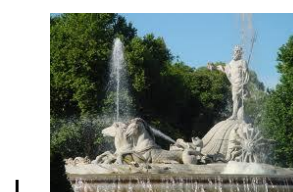
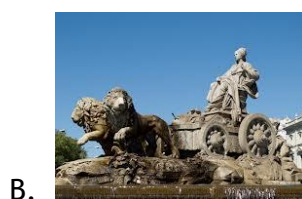
Con el fin de “conseguir que el trabajo funcion[ara] bien y cumpl[iera] su objetivo de favorecer la interacción comunicativa y con ello el aprendizaje de la lengua” (Fernández, 2003: 196) y sobre todo, la cultura, en nuestro estudio, antes de iniciar la secuencia de tareas, se hizo una demostración por parte de la profesora de cómo llevar a cabo la sub tarea, con una actividad de prueba con instrucciones y modelos más detallados, la cual se trataba del primer día del viaje:

**Vacaciones en España
¡VAMOS A ORGANIZAR UN VIAJE POR ESPAÑA!**

★ ¿Qué tienes en tu mente sobre MADRID? Escribe algunas palabras o frases cortas

★ Aquí hay palabras e imágenes relacionadas con Madrid⁸⁴
¿Puedes asociarlas? Comenta con tus compañeros

- | | | |
|-----------------|--------------------|----------------|
| ■ El Prado ____ | ■ Musicales ____ | ■ Tapas ____ |
| ■ Compras ____ | ■ Fútbol ____ | ■ Cibeles ____ |
| ■ Neptuno ____ | ■ La Gran Vía ____ | ■ Sol ____ |



★ Vamos a ver un vídeo sobre Madrid: “Madrid, un estilo de vida”
(Canal Youtube de esMADRID.com: <http://www.youtube.com/watch?v=sn1sgawGmgU>)





★ ¿Puedes comparar las imágenes del vídeo con lo que escribiste arriba de Madrid.

⁸⁴ Las imágenes reutilizadas provienen de Google.

¿Cuáles son las semejanzas? ¿Cuáles son las diferencias?

¡Listos! Empezamos a viajar por España

Primer día: De Seúl-Incheon a Madrid-Barajas, vamos a ir al centro de Madrid

<p>Itinerario</p>	<p>★ Presenta un itinerario del viaje de 1-2 días en la ciudad destino</p> <p>Modelo:</p> <p>Subir en el avión de Korean Air, en el Aeropuerto Incheon (23:40) → Llegar a la terminal 1 del Aeropuerto Barajas-Madrid (05:50) → Aduana (06:30) → Llegada (07:00)</p> <p>→ Información turística, terminal (7:10) → Subir en autobús del aeropuerto (7:30, terminal T1, planta 0, llegadas/ línea exprés: “Atocha Renfe- Aeropuerto”, 5€)</p> <p>→ Llegar a la estación de Atocha-Renfe (8:10) → Subir en metro, línea 1 en la estación de Atocha-Renfe (8:30) → Llegar a la estación de “Sol” (8:45) → Llegar al “Hostal Bergantín” (9:20)</p>
<p>Imágenes</p>	<p>★ Utiliza varias imágenes de la vida real para visualizar el viaje</p> <p>Modelo:</p> <p>1) Madrid-Aeropuerto Barajas. Terminal 1</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;">   </div>

2) Información turística



Fuente: <http://www.espormadrid.es/2009/02/ayuntamiento-y-comunidad-unifican-su.html>

3) Autobús: Línea expés del aeropuerto



4) Metro de Madrid



5) Puerta del Sol



6) Hostal Bergantín - habitación doble

Fotos disponibles:
<http://www.thchostels.com/thc-bergantin-hostel/madrid/>

Enlaces

★ Para más información, búscala en internet

Modelo:

1) Aeropuerto Barajas-Madrid:

<http://www.aena-aeropuertos.es/csee/Satellite/Aeropuerto-Madrid-Barajas/es/>

	<p>2) Metro de Madrid: http://www.metromadrid.es/es/index.html</p> <p>3) Hostal Bergantín: http://www.thchostels.com/thc-bergantin-hostel/madrid/</p> <p>4) La comunidad coreana más grande de internet sobre turismo en Europa: http://cafe.naver.com/firenze/</p>
<p>Diálogos</p>	<p>★ Imagina un diálogo: ¿en qué situación? y ¿qué expresiones? ¡Atención! Escribe algunas expresiones en coreano difíciles de traducir en español</p> <p>Modelo de diálogo:⁸⁵</p> <p>1) En la Información turística</p> <p>A: Hola. Buenos días. B: Buenos días. A: Quiero ir a la “Puerta del Sol”.</p> <hr/> <p>(어떤 것이 그곳으로 가는 가장 빠른 방법일까요? ⁸⁶), ¿en metro o en autobús? B: Te recomiendo tomar el autobús. A: ¿Dónde está la taquilla? B: _____ (보세요. ⁸⁷) Aquí estamos. _____</p> <hr/> <p>(복도 끝에서 1층으로 내려 가세요. ⁸⁸). Allí está la parada del autobús “Línea exprés” y puedes pagar en efectivo. A: Y para ir a la “Puerta del Sol”, ¿en qué parada tengo que bajarme? B: _____ (아포차 역에서 내리세요. ⁸⁹)</p> <hr/> <p>(1호선 지하철을 타고 출 역에서 내리세요. ⁹⁰) A: ¿Cuánto cuesta el billete? B: Cuesta 5 euros. A: Muchas gracias. Muy amable. B: De nada. ¡Feliz viaje!</p> <p>Modelo de situaciones comunicativas:</p>

⁸⁵ En este diálogo, todas las frases en imperativo de 2ª persona singular se han sustituido por líneas para completar, teniendo en cuenta que los estudiantes todavía no están familiarizados con este modo y que por eso necesitan practicarlo.

⁸⁶ “¿Cuál es la manera más rápida de llegar allí?”


⁸⁷ “¡Mira!”

⁸⁸ “Baja a la planta baja, al final del pasillo.”

⁸⁹ “Bájate en la estación de Atocha.”

⁹⁰ “Toma el metro de la línea 1 y bájate en la estación de Sol.”

	<ol style="list-style-type: none"> 1) Saludar en la aduana. 2) Dar información de nombre, nacionalidad, motivo del viaje, etc. 3) Encontrar y entender letreros que indican dirección al destino (salidas y llegadas, recogida de equipaje, información turística, etc.) 4) Comparar qué medio de transporte sería más rápido y conveniente para llegar al destino. 5) Buscar información sobre el autobús del aeropuerto y comprar el billete para ir al destino final. 6) Entender el plano del metro y comprar el billete. 7) Entender el mapa de Madrid para buscar alojamiento. 8) Preguntar y comparar sobre lugares turísticos y responder. 9) Encargar el equipaje o pedir un favor. 						
<p>Gramática</p>	<p>★ Esquema gramatical para la elaboración del diálogo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Hacer comparaciones <i>más/menos + adjetivo/adverbio/sustantivo + que</i> <i>el/la/los/las (+ sustantivo) + más/menos + adjetivo + de/que</i> 2) Modo imperativo de verbos regulares (2ª persona singular, tú) <table border="1" data-bbox="454 1059 876 1158"> <tr> <td>hablar</td> <td>habla</td> </tr> <tr> <td>comer</td> <td>come</td> </tr> <tr> <td>vivir</td> <td>vive (¡Vive!)</td> </tr> </table>	hablar	habla	comer	come	vivir	vive (¡Vive!)
hablar	habla						
comer	come						
vivir	vive (¡Vive!)						
<p>Videos</p>	<p>★ Incluye por lo menos un vídeo en la presentación</p> <p>Modelo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Madrid, capital mundial del turismo http://www.youtube.com/watch?v=T_VX-QE5Gig 						
<p>Inter-culturalidad</p>	<p>★ Encuentra similitudes y diferencias entre la cultura coreana y la hispánica</p> <p>Modelo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dirección y teléfono en español <p><u>Modelo</u> Móvil: 34-695-235-401 Fijo: 34-91-535-8181 Dirección: C/Santa Engracia, 157, 1º Puerta 5, Madrid 28003, España http://maps.google.com/</p>						

	 <p>¿Cuál es la diferencia del concepto del “primer piso” en español y en coreano?</p> <p>2) Saludarse a la española</p> <p>En el ámbito peninsular del español</p> <p>(Relación informal, entre los conocidos)</p> <p>Entre mujeres: se dan dos besos, uno en cada mejilla (siempre de izquierda a derecha) (en familia, entre padres e hijos, un solo beso)</p> <p>Entre hombres: se dan normalmente la mano, pero también puede haber otro tipo de saludos dependiendo el grado de confianza (un abrazo, por ejemplo)</p> <p>Hombres a mujeres: se dan dos besos</p> <p>(Relación formal)</p> <p>Se dan la mano http://www.youtube.com/watch?v=L9SfujuHc8U</p> <p>¡Atención! Dar dos besos no es la única forma en este tipo de saludo. En las Islas Canarias y en América Latina, solo se da un beso en la mejilla.⁹¹</p> <p>¿Cómo se saluda en la cultura coreana?⁹²</p>
<p>Objetivos de las actividades comunicativas</p>	<p>★ ¿Cuáles son los objetivos de las situaciones que imaginas?</p> <p>Modelo:</p> <p>1) Saludar con expresiones adecuadas según el interlocutor, el tiempo y el lugar.</p>

⁹¹ El mundo hispánico se caracteriza por su diversidad cultural, de manera que el docente tiene dificultad a la hora de decidir qué comportamientos o costumbres socioculturales conviene enseñar. En nuestra actividad, el destino del viaje virtual era España, por eso se centró la atención en la cultura española; sin embargo, pretendimos tratar la diversidad de la cultura hispánica y no caer en el tópico.

⁹² La mayoría de los alumnos coreanos de ELE confiesan que han tenido problemas de adecuación a la hora de saludar a hispanohablantes, por ejemplo a su profesor nativo, debido a la diferencia absoluta en cómo saludar entre su cultura materna y la cultura hispánica. “Si compara[n] con cómo saluda un español, [...] se dará[n] cuenta de que ha[n] saludado según la manera de comportarse propia a su entorno cultural. Tendrá[n] entonces que integrar una nueva manera de actuar al utilizar la lengua española.” (Denis y Matas Pla, 2009: 92). Por este motivo, se diseñó esta actividad desde el enfoque intercultural.

	2) Responder a preguntas sobre nombre, nacionalidad y motivo del viaje. 3) Entender la información sobre el transporte (letreros, mapas, planos de metro, etcétera). 4) Preguntar sobre informaciones necesarias y responder. 5) Pedir favores y expresar su agradecimiento. 6) Hacer una comparación preguntando y respondiendo.
--	---

Tabla 14. Demostración de exposición de la profesora

Esta propuesta sobre cómo llevar a cabo las subtareas tiene varios objetivos: presentar la tarea de forma motivadora, establecer el contexto y la finalidad comunicativa de la tarea, el resultado esperado, los procedimientos que se van a seguir y el tiempo disponible, explicar la utilidad de la tarea en relación con el proceso de aprendizaje, su objetivo, pedir a los alumnos que planifiquen de antemano cómo van a realizarla en la fase siguiente, etc., tal y como sugiere Estaire (2009), como opciones de trabajo de la fase de pre-tarea. Después de la explicación y la demostración de la profesora, se determinaron los principios básicos sobre cómo cumplir las subtareas y compartir resultados de actividades con otros compañeros de clase, y luego los alumnos empezaron a realizar la subtaska.

Antes de iniciar las actividades, se formaron tres grupos de alumnos y decidieron su ciudad destino del viaje: Madrid, Granada y Barcelona.⁹³ Como este viaje se planeó lo más real posible con base en datos auténticos, empezó con el viaje entre Seúl y Madrid,⁹⁴ así que la capital de España fue la primera ciudad del plan del viaje, la siguió Granada y Barcelona fue elegida como el último destino, una ruta bastante común entre turistas coreanos. Así se decidió la ruta general del viaje:

Grupo	Destino del viaje	Fecha de presentación	Perfil de los alumnos
Grupo Madrid	Madrid	4 de abril de 2013	Dos chicos y una chica
Grupo Granada	Granada	30 de abril de 2013	Dos chicas y un chico
Grupo Barcelona	Barcelona	16 de mayo de 2013	Dos chicas y un chico

Tabla 15. Programación de presentación de grupos

En primer lugar, los miembros de cada grupo se reunieron, discutieron sobre algunos detalles de la ciudad a la que deseaban ir, así como lugares turísticos, medios de transporte,

⁹³ Denominaremos cada grupo con su destino, así como grupo Madrid, grupo Granada y grupo Barcelona.

⁹⁴ El único vuelo directo entre Corea y España lo ofrece Korean Air, compañía con la que se puede volar desde Seúl hasta Madrid tres días a la semana.

alojamiento, gastronomía, etc., y también sobre situaciones comunicativas que pudieran encontrarse en el viaje para luego redactar diálogos. Lo importante en esta fase era que se distribuyeran igualmente las funciones a cada miembro y, para conseguir este objetivo, se necesitaban desarrollar estrategias para llevar a cabo con éxito el intercambio de informaciones, discusión, negociación y cooperación en el grupo. Los alumnos recolectaron informaciones sobre los aspectos discutidos sobre el viaje, individualmente o en grupo, y después las compartieron para determinar el itinerario.

En el siguiente paso, prepararon diálogos para una dramatización representada por los propios alumnos. Imaginaron en qué situaciones comunicativas podrían encontrarse en el viaje,⁹⁵ qué expresiones en español utilizarían en un determinado contexto de la vida cotidiana y, sobre todo, para el mejor aprendizaje del contenido lingüístico en las clases, eligieron algunas expresiones en coreano que necesitarían utilizar en el contexto selecto pero que no pudieran hablar en español. Estas frases se convirtieron en un recurso y en la base para enseñar los conocimientos lingüísticos más adelante en las futuras clases; es decir, a través de la formulación de frases que no podían redactar en español, con la ayuda de la docente podían aprender sobre la gramática o el vocabulario nuevos.

Durante la redacción de los diálogos, tenían que tomar en cuenta la utilización de los contenidos lingüísticos, como la gramática y el vocabulario que habían aprendido en las anteriores sesiones, lo cual sería uno de los principales objetivos de esta propuesta: el aprovechamiento de los conocimientos formales en una comunicación de un contexto concreto. Como menciona Estaire (2009), los alumnos pueden recordar mejor los conocimientos lingüísticos que descubren por sus propios medios durante resolución de problemas mejor que lo que reciben de forma pasiva, a través de una explicación (Etaire, 2009: 71). Así que se consideró como fundamental que se atrevieran a redactar expresiones de cuya corrección gramatical no estaban seguros, ya que este proceso mismo podría ayudarlos a descubrir y a apropiarse de los conocimientos lingüísticos sin prestar demasiada atención a la forma. Las incorrecciones gramaticales en la redacción de alumnos también sirvieron como base para reflexionar sobre la gramática a través de la exposición.

Al ponerse de acuerdo sobre los contenidos del viaje, redactaron el primer borrador que contenía el itinerario y los diálogos preparados, y lo enviaron por correo electrónico a la profesora. Y luego, la profesora lo revisó, corrigió su español y se lo devolvió con sus

⁹⁵ Para dar mayor realismo a la presentación, tenían libertad de utilizar cualquier tipo de elementos escénicos.

comentarios a los alumnos. Podemos señalar con los siguientes ejemplos algunos aspectos destacables que necesitaron corregirse en la revisión:

- 1) Usos diferentes de mayúscula y minúscula
 - “EN EL RESTAURANTE QUE ESTA CERCA DEL BERNABEU”
 - “hola buenos días”
- 2) Usos de *se*
 - “me recuerdo.”
 - “El Alcázar parece la Alhambra mucho.”
- 3) Cohesión del pronombre personal
 - “?va a pedir? – te recomiendo cochinitillo asado”
 - “¿Viniste con tus novios?”
- 4) Anglicismo
 - “¡Hurra!”
 - “W1, W2, M”⁹⁶
- 5) Interjección
 - “A...”⁹⁷
 - “¡Jo!”
- 6) Expresiones inadecuadas
 - “A: ¡muchas gracias! B: a usted”
- 7) Influencia del coreano
 - Uso frecuente de “entonces”
 - “¿Ha comido bien?” para preguntar sobre la opinión de la comida.
- 8) Usos erróneos
 - “bonitísimo”

A través de la tabla 16, podemos comparar el primer borrador de los alumnos y su posterior revisión realizada por la profesora. Se presentan modelos de diálogos elaborados por los estudiantes en la fila izquierda y por la docente en la derecha. Hemos respetado la transcripción, tal y como la hicieron y enviaron los tres grupos:

⁹⁶ Los papeles se dividieron en el grupo Barcelona en W1 (*woman 1*), W2 (*woman 2*) y M (*man*) utilizando inglés, en vez de M1 (mujer 1), M2 (mujer 2) y H (hombre).

⁹⁷ Se utilizó “a” para expresar dolor, asombro, placer, etc., en lugar de “ay” o “ajá”.

Grupo Madrid	
Redacción de alumnos	Revisión de la profesora
<p>1. EN Hostal Bergantin</p> <p>A: hola buenos días</p> <p>B: buenos días</p> <p>A: entonces ¿⁹⁸hay algun lugar para almorzar por aqui cerca?</p> <p>B: si ‘Sobrino de Botin’ es el restaurante mas famoso. porque es en el Libro de Guinness</p> <p>A: ¿donde esta el ‘Sobrino de Botin’?</p> <p>B: esta en cerca de la Plaza Mayor</p> <p>A: ¿como se puede ir al ‘Sobrino de Botin’?</p> <p>B: Expresión 1⁹⁹</p> <p><u>Calle Mayor를 따라 쪽 가시다가 Gran Cafe de Madrid을 끼고 왼쪽으로 가세요. 그길로 가시다 보면 왼편에 ‘Sobrino de Botin’이 있습니다.</u></p> <p>A: ¿A que hora se abren?</p> <p>B: se abren a las 9</p> <p>A: ¡muchas gracias!</p> <p>B: a usted</p> <p>2. EN EL RESTAURANTE QUE ESTA CERCA DEL BERNABEU</p> <p>B: ¿va a pedir?</p> <p>A: es la primera vez que vengo aqui ¿me puede recomendar algo?</p>	<p>1. En el “Hostal Bergantín”</p> <p>A: ¡Hola! ¡Buenos días!</p> <p>B: ¡Buenos días!</p> <p>A: Perdone, ¿hay algún lugar para comer por aquí cerca?</p> <p>B: Sí, el restaurante “Botín”. Según el Libro Guinness, es el más famoso y también el más antiguo de la ciudad.</p> <p>A: Y ¿dónde está el restaurante “Botín”?</p> <p>B: Está cerca de la Plaza Mayor.</p> <p>A: ¿Cómo se puede ir allí?</p> <p>B: Siga todo recto por la calle Mayor y, al llegar al “Gran Café de Madrid”, gire a la izquierda. Siga esa calle y a su izquierda verá el restaurante “Botín”.</p> <p>A: ¿A qué hora abre?</p> <p>B: Abre a las 9.</p> <p>A: ¡Muchas gracias!</p> <p>B: ¡De nada!</p> <p>2. En el restaurante que está cerca del Bernabéu</p> <p>B: ¿Desea pedir algo?</p> <p>A: Es la primera vez que vengo aquí. ¿Me puede recomendar algo, por favor?</p> <p>B: Le recomiendo el cochinillo asado.</p> <p>A: ¿Qué es el cochinillo asado?</p>

⁹⁸ Los errores tipográficos como este (el signo de apertura de la exclamación con el punto suscrito, no suprascripto) son problemas de computación, ya que los estudiantes no están familiarizados con la redacción en español en el programa coreano de *Microsoft Word* o el *Haansoft Hangul*.

⁹⁹ Son expresiones para redactar en español. Aquí se presenta la traducción al español: Siga todo recto por la calle Mayor y, al llegar al “Gran Café de Madrid”, gire a la izquierda. Siga esa calle y a su izquierda verá el restaurante “Botín”.

<p>B: te recomiendo cochinitillo asado</p> <p>A: ¿que es cochinitillo asado?</p> <p>B: es la cocina del cerdo</p> <p>A: Expresión 2¹⁰⁰</p> <p><u>외국인들 입맛에도 잘 맞나요?</u></p> <p>B: si. a muchos extranjeros les gusta cochinitillo asado</p> <p>A: muchas gracias. voy a comerlo</p> <p>B: bien. un momento por favor.</p> <p>.....</p> <p>B: ¿ha comido bien?</p> <p>A: Esta bien Me gusta mucho. cuanto cuesta?</p> <p>B: cuesta 25euros</p> <p>A: ¿se puede pagar con tarjeta?</p> <p>B: por supuesto.</p>	<p>B: Es carne de cerdo. Es un plato típico de España.</p> <p>A: No soy español. ¿Me gustará?</p> <p>B: ¡Sí, claro! A muchos extranjeros les gusta el cochinitillo asado.</p> <p>A: ¡Muchas gracias! Está bien, voy a probarlo.</p> <p>B: Bien. Un momento, por favor.</p> <p>.....</p> <p>B:¿Qué le ha parecido?</p> <p>A: ¡Delicioso! Me ha gustado mucho. ¿Cuánto es?</p> <p>B: Son 25 euros.</p> <p>A: ¿Se puede pagar con tarjeta?</p> <p>B: ¡Por supuesto!</p>
<p>Grupo Granada</p>	
<p>1. En el Corte Inglés</p> <p>Hamin: A... A...</p> <p>Soa: ¿Qué te pasa? ¿Qué te duele?</p> <p>Hamin: Me duelen los pies muchísimo. No puedo andar más.</p> <p>Soa: A mí, también. Hace 3 horas que andamos casi sin parar.</p> <p>Hamin: Entonces, ¿por qué no vamos a la farmacia?</p> <p>Soa: De acuerdo. Está en el segundo piso.¹⁰¹</p> <p>Vámonos.</p> <p>...</p> <p>Farmacéutica: ¿En qué puedo servirles?</p> <p>Hamin: Tengo much dolor de pies. Hemos andando muchísimo.</p> <p>Farmacéutica: Pues, toman “Peusek.”</p>	<p>1. En el Corte Inglés</p> <p>Hamin: ¡Ay! ¡Ay!</p> <p>Soa: ¿Qué te pasa? ¿Te duele algo?</p> <p>Hamin: Me duelen muchísimo los pies. No puedo andar más.</p> <p>Soa: A mí, también. Hace tres horas que andamos casi sin parar.</p> <p>Hamin: ¿Por qué no vamos a una farmacia? ¿Hay alguna en estos grandes almacenes?</p> <p>Soa: De acuerdo. Hay una en la segunda planta.</p> <p>¡Vamos!</p> <p>.....</p> <p>Farmacéutica: ¿En qué puedo ayudarlas?</p> <p>Hamin: Nos duelen mucho los pies. Hemos andado muchísimo.</p>

¹⁰⁰ No soy español. ¿Me gustará?

¹⁰¹ En España se denomina como "planta baja" el piso de un edificio que se ubica al nivel del suelo, y luego, "primer piso" el que le sigue arriba de la planta baja. La planta baja normalmente se destina para oficinas o negocios. Hay gran diferencia del concepto en comparación con la arquitectura coreana, en la cual los pisos se empiezan a numerar a partir del uno, considerando el que queda a nivel de la calle, además de que pueden encontrarse negocios en el segundo o tercer piso.

<p>Hamin: <i>¿Qué es “Peusek”? No he oído nunca.</i></p> <p>Farmacéutica: <i>Peusek es un spray. Pulveriza sobre los pies antes y después de andar. Entonces los pies se descansan.</i></p> <p>Hamin: ¡Perfecto!¹⁰² ¿Cuánto vale?</p> <p>Hamin: ¿Cuánto vale?</p> <p>Farmacéutica: Vale 7 euros.</p> <p>2. En la Alhambra</p> <p>Soa: ¿Has visitado alguna vez el Alcázar?</p> <p>Hamin: ¿El Alcázar? No, nunca he ido allí.</p> <p>Soa: Cuando tenía 20 años, fui de viaje por España. Visité el Alcázar cuando estaba en Sevilla. Es uno de los palacios más antiguos del mundo.</p> <p>Hamin: ¡A, me recuerdo! Oí que el Alcázar se llama el hermano de La Alhambra. El Alcázar parece la Alhambra mucho.</p> <p>Soa: Es verdad. Dicen que el Alcázar es tan hermosa como la Alhambra. Pero creo que la Alhambra es más hermosa que el Alcázar. Me parece que te gusta la Alhambra.</p> <p>Hamin: ¿Verdad que sí? Bueno, confío en ti.</p> <p>Expresión 3¹⁰³</p> <p><u>기대된다</u></p> <p>No nos queda mucho tiempo. Démonos prisa.</p>	<p>Farmacéutica: Pues, les recomiendo ponerse “Peusek”.</p> <p>Hamin: ¿Qué es “Peusek”? No lo habíamos oído nunca.</p> <p>Farmacéutica: “Peusek” es un aerosol relajante. Se pone sobre los pies antes y después de andar. Notará bastante alivio y frescor.</p> <p>Hamin: ¡Perfecto! ¿Cuánto vale?</p> <p>Farmacéutica: Vale siete euros.</p> <p>2. En la Alhambra</p> <p>Soa: ¿Has visitado alguna vez el Alcázar?</p> <p>Hamin: ¿El Alcázar? No, nunca he ido allí.</p> <p>Soa: Cuando tenía veinte años, fui de viaje por España. Visité el Alcázar cuando estaba en Sevilla. Es uno de los palacios más antiguos del mundo.</p> <p>Hamin: ¡Ya me acuerdo! Sé que al Alcázar lo llaman el hermano gemelo de la Alhambra. El Alcázar se parece mucho a la Alhambra.</p> <p>Soa: ¡Es verdad! Dicen que el Alcázar es tan bonito como la Alhambra, pero yo creo que la Alhambra es más bonita. Me parece que te gustará la Alhambra.</p> <p>Hamin: ¿De verdad? Bueno, confío en ti. Tengo muchas ganas de verla. No nos queda mucho tiempo. ¡Démonos prisa!</p>
<p>Grupo Barcelona</p>	
<p>1. En la playa¹⁰⁴</p> <p>W1: ¡Hurra! ¡Es la playa de la Barceloneta!</p>	<p>1. En la playa de Barcelona</p> <p>M1: ¡Qué bien! ¡La playa de la Barceloneta!</p>

¹⁰² Las frases en letra cursiva son las que se añadieron después de la entrega del primer borrador. Los alumnos del grupo Granada las redactaron y se las enviaron a la profesora adicionalmente, siguiendo su recomendación de que sería mejor incorporar una conversación para explicar sobre el *Peusek*, una marca española para el tratamiento de pies, para el mejor entendimiento sociocultural de los compañeros.

¹⁰³ Tengo muchas ganas de verla.

¹⁰⁴ En esta situación planteada por los alumnos, el diálogo original parece un poco falso, debido a las expresiones exageradas o forzadas y al comportamiento esperado, poco natural, por parte del joven español.

<p>W2: Sol abrasador, gran entusiasmo..... ¡Sobre todo hay muchos hombres apuestos aquí!</p> <p>M: ¿Hola, que tal, señoritas? ¿De dónde estáis?</p> <p>W1: Somos de Corea del Sur y hemos llegado a Barcelona de Granada hace 5 horas.</p> <p>M: ¿Viniste con tus novios?</p> <p>W1, W2: NO~~~.</p> <p>M: Vuestros ojos son tan bonitos. Quiero nardar en vuestros ojos que se parece un lago. Tenéis los ojos más profundos que el mar.</p> <p>W1: ¡Qué extraño es el hombre! ¿Quien será?</p> <p>W2: ¿Todos hombres españoles podrían ser como él? Pero, El hombre es muy guapísimo.</p> <p>W1: ¡Qué tía!</p> <p>M: Vengan aquí. Ofrecere las bebidas más dulces del mundo. Ay, no son más dulces que tus labios, por supuesto.</p> <p>2. Ir de compras</p> <p>M: Buenas tardes. ¿Podría servirle en algo? Estos se venden bienísimo.</p> <p>W1: ¡Jo! ¡Mira, qué bonito! ¿Cuánto cuesta?</p> <p>M: Cuesta 300 euros.</p> <p>W2: Ay.... ¿Quieres ir a otra tienda?</p> <p>W1: Sí, bien.</p> <p>3. En otra tienda</p> <p>M: Buenas tardes. ¿Qué quiere comprar?</p> <p>W1: ¡Jo! Este vestido es más barrato que eso en Corea.</p> <p>W2: ¡Este vestido es bonitísimo! ¿Puedo probarme esto?</p> <p>M: ¡Por supuesto! El probador está al fondo a la derecha.</p> <p>W1: Este se te apropia muy bien. ¡Compra!</p> <p>W2: ¿Cuánto vale? ¿No tiene descuento?</p> <p>M: Vale 20 euros. Está de rebajas.</p> <p>W2: ¡Es una ganga! Lo compro.</p>	<p>M2: Sol, gran animación... ¡Sobre todo hay muchos chicos guapos por aquí!</p> <p>H: ¡Hola! ¿Qué tal? ¿De dónde sois?</p> <p>M1: Somos de Corea y venimos de Granada.</p> <p>H: ¿Con vuestros novios?</p> <p>M1, M2: No~~</p> <p>H: ¿Podría sentarme con vosotras, si no os molesta? ¡Sois en verdad muy guapas!</p> <p>M1: ¡Qué extraño es este hombre! ¿Quién será?</p> <p>M2: ¿Todos los hombres españoles serán como él? No lo sé... Pero realmente es guapísimo.</p> <p>M1: ¡Qué niña eres!</p> <p>H: Antes, venid. Os invitaré unas bebidas típicas que ¡no olvidaréis nunca!</p> <p>2. Ir de compras</p> <p>H: ¡Buenas tardes! ¿Podría ayudarlas en algo?</p> <p>M 1: ¡Oh! ¡Mira! ¡Qué bonito! ¿Cuánto cuesta?</p> <p>H: Cuesta 300 euros.</p> <p>M 2: ¡Vaya! ¿Quieres ir a otra tienda?</p> <p>M 1: ¡Vale!</p> <p>3. En otra tienda</p> <p>H: ¡Buenas tardes! ¿Desean algo en especial?</p> <p>M 1: ¡Mira! Este vestido es más barato que en Corea.</p> <p>M 2: Además, ¡es precioso! ¿Puedo probármelo?</p> <p>H: ¡Por supuesto! El probador está al fondo, a la derecha.</p> <p>M 1: Este te queda muy bien. ¡Cómpratelo!</p> <p>M 2: ¿Cuánto vale? ¿No tiene descuento?</p> <p>H: Vale veinte euros. Está rebajado.</p> <p>M 2: ¡Es una ganga! Me lo llevo.</p> <p>H: ¿Quiere pagar en efectivo o con tarjeta?</p>
--	---

M: ¿En efectivo o con tarjeta? W2: En efectivo, por favor. M: Gracias. Expresión 4 ¹⁰⁵ 좋은 하루 되세요.	M 2: En efectivo, por favor. H: Aquí tiene. ¡Gracias! ¡Que pasen un buen día!
--	---

Tabla 16. Redacción de alumnos

En la revisión, se añadieron algunas sugerencias para la mejor organización que integrara el componente sociocultural en la exposición, dentro de un contexto lo más concreto y real posible. A modo de ejemplo, en el grupo Madrid, se recomendó consultar el menú auténtico de algún restaurante famoso de Madrid, como el restaurante Botín o Taurino César las Ventas para que conocieran platos típicos de España. En cuanto al grupo Granada, como hemos visto en la nota 102, se aconsejó agregar una conversación entre la turista y la farmacéutica para dar información sobre el *Peusek*, un medicamento de pies que la propia estudiante encontró en su viaje a España, y además realizar una comparación entre el Real Alcázar en Sevilla y la Alhambra, ambos visitados por ella, con fin de aprovechar su experiencia real y viva. Al grupo Barcelona se le sugirió elegir y mencionar marcas españolas de la moda al hacer compras en las tiendas, por ejemplo, ZARA o Mango, famosas también en la sociedad coreana.

Cabe señalar que, en los diálogos planteados por los alumnos, había varias expresiones que sonaban a veces muy artificiales; como en el caso de una farmacia ubicada en el segundo piso o la conversación de la playa en la tabla 16. Aquí, no bastaba la corrección gramatical por parte del profesor, ya que, aunque fueran gramaticalmente correctas, no podrían ajustarse a una expresión normal. Como afirmamos, siguiendo a Estaire (2009) en el apartado 4.4.2., a la hora de realizar la tarea, hay que calibrar la dificultad de dicha actividad a través del ajuste acorde con las capacidades y características de los alumnos, considerando el “grado de corrección gramatical y de adecuación cultural exigidos”. El docente puede sugerir otras expresiones más sencillas, teniendo cuidado en la mezcla de registros, aunque no es aconsejable cambiar el contexto que sugieren los alumnos para no desmotivarlos. Un diálogo como el que se plantea en esta propuesta didáctica sería coloquial y, por consiguiente, no se debe incluir vocabulario excesivamente formal ni ajeno al nivel de los estudiantes. La adecuación del léxico a los contextos y registros en que se emplean es otro trabajo importante del docente como corrector, además de la revisión gramatical. Para un profesor no nativo,

¹⁰⁵ ¡Que pasen un buen día!

aunque tenga un alto grado de escolaridad, podrá ser un trabajo complicado llevar a cabo una revisión que satisfaga todos estos requisitos, de ahí se desprende la necesidad de capacitarse para una revisión adecuada gramatical y socioculturalmente, por cuenta propia.

Mientras preparaban una presentación sobre su viaje, la docente elaboró los objetivos y contenidos de la clase pertinente con base en el itinerario y las situaciones establecidos por el grupo. Como señala Fernández (2003), “la delimitación de los objetivos y contenidos es trabajo del profesor; sin embargo, creemos importante involucrar progresivamente al alumno, para que tome conciencia de que, además de hacer algo, [...] está aprendiendo español” (Fernández, 2003: 154). En nuestra propuesta, los objetivos y contenidos que estableció la profesora contaron básicamente con los escritos por el grupo de alumnos; de esta manera, los alumnos ejercieron un papel importante en la programación.

Cada grupo de alumnos tenía 30 minutos de presentación, y la siguió una actividad grupo-clase de 15 minutos con la profesora para apoyar y reflexionar sobre las actividades de los alumnos. Era extracurricular, por lo cual se desprendía la necesidad de elaborar una programación aparte, además del plan de clase regular. En dicha programación se especificaron varios factores relacionados con la presentación de estudiantes. En primer término, se presentó el itinerario provisional del viaje que elaboraron de antemano los alumnos y luego se definieron las actividades de la lengua que se realizarían en la ejecución de la tarea, con el fin de favorecer el desarrollo de diferentes destrezas, y después los objetivos y situaciones posibles en esta tarea.

Seguidamente se especificaron los contenidos lingüísticos, como la gramática y el vocabulario, a propósito de resumir y sistematizar diferentes aspectos de las formas utilizadas durante la tarea de comunicación. Enseguida aparecieron los contenidos socioculturales e interculturales, objetivo importante de nuestra propuesta, en donde se señalaron los aspectos correspondientes a la cultura hispánica y los interculturales en comparación con la coreana, para adquirir y promover en el alumnado una conciencia intercultural. Al elaborar estos aspectos culturales, se consultaron como marco de referencia los inventarios de “referentes culturales” y “saberes y comportamientos socioculturales” del *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

Por último, se concretaron las estrategias y actitudes necesarias para el aprendizaje y la utilización de la lengua que deberían desarrollarse a través de la realización de la tarea. A continuación, presentamos los cuadros de programación para apoyar las actividades de los

alumnos elaborados por la propia investigadora:

GRUPO MADRID (4 de abril de 2013)	
VIAJE A MADRID	
Itinerario provisional¹⁰⁶	
Primer día	
Hostal Bergantín (9:00) → Restaurante Botín (10:00) → Palacio Real de Madrid (12:30) → Comer en Burger King (14:40) → Estación de Ópera (15:15) → Estación de Atocha (15:30) → Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (15:40) → Estación de Atocha (17:50) → Estación de Santiago Bernabéu (18:25) → Ver el partido del Real Madrid (18:40) → Cenar en un restaurante cerca del estadio (21:00) → Estación de Santiago Bernabéu (23:00) → Estación de Sol (23:40) → Discoteca Joy (00:10) → Divertirse hasta muy de noche	
Segundo día	
Levantarse (14:00) → Estación de Sol (15:00) → Estación de Ventas (15:40) → Comer en la Cafetería César Las Ventas (16:00) → Ver la corrida de toros (18:00) → Estación de Ventas (21:00) → Estación de Atocha (21:30)	
Competencias comunicativas de la lengua	
Actividades de la lengua	Expresión oral y escrita. Comprensión auditiva, audiovisual y lectora. Interacción oral.
Objetivos	1. Entender y dar indicaciones para llegar a un sitio en una ciudad. 2. Pedir comida y bebidas en un restaurante o un bar. 3. Pedir el precio y hacer pago. 4. Invitar a alguien y responder a su invitación. 5. Expresar sensaciones físicas. 6. Expresar admiración y agradecimiento.
Situaciones comunicativas posibles	1. En el hotel. 2. En el restaurante o el bar. 3. En la taquilla del museo. 4. En la taquilla de la plaza de toros.
Contenidos lingüísticos	
Gramática	1. Estructuras comparativas y superlativas: <i>más, menos, tan</i> . 2. Pronombre impersonal <i>se</i> . 3. Exclamativos: <i>qué</i> . 4. Verbos, como <i>gustar</i> . 5. Imperativo de segunda persona singular (tú).

¹⁰⁶ Todos los itinerarios de los cuadros de programación fueron elaborados por los propios estudiantes.

	6. Oración condicional: <i>si</i> .
Vocabulario	1. Comidas y bebidas. 2. Estados físicos. 3. Tiempo libre y entretenimiento.
Contenidos socioculturales y estratégicos	
Contenidos socioculturales e interculturales	1. Comidas y bebidas típicas de distintos lugares de España. 2. Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú. 3. Deportes practicados con más frecuencia por los españoles. 4. Relaciones de amistad. 5. Tipos de alojamientos según su categoría y tipo de servicios. 6. Reconocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura coreana y la hispánica en relación con: - Horarios de las comidas principales y alimentos asociados a cada comida. - Convenciones relacionadas con la salida nocturna. - Las corridas de toros.
Estrategias y actitudes	1. Seleccionar y extraer información importante en varios recursos como internet. 2. Crear situaciones para utilizar con frecuencia lo aprendido. 3. Clasificar expresiones pertinentes para el viaje según el contexto, memorizarlas y repetirlas. 4. Respetar y valorar el esfuerzo de los compañeros. 5. Intercambiar y negociar opiniones con los compañeros o con el profesor para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea.

Tabla 17. Cuadro de programación para el grupo Madrid

GRUPO GRANADA (30 de abril de 2013)	
VIAJE A GRANADA	
Itinerario provisional	
Primer día	
Estación de tren de Granada (9:30) → El Parador de Granada (10:00) → El centro y la Catedral (12:00) → El bar: almorzar (14:00) → La Capilla Real y el Corte Inglés (15:30) → El Albaicín (17:30) → Calle Calderería Nueva (20:00) → El bar (21:00) → El Parador (24:00)	
Segundo día	
El Parador de Granada (7:00) → La Alhambra (9:00) → El Parador de Granada (14:40) → El bar (19:00) → Estación de tren de Granada (22:00)	
Competencias comunicativas de la lengua	
Actividades de la lengua	Expresión oral y escrita. Comprensión auditiva, audiovisual y lectora.

	Interacción oral.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir información necesaria. 2. Describir estados físicos. 3. Hablar de experiencias del pasado. 4. Hacer comparaciones. 5. Comprender ingredientes de un menú español y pedir platos. 6. Pedir favores u otras cosas en contexto de su vida cotidiana. 7. Expresar su opinión sobre un tema.
Situaciones comunicativas posibles	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el taxi. 2. En la farmacia. 3. En La Alhambra. 4. En el bar.
Contenidos lingüísticos	
Gramática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usos de <i>se</i>. 2. Oraciones con <i>quizás</i>. 3. Imperativo afirmativo. 4. Los tiempos del pasado: Pretérito perfecto/preterito indefinido/preterito imperfecto. 5. Futuro.
Vocabulario	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vacaciones: problemas en vacaciones, enfermedades e incidentes. 2. Medio de transporte. 3. Tapas típicas del bar español.
Contenidos socioculturales y estratégicos	
Contenidos socioculturales e interculturales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Destinos turísticos populares en España. 2. Principales medios de transporte urbano. 3. Convenciones sociales relacionados con el uso de medicinas. 4. Reconocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura coreana y la hispánica en relación con: <ul style="list-style-type: none"> - Horario de farmacia y tipos de medicamentos disponibles. - Tipos de establecimientos comerciales. - Pueblos que conquistaron España y Corea. - El mundo de tapas y el bar español
Estrategias y actitudes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar y extraer información importante en varios recursos como internet. 2. Crear situaciones para utilizar con frecuencia lo aprendido. 3. Clasificar expresiones pertinentes para el viaje según el contexto, memorizarlas y repetir las. 4. Respetar y valorar el esfuerzo de los compañeros. 5. Intercambiar y negociar opiniones con los compañeros o con el profesor para

	enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea.
--	--

Tabla 18. Cuadro de programación para el grupo Granada

GRUPO BARCELONA (16 de mayo de 2013)	
VIAJE A BARCELONA	
Itinerario provisional	
Primer día	
El aeropuerto El Prat-Barcelona (10:30) → H10 Catalunya Plaza (11:30) → SaLaManca (14:00) → El mar de Barceloneta (15:30) → El hotel (19:00) → El bar (21:00) → El hotel (23:00)	
Segundo día	
Levantarse (9:00) → La Sagrada Familia (11:00) → El Parque Güell (12:30) → Casa Vicens (15:00) → Casa Milà (15:30) → Casa Batlló (16:30) → Cenar (18:00) → Camp Nou (19:00) → El hotel (23:00)	
Tercer día	
Levantarse (11:30) → Comer (14:00) → Ir de compras (15:30) → El aeropuerto El Prat-Barcelona (18:00)	
Competencias comunicativas de la lengua	
Actividades de la lengua	Expresión oral y escrita. Comprensión auditiva, audiovisual y lectora. Interacción oral.
Objetivos	1. Pedir y expresar su opinión 2. Empezar una conversación con un desconocido y seguirla 3. Hacer recomendaciones. 4. Hablar de hechos pasados. 5. Comprar en una tienda. 6. Expresar planes del futuro. 7. Hablar con cortesía.
Situaciones comunicativas posibles	1. En la playa. 2. En el bar. 3. En los principales lugares turísticos de Gaudí. 4. En la tienda.
Contenidos lingüísticos	
Gramática	1. Revisión de los tiempos del pasado. 2. Futuro. 3. Condicional simple. 4. Imperativo y forma imperativa para negar. 5. Voz pasiva

	6. Exclamativos.
Vocabulario	1. Compras, tiendas y establecimientos. 2. Deportes: el fútbol. 3. Arquitectura: la de Gaudí.
Contenidos socioculturales y estratégicos	
Contenidos socioculturales e interculturales	1. Relaciones con desconocidos. 2. Obras arquitectónicas de Gaudí. 3. Productos asociados comúnmente a un tipo especial de establecimientos. 4. Convenciones sociales relacionadas con la interacción entre cliente y dependiente. 5. Modalidades de pago. 6. Reconocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura coreana y la hispánica en relación con: - Convenciones sociales y fórmulas para llamar la atención y dirigirse a desconocidos. - Regionalismos en el uso de idiomas. - Negocio de la moda: ZARA en Corea del Sur. - El deporte más popular
Estrategias y actitudes	1. Seleccionar y extraer información importante en varios recursos, como internet. 2. Crear situaciones para utilizar con frecuencia lo aprendido. 3. Clasificar expresiones pertinentes para el viaje según el contexto, memorizarlas y repetir las. 4. Respetar y valorar el esfuerzo de los compañeros. 5. Intercambiar y negociar opiniones con los compañeros o con el profesor para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea.

Tabla 19. Cuadro de programación para el grupo Barcelona

4.5.2. Presentaciones de los grupos

En el día de presentación que se asignó a cada viaje, los estudiantes encargados de la preparación llevaron a cabo una exposición sobre el viaje a la ciudad destino en *Power Point*. Durante la exposición, visualizaron la ruta del viaje utilizando varios recursos audiovisuales auténticos, como fotos, vídeos, mapas, etcétera, y al llegar al lugar en el itinerario donde se planteaba una conversación, representaron un diálogo en una situación concreta, metidos en sus papeles. Teniendo en cuenta que, en el curso de español impartido por profesor coreano se usaba el coreano, los alumnos podían utilizar coreano al presentar sobre el viaje, pero solo español en las situaciones comunicativas representadas. A la hora de terminar la exposición,

tanto los alumnos del grupo de exposición como los restantes del aula podían sentir la sensación de estar ahí, experimentando “emoción, interés, participación, pero sobre todo, aprendizaje” (Marín Martínez, 2006); se capacitaron para saber cómo actuar y qué decir en determinadas situaciones bajo un contexto de la cultura meta, y a través de esta experiencia indirecta, pudieron desarrollar una competencia sociocultural e intercultural. Sería una experiencia valiosa al tener en cuenta que en Corea se aprende español como lengua extranjera sin ninguna experiencia de inmersión en la cultura hispánica. A continuación, se presentan unas partes de las exposiciones que tuvieron lugar en el aula objeto de estudio.

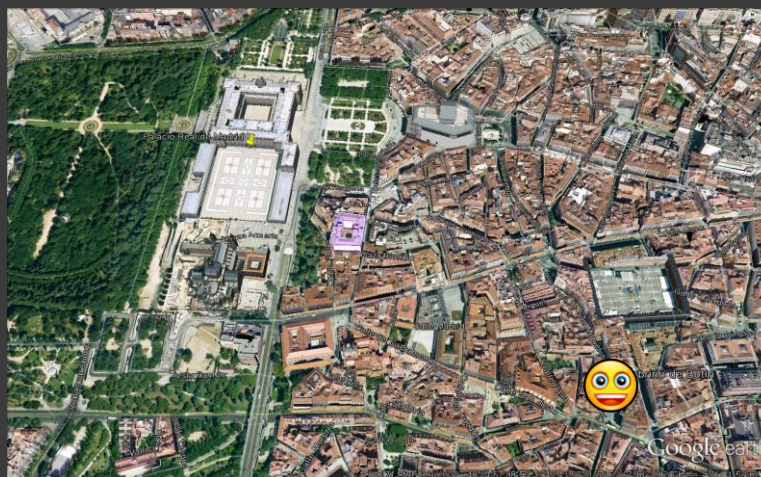
Como podemos ver en las figuras 12-2 y 12-3, los alumnos encontraron y utilizaron materiales auténticos de internet, como fotos de satélite o el plano de la red del metro de Madrid; también consultaron información de turistas coreanos que habían viajado por España, y de esta manera eligieron un restaurante famoso para la gastronomía, como en la figura 12-4. “Pedir comidas” era una situación muy común en los diálogos de los alumnos y esta actividad también se realizó sobre la base de una carta auténtica del restaurante encontrado en la 12-5. Cabe destacar que los alumnos intentaron ofrecer una perspectiva equilibrada de manera intercultural sobre los fenómenos culturales del país destino; por consiguiente, podemos ver que en la figura 12-7, al presentar la corrida de toros, también se refirieron a la controversia y a la crítica que existe, además de destacar la popularidad de este evento en el mundo hispánico:

Primer día en Mdrid

Hora	Plano	Transporte	Ect.
9:00	Hostal Bergantín		Conversación1
10:00	Restaurante Botín	A pie	Desayuno
12:30	Palacio Real de Madrid	A pie	8,00 €(Entrada) Vídeo
2:40	BugerKing	A pie	Almuerzo
3:40	Museo Reina Sofía	Ópera → Atocha	6,00 €(Entrada) Conversación2 17m
6:25	Santiago bernabéu	Atocha Santiago Bernabéu →	40,00€(Entrada) 29m
9:00	Restaurante ARISU	A pie	Cena
12:10	Joy Esalva	Santiago Bernabéu → Sol	23m

12-1

Ir a Palacio Real de Madrid



12-2

Ir a Museo Reina Sofía en metro



12-3

Conversación en el Restaurante Taurino César las Ventas



12-4

Carta

⊙	CARNES	
⊙	* BISTEC DE TERNERA	
⊙	* ENTRECOT A LA PLANCHA	14,00€
⊙	* SOLOMILLO DE BUEY	17,00€
⊙	* CHULETILLAS DE LECHAL	14,00€
⊙	* RABO DE TORO ESTOFADO	14,00€
⊙		
⊙	(POR ENCARGO):	
⊙	* PALETILLA DE CORDERO	
⊙	* COCHINILLO ASADO	
⊙		
⊙	PESCADOS	
⊙		
⊙	* BACALAO DE LA CASA	12,00€
⊙	* MERLUZA A LA ROMANA	10,00€
⊙	* MERLUZA A LA VASCA	16,00€
⊙	* SALMON A LA PLANCHA	10,00€
⊙	* EMPERADOR A LA PLANCHA	10,00€

12-5

CONVERSACIÓN 1

⊙	A: ¡Hola! ¡Buenos días!
⊙	B: ¡Buenos días!
⊙	A: Perdona, ¿hay algún lugar para comer por aquí cerca?
⊙	B: Sí, el restaurante "Botín". Según el Libro Guinness, es el más famoso y también el más antiguo de la ciudad.
⊙	A: Y ¿dónde está el restaurante "Botín"?
⊙	B: Está cerca de la Plaza Mayor.
⊙	A: ¿Cómo se puede ir allí?
⊙	B: Siga todo recto por la calle Mayor y, al llegar al "Gran Café de Madrid", gire a la izquierda. Siga esa calle y a su izquierda verá el restaurante "Botín".
⊙	A: ¿A qué hora abre?
⊙	B: Abre a las 9.
⊙	A: ¡Muchas gracias!
⊙	B: ¡De nada!

12-6



12-7

Figura 12. Presentación del grupo Madrid

En el caso del grupo Granada, había una alumna que ya había viajado por España, por eso utilizaron varios materiales auténticos que ella obtuvo en su visita anterior, como un mapa en la figura 13-2 o la foto de la 13-4, y así se incluyó una anécdota donde aparecía *Peusek*, un aerosol para el descanso de pies en la 13-3. Además eligieron como tapa “chipirones fritos con cebolla” en la 13-6, ya que los había probado en el viaje y le habían gustado. Generalmente, el vocabulario más especializado y con regionalismos como “chipirón” se incluye a partir del nivel intermedio y, especialmente, en el nivel avanzado.¹⁰⁷ Sin embargo, respetamos la elección de la alumna, porque fue una información viva de su propia experiencia en la cultura meta, de modo que consideramos que serviría como un recurso precioso y vital para los alumnos restantes.

¹⁰⁷ El MCER presenta el nivel B2 como el apropiado para que “los usuarios s[ean] capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comien[cen] a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos” (Consejo de Europa, 2002: 118).

Itinerario - Día 1

Destino	Vehículo	Hora
Granada Estación Terminal	Renfe Hotel Tren	9:30
El Parador de Granada	Taxi	10:00
El centro y la catedral	A pie	12:00
El bar: Almorzar	A pie	14:00
La Capilla Real y El Corte Inglés	A pie	15:30
El Albaicín (Mirador de San Nicolas)	Autobus 31	17:30
Calle Calderería Nueva	A pie	20:00
El bar	A pie	21:00
El Parador	Taxi	24:00

13-1



13-2

Conversación #2 - En el Corte Inglés

- Hamin: ¡Ay! ¡Ay!
- Soa: ¿Qué te pasa? ¿Te duele algo?
- Hamin: Me duelen muchísimo los pies. No puedo andar más.
- Soa: A mí, también. Hace tres horas que andamos casi sin parar.
- Hamin: ¿Por qué no vamos a una farmacia? ¿Hay alguna en estos grandes almacenes?
- Soa: De acuerdo. Hay una en la segunda planta. ¡Vamos!
-
- Farmacéutica: ¿En qué puedo ayudarlas?
- Hamin: Nos duelen mucho los pies. Hemos andado muchísimo.
- Farmacéutica: Pues, les recomiendo ponerse "Peusek".
- Hamin: ¿Qué es "Peusek"? No lo habíamos oído nunca.
- Farmacéutica: "Peusek" es un aerosol relajante. Se pone sobre los pies antes y después de andar. Notará bastante alivio y frescor.
- Hamin: ¡Perfecto! ¿Cuánto vale?
- Farmacéutica: Vale siete euros.



13-3

El Albaicín (Mirador de San Nicolas)



13-4

En el bar




HOMENAJE AL BACALAO
A homage to codfish

Ese humilde en el mar y rey en la casa
That humble fish of the sea which is King of the house

	RACION	½ RACION	TAPA
1 Ensalada de remojón granadino <i>Granada style remojón salad (tomato, orange, codfish, onions...)</i>	10,50 €		
2 Carpaccio de bacalao <i>Codfish carpaccio</i>	9,50 €	5,50 €	3,00 €
3 Croquetitas de bacalao al pil pil <i>Small croquettes made with codfish pil-pil (cooked with garlic and chili) style</i>	12,00 €	6,00 €	2,00 €
4 Revuelto de bacalao y espinaca <i>Scrambled eggs with codfish and spinach</i>	11,50 €		
5 Bacalao rebozado <i>Battered codfish</i>	16,00 €	9,00 €	3,00 €
6 Bacalao frito con tomate y pimientos <i>Fried codfish with tomato and peppers</i>	17,00 €	10,00 €	3,50 €
7 Lomo de Bacalao al pil pil <i>Codfish steak cooked pil-pil style (cooked in oil with garlic and chili)</i>	19,50 €	10,00 €	3,90 €
8 Lomo de Bacalao con espinacas gratinado al queso tostado. <i>Codfish steak with au gratin spinach and toasted cheese.</i>	21,50 €	10,50 €	
9 Lomo de Bacalao del chef. Confitado con gamba blanca y ajo. <i>Chef's style codfish steak. Dressed with white prawns and garlic.</i>	21,50 €	10,50 €	

¿Un buen pescado en salsa o a la plancha?
An excellent fish cooked in sauce or grilled?

¿Un buen pescado en salsa o a la plancha?
An excellent fish cooked in sauce or grilled?

¿Un buen pescado en salsa o a la plancha?
An excellent fish cooked in sauce or grilled?

13-5

Conversación #4 En el bar

- Hamin: Este bar está bien. Es mejor que el bar al que fuimos ayer.
- Soa: ¿De verdad? ¡Qué bien! Ayer pagaste tú y también esta mañana. Por eso, ahora te invito yo. ¿Qué quieres comer? Aquí tenemos el menú.
- Hamin: Yo quiero una cerveza, pescado frito y chipirones fritos con cebolla. ¿Y tú?
- Soa: Yo prefiero jamón ibérico. Aunque es caro, quiero probarlo en este viaje. Y para beber, una copa de sangría. ¿Quieres algo más?
- Hamin: No, nada más. Vamos a pedir. ¡Camarero!
- ...
- Camarero: Aquí tienen los platos.
- Hamin: ¡Fantástico! Pero... no hemos pedido ninguna tapa de aceitunas. ¿Es gratis?
- Camarero: Sí, esta tapa es gratis. ¡Buen provecho!

13-6

Figura 13. Presentación del grupo Granada

Los expositores también aprovecharon diversos cortometrajes de la red, y mientras

veían y escuchaban estos vídeos, los estudiantes en el aula podían realizar actividades de comprensión auditiva y audiovisual. Los vídeos fueron elegidos por los propios alumnos, quienes consideraban el nivel de dificultad de la lengua de transcripción acorde con su nivel de dominio, por lo cual eran comprensibles en grado aceptable para el alumnado (véase la figura 14-2). La elección de temas para exposición se realizó según los aspectos que interesaban a los alumnos, por consiguiente, se seleccionaron temas como los equipos célebres del fútbol español, Real Madrid o FC Barcelona, y las marcas de moda, como ZARA, que también han obtenido gran fama entre los jóvenes coreanos. Los alumnos buscaron información directa en las páginas web de las marcas españolas de moda y consideraron que la marca Pedro García sería más lujosa que ZARA, y decidieron utilizar esta información en la conversación, figura 14-6, en donde las dos chicas se asombran por el precio alto de los productos de la primera tienda y prefieren visitar otra. Por último, el diálogo de la playa en la figura 14-4 sonaba un poco artificial, como hemos discutido antes; sin embargo, fue una de las situaciones a la que otros compañeros del aula prestaron más atención, debido a su carácter humorístico del tema entre jóvenes sobre el encuentro con un desconocido en un viaje al extranjero:

Itinerario		
Día	Lugar	Hora
Primer Día	El Prat Aeropuerto	10:30
	H10 Catalunya Plaza	11:30
	SaLaManca: almorzar	14:00
	El mar de Barceloneta	15:30
	El hotel: ducharse	19:00
	El bar: cenar	21:00
	El hotel: dormir	23:00
	Segundo Día	Levantarse
Casa Vicens		11:00
El parque Güell		12:30
La Sagrada Família		15:00
La Casa Milà		15:30
La Casa Batlló		16:30
Cenar		18:00
Camp Nou		19:00
El hotel: dormir		23:00

14-1

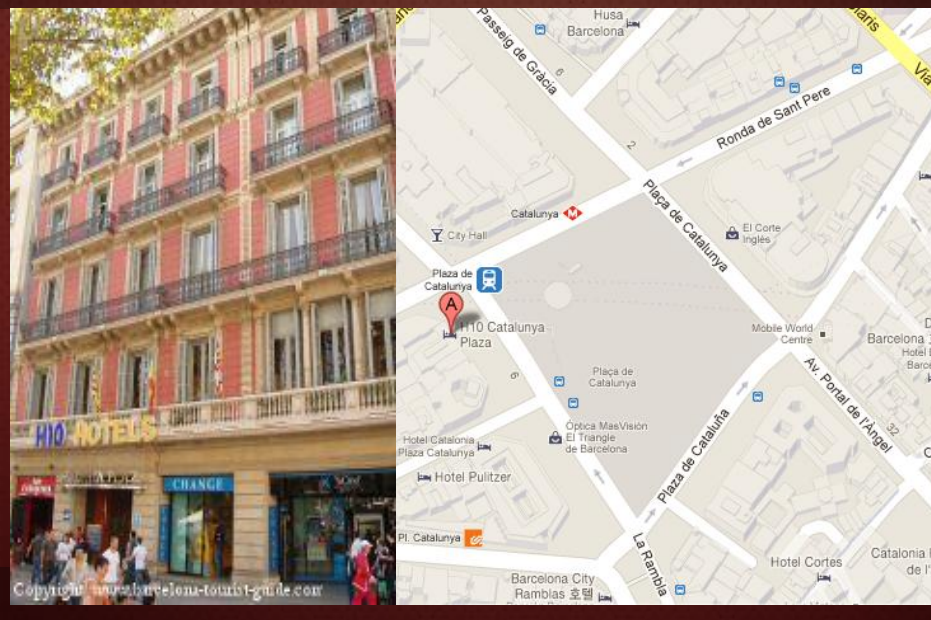
Video

Barcelona - Los 10 lugares que no os podéis perder

<http://www.youtube.com/watch?v=Z1eVhvPTWX8>

14-2

Hotel H10 Catalunya Plaza



14-3

En el mar

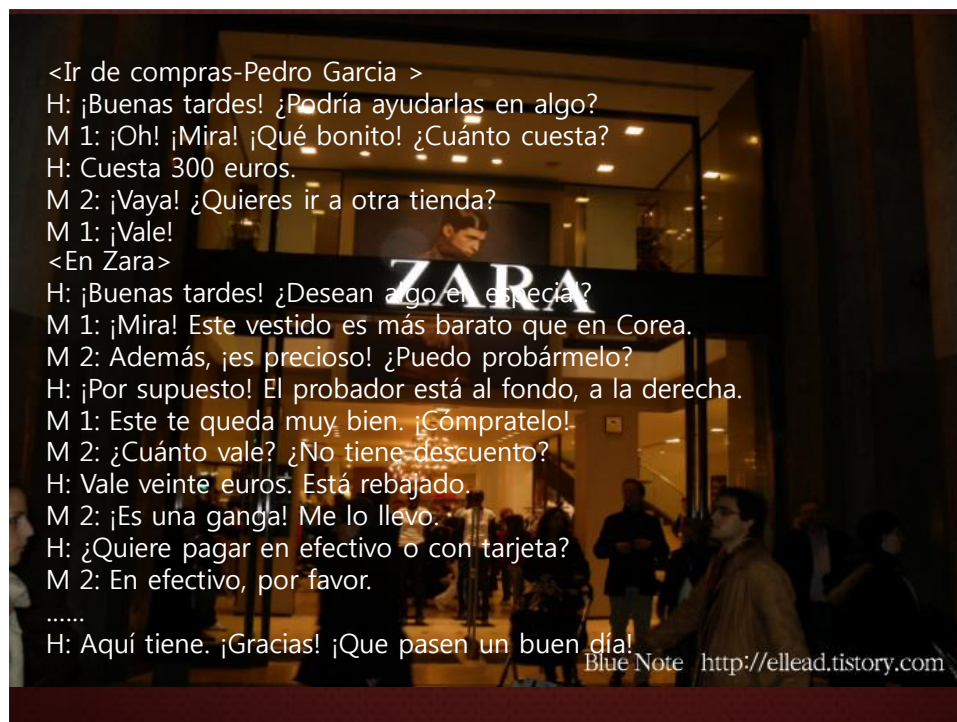
M1: ¡Qué bien! ¡La playa de la Barceloneta!
M2: Sol, gran animación... ¡Sobre todo hay muchos chicos guapos por aquí!
H: ¡Hola! ¿Qué tal? ¿De dónde sois?
M1: Somos de Corea y venimos de Granada.
H: ¿Con vuestros novios?
M1, M2: No~~
H: ¿Podría sentarme con vosotras, si no os molesta? ¡Sois en verdad muy guapas!
M1: ¡Qué extraño es este hombre! ¿Quién será?
M2: ¿Todos los hombres españoles serán como él? No lo sé... Pero realmente es guapísimo.
M1: ¡Qué niña eres!
H: Antes, venid. Os invitaré unas bebidas típicas que ¡no olvidaréis nunca!

14-4

Real Madrid VS FC Barcelona



14-5



14-6

Figura 14. Presentación del grupo Barcelona

4.5.3. Evaluación de las subtarear y perfeccionamiento de la tarea final

Una vez finalizada la presentación, hicieron una evaluación en toda la clase valorando el trabajo y la consecución de los objetivos. En esta fase de la sesión, el papel del profesor se hizo muy importante, como ha señalado Estaire (2009):

[...] el porcentaje mayor de trabajo en gran grupo tendrá como foco de atención al profesor, que en su función de instructor [...] presenta y contextualiza el trabajo que se va a realizar, marca el principio y el final de una tarea, da instrucciones para su realización, explica nuevos contenidos, comprueba resultados, dinamiza una puesta en común, focaliza la atención de los alumnos en algún aspecto lingüístico, estratégico, sociocultural, etc., negocia y toma decisiones con el grupo clase, etc. (Etaire, 2009: 101)

La profesora intentó ayudar a los estudiantes para que ampliaran los contenidos de la presentación, de acuerdo con el cuadro de programación elaborado con antelación y distribuido antes de la exposición. En primer lugar, con la instrucción y la ayuda de la profesora, los alumnos autoevaluaron individualmente si habían conseguido los objetivos de

las actividades de la lengua, es decir, si eran capaces de hablar y de actuar adecuadamente en las situaciones acordadas. Los expositores señalaron las dificultades que habían sufrido durante la realización de la tarea, y en grupo clase discutieron sobre las formas de superarlas. Después, a modo de comprobación de los conocimientos y capacidades, llevaron a cabo en parejas la actividad de imaginar y recrear situaciones semejantes intercambiando los papeles. En esta fase, los alumnos podían preparar los intercambios y memorizar frases corrientes. Podemos ver un modelo de esta actividad que realizaron en el aula en la siguiente ficha:

Pedir comidas en un restaurante

Fuente: <http://sites.amarillasinternet.com/RestauranteTaurinoenMadrid/carta.html>



PRIMEROS PLATOS

- SOPA DE MARISCO
- REVUELTO DE AJETES Y GAMBAS
- ESPÁRRAGOS TRIGUEROS CON ALI-OLI
- ENSALADA DE AHUMADOS
- ENSALADA DE QUESO FRESCO Y GULA



SEGUNDOS PLATOS

- RABO DE TORO AL BUEN VINO
- ENTRECOT A LA PLANCHA
- CHULETAS DE CORDERO
- MERLUZA EN SALSA VERDE
- SALMÓN CON SALSA AL CAVA



PAN, BEBIDA, POSTRE O CAFÉ

(FLAN CASERO, FRUTA DEL TIEMPO, HELADO DE CHOCOLATE, YOGUR NATURAL)

PRECIO . . . 18€

★ Ahora estamos en un restaurante español. Vamos a simular en parejas una situación de pedir comidas a la española, intercambiando papeles de camarero/a y cliente/a

- Expresiones útiles:

- 1) De primero, (quiero) _____
- 2) De segundo, (voy a comer) _____
- 3) De postre, _____
- 4) Y para beber, _____

Tabla 20. Modelo de actividad complementaria

En relación con los contenidos lingüísticos, la profesora pretendió apoyar a los alumnos para sistematizar y desarrollar sus conocimientos formales previos y nuevos como herramienta para la comunicación, a través de la ejecución de la tarea. En este proceso, los alumnos no solamente reflexionaron sobre los contenidos que ya habían aprendido en las clases anteriores, sino también adquirieron nuevos conocimientos a través de la exposición de sus compañeros y en la clase posterior de refuerzo de la profesora. El manual *Español Básico II* se utilizó para localizar y adquirir los recursos lingüísticos. Y luego, como tarea complementaria individual los alumnos realizaron una actividad de expresión escrita con base en los diálogos de la exposición.

A continuación, la profesora ofreció más información sobre los contenidos socioculturales relacionados con la exposición, a partir de materiales complementarios, como textos de lectura, fotos, vídeos, etc., y en esta etapa se centró su atención en la experimentación y el reconocimiento de las similitudes y diferencias distintivas de la cultura coreana y la cultura hispánica, a fin de desarrollar la conciencia intercultural en el alumnado. Un aspecto a destacar es que debía prestar mucha atención a que esta fase no fuera solo para dar una información fragmentada que no tuviera ninguna relación con el aprendizaje de la lengua. A modo de ejemplo, los estudiantes podían experimentar la perspectiva de los españoles hacia la cultura coreana, sobre todo, a la gastronomía, a través del programa “Españoles en el mundo”, producido por el canal de TVE, y al mismo tiempo hacer una comparación y un contraste con la de los coreanos, mediante el documental coreano “Satisfacción de los cinco sentidos: la tentación de la gastronomía española”, elaborado por KBS, uno de los más importantes canales nacionales de televisión de Corea.

La experiencia directa de la profesora de su inmersión en la cultura hispánica, ya

fuera por vivir o viajar en países de habla hispana, y también la de dos alumnos que habían viajado por España, se compartieron en toda la clase a través de la presentación de varias anécdotas. Por ejemplo, el tema de las tapas españolas se refirió en muchas ocasiones, de modo que en un día de clase, la profesora presentó el mundo de tapas de ese país, y llevó algunas representativas, como “patatas bravas” o “gambas al ajillo” en compañía de la “sangría”. La degustación de dichas tapas y la adquisición del vocabulario de ingredientes, utensilios y verbos sobre los pasos para cocinar les sirvió a los alumnos como una oportunidad de experimentar directamente la cultura meta, así que fue una actividad motivadora en el sentido del aprendizaje de la lengua a partir de la cultura. Además, se sugirió una lista de películas españolas contemporáneas. Durante el semestre, los estudiantes vieron un vídeo de música de “Cucurrucucú Paloma”, canción incluida en la banda sonora de “Hable con ella” del director Pedro Almodóvar y apreciaron la letra. Debido a la falta de tiempo, no pudieron ver películas a lo largo del semestre; no obstante, en el día final del curso, vieron “El laberinto del fauno” como clausura de las actividades culturales.¹⁰⁸

En el último paso, la profesora puntualizó estrategias y actitudes que debían desarrollar los alumnos a través de la realización de tareas. Esta fase tiene como meta ayudar a los alumnos a asumir una actitud positiva ante el aprendizaje de la lengua y de la cultura meta basada en la acción y ante la experiencia del trabajo en grupo. Mientras se trataba de todo este contenido de la programación, la profesora evaluó la ejecución del grupo de alumnos, especificando los aspectos bien realizados y los mejorables de la exposición. A lo largo del semestre, se celebraron tres veces de exposición de alumnos y una vez terminado el último viaje a Barcelona, la tarea final de “organizar un viaje virtual por varias ciudades españolas” quedó cumplida.

4.6. Evaluación de la propuesta

Esta propuesta didáctica tiene como objetivo principal realizar una enseñanza integrada de lengua y cultura en un curso de español como lengua extranjera, en la universidad coreana. En este apartado, se podrán evaluar los aspectos positivos y mejorables

¹⁰⁸ Dado que la programación de cursos se ha determinado detalladamente en el currículo del departamento, las películas no deben ocupar demasiado tiempo del calendario de la clase. Generalmente, solo podrán ponerse fragmentadas como actividades complementarias de cultura, ya que existe un curso especial en el departamento que se llama "Análisis del cine español".

de la propuesta que hemos experimentado y analizado antes, durante y después de la puesta en práctica de dicha proposición.

En primer lugar, a pesar de que se adaptó y se aplicó solo en un curso de español, podemos valorar que la propuesta resultó fructífera en general.¹⁰⁹ Este éxito puede evaluarse a partir de los comentarios positivos expresados por los propios estudiantes del grupo meta, quienes como protagonistas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, valoraron como bastante provechosa la ejecución de la tarea planteada. Como hemos confirmado en el análisis del cuestionario para alumnos, los aprendices coreanos revelan descontento sobre cursos de español centrados en la adquisición de conocimientos lingüísticos y la destreza de comprensión lectora, lo cual no era excepción en el caso de los alumnos del grupo meta. Ellos la han evaluado como válida, mencionando dos aspectos: primero, la ampliación de los conocimientos formales de la lengua hacia el desarrollo de la capacidad de comunicarse, y segundo, la satisfacción de las necesidades de conocer más concreta y profundamente la cultura hispánica.

Los alumnos hasta ahora, aunque han aprendido la gramática y el vocabulario o han leído y traducido en coreano varios textos de lectura, no han tenido, tanto en el aula como fuera, oportunidades de comunicarse en español en situaciones que tengan un contexto significativo de la vida cotidiana. A través de la ejecución de la tarea, podían ir más allá de ser simplemente aprendientes del español, para ser por fin usuarios de este idioma de estudio. Para los alumnos coreanos, para quienes no es fácil encontrar oportunidades de utilizar español en el ámbito educativo del extranjero, imaginar situaciones posibles que se encontrarían en un país de habla hispana y organizar diálogos en esta lengua sería una experiencia realmente valiosa y significativa. De esta manera, podían ampliar las destrezas que debían desarrollar en las clases de la lengua extranjera, más allá de “comprender” (comprensión lectora y auditiva, sobre todo, la primera), dando más pasos hacia “hablar” (expresión e interacción oral) y “escribir” (expresión escrita), las cuales no han recibido mucha atención hasta ahora en el aula coreana.

El segundo aspecto positivo que mencionaron los alumnos tiene relación con el foco de atención al componente cultural de la propuesta didáctica. Ellos tenían un interés fuerte en

¹⁰⁹ En la evaluación oficial del curso objeto de investigación, que se realizó al final del semestre en la universidad, los alumnos valoraron esta asignatura bastante positiva. En la evaluación que consistió en tres preguntas: “Este curso fue generalmente satisfactorio”, “La preparación y el contenido del curso fueron adecuados” y “El método de enseñanza fue efectivo”, los alumnos dieron la nota promedio de 4,62 (dentro de la escala de 0 a 5) y esta nota fue muy por encima del promedio de 4,14 de todos los cursos de la universidad.

la cultura hispánica y confesaban que la atracción por la cultura fue uno de los principales motivos del aprendizaje del español. Mientras buscaban información sobre las ciudades españolas y su cultura particular durante la preparación de exposición y la clase de refuerzo, podían acercarse a la vida diaria de los españoles, que podrías llamarse convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura hispánica, además de un mero conocimiento de productos culturales que hemos nombrado como cultura formal.

Sorprende que, en la presentación, los propios alumnos expositores mencionaron desde una visión intercultural la mayoría de las similitudes y diferencias entre la cultura coreana e hispánica, las cuales la profesora planeó antes de venir al aula, así como los horarios típicos de las comidas principales de España o el regionalismo en el uso de idiomas. Aunque posiblemente no reconocieron por sí mismos su desarrollo de perspectiva, llegaron a disponer de una visión ampliada hacia el entendimiento intercultural a través de la investigación sobre el país. Mientras buscaban información sobre el viaje, los alumnos consultaron varios relatos reales de viaje por España de los coreanos, mediante conversaciones con conocidos o en internet; la elección del alojamiento y la determinación del itinerario se realizaron según este tipo de información. Esto sirvió como un recurso clave para llevar a cabo un viaje virtual de manera más directa y viva, aunque no habían estado nunca en el ambiente de inmersión. Se puede afirmar que a partir de la realización de la tarea, se capacitaron para las estrategias de apropiación de recursos no lingüísticos, como la selección y extracción de información importante para el aprendizaje.

Otro aspecto destacable es que el tema y la tarea final se determinaron a partir de las necesidades de los propios alumnos, de manera que la ejecución de la tarea produjo un resultado visible y provechoso: cuatro de los alumnos viajaron a España después de terminar el semestre. Esto muestra que el análisis de necesidades de los aprendices en el inicio de un curso de lengua es un paso fundamental que debe realizarse en cualquier clase de lenguas extranjeras. La toma de decisiones sobre qué aspectos culturales deben tratarse en el aula depende en gran medida en la demanda de los estudiantes, por lo cual, el tema y la tarea final que les interesan se evaluarían como realistas y productivas. El concepto de “aprender haciendo” del enfoque orientado a la acción que adoptaba dicha propuesta pareció bastante desconocido, por consiguiente, una carga pesada a algunos alumnos, de manera que hubo dos alumnos que dejaron la asignatura durante el semestre. Sin embargo, los estudiantes restantes produjeron un resultado de mejor calidad de lo que se había esperado, cuya razón principal

sería que el tema y la tarea final reflejaron sus propias necesidades del aprendizaje.

Sin embargo, es evidente que existen aspectos mejorables. En primer lugar, la propuesta didáctica fue una serie de actividades extracurriculares, además de la programación regular del curso, de manera que el trabajo en grupo no se realizó en el aula sino fuera, individualmente o en una reunión de alumnos. Esto requirió un tiempo bastante largo de extraclase que ellos debían dedicar en el trabajo. El aprendizaje de ELE basado en el enfoque orientado a la acción podrá perfeccionarse, siempre y cuando el curso siga sistemáticamente el currículo por tareas, y por ende, establezca los objetivos marcados por dicho currículo. En este ámbito, el manual, eje de la programación del curso sumamente importante en el aula coreana, debería organizarse sobre la base de la propuesta y realización de tareas de acción y es indispensable componer unidades didácticas mediante la realización de tareas. Dado que nuestra propuesta no satisfizo este requisito, los alumnos tuvieron dificultades a la hora de llevar a cabo las tareas no como “unidad organizativa y eje vertebrador del currículo, una unidad organizativa” (Estaire, 2011: 4), sino como actividades extracurriculares.

Además de esto, los estudiantes coreanos no disponían de buen dominio de lengua en las destrezas de expresión oral y escrita, ni de interacción oral, opinaron que fue una tarea bastante complicada para ellos. Por esta razón, lo que se incluyó en la nota final de la asignatura no era la evaluación de la tarea, sino su cumplimiento, que ocupó un 10 % de la decisión de la nota. Esto funcionó como un aspecto positivo y negativo al mismo tiempo: los alumnos no tenían miedo a cometer errores si era para utilizar lo aprendido aunque el nivel de lengua utilizada fuera bastante alto; no obstante, después de llevar a cabo la tarea era posible que no repasaran ni reflexionaran sobre ella para apropiarse de lo aprendido.

Seguidamente, la actividad en grupo resultó en general exitosa, ya que los alumnos expresaron satisfacción sobre la efectividad de esta dinámica. Eran solo dos o tres alumnos en un grupo, por consiguiente, se distribuyeron funciones con igualdad en general. Podemos confirmar que “es posible realizarlo [un trabajo mediante tareas] en un aula con una distribución tradicional, con los alumnos en fila, siempre que exista el clima apropiado y se busquen mecanismos que lo permita” (Estaire, 2009: 124). No obstante, si más estudiantes conforman un grupo, se necesitará prestar mayor atención a la distribución equilibrada de funciones. Y además, cabe destacar que los estudiantes se reunieron para la preparación de la exposición sin control de la profesora, y la comunicación entre ellos y la cooperación tanto en grupos como con toda la clase se llevó a cabo principalmente en coreano. Esto sería un

aspecto natural en el aula coreana en su mayoría, donde se usa la lengua materna de los alumnos en clase de español impartida por profesor coreano; sin embargo, se debe tener en cuenta la utilización obligatoria del español en el futuro para el mejor desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices.

En tercer término, la programación está “estructurada alrededor de una serie de tareas, cada una de las cuales tiene un resultado concreto [...], es perfectamente factible que tanto el profesor como los aprendices realicen una evaluación continua de cada etapa. Cada tarea [...] ofrecerá la oportunidad de que profesor y aprendices evalúen el proceso de aprendizaje” (Estaire, 2011: 16). En nuestra propuesta, evaluamos la presentación de los alumnos resultado de la tarea, en toda la clase, valorando y compartiendo los aspectos bien realizados y los mejorables; sin embargo, si se introduce la autoevaluación por parte de los estudiantes a lo largo de varias etapas de la realización de tareas, ellos podrán reflexionar sobre su trabajo y conseguir los objetivos establecidos en la etapa principal. A modo de autoevaluación, podemos contemplar la utilización del “Portafolio europeo de las lenguas”, documento en el que los estudiantes que están aprendiendo o han aprendido un idioma pueden guardar su aprendizaje de la lengua y sus experiencias culturales. Este “pasaporte de lenguas” podrá cumplir dos funciones, como una herramienta para evaluación: en primer lugar, “la acreditativa, en tanto que sirve como muestrario hacia el exterior para ser evaluado”, segundo, “la formativa, pues permite al estudiante tomar conciencia de su proceso de enseñanza-aprendizaje” (Martín Peris, *et al.*, 2008: 418). Podrá ser una actividad motivadora y estimulante para los alumnos coreanos que están familiarizados con la evaluación sumativa.

El último aspecto importante que debería mejorarse en el futuro es la diversidad de temas culturales que se tratan en la programación. En nuestra propuesta, los contenidos socioculturales se limitaron a los relacionados con el turismo, como la gastronomía, el arte – sobre todo, la arquitectura–, los medios de transporte, los deportes, el viaje, las compras, etc. Dado que la programación de contenidos se basó en el guión y el itinerario de los alumnos, tenía límite en no haber ampliado el espectro de temas socioculturales hacia los demás fundamentales que tendrían que tratarse en el aula de ELE, tales como el cine, los medios de comunicación, la prensa, la música contemporánea y, sobre todo, la literatura y otros más. Aunque esta propuesta didáctica ya se realizó, podríamos enriquecerla con más estrategias para aplicarla en los futuros cursos de ELE. En relación con la toma de decisiones de contenidos socioculturales, el docente tiene que orientar a sus estudiantes para ir más allá de

los temas de turismo y extender sus intereses a una mayor variedad de aspectos de la cultura y de la vida cotidiana de los hispanohablantes. Un papel bastante importante del profesor sería como consultor de información, a fin de ayudar a sus alumnos a buscar materiales y recursos para el mejor entendimiento sociocultural. En la clase de refuerzo, que se realiza después de la exposición de los alumnos, el docente podrá incorporar varios temas culturales, como el cine o la gastronomía en nuestros casos, pero no deberá olvidarse de relacionarlos con el aprendizaje de la lengua y cultura meta.

A modo de resumen, podríamos evaluar, a través del planteamiento y la ejecución de la propuesta didáctica, que el objetivo de integrar lengua y cultura en el curso de ELE objeto de estudio se logró en cierto grado. Sin embargo, hemos encontrado varios aspectos mejorables para enriquecer la proposición y adaptarla mejor al ámbito educativo de la universidad coreana en el futuro.

CONCLUSIONES

El campo de la enseñanza de ELE en las universidades coreanas se ha convertido en un espacio caracterizado por el dinamismo de su actividad y en franco proceso de expansión en el país. A partir de la primera década del 2000, cuando se produjo el *boom* del aprendizaje del español en Corea, este campo ha experimentado un gran cambio en el entorno pedagógico, gracias a la introducción del enfoque comunicativo en la enseñanza. En el primer capítulo hemos mostrado que dicho enfoque ha traído consigo el reconocimiento de la importancia del componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Asimismo, en los cursos de ELE en Corea, tanto los profesores como los alumnos están de acuerdo en el valor fundamental de la cultura que acompaña este proceso pedagógico. Sin embargo, la enseñanza de ELE en ese país se ha llevado a cabo solamente desde el punto de vista de la lingüística o de la literatura, sin ninguna atención en términos de la didáctica del español. Debido a la escasez en las investigaciones sobre la teoría y la práctica docente en el área de la pedagogía cultural de este idioma, se presenta la necesidad de satisfacer la demanda de una metodología adecuada y eficaz para llevar a cabo esta tarea en el aula coreana.

Bajo estas circunstancias, este trabajo de tesis se propuso como objetivo principal el estudio de la situación actual del tratamiento del componente cultural en los cursos universitarios de ELE en Corea, específicamente, en la Universidad Nacional de Seúl, por ser la mejor del país, y como objetivo final, la elaboración y puesta en práctica de una propuesta didáctica para realizar una enseñanza integrada de lengua y cultura, en un curso universitario de ELE. A fin de alcanzar estos objetivos, se seleccionó un enfoque que permitiera una enseñanza armónica del componente lingüístico y cultural que se adaptara al ámbito pedagógico de ELE en Corea. La contribución que esta tesis hace a la enseñanza de la lengua y la cultura meta, para los cursos universitarios de ELE en ese país, consiste en el diseño de una metodología de investigación sobre un tema inédito en el área, y en la elaboración de un modelo original de enseñanza sobre la base de un marco teórico elaborado a partir de la revisión de la literatura existente y de la adopción del enfoque orientado a la acción, con la adecuación debida y requerida por este campo académico en Corea, que carece de estudios precedentes en el ámbito del español.

El breve recorrido por la historia de la metodología en la enseñanza de las lenguas extranjeras, que hemos realizado e incluido en el estado de la cuestión, nos ha permitido

reflexionar sobre el cambio cualitativo del componente cultural a lo largo de la evolución metodológica, considerando desde el método de la gramática-traducción hasta el enfoque por tareas. En esta investigación, se eligió el enfoque orientado a la acción, adoptado por el *Marco común europeo de referencia* (MCER), en el cual la integración de lengua y cultura en la enseñanza-aprendizaje de ELE puede perfeccionarse, gracias a su concepto fundamental de “aprender haciendo” que permite desarrollar el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Otra aportación importante de esta tesis es que se ha indagado sobre la posibilidad y la manera en que se podrá adoptar en el ámbito universitario de Corea dicho enfoque, el más reciente y que actualmente ejerce gran influencia en la toma de decisiones pedagógicas en la enseñanza de las lenguas europeas, centrándose en la flexibilidad y apertura en cualquier contexto educativo. Bajo esta conceptualización, los alumnos como agentes sociales, aprendientes autónomos y hablantes interculturales se convertirán en el eje de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el ámbito coreano. Al final de una reflexión teórica sobre el enfoque orientado a la acción y teniendo en mente su concepto básico de “aprender y utilizar la lengua mediante la realización de tareas en la situación comunicativa de un contexto social”, consideramos que:

- Puede preparar el camino, para los profesionales coreanos de ELE, hacia una didáctica que actualmente está en el centro de la teoría y la práctica de la enseñanza de las lenguas europeas.
- Puede cambiar la atmósfera educativa de las aulas coreanas, donde el método de gramática-traducción todavía prevalece mayoritariamente.
- Puede promover la integración de lengua y cultura en el aula coreana.
- Puede satisfacer la demanda creciente del aprendizaje del español de los estudiantes coreanos, por medio de la programación basada en las necesidades de los alumnos.

Sobre la base del enfoque seleccionado, investigamos sobre el grado de importancia que se le concedía al componente cultural en los cursos de ELE en la Universidad Nacional de Seúl, considerando el manual y contrastando con el punto de vista del profesorado y del alumnado, el triple factor fundamental de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Los manuales *Curso de español* y *Hablemos juntos en español*, publicados en la segunda

mitad del año 2000, constituyeron el objeto de investigación. Su selección se debió a su carácter renovador, en el sentido de que reflejan la toma de conciencia de la necesidad de desarrollar todas las destrezas del estudiante para conseguir la competencia comunicativa y, sobre todo, el nuevo enfoque hacia la cultura en la enseñanza de ELE. La característica más importante es que fueron elaborados y publicados por profesores que impartían clases en dicha universidad, a diferencia de otros manuales utilizados en las demás universidades que, en su mayoría, son importados de países hispanohablantes o elaborados por autores ajenos a la universidad donde se utilizan.

Una aportación significativa de este trabajo de tesis ha sido la de proporcionar las pautas para el análisis sistemático y exhaustivo del tratamiento del componente cultural en los manuales de ELE, a saber, los inventarios de “referentes culturales” y “saberes y comportamientos socioculturales” del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), así como los cuatro criterios propuestos por Areizaga (2002): información y tratamiento de la información; integración de lengua y cultura; aspectos socioculturales de la lengua meta, y programación de la cultura meta. Mediante estas pautas de análisis universales, futuras investigaciones podrán analizar el tratamiento del componente cultural en manuales en Corea del Sur, que ha demostrado ser uno de los países más interesados hoy en día en el idioma español, ya que ocupa el primer lugar en Asia por el número de alumnos que presentan el examen DELE del Instituto Cervantes. Esta tesis que constituye la primera investigación sobre análisis formal de manuales universitarios de ELE en la academia coreana, en relación con el tratamiento de la cultura meta, se ofrece como instrumento a considerar en la elaboración de nuevos manuales en los que se integren el componente lingüístico y el cultural, tarea urgente e imprescindible en las universidades coreanas.

A partir del análisis basado en los inventarios del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, se derivaron las siguientes afirmaciones sobre los manuales seleccionados:

- 1) Los contenidos culturales son, en su mayoría, productos y creaciones de referentes culturales en el manual *Curso de español*, mientras que en *Hablemos juntos en español* se da mayor importancia a las condiciones de vida y a la organización social de saberes y comportamientos socioculturales.
- 2) La mayoría de los contenidos incluidos en ambos textos corresponden a la fase de aproximación, por eso son aspectos de mayor universalidad y más accesibles.

- 3) Se observa un esfuerzo positivo en ambos manuales de representar la variedad dialectal del mundo de habla hispana.

Ahora bien, de acuerdo con Areizaga y siguiendo los cuatro elementos propuestos, podemos destacar la siguiente comparación de ventajas y deficiencias de los textos analizados:

- 1) En *Curso de español*, se ofrece la información sobre la cultura meta, pero no es lo suficientemente motivadora para el desarrollo intercultural de los alumnos, por seguir un modelo homogéneo y cerrado. En *Hablemos juntos en español*, se detecta un esfuerzo por presentar ilustraciones de la cultura meta, sin embargo, no aparecen objetos de la realidad con elementos lingüísticos.
- 2) En *Curso de español*, no obstante que se presenta una gran cantidad de fotos y explicaciones sobre la cultura hispánica, la lengua no se contextualiza en la cultura meta. En *Hablemos juntos en español*, las actividades presentan referencias a la cultura meta, pero no se muestran escenas variadas de la vida cotidiana.
- 3) En *Curso de español*, no se distinguen con facilidad las variantes dialectales del español, aunque se recoge una variedad suficiente de situaciones comunicativas, orales y escritas, en público y en privado, con grado de formalidad. En *Hablemos juntos en español*, se manifiesta en el prólogo que el tipo de español considerado es el que se habla en la mayoría de los países hispanohablantes, de modo que se pone de relieve el uso de “ustedes” para la segunda personal plural, prescindiendo de la forma “vosotros”.
- 4) En *Curso de español*, el enfoque es informativo y solo existe un tema cultural en el texto principal. En *Hablemos juntos en español*, cada lección tiene un tema cultural al que se alude en todos los apartados, sin embargo, tal tema se limita a una serie de *drill*.

Los dos manuales tienen características innovadoras; sin embargo, también es verdad que presentan aspectos mejorables: el *Curso de español*, desde el punto de vista de la integración de lengua y cultura, y *Hablemos juntos en español*, en cuanto a la presentación concreta de la información de la cultura meta. Dichos aspectos son, asimismo, los que habría

que mejorar en los cursos donde se han utilizado estos manuales, respectivamente.

Los factores fundamentales que componen el eje vertebrador de un curso son los profesores y los alumnos, no deben olvidarse nunca en la investigación sobre el proceso pedagógico. Con el fin de conocer las opiniones y percepciones del profesorado y del alumnado universitarios, respecto al tratamiento del componente cultural en las aulas de ELE, elaboramos cuestionarios para cada grupo y analizamos su resultado. Este tipo de investigación cuantitativa, considerando al profesorado y al alumnado a la vez, ha sido realmente inédita en el campo de la enseñanza de ELE en Corea del Sur, y es de las pocas realizadas, también en España, país donde siguen publicándose una multitud de investigaciones sobre la enseñanza de ELE.

De los 24 profesores de ELE con que cuenta la Universidad Nacional de Seúl, 21 participaron en la encuesta, más 312 alumnos. Cabe destacar que esta universidad es la que emplea a más docentes nativos que otras, de modo que la participación de seis profesores hispanohablantes y de sus alumnos permitió elaborar un análisis comparativo, según la variable de la nacionalidad del profesor. Esta peculiaridad constituye un importante indicador para futuras investigaciones sobre la comparación y el contraste entre profesores coreanos y nativos de varias nacionalidades. Los cuestionarios consistieron de aproximadamente 20 preguntas, inclusive algunas abiertas, con los cuales se llevó a cabo un análisis de las opiniones acerca del tratamiento del componente cultural y de las percepciones y necesidades sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE en general, en el aula coreana. A partir del resultado de las encuestas, se derivaron algunos aspectos importantes:

- Tanto el profesorado como el alumnado coinciden en que la cultura debe ser un componente fundamental en los cursos de ELE.
- Profesores y alumnos señalan que se le da poca importancia a la cultura en el currículo; sin embargo, los estudiantes registran un alto nivel de demanda por aprenderla.
- Consideran que los contenidos de los manuales son la principal fuente de información de la cultura hispánica, pero señalan que su tratamiento no es el adecuado.
- La valoración sobre el desarrollo de la competencia intercultural no es muy satisfactoria, comparando con otros aspectos y objetivos culturales.

- Señalan la necesidad de utilizar dinámicas de actividades culturales, además de la explicación del profesor y del material incluido en los textos del manual.
- La mayoría de los docentes coreanos carece de formación en términos de estrategias específicas para la enseñanza de la cultura, pero su demanda de este tipo de formación en el futuro es muy alta.
- Los alumnos, en su mayoría, están de acuerdo con la actual utilización del idioma coreano en las clases del profesor coreano y del español en las del profesor nativo.
- Los alumnos del profesor nativo, en su mayoría, reportan una satisfacción más alta sobre el tratamiento del componente cultural.

Aunque el tratamiento del componente cultural en el aula de ELE no es un tema que haya recibido mucha atención, a través del análisis de los cuestionarios confirmamos que tanto profesores como alumnos lo valoran como fundamental para el aprendizaje de la lengua extranjera. Es evidente que no quieren centrarse en el sistema lingüístico, pero tampoco desean que la cultura tenga el mismo peso que la lengua, porque esta es más importante. Por ello, teniendo en cuenta estas necesidades aparentemente paradójicas, nuestra investigación derivó en el diseño de una propuesta didáctica que integrara de manera más equilibrada y coherente la lengua y la cultura, con base en el enfoque orientado a la acción. La propuesta didáctica se diseñó para un curso de ELE, nivel A2, en la Universidad Nacional de Seúl.

En Corea todavía se utiliza en gran medida el método gramática-traducción, además de que el ámbito educativo es bastante diferente del de los países europeos, para los cuales se diseñó el MCER en 2002. El contexto pedagógico del aula coreana es poco favorable para la aplicación del enfoque orientado a la acción, razón por la cual se tuvo que adaptar en la medida de lo posible. La Universidad Nacional de Seúl apoyó la investigación, dando a la responsable la oportunidad de impartir un curso de ELE para nivel A2, en donde se llevaría a cabo su propuesta didáctica, como actividad extracurricular.

La propuesta tuvo como objetivo organizar tareas comunicativas de acción que requirieron un contexto sociocultural a partir de las necesidades del alumno; a través de la realización de dichas tareas, los estudiantes utilizaron el español como agentes sociales, más allá de ser simplemente aprendices de la lengua, activando todos sus conocimientos previos y desarrollando estrategias en la comunicación y en el aprendizaje a la vez. Se intentó que todo este proceso permitiera un aprendizaje significativo para los alumnos. El tema y la tarea final

de la propuesta didáctica respondieron a lo solicitado por los alumnos; por consiguiente, determinamos el tema de “viaje por España” y la tarea final de “organizar un viaje virtual por varias ciudades españolas”. La puesta en práctica se evaluó como positiva en tres aspectos generales:

- 1) Los alumnos utilizaron sus conocimientos formales previos y nuevos para comunicarse en español, en situaciones planteadas dentro de un contexto concreto y real, a través de la imaginación y mediante el diálogo durante el viaje virtual.
- 2) Mediante la preparación de la exposición y la clase de refuerzo, obtuvieron información variada y profunda sobre la cultura hispánica y se acercaron a la vida cotidiana de los hispanohablantes. Sobre todo, al reconocer similitudes y diferencias entre la cultura coreana y la hispánica, alcanzaron una visión intercultural.
- 3) El tema y la tarea final se determinaron con base en las necesidades del viaje de los propios estudiantes, de manera que la ejecución de la tarea los estimuló y orientó para realizarlo en su vida real.

A pesar de los resultados positivos, también se detectaron aspectos mejorables en la elaboración y ejecución de la propuesta didáctica, y se propusieron soluciones a futuro para complementarlos:

- La propuesta se planeó como actividad extracurricular que requirió de mucho tiempo para los alumnos, debido a la programación previamente determinada por el departamento, de modo que en el futuro será preciso la integración de dicha propuesta en el currículo.
- Se utilizó el idioma coreano durante la preparación de la exposición y también en algunos momentos de la presentación y, por consiguiente, para el mejor desarrollo de la competencia comunicativa, hay que utilizar de forma obligatoria el español en las futuras prácticas pedagógicas.
- Los contenidos socioculturales de la programación se limitaron al turismo y no se ampliaron a otros temas culturales que deberían tratarse en el aula de ELE. Para

resolver este problema, el docente tendrá que orientar a sus estudiantes para buscar información y tratar nuevos temas de la cultura hispánica.

- Los alumnos junto con la profesora evaluaron la exposición, valorando y reconociendo los aspectos bien realizados y los mejorables; sin embargo, sería útil la introducción de la autoevaluación como una actividad motivadora y estimulante en el aula coreana, donde domina la evaluación sumativa.

De lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que el presente trabajo de tesis es inédito en tres aspectos principales: en cuanto al tema de la integración del componente lingüístico y del cultural en los cursos universitarios de ELE; en lo referente al marco teórico, mediante la revisión de la literatura y la adopción del enfoque actualizado, y en cuanto a la metodología que permitió una investigación cuantitativa basada en el análisis del manual, del profesorado y del alumnado.

Un último aspecto a destacar es que llevamos a cabo la investigación, contando con la aprobación y el aval de la Universidad Nacional de Seúl, la mejor institución de enseñanza superior de Corea, que cuenta con un reconocimiento oficial en el mundo.¹¹⁰ Eso significa que esta universidad ha empezado a tomar conciencia de la importancia de la enseñanza integrada del componente cultural en los cursos de ELE y, que también ha podido constatar el valor y la utilidad pedagógica del *Marco común europeo de referencia* y de su enfoque.

La investigación realizada no terminará en la presente tesis, sino que abrirá nuevos horizontes a estudios posteriores sobre teoría y práctica docente, con el fin de renovar los cursos de ELE en el nivel universitario. Será tarea imprescindible propiciar un profundo entendimiento del MCER y del enfoque orientado a la acción, para que se puedan adaptarse exitosamente en el aula coreana de ELE, gracias a la flexibilidad del enfoque orientado a la acción.

En este país asiático, a gran distancia de la lengua y cultura meta, donde se presta más atención a la adquisición de conocimientos formales y que cuenta con pocas oportunidades de comunicarse en español, tanto en el aula como fuera, el enfoque elegido en nuestro estudio será el más adecuado para el ámbito universitario. Esto será posible ya que los alumnos universitarios poseen autonomía y una fuerte motivación para alcanzar un aprendizaje integrado de lengua y cultura, a la par que los docentes han expresado su deseo

¹¹⁰ Se puede confirmar el reconocimiento mundial de la Universidad Nacional de Seúl en el apartado 1.2.2.

de encontrar mejores maneras de ayudar a sus alumnos a alcanzar este objetivo.

Para llevar a cabo con éxito la adopción del enfoque, el currículo de la institución y los manuales, principales factores que determinan la programación, deben orientarse desde este enfoque, bajo la concepción de que la tarea final debe ser el eje de la programación. Siempre y cuando se satisfaga este requisito indispensable, el aprendizaje de ELE basado en la acción podrá cumplirse. Las unidades didácticas de los manuales se deberán organizar a partir de las secuencias de tareas comunicativas de acción. Nuestra investigación es el punto de partida para perfeccionar dichas tareas, y, en Corea del Sur, deberá considerar los siguientes aspectos. En primer lugar, la elaboración de los inventarios del plan curricular adaptados a los cursos particulares de ELE en Corea, mediante la cooperación entre profesores, autores de los manuales, autoridades de la institución, entre otros. En segundo lugar, la formación sistemática y continua de profesores para conocer estrategias de programación según el enfoque orientado a la acción, además de la didáctica del español en general. Por último, la investigación permanente sobre las necesidades del aprendizaje de los alumnos y el diseño del currículo a partir de los datos obtenidos desde ellos.

Una reflexión final. Para llevar a cabo la enseñanza de ELE exitosamente, hay que preguntarse continuamente si el alumno extranjero que haya aprendido español en nuestra aula, en la situación de comunicación de su ambiente de inmersión, podrá comunicarse de manera exitosa con los hablantes nativos sin malentendidos ni choques culturales, si será capaz de superar las dificultades lingüísticas, y si tendrá confianza en su competencia comunicativa. En el ambiente coreano, es verdad que a distancia de la cultura meta, el alumno aunque haya estudiado bastante tiempo español, al comunicarse con un hablante nativo, muchas veces no es capaz de hablar con fluidez ni de comportarse como espera su interlocutor. Es una situación bastante común entre la mayoría de los alumnos coreanos. Se dice que la universidad es el santuario intelectual del aprendizaje superior. Este enunciado es verdad en Corea del Sur, donde el 71,3 por ciento de los alumnos de bachillerato se incorporan a la universidad (Instituto de Estadística y Promoción de Corea, 2012), por eso, todo el currículo escolar de primaria, secundaria y bachillerato se dirige al ingreso en la universidad, y el aprendizaje en la universidad decide el futuro de la carrera profesional de una persona. Al tener en cuenta esta situación, la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación universitaria constituye el campo fundamental y más grande en todo el país.

La presente tesis pretende ofrecer un modelo concreto, eficaz y adecuado al ámbito

coreano para estructurar una sólida base teórica y posibilitar la práctica de la integración de lengua y cultura en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Es nuestro deseo que este trabajo motive la realización de otros nuevos proyectos que abran más vías de investigación en ELE dentro del ámbito universitario de Corea del Sur. Como señala García García (2004), “para todos, docentes y aprendientes, compartir culturas significa un apoyo indispensable en la enseñanza y aprendizaje, un puente entre culturas, una puerta al entendimiento, y una esperanza a la comprensión y tolerancia entre miembros de diferentes culturas” (García García, 2004: 4).

BIBLIOGRAFÍA

- “Entrevista a Álvaro García Santa-Cecilia. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. 14 de julio de 2007”, en *Marcoele*, 5. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/5/entrevista-garciasantacecilia.pdf>
- Areizaga, E. (2001): “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”, en *Revista de psicodidáctica*, 11-12, 157-170. Disponible en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/322/319>
- Areizaga, E. (2002): “El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico”, en *Cultura y educación*, 14, 161-175.
- Barros García, P. (2005): “La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas”, en M^a. I. Montoya Ramírez (ed.). *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*. Granada: Universidad de Granada, 9-29.
- Boas, F. (1955): *The mind of primitive man*. Edición revisada. New York: The Macmillan company.
- Brooks, N. (1964): *Language and language learning: Theory and practice*. 2.^a ed. New York: Harcourt, Brace & World.
- Bueso, I. y R. Vázquez (1999): “Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas”, en *Carabela*, 45, Madrid: SGEL, 63-92.
- Byram, M. y G. Zárate (1998): “La competencia sociocultural en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras: definiciones, objetivos y evaluación de la competencia socio-cultural”. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09_12trad.pdf
- Byram, M. y M. Fleming (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Calduch, R. (2003): “Cultura y civilización en la sociedad internacional”, en Universidad San Pablo-CEU (eds.). *Iglesia, Estado y sociedad internacional: libro homenaje a D. José Giménez y Martínez de Carvajal*. Madrid: Universidad San Pablo.
- Carrillo López, M. J. (2008): *Percepción del profesorado de lengua extranjera sobre la integración del componente cultural en el aula de idioma en los centros de Enseñanza Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas de las provincias de Granada y Málaga*.

Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada.

- Casas Anguita, J., J. R. Repullo Labrador y J. Donado Campos (2003): “La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionario y tratamiento estadístico de los datos (I), (II)”, en *Aten Primaria*, 31, 527-538, 592-600.
- Choi, H. (2009): 유럽연합의 언어-문화정책 고찰을 통한 프랑스 언어-문화 통합교육 방안 연구: 행위중심접근법의 한국 프랑스어 교육에의 적용 (*Estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje integrados de la lengua y la cultura a través de la política lingüística de la Unión Europea*). Tesis doctoral, Universidad Nacional de Seúl, Seúl.
- Choi, J. (2007): “Un estudio sobre el Marco común europeo de referencia para las lenguas”, en *Estudios hispánicos*, 43, 233-250.
- Choi, J. (2011): “Un estudio sobre el manual Prisma con base en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, en *Foreign Languages Education*, 18, 313-334.
- Choi, J. (2012): “Metodología de la enseñanza del español basada en el enfoque por tareas”, en *Estudios hispánicos*, 63, 137-163.
- Comité de Bioética de la Universidad San Francisco de Quito (2012): “Manual para usuarios procesos y procedimientos”, en *Manual Comité de Bioética USFQ*, Versión 4.1. Disponible en:
http://www.usfq.edu.ec/investigacion_y_creatividad/comite_de_bioetica/Paginas/default.aspx
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- Cortazzi, M. y L. Jin (1999): “Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom”, en E. Hinkel (ed.). *Culture in second language teaching and learning*. New York: Cambridge University Press, 196-219.
- Crespillo Álvarez, E. (2011): “Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2”, en *Gibralfar*, 71.
- Denis, M. y M. Matas Pla (2009): “Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE”, en *Marcoele*, 9. Disponible en:
http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.denis-matas.pdf
- Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas (2006): *Curso de español*. Seúl: Moonyerim.

- Díaz Ortega, H. (2004): “El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica”, en *La revista de educación*, 9, 9-12.
- Estaire, S. (2009): *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estaire, S. (2011): “Principios básicos y aplicaciones del aprendizaje mediante tareas”, en *Marcoele*, 12. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Estévez Coto, M. y Y. Fernández de Valderrama (2006): *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- EuropeAid (2005): *Encuesta con cuestionario*. Disponible en: http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_qst_how_es.htm
- Fernández López, M.^a C. (1995): “Materiales didácticos de E/LE: una propuesta de análisis”, en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 5, 54-57.
- Fernández López, M.^a C. (2004): “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 715 -734.
- Fernández, S. (2003): *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (2005): “Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas”, en *Carabela*, 57, 103-122.
- Fernández, S. (2011): “Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programas a partir del MCER”, en *Marcoele*, 12, 3-64.
- García García, P. (2004): “La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas”, en *Revista Redele*. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista/garcia.shtml>
- García Santa-Cecilia, Á. (2009): *El currículo de ELE*. Material para la asignatura de « El currículo de ELE» en Máster en la enseñanza del español como lengua extranjera, Instituto Cervantes-UIMP.
- Guillén Díaz (2004): “Los contenidos culturales”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 835-852.
- Hall, E. T. (1959): *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hernández Reinoso, F. L. (1999): “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje”, en *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de*

idiomas, 11, 141-153.

- Hidalgo, V. (2005): "Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término", en *Revista de ciencias de l'educació*, 1, 73-83.
- Hymes, D. (1972): "On communicative competence", en J. B. Pride y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Middlesex: Penguin Education.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Janón, M. y V. Santillán (2009): "Abordaje de los contenidos culturales: estrategias de aprendizaje por tareas". Disponible en:
www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/Metodologa/janon.doc
- Jiménez Segura, J. y J. Cabrera Sánchez (2011): "El español en Corea del Sur", en *El español en el mundo: anuario 2010-2011*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/LENGUA/ANUARIO/anuario_10-11/jimenez_cabrera/p01.htm
- Kroeber, A. y C. Kluckhohn (1952): *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York: Random House.
- Kwak, J. (2011): "La enseñanza de vocabulario en el aula ELE a través del Lexicon Mental", en *Estudios hispánicos*, 61, 9-29.
- Kwon, E. (2006): "El español en Corea del Sur", en *Enciclopedia del español en el mundo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Kwon, O. (2003): "의사소통중심 외국어교육에서의 '문화': 한국의 학교 외국어교육을 중심으로 (Cultura en el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras: educación oficial en Corea del Sur)", en *국어교육연구 (Estudios de enseñanza de lengua coreana)*, 12, 247-274.
- Lacorte, M. (2000): "Y la cultura de la clase?", en *Cultura e intercultural*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/lacorte.html>
- Levine, D. R., J. Baxter y P. McNulty (1987): *The culture puzzle: cross-cultural communication for English as a second language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lim, H. (2004): "La estrategia de la enseñanza del español en Corea", en *I Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico*, Manila, 8-9 de septiembre de 2004.
- Llanillo Gutiérrez, F. F. (2007): "La influencia del componente cultural en la enseñanza de idiomas", en *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, X, 113-124. Disponible en:
<http://webs.uvigo.es/hesperia/paginas/indices/articulos/vol10/llanillo.pdf>

- Llorián, S. y C. Rodrigo (2004): “Diseño y desarrollo del currículo de E/LE a la luz del Marco común europeo de referencia”, en *Carabela*, 57. 49-80.
- Macías, C y M. Lee (2009): *Hablemos juntos en español*. Seúl: Snupress.
- Marcos Marín, F. (2004): “Aportaciones de la lingüística aplicada”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 25-41.
- Marín Martínez, A. M. (2006): “Egipto una mirada distinta a través de la TIC”. Disponible en: <http://www.slideshare.net/los4fantasticos1/egipto-visto-atravesdelastic1>
- Martín Peris, E. (2001): “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, en *Llengua i Ús*, 21.
- Martín Peris, E. (2004): “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, en *Revista Redele*. Versión revisada disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3
- Martín Peris, E., et. al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Martínez Salido, B. (2007): “¿Qué significa aprender a través de la acción?”, en E. Pado y A. Fernández Dobao (eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. (Actas del CEDELEQ 11, 10-13 de mayo de 2007)*. Montreal: Université de Montreal/Tinkuy 7.
- Melero Abadía, P. (2004): “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 689-714.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Corea (2009): 제2외국어과 교육과정 (*Plan curricular de segundas lenguas extranjeras*). ↵
- Miquel, L. (1997): “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, en *Frecuencia L*, 5, 3-14. Edición reproducida disponible: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b
- Miquel, L. (2004): “La subcompetencia sociocultural”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 511- 532.

- Miquel, L. y N. Sans (1992): “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, en *Cable*, 9, 15-22.
- Morales Vallejo, P. (2012): “Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?”, en *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moreno García, C. (2005): “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la conciencia a la educación intercultural”, en *Carabela*, 58, 49-74.
- Navarro Saldaña, G. (2001): “Métodos de encuesta: entrevistas y cuestionarios”. Disponible en: http://www2.udec.cl/~gnavarro/2001_1/ienc.html
- Navarro Serrano, P. (2008): “El enfoque por competencias orientado a la acción”. Disponible en:
http://www.brandnewroutes.com.br/2008/nuevasrutas/pasaporte/pdf/enfoque_competencias.pdf
- Omaggio Hadley, A. (2000): *Teaching language in context*. 3.ª ed. Boston: Heinle & Heinle.
- Paricio, M. S. (2004): “Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado”, en *Revista iberoamericana de educación*. Disponible en:
http://www.academia.edu/2014155/Dimension_intercultural_en_la_ensenanza_de_las_lenguas_y_formacion_del_profesorado
- Paricio, M. S. (2005): “La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis”, en *Glosas didácticas*, 15, 133-144.
- Pederzolli Cavalheiro, A. (2010): “Revisión crítica de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras”. Disponible en: <http://linguisticaaplicada1.blogspot.kr/>
- Puren, C. (2004a): “Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional”, en *Lingua portarum*, 1, 31-36. Granada: Universidad de Granada. Disponible en:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf
- Puren, C. (2004b): “Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturales: hacia una perspectiva co-accional”, en *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*. Buenos Aires: Araucaria.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. 22.ª ed. Disponible en:
http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae_
- Reynoso, C. “Algunas reflexiones en torno al concepto de cultura”. Disponible en:
<http://carlosreynoso.com.ar/archivos/sobre-la-cultura.pdf>

- Richards, J. C. (2001): *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers (2001): *Approaches and methods in language teaching*. 2.ª ed. New York: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1968): *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago press.
- Santamaría Martínez, R. (2008): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid.
- Seelye, H. N. (1993): *Teaching culture: strategies for intercultural communication*. Edición revisada. New York: McGraw-hill.
- Soler-Espiauba, D. (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco libros.
- Song, A. (2011): “Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur” en *FIAPE. IV Congreso internacional: la enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela.
- Song, Y. (2009): *Análisis del tratamiento del componente cultural en los tres manuales de ELE utilizados en Corea del Sur para los niveles A1, A2 y B1*. Memoria de Máster, Instituto Cervantes-UIMP, Madrid.
- Thanasoulas, D. (2001): “The importance of teaching culture in the foreign language classroom”, en *Radical pedagogy*, 3. Disponible en:
http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy94/The_Importance_of_Teaching_Culture_in_the_Foreign_Language_Classroom.html
- Tomalin, B. y S. Stempleski (1993): *Cultural awareness*. New York: Oxford University Press.
- Tylor, E. (1958): *Primitive culture*. Edición reimpressa. New York: Harper.
- Varón Páez, M. E. (2009): “Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera”, en *Forma y función*, 22, 1-12. Disponible en:
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/20546/36308>
- Veiz, J. M. (2005): “Marco, PEL, Manual... La dimensión europea de profesorado E/LE”, en *Carabela*, 58, 5-26.
- Young, Y. J. y I. Sachdev (2011): “Intercultural communicative competence: exploring English language teacher’s beliefs and practices”, en *Language Awareness*, 20, 81-98.

APÉNDICES

Apéndice 1. Carta de descargo de revisión

심의 면제 통보서

수신	책임연구자	성명	송예림	소속	살라망카대학	직위	대학원생
	지원기관						
면제 번호	SNUIRB No. E1301/001-009						
연구과제명	한국대학의 스페인어 교육에서 문화 교육 현황 분석						
연구종류	설문 조사						
면제일자	2013년 1월 21일						
면제 사유	<p>1. 본 연구는 서울대학교 생명윤리심의위원회 표준운영지침 제12조 2호에 근거하여 연구진행 중 연구참여자를 식별할 수 없는 경우로써 연구참여자의 반응이 연구이외에서 발표되었을 때 연구참여자가 민사, 형사상의 책임을 지게 되거나 연구참여자의 경제적 상태, 구직 가능성 및 평판에 손상을 끼칠 위험이 존재하지 않을 것으로 판단되어 본 위원회의 심의를 면제합니다.</p> <p>2. 연구자께서는 저희 위원회에 제출하신 서류와 동일하게 연구를 진행하여야 하며, 이와 다르게 연구를 진행하실 경우 저희 위원회에 심의를 다시 신청하여야 함을 유의하여 주시기 바랍니다.</p>						

2013년 1월 21일

서울대학교 생명윤리심의위원회 위원장



Traducción al español:

Descargo de revisión

Recepción	Investigador principal	Nombre	Yerim Song	Instituto	Universidad de Salamanca	Posición	Alumna de posgrado
	Financiamiento						
Núm. de exención	SNUIRB No. E1301/001-009						
Título de la investigación	El componente cultural en los cursos de ELE para estudiantes universitarios, en Corea del Sur						
Tipo de investigación	Cuestionario						
Fecha de expedición	21 de enero de 2013						
Justificación del descargo	<ol style="list-style-type: none"> 1. La investigación citada está exenta de revisión por parte del presente Comité, de acuerdo con la norma 12-2 del Comité de Bioética de la Universidad Nacional de Seúl, según la cual los datos recogidos no permiten la identificación de los participantes; estos quedan libres de responsabilidad civil o penal, ya que no existen riesgos que causen daño al estado económico, a la posibilidad de encontrar trabajo o a la fama de los participantes. 2. El investigador debe desarrollar la investigación según la documentación entregada y aceptar que si se realiza en forma diferente, deberá solicitar la revisión correspondiente al presente Comité. 						

21 de enero de 2013

Director del Comité de Bioética de la Universidad Nacional de Seúl (Firma)

Apéndice 2. Cuestionario para profesores universitarios de ELE en Corea del Sur

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la presencia y el tratamiento de aspectos culturales en las clases de ELE (español como lengua extranjera) **del curso optativo** para estudiantes universitarios en Corea del Sur. Le agradeceríamos unos minutos de su tiempo para contestar las preguntas y le aseguramos la total confidencialidad de los datos. El cuestionario es totalmente anónimo y personal; no existe una respuesta correcta, por lo cual su opinión es de suma importancia. Muchas gracias por su amable y valiosa colaboración.

Yerim Song

Doctoranda en Lengua Española: Investigación y Enseñanza, Universidad de Salamanca

1. ¿Considera que la cultura es un componente fundamental en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera?

- Sí No (pase a la pregunta 4)

2. En caso afirmativo, ¿en sus clases de ELE (curso optativo de español) la enseñanza del contenido cultural cubre el mismo nivel de importancia que la enseñanza del contenido lingüístico?

- Sí (pase a la pregunta 4) No

3. En caso negativo, ¿cuál sería la razón? (puede elegir hasta dos):

- Es más importante enseñar la lengua que la cultura.
- El tiempo no es suficiente solo para enseñar el contenido lingüístico del manual
- El manual no incluye muchas actividades culturales
- Impartir una enseñanza cultural requiere mucho tiempo y esfuerzo por parte del profesor
- Los alumnos piensan que explicar la cultura por parte del profesor es algo secundario o incluso extraviado del objetivo de la clase

Otras: _____

4. Valore las siguientes áreas curriculares según su grado de importancia en su clase. (1= Nada importante a 5=Fundamental)

	1	2	3	4	5
Gramática					
Vocabulario					
Cultura					
Comprensión de lectura					
Expresión e interacción escrita					
Comprensión auditiva y audiovisual					
Expresión e interacción oral					

5. ¿Cuál sería el principal factor que debería tener en cuenta a la hora de programar sus clases de español?

- Su línea de investigación (e.g. Temas de la tesina o la tesis)
- Contenidos del manual
- Temas de investigaciones recientes de la enseñanza de ELE
- Interés del grupo de alumnos

6. ¿Desde qué nivel de español se debería enseñar la cultura en las clases de ELE?

- Desde las primeras etapas del aprendizaje
- Cuando se llega a un nivel más avanzado

7. ¿En qué momento de su clase transmite usted principalmente aspectos culturales?

- Clases exclusivas de cultura
- Explicaciones esporádicas según el contenido del manual
- Explicaciones esporádicas según el interés del grupo
- Muchas de las funciones comunicativas presentadas tienen como base la cultura

8. Señale 5 países a los que haga referencia en sus clases con más frecuencia:

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Argentina | <input type="checkbox"/> Bolivia | <input type="checkbox"/> Chile |
| <input type="checkbox"/> Colombia | <input type="checkbox"/> Costa Rica | <input type="checkbox"/> Cuba |
| <input type="checkbox"/> Ecuador | <input type="checkbox"/> El Salvador | <input type="checkbox"/> España |
| <input type="checkbox"/> Guatemala | <input type="checkbox"/> Honduras | <input type="checkbox"/> México |
| <input type="checkbox"/> Nicaragua | <input type="checkbox"/> Panamá | <input type="checkbox"/> Paraguay |
| <input type="checkbox"/> Perú | <input type="checkbox"/> Puerto Rico | <input type="checkbox"/> R. Dominicana |
| <input type="checkbox"/> Uruguay | <input type="checkbox"/> Venezuela | |

9. Valore los siguientes aspectos culturales según su grado de importancia en su clase. (1= Nada importante a 5= Fundamental)

	1	2	3	4	5
Productos culturales y conocimientos generales de los países hispánicos (geografía, historia, literatura, bellas artes, cine, etc.)					
Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura hispánica (costumbres, comportamientos sociales, creencias, tradiciones, etc.)					
Significados culturales de las expresiones en español (vocabularios, frases, etc.)					
Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura coreana					
Comparación y contraste de la cultura coreana y la cultura hispánica					
Tratamiento panorámico de las culturas de los países distintos del mundo					

10. ¿Cómo valora el tratamiento que se hace de la cultura en los manuales de ELE que utiliza en su clase?

- Malos, escasos, caen en lo tópico
- Aceptables, insuficientes, informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica
- Buenos, suficientes, aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica
- Excelentes, muchos, permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta

11. Además del manual, complementa sus clases de ELE con otros materiales para impartir contenidos culturales?

- Sí No (pase a la pregunta 13)

12. ¿Qué materiales complementarios utiliza para impartir contenidos culturales? (puede señalar más de uno, por favor):

- Otros manuales de ELE
- Material propio

Material de fuentes alternativas:

- Prensa
- Literatura
- CD (canciones)
- Fotografías
- Cine
- Internet

Otros: _____

13. ¿Qué tipo de dinámicas lleva a cabo en el aula cuando realiza actividades que tienen como objetivo trabajar sobre aspectos culturales? (puede elegir las dos más habituales):

- No realizan ese tipo de actividades
- Trabajan individualmente
- Trabajan en parejas
- Trabajan en grupos
- Trabaja toda la clase en conjunto

14. ¿Qué tipo de actividades utiliza usted para transmitir aspectos culturales? (puede elegir las dos más habituales):

- Explicaciones del profesor y textos culturales del manual
- Presentaciones y discusiones de los alumnos sobre los temas culturales
- Uso de los materiales audiovisuales auténticos
- Role-play* de comunicación entre los alumnos

15. ¿Qué tanto considera usted que necesitan conocer sus alumnos sobre aspectos de la cultura hispánica?

- muy necesario
- necesario
- no necesario

16. ¿Cuál es el objetivo principal que persigue cuando trabaja aspectos culturales? (puede señalar uno o varios, por favor)

- Que los estudiantes tengan más interés en el aprendizaje de la lengua española
- Que los estudiantes puedan comunicarse adecuadamente con los hispanohablantes en los países de habla hispana
- Que entendiendo la cultura hispánica, los estudiantes cambien y amplíen su perspectiva del mundo

Otros: _____

17. ¿Ha recibido alguna formación para adquirir las estrategias específicas para la enseñanza de la cultura?

- Sí No

En caso negativo, ¿considera que se necesitaría en el futuro?

- Sí No

18. Elija la pregunta que corresponda a su nacionalidad, por favor.

18-1. Para los profesores coreanos

1) ¿Ha tenido alguna experiencia de vivir o viajar en algún país de habla hispana? En caso afirmativo, especifique el lugar y el tiempo de su estancia, por favor.

2) ¿Cómo ha obtenido los contenidos culturales sobre los países hispánicos? (puede elegir las dos formas más habituales):

- Viajes turísticos a países donde se habla español
- Libros de referencia sobre la cultura hispánica
- Contacto directo e indirecto con nativos
- Recursos culturales al día (cine, revistas, internet, etc.)

3) ¿Cuáles serían los aspectos positivos de ser profesor coreano a la hora de impartir la enseñanza cultural? (puede señalar más de uno, por favor):

- Explicar profundamente en coreano sobre la cultura hispánica a los estudiantes de nivel inicial, si es necesario
- Promover la competencia intercultural a través de la comparación y contraste entre la cultura hispánica y la cultura coreana que es la cultura materna
- Ser un buen modelo imitable del aprendiz de español

Otros: _____

- 4) ¿Tendría usted algunas dificultades u obstáculos por ser coreano a la hora de trabajar aspectos culturales? En caso afirmativo, especifíquelos, por favor.

18-2. Para los profesores hispanohablantes

- 1) ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en Corea del Sur?
- 2) ¿Considera que es imprescindible conocer la lengua y cultura maternas de los alumnos?
- Sí No
- 3) ¿Cuáles serían los aspectos positivos de ser profesor nativo a la hora de impartir la enseñanza cultural? (puede señalar más de uno, por favor):
- Dar oportunidad suficiente de conocer la cultura hispánica a través de las situaciones comunicativas del contexto cultural en el aula
- Ofrecer una información profunda y diversa de la cultura hispánica que es la cultura materna
- Ser un buen modelo imitable del hablante de español
- Otros: _____
- 4) ¿Tendría usted algunas dificultades u obstáculos por ser nativo a la hora de trabajar aspectos culturales? En caso afirmativo, especifíquelos, por favor.
- 5) ¿Ha tenido alguna experiencia docente en otros países? En caso afirmativo, comparando con la enseñanza de ELE en otros países, ¿habría alguna característica destacable que se observara propiamente en Corea del Sur?

19. ¿Qué lengua utiliza principalmente en las clases?

- Coreano
- Español

20. ¿Cuál sería el papel principal de los profesores en la enseñanza de la cultura meta en las clases de ELE?

- Tomar todas las decisiones, dando información y organizando la programación
- Animar y ayudar a los alumnos a descubrir el mundo de la cultura meta aprovechando su iniciativa

21. ¿Qué estrategias se necesitarían para mejorar el tratamiento de los aspectos culturales en las clases de ELE en Corea del Sur, en tres categorías distintas: de los profesores, del manual y del currículo de la institución?

- 1) Profesores
- 2) Manuales
- 3) Currículo de la institución

La información que usted nos ha proporcionado más los siguientes datos que le pedimos el favor de darnos serán guardados con la más estricta confidencialidad.

Sexo: Hombre Mujer

Edad: <30 30-40 40-50 >50

Formación: Licenciatura en _____
 Máster en _____
 Doctorado en _____

Años de experiencia docente: _____

Nacionalidad: _____

¡Muchas gracias por su amable y valiosa colaboración!

Apéndice 3. Cuestionario para alumnos universitarios de ELE en Corea del Sur

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la presencia y el tratamiento de aspectos culturales en las clases de ELE (español como lengua extranjera) **del curso optativo** para estudiantes universitarios en Corea del Sur. Le agradeceríamos unos minutos de su tiempo para contestar las preguntas y le aseguramos la total confidencialidad de los datos. El cuestionario es totalmente anónimo y personal; no existe una respuesta correcta, por lo cual su opinión es de suma importancia. Muchas gracias por su amable y valiosa colaboración.

1. ¿Con qué profesor/a estudia español?

- Coreano/a
- Nativo/a

2. Valore las siguientes áreas curriculares según su grado de importancia en su clase.
(1= Nada importante a 5=Fundamental)

	1	2	3	4	5
Gramática					
Vocabulario					
Cultura					
Comprensión de lectura					
Expresión e interacción escrita					
Comprensión auditiva y audiovisual					
Expresión e interacción oral					

3. ¿Cuál sería la razón para tomar la clase de español? (puede elegir hasta dos):

- Para viajar o estudiar en los países de habla hispana
 - Para conocer profundamente la cultura hispánica
 - Para obtener un certificado de dominio de español (e.g. DELE)
 - Es requisito tomar una asignatura de lengua extranjera para graduación en la universidad
 - Para elegir la carrera universitaria de español
- Otras: _____

4. Valore las siguientes áreas curriculares según su demanda de estudiar en la clase.
(1= No necesaria a 5= Imprescindible)

	1	2	3	4	5
Gramática					
Vocabulario					
Cultura					
Comprensión de lectura					
Expresión e interacción escrita					
Comprensión auditiva y audiovisual					

Expresión e interacción oral					
------------------------------	--	--	--	--	--

5. ¿Considera que es imprescindible aprender la cultura hispánica además de la lengua para comunicarse bien en esta lengua?
- Sí No (pase a la pregunta 8)
6. En caso afirmativo, ¿espera que la enseñanza del contenido cultural cubra la misma importancia que la enseñanza del contenido lingüístico en su clase?
- Sí (pase a la pregunta 8) No
7. En caso negativo, ¿cuál sería la razón? (puede elegir hasta dos si es necesario):
- Es más importante aprender la lengua que la cultura
 Me preocupa que se evalúe el conocimiento cultural en los exámenes
 Hay otras asignaturas optativas de la cultura hispánica
 Aprender la cultura solo significa ganar informaciones, por eso es una pérdida de tiempo
8. ¿Qué tipo de actividades utiliza el/la profesor/a para transmitir aspectos culturales? (puede elegir hasta dos si es necesario):
- Explicaciones del/la profesor/a y textos culturales del manual
 Presentaciones y discusiones de los alumnos sobre los temas culturales
 Uso de materiales auténticos como medios audiovisuales
 Role-play de comunicación entre los alumnos
9. ¿Considera que estas actividades son efectivas para entender la cultura hispánica?
- Sí (pase a la pregunta 11) No
10. En caso negativo, ¿cuál sería la razón? (puede elegir hasta dos):
- Solo se presentan informaciones fragmentadas sobre la cultura hispánica
 El nivel del español en los materiales es bastante alto comparado con el del alumno
 No se tratan los aspectos culturales que interesan a los alumnos
 No se evalúa en los exámenes, por eso los alumnos no prestan mucha atención
11. Valore los siguientes aspectos culturales según su demanda de estudiar en las clases. (1= No necesario a 5= Imprescindible)

	1	2	3	4	5
Productos culturales y conocimientos generales de los países hispánicos (geografía, historia, literatura, bellas artes, cine, etc.)					
Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura hispánica (costumbres, comportamientos sociales, creencias, tradiciones, etc.)					

Significados culturales de las expresiones en español (vocabularios, frases, etc.)					
Convenciones sociales y condiciones de vida en la cultura coreana					
Comparación y contraste de la cultura coreana y la cultura hispánica					
Tratamiento panorámico de las culturas de los países distintos del mundo					

12. Señale 5 países de los que quisiera aprender en su clase.

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Argentina | <input type="checkbox"/> Bolivia | <input type="checkbox"/> Chile |
| <input type="checkbox"/> Colombia | <input type="checkbox"/> Costa Rica | <input type="checkbox"/> Cuba |
| <input type="checkbox"/> Ecuador | <input type="checkbox"/> El Salvador | <input type="checkbox"/> España |
| <input type="checkbox"/> Guatemala | <input type="checkbox"/> Honduras | <input type="checkbox"/> México |
| <input type="checkbox"/> Nicaragua | <input type="checkbox"/> Panamá | <input type="checkbox"/> Paraguay |
| <input type="checkbox"/> Perú | <input type="checkbox"/> Puerto Rico | <input type="checkbox"/> R. Dominicana |
| <input type="checkbox"/> Uruguay | <input type="checkbox"/> Venezuela | |

13. ¿Cómo ha obtenido los contenidos culturales sobre los países hispánicos?

- En la asignatura de español
- En la asignatura de cultura hispánica
- Por los materiales audiovisuales del cine o de internet
- Por los materiales escritos del periódico o de las revistas
- Por las conversaciones con otras personas

14. ¿Cómo valora el tratamiento que se hace de la cultura en los manuales de ELE que se utilizan en su clase?

- Malos, escasos, caen en lo tópico
- Aceptables, insuficientes, informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica
- Buenos, suficientes, aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica
- Excelentes, muchos, permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta

15. ¿Qué lengua quiere que se utilice principalmente en el futuro?

- Coreano
- Español

16. A continuación se presentan varios objetivos que persigue la enseñanza de la cultura. Por favor, valore la realización de cada objetivo en su caso puntuando el número correspondiente de la escala.

(1= Totalmente en desacuerdo a 5= Totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Puedo hablar sobre los productos o los personajes representativos de la					

cultura hispánica					
Puedo hablar con los hispanohablantes en español					
Puedo actuar de forma adecuada que ellos esperen en las situaciones comunicativas					
Puedo reflexionar sobre mi propia cultura a través de la comparación y contraste entre la cultura coreana y la cultura hispánica					
Quiero conocer otros países hispánicos que se desconocen generalmente en Corea del Sur					

17. ¿Cuáles serían los retos para aprender español en Corea del Sur? (puede señalar más de uno, por favor):

- No hay ningún reto
- No tengo muchas oportunidades de utilizar español
- No hay muchas informaciones sobre la cultura hispánica
- El aprendizaje de español se enfoca demasiado en los exámenes o la obtención del certificado

18. ¿Cuál piensa que sería el mejor tratamiento del componente cultural en las clases futuras de español?

- Explicaciones profundas de la cultura del/la profesor/a
- Presentaciones y discusiones de los alumnos sobre los temas culturales
- Role-play* entre los alumnos para conocer la vida cotidiana
- Uso de materiales auténticos, como medios audiovisuales
- Actividades integradas de la lengua y la cultura en el manual

Otros: _____

19. Elija la pregunta que corresponda a la nacionalidad del/la profesor/a, por favor.

19-1. En caso de tener profesor/a coreano/a

1) ¿Cuáles serían los aspectos positivos de tener profesor/a coreano/a? (puede señalar más de uno, por favor):

- El/La profesor/a explica fácilmente en coreano la lengua y la cultura
- El/La profesor/a prevé mejor las dificultades de sus alumnos y tiene más empatía con ellos
- El/La profesor/a ayuda a los alumnos a reflexionar sobre la cultura materna a través de la comparación y contraste entre ambas culturas

Otros: _____

2) ¿Cuáles serían los inconvenientes de tener profesor/a coreano/a? (puede señalar más de uno, por favor):

- No es fácil desarrollar la comprensión auditiva ni la expresión oral
- Las explicaciones sobre la cultura son en general experiencias o anécdotas
- El/La profesor/a es más estricto/a con los errores gramaticales

Otros: _____

19-2. En caso de tener profesor/a nativo/a

1) ¿Cuáles serían los aspectos positivos de tener profesor/a nativo/a? (puede señalar más de uno, por favor):

- Se puede practicar español en las situaciones comunicativas en el aula
- El/La profesor/a presenta la cultura hispánica desde el punto de vista del hispanohablante
- El/La profesor/a puede ser un buen modelo imitable del hablante de español

Otros: _____

2) ¿Cuáles serían los inconvenientes de tener profesor/a nativo/a? (puede señalar más de uno, por favor):

- Es difícil utilizar español desde el primer momento del aprendizaje
- No se estudia mucho la gramática
- El/La profesor/a no conoce bien la cultura del aprendizaje o del aula de los alumnos coreanos

Otros: _____

La información que usted nos ha proporcionado más los siguientes datos que le pedimos el favor de darnos serán guardados con la más estricta confidencialidad.

Sexo: Hombre Mujer

Edad: _____

Facultad: _____

Título de la clase: _____

Si ha estudiado español antes, especifique el lugar y el tiempo, por favor:

Tiempo: (_____) años y (_____) meses, Lugar: _____

¡Muchas gracias por su amable y valiosa colaboración!