



**Universidad
Europea** VALENCIA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

Habitar el lenguaje: una mirada teórica sobre la relación entre espacio, cultura y enseñanza de ELE en Corea del Sur.

Presentado por:

Marta Ruiz Maset

Dirigido por:

Vanessa Pérez Rodríguez

2024-2025

RESUMEN

El presente trabajo, de carácter de revisión bibliográfica, aborda la enseñanza del español como lengua extranjera en un contexto tan conocido como todavía escasamente documentado: Corea del Sur, una sociedad marcada por valores como la disciplina, la perseverancia y el sentido colectivo, profundamente influenciada por el pensamiento confuciano y que, en las últimas décadas se ha abierto a los procesos de globalización. La creciente presencia internacional de Corea del Sur, impulsada principalmente por la intensificación de los vínculos comerciales, el desarrollo del turismo y la exportación de productos culturales ha favorecido un contacto más estrecho con los países de habla hispana. Este fenómeno ha contribuido al aumento del interés por el aprendizaje del español, cuya presencia dentro del sistema educativo surcoreano continúa en expansión. A partir del análisis de diferentes estudios, el trabajo examina los principales enfoques metodológicos empleados en la enseñanza de ELE en Corea del Sur, así como la dimensión cultural e intercultural, prestando atención a los condicionantes sociales, educativos y culturales que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva teórica, se concibe la lengua como un espacio habitable en el que se construyen relaciones, proponiendo una mirada más humana del proceso de enseñanza del español. En este sentido, el aula se concibe como un espacio de encuentro donde se negocian significados, identidades y confluyen diferentes formas de habitar el mundo, aportando una comprensión más profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos interculturales.

Palabras clave: Español como Lengua Extranjera (ELE), Corea del Sur, habitar el lenguaje, aula como espacio simbólico de encuentro, interculturalidad y construcción de significados.

ABSTRACT

This bibliographic review focuses on the teaching of Spanish as a foreign language in a context that is well known but still under-researched: South Korea. This society is characterized by values such as discipline, perseverance, and a strong sense of community. It has been deeply influenced by Confucian thought and has become more open to globalization in recent decades. South Korea's growing international presence, driven mainly by the intensification of trade, the development of tourism, and the export of cultural products, has fostered closer contact with Spanish-speaking countries. This phenomenon has contributed to an increased interest in learning Spanish, whose presence within the South Korean education system continues to expand. Based on the analysis of different studies, this work examines the main methodological approaches used in the teaching of Spanish as a foreign language in South Korea, as well as the cultural and intercultural dimension, paying attention to the social, educational, and cultural factors that shape the teaching and learning process. From a theoretical perspective, language is conceived as a living space in which relationships are built, proposing a more human view of the Spanish teaching process. In this sense, the classroom is conceived as a meeting space where meanings and identities are negotiated and different ways of inhabiting the world converge, providing a deeper understanding of the language teaching-learning process in intercultural contexts.

Keywords: Spanish as a Foreign Language (ELE); South Korea; inhabiting language; the classroom as a symbolic space of exchange; interculturality and the construction of meaning.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE DE CONTENIDOS	4
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	8
PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	10
Justificación	10
Objetivos	12
Objetivo General	12
Objetivos Específicos	12
Estructura del Trabajo	13
Desarrollo	13
Declaración de Uso de Herramientas de Inteligencia Artificial	14
METODOLOGÍA O DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	15
Enfoque y Naturaleza de Estudio	15
Fuentes de Información y Bases de Datos	15
Estrategias de Búsqueda y Palabras Clave	16
Criterios de Inclusión y Exclusión	16
Criterios de Inclusión	16
Criterios de Exclusión	17
Organización y Análisis de la Bibliografía	17
ESTADO DE LA CUESTIÓN O ESTADO DEL ARTE	23
Contextualización Histórica y Sociocultural de Corea del Sur	23
Introducción Teórica: Marco Conceptual del Estudio	24
Planteamiento General del Marco Teórico	24
El Habitar y la Experiencia	25
Espacio Social y Formas Colectivas de Habitar	25

Lenguaje como Forma de Habitar y Mediación Simbólica	26
Clasificación y Análisis de los Estudios Revisados Sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el Contexto de Corea del Sur.....	28
Panorama General de la Enseñanza de ELE en Corea del Sur	28
Enfoques Metodológicos y Prácticas Docentes en el Aula de ELE en Corea del Sur	30
Dimensión Cultural e Intercultural en los Estudios Seleccionados	31
Retos, Limitaciones y Desafíos para la Mediación Cultural en el Aula de ELE en Corea del Sur	33
Análisis Crítico de los Estudios Seleccionados.....	34
Coincidencias	34
Coincidencias Estructurales.	34
Jerarquía Lingüística.	34
El Peso del Sistema Educativo.....	35
La Educación en la Sombra: Hagwon (학원).....	35
La Certificación Oficial (DELE).	36
Coincidencias Socioculturales.....	37
Impacto del Confucianismo en el Aula.	37
Coincidencias Lingüísticas y Pragmáticas.	37
Distancia Lingüística y Pragmática en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.....	37
Coincidencias Metodológicas y Docentes.....	38
Tensión entre la Metodología Tradicional y el Enfoque Comunicativo.	38
División de Roles Docentes y Desigualdad Profesional.	39
Coincidencias en Materiales Didácticos y Dimensión Cultural.....	39
Limitaciones de los Manuales Locales y Tratamiento Cultural.	39
Coincidencias Tecnológicas.....	40

Uso Instrumental e Integración Pedagógica.....	40
Diferencias y debates.....	40
La Percepción del Estatus del Profesor Nativo.	41
La Estabilidad Estructural del ELE en Corea del Sur.	41
El Desarrollo de la Competencia Intercultural en los Manuales de ELE.....	42
Tensiones Metodológicas.....	42
Fortalezas.....	42
Sólida Base Histórica e Institucional.	43
Relevancia y Creciente Demanda de la Certificación Oficial (DELE).43	
Interés Cultural por el Mundo Hispanohablante.	44
Entorno Tecnológico Favorable para la Enseñanza de ELE.....	44
Comunidad Académica Activa.....	45
Relaciones Académicas con Países Hispanohablantes.....	45
Alta Motivación Profesional del Alumnado.	45
Sistemas Locales de Evaluación del Español.	46
Amplia Presencia del Sector Privado en la Enseñanza de ELE.....	46
Limitaciones	47
Predominio del Inglés.	47
Presencia Limitada y Desequilibrio en la Oferta Educativa Reglada. 47	
Predominio de los Enfoques Metodológicos Tradicionales.	48
El Peso de la Evaluación: Presión Institucional y Riesgo de Abandono.	48
Desigualdad Laboral y Fragmentación Docente.	48
Barreras Psicolingüísticas.	49
Enfoque Cultural Limitado y Eurocentrismo en los Manuales de ELE.	49
Gran Distancia Lingüística entre el Coreano y el Español.	50
Interpretación Crítica Personal.....	50

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).....	53
ODS 4. Educación de Calidad.....	53
ODS 10. Reducción de las Desigualdades	53
ODS 16. Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.....	53
ODS 17. Alianzas para Lograr los Objetivos.....	54
CONCLUSIONES	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS	61
Anexo I. Prompts Utilizados en Herramientas de Inteligencia Artificial.....	61
Prompts para la Organización del Contenido y la Estructuración del Texto ..	61
Prompts para el Apoyo en la Búsqueda de Referencias Bibliográficas	64
Prompts para la Corrección Lingüística y Ortotipográfica	65
Prompts de Reformulación.....	66

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Referencias de los ámbitos de la lingüística, la didáctica de lenguas, los estudios interculturales, la arquitectura, la filosofía, la sociología y la antropología.	18
Tabla 2. Referencias de ELE en Corea del Sur.	20

PRÓLOGO

«Y dijo Dios: 'Hágase la luz', y la luz se hizo.» (Génesis 1:3, Reina-Valera 1960)

¿Qué es la palabra, sino el origen de todas las cosas? Como escribió Martin Heidegger en Carta sobre el humanismo (1947): «El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre» Al hablar, construimos los muros invisibles de nuestro mundo. Así pues, el ser humano habita el mundo que nombra, y cada lengua construye su propia arquitectura simbólica.

El lenguaje no solo nombra el mundo: lo construye, lo habita y lo transforma. En él vivimos, pensamos y nos relacionamos. En este sentido, «habitar el lenguaje» encierra las distintas posibilidades de existencia en el mundo, las diversas formas de pararse frente a la realidad. Es decir, cada lengua refleja una forma de organizar la experiencia, de relacionarse con otros y con el entorno.

A partir de esta premisa, podemos afirmar que aprender una lengua extranjera no implica únicamente dominar sus componentes lingüísticos, sino que además debemos abrirnos a la experiencia de habitar otros universos simbólicos, otros mundos, contruidos por significados diferentes a los conocidos.

La relación entre arquitectura, cultura y lenguaje está justificada, pues ninguna puede ser sin las otras. Como una simbiosis, estas tres dimensiones se retroalimentan configurando las sociedades que habitamos, y evidencian la necesidad de cuestionarnos la importancia de comprender este engranaje en el contexto educativo de idiomas extranjeros, en este caso en el contexto de enseñanza de ELE en Corea del Sur.

Así pues, se propone una revisión bibliográfica interdisciplinar donde pongamos en valor dichos conceptos y su forma de relacionarse e interaccionar entre ellos, con la finalidad de comprender cómo el espacio, la cultura y el lenguaje influyen directamente en la construcción de la realidad social, y cómo esta comprensión puede enriquecer la enseñanza del español como lengua extranjera desde una perspectiva intercultural y pragmática.

INTRODUCCIÓN

La presente revisión bibliográfica busca comprender el contraste entre las sociedades de Corea del Sur y España, mostrando cómo sus estructuras sociales y culturales se reflejan tanto en la organización de los espacios como en las formas de comunicación y en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por un lado, la sociedad de Corea del Sur se caracteriza por su estructura social basada en la jerarquía, la productividad, la disciplina y el respeto a la autoridad. Estos valores se reflejan en la organización de los espacios, en la dinámica laboral y en la comunicación cotidiana, donde el idioma actúa como un espejo de las relaciones sociales. El uso de diferentes registros lingüísticos, la atención a las jerarquías y los espacios de negociación nos muestran una cultura colectiva donde se prioriza la armonía y la posición dentro del grupo.

Por otro lado, la sociedad de España se caracteriza por una estructura social más horizontal, donde predomina la cercanía, la sociabilidad y la espontaneidad. La calle, la plaza o el bar actúan como los principales agentes articuladores de la cotidianidad, donde se produce el encuentro y la conversación. Estos rasgos se reflejan, de igual manera, en la lengua, caracterizada por el uso habitual de registros informales, la expresividad y la tendencia a reducir las distancias sociales.

En definitiva, el contraste entre ambas sociedades muestra dos maneras distintas de habitar, relacionarse y, por tanto, comunicarse. Mientras que una sociedad es más introspectiva, orientada a la jerarquía y la armonía, la otra es más abierta y extrovertida, centrada en la cercanía y la expresión individual.

Justificación

Este Trabajo Fin de Máster se enmarca en la modalidad de revisión bibliográfica y tiene como objetivo estudiar la relación entre el espacio, la cultura y el lenguaje aplicada al ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Corea del Sur. La relevancia de este trabajo de investigación y reflexión reside especialmente en la necesidad de comprender la dimensión pragmática y la mediación intercultural en el aula de ELE, entendida como un espacio simbólico de encuentro e intercambio de información.

Dicho objeto de estudio queda acotado temáticamente a trabajos que abordan la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera desde una perspectiva intercultural, pragmática y sociocultural, a través de una mirada arquitectónica y espacial que nos permite reflexionar sobre el concepto del habitar y la concepción del aula como un

lugar habitable de construcción simbólica. Este enfoque ofrece un marco teórico más amplio que nos lleva a comprender como los espacios influyen en las interacciones comunicativas y en la construcción de significados dentro del proceso de aprendizaje.

En cuanto al marco temporal, la presente revisión bibliográfica sobre ELE en Corea del Sur se enmarca en publicaciones del primer cuarto del siglo XXI (desde el 2000 hasta hoy), permitiéndonos obtener una mirada más actual y contextualizada sobre el objeto de estudio. Sin embargo, se incluyen también textos y ensayos no tan recientes de referencia teórica imprescindibles para enmarcar y sostener las bases teóricas que articulan el presente trabajo.

El marco geográfico principal se establece en Corea del Sur, país relevante por su creciente interés en el español como lengua extranjera, tal y como señalan diversos estudios e informes institucionales que evidencian un aumento de la demanda de estudios de español en el ámbito universitario y en la enseñanza no reglada (Rodríguez, 2021; Badillo, 2021; Lumbreras, 2022), así como por la singularidad que su contexto cultural y educativo presentan. Es de vital importancia establecer de manera paralela los aspectos representativos de la sociedad española, necesarios para establecer los pertinentes contrastes socioculturales y pragmáticos que permitan comprender con mayor profundidad los retos, desafíos y posibilidades que surgen en este contexto de la enseñanza del español en contextos asiáticos, en concreto en un país como Corea del Sur.

A nivel educativo, la temática propuesta se aborda desde una perspectiva amplia y transversal, es decir, sin centrarse en una franja de edad específica. El interés principal, aunque no deja de ser un factor esencial para entender el contexto del aprendizaje, no reside tanto en el perfil del alumnado en parámetros de edad, sino en las necesidades culturales y comunicativas que surgen durante el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, y en como esas condicionan la construcción de un aprendizaje significativo, contextual y humano. El aula se concibe como un espacio simbólico de interacción donde confluyen diferentes modos de habitar el mundo o realidades, donde la cultura es el elemento mediador y conductor del proceso educativo.

La tipología de fuentes incluirá artículos académicos, libros especializados, tesis doctorales y estudios recientes, tanto en español, inglés como en coreano. Además, las obras seleccionadas provienen de diferentes disciplinas, arquitectura, sociología, antropología, lingüística y didáctica de lenguas, permitiéndonos establecer una mirada interdisciplinar en torno al objeto de estudio.

Dicha revisión bibliográfica, más que responder a un vacío investigativo concreto, nace de una inquietud personal y profesional fruto de la propia experiencia de la autora

como española residente en Corea del Sur y futura docente de ELE. Durante los últimos años, el interés por el español ha crecido notablemente en el país, ya sea por motivos laborales, turísticos o culturales, como lo evidencian reportes periodísticos recientes que señalan que alrededor de treinta universidades coreanas enseñan español y que más de medio millón de surcoreanos han viajado a España, además de la adopción de términos españoles en la lengua cotidiana (Moreno, 2025). Paralelamente, los lazos entre Asia oriental y Occidente se han intensificado gracias a la industria del entretenimiento, el turismo y el intercambio económico (Badillo, 2021)

Este «nuevo» escenario evidencia la necesidad de reflexionar sobre cómo se enseña y cómo se aprende una lengua extranjera desde una mirada cultural tan distinta, como en el caso de la cultura española y coreana.

Mientras que las culturas hispánicas viven hacia afuera, en lo público y lo compartido, la cultura coreana tiende hacia el interior, el respeto, la jerarquía y la contención, rasgos ampliamente estudiados en la teoría de las dimensiones culturales de Hofstede (1999). Estas diferencias se reflejan en las ciudades que construimos, en los espacios que habitamos y, en las lenguas que hablamos.

En definitiva, el trabajo presentado tiene como fin aportar una mirada sensible y cercana sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en Corea del sur, no solo desde una perspectiva lingüística o pragmático, sino desde una visión más amplia que contemple aspectos humanos, sociales y simbólicos. Desde una perspectiva multidisciplinar que aúne sociología, arquitectura, lingüística y pedagogía, se trata de comprender como las estructuras culturales y los diferentes modos y habitar influyen en el aprendizaje. Este TFM pretende ser una reflexión honesta, humana y constructiva sobre cómo alcanzar un aprendizaje real, significativo y satisfactorio en el aula de ELE.

Objetivos

Objetivo General

Analizar, a partir de una revisión bibliográfica interdisciplinar, cómo el espacio, la cultura y el lenguaje se interrelacionan en la construcción de la realidad social, y cómo esta comprensión puede mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Corea del Sur.

Objetivos Específicos

- Revisar aportaciones teóricas que aborden la relación entre espacio, cultura y lenguaje desde distintas disciplinas (arquitectura, sociología, antropología y

lingüística) con la finalidad de entender cómo este mecanismo se articula y retroalimenta.

- Analizar cómo las estructuras sociales y culturales de Corea del Sur y de España se reflejan en sus modos de comunicación y en la concepción de los espacios como lugares de interacción y construcción de significado.
- Examinar estudios interculturales y pragmáticos sobre la enseñanza de ELE en Asia, especialmente en Corea del Sur, para comprender como las diferencias culturales influyen en el aprendizaje.
- Analizar las enseñanzas de ELE en Corea del Sur atendiendo a sus particularidades socioculturales, educativas y lingüísticas, así como a las diferencias estructurales y pragmáticas entre el español y el coreano, con el fin de identificar los elementos culturales esenciales para favorecer un aprendizaje significativo y eficaz.
- Examinar el aula y el papel del docente como espacios y agentes de mediación cultural respecto al alumnado coreano en el contexto de ELE.

Estructura del Trabajo

Desarrollo

El presente trabajo se construye como un recorrido conceptual y reflexivo que parte de la comprensión filosófica del habitar y culmina en su aplicación en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera en Corea del Sur. Su eje vertebrador es la relación entre el espacio, la cultura y el lenguaje, entendida como un engranaje simbólico que moldea la experiencia humana, las formas de comunicación y los procesos de aprendizaje.

Tras la introducción y los objetivos, la metodología detalla el proceso de búsqueda, selección y análisis de las fuentes bibliográficas que sustentan la presente revisión. En este apartado se explican las bases de datos consultadas, las palabras clave empleadas, así como los criterios de inclusión y exclusión contemplados durante la selección de materiales.

El estado de la cuestión constituye el núcleo teórico del trabajo y se organiza en dos grandes partes diferenciadas, pero, a la vez, interrelacionadas:

En primer lugar, se presenta una introducción teórica de carácter interdisciplinar, cuyo objetivo es establecer el marco conceptual desde el que posteriormente se realizará el análisis del contexto de ELE en Corea del Sur. En esta parte se introducen los conceptos de habitar, espacio, cultura y lenguaje como dimensiones simbólicas de la experiencia humana

relevantes para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, y se abordan diferentes ejes conceptuales:

- Planteamiento general del marco teórico.
- El habitar y la experiencia.
- Espacio social y formas colectivas de habitar.
- Lenguaje como forma de habitar y mediación simbólica.

En segundo lugar, se desarrolla el núcleo central del trabajo, dedicado al análisis y la revisión de los estudios especializados sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en Corea del Sur. En este apartado se aplica el marco conceptual previamente mencionado al contexto educativo coreano, analizando los principales enfoques, retos socioculturales y propuestas didácticas presentes en la bibliografía seleccionada, organizada en torno a los siguientes ejes:

- Panorama general de la enseñanza de ELE en Corea del Sur.
- Enfoques metodológicos y prácticas docentes en el aula de ELE en Corea del Sur.
- Dimensión cultural e intercultural en los estudios seleccionados.
- Retos, limitaciones y desafíos para la mediación cultural en el aula de ELE en Corea del Sur.

A continuación, se desarrolla un análisis crítico de los estudios seleccionados, con el objetivo de identificar patrones comunes, divergencias teóricas y metodológicas, así como las principales fortalezas y limitaciones.

Finalmente, la conclusión sintetiza los principales aportes de la revisión, relacionando el marco conceptual con los estudios analizados, evidenciando que aprender una lengua implica aprender a habitar un universo simbólico, y que enseñar un idioma es, en última instancia, enseñar nuevas formas de habitar el mundo.

Declaración de Uso de Herramientas de Inteligencia Artificial

Declaro que este trabajo ha sido elaborado contando con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial, limitado a aspectos auxiliares o complementarios. Dicho apoyo se ha centrado en tareas de organización del contenido, búsqueda bibliográfica y corrección lingüística y ortotipográfica, sin afectar a la autoría ni a la originalidad.

Los *prompts* empleados se detallan en el apartado de Anexos, situada tras las Referencias Bibliográficas.

METODOLOGÍA O DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Enfoque y Naturaleza de Estudio

El trabajo se presenta como una revisión bibliográfica cuyo propósito es analizar publicaciones especializadas procedentes del ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Corea del Sur. Además, con el objetivo de sustentar y contextualizar dicho análisis, se incorporan aportaciones teóricas procedentes de otros campos, como la arquitectura, la sociología, la antropología, la lingüística y la didáctica de lenguas. Su finalidad es obtener una comprensión conceptual del vínculo existente entre el espacio, la cultura y el lenguaje como dimensiones simbólicas del habitar, y explorar su aplicación en el ámbito pedagógico del español como lengua extranjera (ELE), especialmente en el contexto de Corea del Sur.

La revisión se centra en identificar, analizar y poner en diálogo aportaciones relevantes, con el fin de comprender cómo estas pueden trasladarse al contexto educativo presentado. Para ello se han seleccionado un total de 26 documentos, 14 de carácter teórico y 12 centrados en la didáctica del ELE en el contexto de Corea del Sur, entre ellos libros, artículos académicos y tesis. No todos ellos han sido objeto de análisis, ya que algunos se han empleado como herramienta argumentativa y justificativa de los hechos presentados.

La organización y el análisis de la bibliografía se desarrollan de manera detallada en el apartado «Organización y análisis de la bibliografía», donde se recoge una tabla con las síntesis de las obras seleccionadas.

Fuentes de Información y Bases de Datos

Las fuentes empleadas incluyen libros especializados, artículos académicos y tesis doctorales tanto en español como en inglés y coreano.

Las principales bases de datos consultadas han sido Dialnet, Google Académico, para la localización de recursos en español, y KoreaScience y Korean Citation Index (KCI), para localizar estudios relacionados con el contexto de Corea del Sur.

Además, se recurrió a páginas web especializadas en la enseñanza de español como lengua extranjera.

En cuanto a los recursos físicos, algunos libros especializados se obtuvieron en librerías y bibliotecas, mientras que otros ya habían sido previamente tratados en investigaciones y proyectos anteriores.

Estrategias de Búsqueda y Palabras Clave

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo de manera progresiva a lo largo del desarrollo del trabajo. Durante el proceso, nos permitimos ajustar los recursos seleccionados en función de las necesidades que iban surgiendo, con el fin de garantizar mayor coherencia y claridad sobre la temática planteada.

En una primera fase, se realizó una búsqueda exploratoria, orientada a generar un acercamiento a la temática seleccionada. Se identificaron autores y enfoques relevantes en torno a los conceptos que articulan el eje del trabajo y a su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. También se incluyeron recursos procedentes de ámbitos como la filosofía, la arquitectura, la sociología y la antropología con la finalidad de concretar el marco teórico seleccionado. El objetivo fue generar un amplio listado de referencias sin ser muy restrictivos con los criterios de selección para obtener una visión general.

A continuación, en una segunda fase, la búsqueda se orientó a temas más específicos relacionados con la enseñanza de lenguas, en concreto con la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el contexto de Corea del Sur, teniendo en cuenta aspectos interculturales, simbólicos y sociales. Además, se descartaron las publicaciones que no se ajustaban tanto al enfoque seleccionado, de acuerdo con los criterios de exclusión establecidos en el apartado posterior.

Más tarde, se incorporaron nuevas referencias localizadas a través de bibliografías de trabajos de interés.

Algunos conceptos clave empleados durante el proceso de selección de recursos son los siguientes: habitar, espacio, espacio social, cultura, intercultural, competencia intercultural, lenguaje y cultura, enseñanza de lenguas extranjeras, español como lengua extranjera, aula de ELE, aula intercultural, Corea del Sur.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Criterios de Inclusión

Se tuvieron en cuenta todo aquellos documentos y publicaciones de carácter académico que tratasen los temas de interés como:

- Publicaciones académicas (libros, capítulos, artículos, tesis) relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, en especial la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).

- Publicaciones que traten el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva intercultural, simbólica y sociocultural.
- Publicaciones que hablen sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en Corea del sur, en concreto el español, o que traten el aprendizaje de lenguas extranjeras en este contexto.
- Publicaciones de referencia en el ámbito de la lingüística y la didáctica de lenguas.

Se incluyen obras procedentes de ámbitos como la filosofía, la arquitectura, la sociología y la antropología. Estas referencias no constituyen el núcleo principal del análisis, pero se emplean como apoyo y marco contextual. Este enfoque permite una comprensión más amplia y multidisciplinar sobre los conceptos de espacio, cultura y habitar en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras.

Criterios de Exclusión

- Publicaciones de carácter no académico o divulgativo.
- Publicaciones que no muestran una relación clara con la dimensión intercultural o educativa o didáctica.
- Publicaciones que no aportan elementos relevantes para el presente análisis dentro del ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera o del contexto en Corea del Sur.
- Publicaciones muy densas que puedan ser sustituidas por recursos de mayor versatilidad.
- Publicaciones redundantes que aborden contenidos similares desde enfoques parecidos, priorizando los de mayor claridad o aplicabilidad.

Organización y Análisis de la Bibliografía

La bibliografía seleccionada se ha organizado en base a criterios temáticos y funcionales, en coherencia con la naturaleza del trabajo como revisión bibliográfica y con la estructura progresiva propuesta.

Por un lado, las referencias se han dividido en dos tipologías, en función del papel y la importancia que adoptan a lo largo del trabajo:

- Referencias de carácter contextual y apoyo argumentativo, integradas por obras procedentes de diversos ámbitos, como la lingüística, la didáctica de lenguas, los estudios interculturales, la filosofía, la arquitectura, la sociología y la antropología, cuya función es aportar un marco conceptual necesario para comprender las

nociones de lengua, habitar, espacio y cultura desde una perspectiva multidisciplinar.

A continuación, se muestran recogidas en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Referencias de los ámbitos de la lingüística, la didáctica de lenguas, los estudios interculturales, la arquitectura, la filosofía, la sociología y la antropología.

Autor/a o Institución	Año	Título	Contexto	Aportación
Augé, M.	2000	Los no lugares: Espacios del anonimato	Antropología	Espacios de anonimato y desarraigo
Byram, M.	1997	Teaching and assessing intercultural communicative competence	Didáctica de lenguas	Modelo de competencia comunicativa intercultural
Hall, E.T.	2003	La dimensión oculta	Antropología y comunicación	Proxémica y comunicación cultural
Heidegger, M.	1947	Carta sobre el humanismo	Filosofía	El lenguaje como la casa del ser.
Heidegger, M.	2001	Construir, habitar, pensar. En Conferencias y Artículos	Filosofía	El habitar como modo de existir.
Hofstede, G.	1999	Culturas y Organizaciones: El Software Mental. La Cooperación Internacional y su	Psicología social intercultural	Modelo de dimensiones culturales comparativas

Importancia para la Supervivencia				
Instituto Cervantes	2012	Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras	Formación del docente	Competencias en el profesorado
Instituto Cervantes	2002	Marco común europeo de referencia para las lenguas	Política europea	Normativa referente para niveles y competencias
Kramersch, C.	1993	Context and culture in language teaching	Didáctica de lenguas	Relación entre lengua y cultura
Kramersch, C.	2006	From communicative competence to symbolic competence	Lingüística	Competencia simbólica
Lefebvre, H.	1974	La producción del espacio	Sociología/ Geografía social	Espacio como construcción social
Miquel, L. y Sans, N.	2004	El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua	Español como Lengua Extranjera	La cultura en el aula de ELE
Moreno, M.	2025	El boom de lo español en Corea del Sur: "Tapas, vino y churros son palabras que allí se dicen así"	Sociocultural	Creciente interés del español en Corea del Sur

Trujillo, F.	2005	En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación	Didáctica de lenguas	Cultura e interculturalidad
--------------	------	---	----------------------	-----------------------------

- Referencias del análisis central, compuestas exclusivamente por estudios y trabajos centrados en la enseñanza de español como lengua extranjera en Corea del Sur, que constituyen el núcleo central del presente trabajo de revisión. Estas obras abordan de forma directa los enfoques metodológicos, las prácticas docentes y la dimensión cultural e intercultural del aprendizaje de español en el contexto educativo de Corea del Sur. A continuación, se muestran recogidas en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Referencias de ELE en Corea del Sur.

Autor/a o Institución	Año	Título	Contexto	Aportación
Badillo, Á.	2021	El español en Corea del Sur: ¿hacia un nuevo escenario?	ELE en Corea del Sur	El futuro del español en Corea del Sur
Kang, P-W.	2021	Development of Spanish teaching model applying action learning	ELE en Corea del Sur	Propuesta metodológica basada en <i>action learning</i> .
Kim, S.	2020	Spanish in contact with Korean: New Insights into Language Switching.	ELE en Corea del Sur	Contacto lingüístico entre el español y el coreano

Lluch, A.	2022	Corea del Sur: español en desarrollo	ELE en Corea del Sur	Situación y expansión del español en Corea del Sur
Lumbreras, D. y Rodríguez, Ó.	2022	Enseñar ELE en Corea del Sur	ELE en Corea del Sur	Orientaciones didácticas a docentes
Lumbreras, D.	2022	El español en la República de Corea del Sur: orígenes, panorama actual y perspectiva de futuro	ELE en Corea del Sur	Evolución histórica y diferentes perspectivas
Onieva, J. L.	2014	La enseñanza del español en las universidades de Corea del Sur: hándicaps y propuestas didácticas para HUFS	ELE en HUFS	Problemas y propuestas
Park, C.	1999	La enseñanza del español en Corea	ELE en Corea del Sur	Análisis de la evolución de ELE en el país
Rodríguez, Ó.	2021	El español en Corea del Sur	ELE en Corea del Sur	

Saucedo, F.	2022	El sociodrama en la enseñanza del español como lengua extranjera en Corea del Sur	ELE en Corea del Sur	Didáctica basada en sociodrama
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.	ELE en Corea del Sur	La cultura hispánica en el aula de ELE y propuesta de estrategias didácticas para fomentar la competencia intercultural.
Song, Y.	2014	Manuales de ELE centrados en la cultura hispánica en Corea del Sur	ELE en Corea del Sur	Dimensión cultural en el aula de ELE en Corea del Sur

Con el fin de estructurar el análisis de manera coherente y progresiva, el desarrollo del estado de la cuestión se ha organizado en una introducción, cinco bloques y una síntesis final. Los bloques evolucionan desde una perspectiva más simbólica y conceptual hacia una más didáctica y contextualizada.

Mientras que, por un lado, los recursos de carácter filosófico y sociocultural se emplean para introducir el marco conceptual en los primeros bloques, por otro lado, la bibliografía específica de ELE, y de enseñanza de lenguas extranjeras constituyen el eje central del análisis. Esta organización permite diferenciar entre fuentes de contextualización y fuentes de análisis y, además, ponerlas en diálogo, ofreciendo un enfoque interdisciplinar.

ESTADO DE LA CUESTIÓN O ESTADO DEL ARTE

Contextualización Histórica y Sociocultural de Corea del Sur

Comprender la enseñanza del español como lengua extranjera en Corea del Sur implica adentrarse en el tejido histórico y sociocultural que ha configurado la sociedad contemporánea del país. El aula no surge del vacío, sino que es el reflejo del modo en que las diferentes sociedades han aprendido a habitar el mundo.

La sociedad contemporánea de Corea del Sur es el resultado de una transformación acelerada marcada por la ocupación japonesa (1910-1945), la división territorial del país tras la Segunda Guerra Mundial (1945) y la Guerra de Corea (1950-1953). Tras el armisticio de 1953, el territorio quedó definitivamente dividido a lo largo del paralelo 38º, configurándose dos Estados con modelos políticos y económicos opuestos. Mientras Corea del Norte adoptó un sistema de base socialista bajo influencia soviética y china, Corea del Sur, con el apoyo de Estados Unidos, orientó su desarrollo hacia un modelo capitalista basado en la propiedad privada, la industrialización y la apertura progresiva a los mercados internacionales (Lumbreras y Rodríguez, 2022).

Estos acontecimientos dejaron profundas cicatrices sociales y económicas, pero al mismo tiempo asentaron las bases de una reconstrucción estructural sin precedentes. La posterior recuperación dio lugar a lo que se ha denominado el “Milagro del río Han”, proceso mediante el cual el país pasó, en aproximadamente tres décadas, de una economía devastada a convertirse en una de las principales potencias industriales y tecnológicas del mundo. Además, este crecimiento favoreció su proyección internacional, visible actualmente en el fenómeno global conocido con el nombre *Hallyu* u «Ola Coreana» (Badillo, 2021).

Este rápido crecimiento económico se produjo sobre una base cultural históricamente influenciada por la tradición confuciana, que enfatiza el respeto a la jerarquía, la disciplina, la armonía colectiva y la centralidad de la educación como la vía de perfeccionamiento social y personal. La confluencia entre un modelo económico orientado al mercado y una estructura cultural jerárquica consolidó una cultura orientada a la competitividad, la eficiencia y el rendimiento.

En este contexto, la educación se convirtió en el principal mecanismo de la sociedad. Desde edades tempranas, la trayectoria vital queda vinculada a la superación de exámenes altamente competitivos y al acceso a determinadas universidades, así como a la posterior trayectoria profesional.

El fuerte peso de la educación y la apertura económica en un contexto globalizado, evidencia la implicación directa en la enseñanza de lenguas extranjeras, El inglés ocupa un lugar predominante como lengua estratégica en el mercado internacional, seguido de chino y el japonés por su evidente proximidad geográfica y relevancia comercial dentro del marco asiático. Por otro lado, las lenguas europeas, entre ellas el español, se sitúan en una posición secundaria, aunque con un crecimiento sostenido, sobre todo, en el ámbito universitario (Lumbreras y Rodríguez, 2022).

Desde la perspectiva de la teoría de las dimensiones culturales propuesta por Hofstede (1999), la sociedad surcoreana puede ser caracterizada por una elevada distancia jerárquica, una fuerte orientación colectiva, un alto control de la incertidumbre y una marcada tendencia hacia la masculinidad, es decir, orientación al logro, la competitividad y el éxito social. Estos rasgos influyen directamente en su organización social y en sus dinámicas educativas y, por tanto, permiten comprender la centralidad de las evaluaciones normativas, la importancia de la certificación lingüística y el peso de las metodologías tradicionales, que aún en la actualidad, siguen desempeñando un papel protagonista en el aula de los centros institucionales surcoreanos.

Introducción Teórica: Marco Conceptual del Estudio

Planteamiento General del Marco Teórico

Siguiendo las reflexiones de Henri Lefebvre (1974), el espacio no se entiende como un simple contenedor físico o neutro, sino como un producto social, histórico y político. Cada sociedad produce su propio espacio, y este influye directamente en la forma de habitar e intercambiar información, configurando un sistema que se retroalimenta. Para Lefebvre, cualquier transformación social exige la generación de un espacio que recupere lo lúdico y lo simbólico como dimensión fundamental de la experiencia humana.

Del mismo modo, la presente revisión bibliográfica, concebida desde una perspectiva multidisciplinar entiende que la enseñanza de lenguas no es únicamente un proceso de transmisión de contenidos, sino una práctica vinculada a la experiencia, al espacio y a la cultura.

Desde este enfoque, aprender y enseñar una lengua implica necesariamente habitar determinados espacios (físicos, sociales, simbólicos) en los que se construyen relaciones, significados y diferentes formas de estar en el mundo.

Esta concepción permite entender la lengua como una práctica vinculada a la experiencia, la cultura y a las formas de relación y, como consecuencia, entender el aula

como un espacio social donde confluyen una variedad de trayectorias personales, normas, expectativas y modelos culturales que influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde este marco, los siguientes apartados desarrollan los principales conceptos que servirán de base para el análisis posterior de los estudios sobre la enseñanza de ELE en Corea del Sur.

El Habitar y la Experiencia

El concepto de habitar, desarrollado en la obra de Heidegger, permite comprender la experiencia humana como una forma de relación con el mundo que trasciende la mera ocupación del espacio físico, pues habitar implica una forma de estar en el mundo, de dotar a los lugares de sentido y de construir una relación significativa con el entorno.

Siguiendo esta línea, la experiencia no se produce en un vacío, sino en un espacio sujeto a la interpretación, apropiación y resignificación en la medida en que es habitado. El espacio se convierte así en un lugar vivido, dotado de significados, prácticas y memorias que construyen la experiencia.

En contraste con esta idea, Augé (2000) introduce la noción de los *no-lugares* para referirse a espacios del anonimato, la transitoriedad y la ausencia de vínculos identitarios. Esta distinción resulta útil para destacar la importancia de los espacios que permiten la construcción de relaciones, sentido y pertenencia, y para ofrecer una base conceptual desde la que reflexionar sobre el carácter del aula como espacio de experiencia e interacción.

Espacio Social y Formas Colectivas de Habitar

Desde una mirada sociológica, el espacio puede entenderse como una construcción social producida a través de prácticas, normas, relaciones de poder y dinámicas institucionales. Siguiendo las reflexiones de Lefebvre, el espacio no es neutro, sino un elemento activo que organiza y condiciona las formas de interacción, los roles y las prácticas sociales. De este modo, los espacios que habitamos participan en la configuración de nuestras formas de estar, relacionarnos e interactuar.

Esto resulta especialmente visible en el ámbito urbano. Las sociedades organizan el espacio, sus funciones, recorridos y límites, y estos influyen directamente en la forma en la que se viven las ciudades y en la manera en la que se configuran las normas sociales. Influidas por las concepciones culturales de cada sociedad, la arquitectura y el urbanismo no solo diseñan formas, sino que también proponen modos de ocupar el espacio, que terminan influyendo en la experiencia social y retroalimentando la cultura.

Si trasladamos estos conceptos al ámbito educativo, podemos entender el aula como un espacio socialmente construido, en el que también participan normas, expectativas, jerarquías y modelos culturales. Como ocurre con los espacios construidos, el aula no solo alberga la actividad educativa, sino que contribuye de forma directa en su configuración. La organización del espacio la disposición de los objetos, los recorridos, la posición del docente frente a la del aprendiente, así como las rutinas y los horarios influyen directamente en el desarrollo de la actividad educativa, condicionando el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, las formas de hablar, de relacionarse y de participar.

Como puede intuirse, estas dinámicas espaciales y relacionales no se configuran del mismo modo en todos los contextos culturales. Por ejemplo, en el entorno educativo español, las formas de relación entre docente y aprendiente o la organización del aula, favorecen modelos más horizontales. En contraste, en el contexto educativo de Corea del Sur, influido por las tradiciones confucianas, predomina un modelo jerárquico, con normas implícitas de respeto y distancia, que influyen significativamente en la organización del espacio, así como en los roles y las formas de interactuar dentro del aula.

Los aportes de Hall (2003) sobre la proxémica y el uso cultural del espacio permiten comprender cómo la distancia interpersonal, el uso del cuerpo y la organización espacial responden a normas y concepciones culturales concretas. Estas dimensiones influyen en la comunicación y en la interpretación de los comportamientos, elementos relevantes en contextos interculturales de aprendizaje. Así pues, el aula puede entenderse como un espacio en el que conviven diversas formas de habitar, donde se negocian normas, expectativas y modos de relación. Esta perspectiva resulta clave para comprender las dinámicas educativas no solo como resultados de decisiones pedagógicas, sino también como prácticas situadas en un espacio configurado a través de concepciones culturales distintas, de forma similar a como ocurre en otros espacios urbanos y sociales.

Lenguaje como Forma de Habitar y Mediación Simbólica

Desde la lingüística aplicada y los estudios culturales, el lenguaje no se concibe únicamente como un sistema para transmitir información, sino que este representa un espacio simbólico donde se construyen significados, se negocian identidades y se interpretan realidades culturales. Por tanto, aprender una lengua implica mucho más que el desarrollo de habilidades comunicativas funcionales, es decir, aprender a situarse en nuevos marcos interpretativos, comprender otras formas de organizar las experiencias y adoptar nuevas normas e ideologías.

También Kramsch (1993, 2006) propone reformular el concepto tradicional de competencia comunicativa y sustituirlo por el de competencia simbólica, desplazando el

foco desde una práctica formal hacia un papel más real y humano dentro del proceso comunicativo. El foco deja de situarse únicamente en el uso correcto de la lengua para centrarse en la capacidad del aprendiente para interpretar y producir significados en contextos reales y complejos. Aprender una lengua no consiste en usarla de forma correcta, sino también en desarrollar la capacidad para interpretar silencios, intenciones y posicionamientos. Kramsch nos habla del lenguaje como un espacio donde entran en juego las dimensiones sociales, históricas y culturales que participan directamente en la construcción del sentido durante la interacción.

En líneas similares Byram (1997) sitúa la competencia comunicativa intercultural como un eje central dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, entendiendo que aprender una lengua no solo consiste en transmitir información, sino en construir relaciones y lograr una comprensión mutua entre personas de contextos culturales distintos. Así nace el concepto de *hablante intercultural* y destacad que aprender una lengua implica desarrollar actitudes, habilidades y una conciencia crítica que permitan interpretar diferentes prácticas culturales y relaciones de poder.

Desde el ámbito de la didáctica de ELE, Miquel y Sans (2004) refuerzan esta idea al señalar que la lengua y la cultura no pueden funcionar como dimensiones separadas dentro del aula y cuestionan la tendencia a tratarlas como elementos independientes. Las autoras destacan lo que denominan *cultura a secas*, entendida como el conjunto de normas implícitas, rituales comunicativos y conocimientos compartidos que permiten a los hablantes orientarse y actuar en situaciones comunicativas reales. Por tanto, una parte importante del significado en la interacción no se encuentra solo en los aspectos lingüísticos formales, sino también en los marcos culturales que la sostienen y le dan sentido.

En una línea similar, Trujillo (2005) entiende la interculturalidad como una parte fundamental de la comunicación y de la enseñanza de lenguas y no como un añadido. La cultura no se concibe como un sistema cerrado o fijo, sino como una práctica que se construye y se interpreta en la interacción. Esta mirada refuerza la idea del aula como un espacio de mediación, en el que se ponen en relación distintos puntos de vista y se construyen significados de manera conjunta.

Desde este marco teórico, el aula de lenguas puede entenderse como un espacio simbólico de mediación, en el que convergen diferentes formas de interpretar el mundo, de comunicarse y de posicionarse social y culturalmente. En contextos como el de Corea del Sur, donde las normas comunicativas, la gestión del silencio, la cortesía, la tendencia a mantener la armonía y las relaciones jerárquicas difieren de las prácticas habituales en contextos educativos como los de España, esta mediación resulta especialmente

importante. La enseñanza de ELE se convierte así en una práctica que no solo transmite conocimientos lingüísticos, sino que facilita procesos de interpretación cultural, negociación de significados y construcción de experiencias interculturales situadas y significativas.

Clasificación y Análisis de los Estudios Revisados Sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el Contexto de Corea del Sur

El presente apartado tiene como objetivo organizar y analizar los estudios que conforman el cuerpo de la revisión bibliográfica propiamente dicha (véase Tabla 2 del apartado Organización y Análisis de la Bibliografía), centrados en la enseñanza de ELE en Corea del sur, con el fin de identificar las principales líneas de investigación, los enfoques predominantes y las carencias existentes en el campo. Para ello, los trabajos se agrupan en cuatro bloques: panorama general de la enseñanza de ELE en Corea del Sur, enfoques metodológicos y modelos de enseñanza, dimensión cultural e intercultural en los estudios seleccionados y, finalmente, retos, limitaciones y propuestas de mejora.

Panorama General de la Enseñanza de ELE en Corea del Sur

La enseñanza del español como lengua extranjera en Corea del Sur ha experimentado un desarrollo progresivo desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, posicionándose como una opción formativa importante dentro del sistema educativo y del mercado de lenguas extranjeras del país, tal como documenta el estudio de Chul Park, (1999) sobre los orígenes del hispanismo en Corea, junto con análisis más recientes (Rodríguez, 2021; Badillo, 2021; Lumbreras, 2022;). Aunque su presencia sigue siendo aún minoritaria en comparación con otras lenguas como el inglés, el chino o el japonés, los estudios revelan un aumento del interés por el español, una demanda social superior a la oferta disponible y una presencia clara desigual según distintos niveles educativos. (Badillo, 2021; Rodríguez, 2021; Lluch, 2022; Lumbreras, 2022).

Evolución Histórica y Consolidación Institucional. Los primeros pasos de la lengua española en Corea del Sur se remontan a 1948, con la introducción de su enseñanza en el Instituto Dongyang de Lenguas Extranjeras (동양외국어학원) y la posterior creación de los primeros departamentos universitarios de español, en la actual Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (CUFS) (Park, 1999; Lumbreras, 2022). Desde entonces, el hispanismo académico se ha consolidado mediante la apertura progresiva de nuevos departamentos, la formación de profesorado especializado y el establecimiento de redes académicas, lo que ha permitido que, en la actualidad, el ámbito universitario represente el

principal núcleo de la enseñanza reglada de español como lengua extranjera en Corea del Sur (Badillo, 2021; Rodríguez, 2021; Lluch, 2022).

Distribución por Niveles Educativos. El sistema educativo de Corea del Sur se caracteriza por presentar un importante foco sobre el inglés como lengua extranjera obligatoria, lo que limita el espacio para otras lenguas (Badillo, 2021). En los niveles de educación primaria y secundaria, la presencia de español sigue siendo bastante reducida o inexistente, quedando relegada a asignaturas optativas (Rodríguez, 2021; Lumbreras, 2022)

En bachillerato, el español adquiere mayor visibilidad, aunque sigue siendo una opción minoritaria frente a otras lenguas. No obstante, el número de centros que ofrecen español como lengua extranjera ha ido aumentando progresivamente durante los últimos años (Rodríguez, 2021).

En el ámbito universitario, el español alcanza la mayor oferta, puesto que un gran número de universidades cuenta con departamentos propios de español, programas integrados en diferentes facultades de lenguas extranjeras y centros de idiomas, así como programas de máster y doctorado vinculados a estudios hispánicos (Badillo, 2021; Rodríguez, 2021; Lumbreras 2022).

Enseñanza No Reglada y Sector Privado. Ante la insuficiente oferta reglada, la enseñanza no reglada obtiene un papel fundamental en el contexto de ELE en Corea del Sur. Academias privadas, centros de idiomas, cursos municipales y programas empresariales amplían el acceso al aprendizaje del español. También han experimentado un aumento considerable la formación en línea y los recursos digitales (Badillo, 2021; Rodríguez, 2021).

Papel del Instituto Cervantes y Otras Instituciones Españolas. La creación del Aula Cervantes de Seúl en 2011 supuso un paso importante en la institucionalización y visibilidad del español en Corea del Sur. Desde entonces, el Instituto Cervantes ha desempeñado un papel fundamental en la certificación lingüística, la oferta de cursos, la formación del profesorado y la promoción cultural, en colaboración con universidades coreanas y con la Embajada de España, junto con otros programas de cooperación como los lectorados MAEC-AECID (Badillo, 2021; Rodríguez, 2021; Lumbreras, 2022).

Demanda Social y Motivaciones. Los estudios recientes señalan que el interés por el español en Corea del Sur está vinculado principalmente a factores culturales, turísticos, académicos y profesionales (Badillo, 2021; Lumbreras, 2022). La atracción por la cultura hispana, el turismo y las oportunidades laborales relacionadas con empresas de carácter internacional constituyen algunas de las principales motivaciones a la hora de aprender español.

No obstante, el español continúa siendo una lengua secundaria frente a otras lenguas consideradas más estratégicas, generando un desequilibrio entre la demanda social, que sigue en aumento, y una oferta todavía limitada, especialmente en los niveles preuniversitarios (Badillo, 2021; Lumbreras, 2022).

Síntesis del panorama actual. La enseñanza de ELE en Corea del Sur se encuentra en proceso de expansión, con una base sólida en el ámbito universitario y un aumento notable en el sector privado, aunque sigue teniendo una presencia limitada en los niveles educativos iniciales (Badillo, 2021; Lluch, 2022; Lumbreras, 2022). El contexto actual evidencia la importancia de analizar el desarrollo del español teniendo en cuenta tanto los factores cuantitativos como los aspectos socioculturales y las experiencias de los propios aprendientes.

Enfoques Metodológicos y Prácticas Docentes en el Aula de ELE en Corea del Sur

Según estudios recientes sobre la enseñanza de ELE en Corea de sur, el panorama metodológico se caracteriza por un predominio de enfoques tradicionales, centrados en el profesor, en la explicación gramatical y en la resolución de exámenes, sobre todo, en ámbitos educativos reglados como el universitario (Onieva, 2014; Lumbreras, 2022). Estas prácticas se relacionan con las características del sistema educativo surcoreano, influido por el confucionismo, y se reflejan en una cultura académica jerárquica, con un fuerte peso de la evaluación y una tradición pedagógica basada en la memorización y la transmisión de contenidos. Estos aspectos, evidencian el predominio de un modelo educativo, donde el docente ocupa una posición central en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, se puede observar una introducción progresiva del enfoque comunicativo, sin embargo, con resultados limitados y desiguales. Los estudios señalan una clara existencia de resistencias estructurales y culturales a la aceptación de metodologías centradas en el estudiante, especialmente en lo que respecta al desarrollo de la competencia oral, la participación espontánea y la interacción en el aula (Onieva, 2014; Saucedo, 2022). Estas dificultades están directamente relacionadas con la jerarquización social y la relación vertical existente profesor-estudiante, así como con el miedo al error y la presión académica, concepciones muy arraigadas en el contexto educativo y cultural surcoreano.

No obstante, en este escenario caracterizado por las prácticas tradicionales, se han documentado experiencias innovadoras de carácter puntual, en general impulsadas por docentes o contextos específicos, que buscan introducir metodologías más activas basadas en la experiencia. En esta línea Fernando Saucedo (2022) analiza la aplicación del sociodrama como técnica didáctica en el aula de ELE en Corea del Sur, destacando el

potencial de esta práctica para reducir la ansiedad del aprendiente, aumentar la motiva y favorecer una participación activa por parte del alumnado. El autor destaca la capacidad de estas técnicas para crear un espacio comunicativo menos amenazante, donde los aprendientes pueden experimentar el español desde diversas dimensiones: emocional, social y corporal.

En líneas similares, Pil-Woo Kang (2021) propone un modelo basado en el *action learning*, orientado a fortalecer la comunicación y la escritura en estudiantes universitarios a través del trabajo cooperativo y la resolución de tareas comunicativas. Los resultados del estudio muestran que este enfoque, de carácter cooperativo y centrado en el alumno, contribuye a mejorar la fluidez, el contenido y la expresión, además de generar un impacto positivo en los factores afectivos, incrementando el interés y la confianza en el aprendiente. No obstante, cabe destacar que se trata de una propuesta aplicada en un contexto concreto, aunque no deja de ser una metodología pedagógica valiosa y extrapolable a otros contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Estos estudios, muestran una transición lenta y no homogénea, pero progresiva, en el contexto educativo de Corea del Sur, desde modelos predominantes más conservadores y centrados en el docente hacia enfoques más comunicativos, experienciales y participativos. Esta coexistencia entre los modelos tradicionales y las propuestas innovadoras refleja tanto las tensiones y carencias del sistema educativo surcoreano como, las posibilidades de transformación metodológica en el aula de ELE.

Dimensión Cultural e Intercultural en los Estudios Seleccionados

Los estudios revisados muestran que la cultura tiene un papel importante dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera en Corea del Sur. Sin embargo, esta dimensión no siempre se trabaja de forma integrada dentro de las clases. En muchos casos, la cultura aparece como información general sobre los países hispanohablantes, como fiestas, historia o personajes conocidos, mientras que aspectos más cotidianos como la forma de relacionarse, los valores sociales o las normas de comunicación diaria reciben menos atención. Tal como señala Ahram Song (2011), esta tendencia suele centrarse en lo que se denomina «cultura con mayúsculas» dejando en segundo plano la cultura cotidiana e implícita «cultura (a secas) y cultura con K» que incluye comportamientos, creencias y formas de interacción presentes en la vida cotidiana. Como consecuencia el alumnado conoce datos culturales, pero en la mayoría de los casos, no desarrolla herramientas para interpretar comportamientos o desenvolverse con naturalidad en situaciones reales de comunicación (Song, 2011; Song, 2014; Lumbreras, 2022).

Ahram Song (2011) señala que aprender una lengua implica también aprender su cultura. El estudio muestra, cómo en el contexto coreano, factores como el respeto a la autoridad, la jerarquía en el aula o el miedo a equivocarse heredados de un pensamiento confuciano, influyen directamente en la participación del alumnado y en el desarrollo de su competencia lingüística y cultural. Por ello, la autora defiende la necesidad de trabajar la interculturalidad no solo como contenido meramente informativo, sino como un proceso de reflexión que permita comparar formas de comunicación, entendiendo las diferencias para lograr reducir los posibles malentendidos.

Por su parte, Yerim Song (2014), analiza manuales de ELE utilizados en Corea del Sur y descubre que muchos materiales se centran en elementos culturales visibles, como monumentos, tradiciones o gastronomía, pero dejan en un segundo plano los elementos referentes a las situaciones cotidianas, como saludar, expresar desacuerdo o gestionar la cortesía. Además, se señala que en numerosos manuales tienden a centrarse principalmente en España, dejando en un segundo lugar o incluso, olvidando referentes culturales del resto de países hispanohablantes. A esto se suma que, en muchas ocasiones, los contenidos se enfocan sobre todo en la denominada «cultura con mayúsculas» priorizando datos históricos o festividades, mientras que se omiten elementos más implícitos relacionados con situaciones comunicativas reales. Esta es una diferencia relevante, ya que el alumnado, aunque pueda reconocer referencias culturales, puede encontrar dificultades a la hora de interactuar en contextos reales donde intervienen normas sociales implícitas.

Siguiendo la misma línea, otros estudios centrados en el aprendiente y la dinámica del aula muestran como la cultura influye en aspectos visibles, pero, además, en aspectos no tan visibles, como la gestión del silencio, la iniciativa para hablar en público o la relación entre profesor y estudiante (Lumbreras y Rodríguez, 2022). Hay que destacar que estos elementos, aunque no se presenten de forma explícita en los materiales didácticos, forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, condicionan la manera en la que el alumnado se aproxima a la lengua meta.

Los trabajos analizados indican que la dimensión cultural e intercultural en la enseñanza de ELE en Corea del Sur ha ido ganando importancia, aunque todavía suele abordarse de forma parcial. Esto sugiere la necesidad de integrar la cultura no solo como información complementaria, sino como parte de la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, teniendo en cuenta las formas de relación, los valores sociales y las situaciones de comunicación que influyen en el uso real de la lengua.

Retos, Limitaciones y Desafíos para la Mediación Cultural en el Aula de ELE en Corea del Sur

Los estudios revisados coinciden en señalar que uno de los principales retos en la enseñanza del español en Corea del Sur no se encuentra únicamente a nivel lingüístico sino en los factores culturales, educativos y estructurales que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversos autores señalan que la fuerte orientación del sistema educativo hacia la evaluación y el rendimiento académico condiciona las dinámicas del aula de español, dificultando la implementación de metodologías comunicativas y de propuestas interculturales (Badillo, 2021; Rodríguez, 2021).

Uno de los desafíos más destacados es la resistencia al enfoque comunicativo, especialmente en los contextos universitarios, donde sigue predominando una enseñanza más tradicional basada en la explicación gramatical, la memorización y la preparación de exámenes. Esta situación tiene relación con factores socioculturales como el respeto jerárquico hacia el docente, el miedo al error o la escasa participación del alumnado, elementos que dificultan la creación de espacios de interacción más horizontales y comunicativos (Saucedo, 2022).

Además, se suman factores de tipo estructural, como la escasa presencia del español en los niveles educativos iniciales, la falta de continuidad en algunos programas formativos o la insuficiencia de materiales didácticos de calidad. Aunque la demanda social del español ha aumentado, la oferta no es suficiente, lo que genera desequilibrios entre la motivación y el acceso real al aprendizaje (Rodríguez, 2021; Badillo, 2021).

Desde la perspectiva lingüística y cultural, también se señalan dificultades entre el español y el coreano, por ser lenguas muy distintas. Estas diferencias no solo afectan a la gramática o la pronunciación, sino también a patrones de interacción, cortesía y construcción del discurso, lo que le exige al docente de español como lengua extranjera una labor de mediación cultural, a través de la explicación de normas implícitas de comunicación (Song, 2011; Lumbreras, 2022; Kim, 2020).

Estos estudios muestran que la dimensión intercultural en el aula de ELE en Corea del Sur se enfrenta a retos que trascienden la selección de contenidos culturales. Se evidencia la necesidad de repensar la metodología, el rol del docente, la adaptación de materiales y la creación de espacios donde el error sea entendido como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un elemento de degradación. No se trata tanto de una cuestión lingüística, sino de un proceso de ajuste por parte de los sistemas educativos, las expectativas sociales y las distintas formas de entender la comunicación y participar en el aula.

Análisis Crítico de los Estudios Seleccionados

Coincidencias

El análisis de los estudios seleccionado permite identificar una serie de elementos comunes que configuran el panorama actual de la enseñanza de ELE en Corea del Sur. Estas coincidencias describen la situación educativa y, además, muestran estructuras culturales, institucionales y pedagógicas que condicionan el desarrollo del español como lengua extranjera en este contexto.

Los principales aspectos compartidos por los autores pueden agruparse en los siguientes bloques, que se presentan a continuación por su relevancia dentro del análisis.

Coincidencias Estructurales.

Jerarquía Lingüística. Dentro del plano estructural, los estudios analizados coinciden en señalar que el desarrollo del español en Corea del Sur se ha producido en un contexto jerarquizado desde el punto de vista lingüístico (Badillo, 2021; Lumbreras, 2022; Rodríguez, 2021). Aunque el hispanismo ha experimentado un crecimiento progresivo desde las últimas décadas, estos avances se han producido dentro de un sistema donde el inglés mantiene una posición hegemónica.

Autores como Badillo (2021) señalan que el inglés continúa siendo la lengua extranjera prioritaria en el ámbito educativo, ya que su aprendizaje está directamente vinculado con el acceso a la universidad, la obtención de un buen empleo y a la movilidad internacional. Tras el inglés, el chino y el japonés ocupan posiciones estratégicas por razones geopolíticas y económicas, especialmente por su proximidad regional y las relaciones comerciales establecidas (Lumbreras, 2022; Rodríguez, 2021).

En este escenario, el español ocupa una posición posterior. No obstante, los estudios coinciden en que se trata de una lengua en expansión, sobre todo en el ámbito universitario, donde se ha consolidado como una de las lenguas europeas con mayor presencia institucional (Rodríguez, 2021; Lluch, 2022). Sin embargo, el español sigue sin formar parte del currículo obligatorio en los niveles escolares iniciales, y su aprendizaje depende de decisiones individuales del alumnado o de la oferta específica de los diferentes centros (Badillo, 2021; Lumbreras, 2022).

Además, el español se percibe principalmente como una herramienta diferenciadora dentro de un sistema altamente competitivo ofreciendo ventajas en el ámbito profesional, especialmente en relación con empresas de proyección internacional (Badillo, 2021). Como consecuencia, su crecimiento no supone una competencia directa con el

inglés, sino una opción estratégica complementaria, lo que limita su presencia en niveles educativos iniciales y refuerza su concentración en el ámbito universitario y privado.

No obstante, la motivación para aprender español no se limita únicamente al ámbito laboral. Diversos estudios destacan el creciente interés por la cultura hispanohablante, el turismo y los intercambios internacionales como factores relevantes en el aumento de su demanda (Lumbreras, 2022; Lluch, 2022). De este modo, la posición del español dentro de la jerarquía lingüística surcoreana combina una dimensión instrumental con una dimensión cultural más simbólica.

El Peso del Sistema Educativo. Los estudios coinciden en señalar el fuerte peso del sistema educativo surcoreano como uno de los elementos que más condiciona la enseñanza del español como lengua extranjera en el país (Badillo, 2021; Rodríguez, 2021; Lumbreras, 2022). No se trata únicamente de la organización curricular, sino de una cultura académica profundamente orientada hacia la evaluación, el rendimiento y la competencia, factores derivados tanto de la tradición confuciana, como del proceso histórico de reconstrucción acelerada del país.

Diversos estudios muestran que el sistema surcoreano se caracteriza por una alta presión evaluativa, donde el éxito académico se convierte en un elemento central tanto para el alumnado como para las familias (Badillo, 2021; Rodríguez, 2021). Esta orientación hacia los exámenes influye directamente en las dinámicas del aula, favoreciendo la perpetuación de metodologías tradicionales, centradas en la memorización, la preparación de pruebas y la obtención de resultados cuantificables (Onieva, 2014; Lumbreras, 2022).

Asimismo, la orientación hacia el examen dificulta la implementación de enfoques comunicativos, ya que el sistema tiende a priorizar contenidos gramaticales y conocimientos cuantitativos frente a competencia comunicativas (Saucedo, 2022).

Como consecuencia, el peso del sistema educativo no solo afecta a la distribución del español dentro del currículo, sino también a la manera en que se concibe y se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Educación en la Sombra: Hagwon (학원). Otro de los elementos estructurales que aparece de forma recurrente en los estudios es el papel de la «educación en la sombra», representada principalmente por las academias privadas (Rodríguez, 2021; Badillo, 2021). Estas instituciones complementan la enseñanza reglada y constituyen un fenómeno extendido dentro del sistema educativo del país.

Los estudios señalan que la fuerte orientación hacia el rendimiento académico y la competitividad favorece el crecimiento del sector privado, al que muchas familias recurren

con el objetivo de reforzar la preparación educativa de sus hijos (Badillo, 2021; Lumbreras, 2022). Como consecuencia, el aprendizaje de lenguas extranjeras ocupa un lugar destacado en este ámbito, especialmente el inglés, aunque progresivamente otras lenguas como el español también han ido encontrando su espacio.

En el caso del español, este tipo de enseñanza no reglada cumple una función compensatoria. La limitada oferta institucional frente a la alta demanda creciente, sobre todo en los niveles educativos iniciales, abren un margen de posibilidades al sector privado, que desempeña papel relevante en la expansión del idioma en Corea del Sur (Rodríguez, 2021; Lumbreras, 2022).

Sin embargo, esta situación también evidencia una desigualdad estructural, ya que el acceso a este tipo de formación depende directamente de la capacidad económica de las familias. De este modo, la educación privada no solo complementa el sistema de educación reglado, sino que también refleja y reproduce las dinámicas competitivas y evaluativas del propio sistema educativo, influyendo en la enseñanza de ELE en Corea del Sur.

La Certificación Oficial (DELE). En consonancia con los elementos anteriores, la certificación oficial desempeña un papel fundamental en la consolidación del español en Corea del Sur (Rodríguez, 2021; Badillo, 2021). La obtención de títulos acreditativos es uno de los principales objetivos del alumnado dentro de un sistema educativo fuertemente orientado hacia la evaluación y la validación de competencias.

El Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), gestionado actualmente por el Instituto Cervantes, tiene una presencia y relevancia significativa en el país (Rodríguez, 2021; Lumbreras, 2022). Diversos estudios destacan el prestigio académico y valor profesional que estas certificaciones aportan al estudiante, especialmente en un entorno competitivo donde las acreditaciones desempeñan un papel determinante para su proyección académica y laboral.

Junto con el DELE, también se ha introducido el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), cuyo formato digital y flexible responde a determinadas demandas. Sin embargo, esta modalidad aún tiene una presencia y reconocimiento bastante limitado en el país. Por otro lado, resulta relevante la existencia de certificaciones locales como el FLEX (Foreign Language Examination) lo que evidencia que el español está cada vez más integrado en el sistema educativo surcoreano (Badillo, 2021).

De este modo, la certificación no solo funciona como un instrumento de evaluación, sino que contribuye a consolidar la presencia del español como lengua académica y profesional en el país. Sin embargo, la importancia de la acreditación también refleja la

fuerte cultura evaluativa del sistema educativo surcoreano, donde el aprendizaje de lenguas queda vinculado a la obtención de resultados cuantificables.

Coincidencias Socioculturales.

Impacto del Confucianismo en el Aula. Otra coincidencia señalada es la influencia que ejerce la tradición confuciana en la configuración de las dinámicas educativas en Corea del Sur (Song, 2011; Lumbreras, 2022). Aunque a lo largo de los estudios no se mencione explícitamente, diversos autores describen elementos asociados a esta tradición, algunos de ellos ya mencionados, como el respeto hacia la figura del docente, el peso del esfuerzo académico y la orientación hacia el rendimiento.

En el contexto del aula de ELE, esta influencia se manifiesta en una relación vertical marcada entre el profesor y el alumno, donde la autoridad del docente ocupa una posición principal (Onieva, 2014; Song, 2011). Además, los estudios muestran una participación más contenida por parte del estudiante, vinculada al temor al error, a la exposición pública y al deseo de mantener la armonía dentro del grupo (Song, 2011; Saucedo, 2022).

Diversos estudios señalan la aparición de barreras psicolingüísticas, como la ansiedad comunicativa o el temor a equivocarse en público, que pueden afectar al desarrollo de la competencia oral y dificultan la implementación de metodologías comunicativas centradas en la interacción oral y la espontaneidad (Saucedo, 2022).

No obstante, lejos de emitir juicios de valor, desde una perspectiva docente, estos elementos deben entenderse como parte de un contexto cultural específico que condiciona la manera en que se concibe el aprendizaje.

Coincidencias Lingüísticas y Pragmáticas.

Distancia Lingüística y Pragmática en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Otra coincidencia relevante que supone además un reto importante dentro de la enseñanza de ELE en el aula surcoreana, es la distancia lingüística y pragmática entre el coreano y el español (Kim, 2020; Lumbreras, 2022). Estas diferencias no se limitan solamente a aspectos gramaticales, sino que afectan también a las normas implícitas de interacción.

Desde un punto de vista lingüístico, diversos autores destacan las diferencias tipológicas entre ambas lenguas, como el orden sintáctico (SOV frente a SVO), la ausencia de artículos y de género gramatical en el coreano o las diferencias en el sistema verbal (Kim, 2020; Onieva, 2014). Estas diferencias generan interferencias en el uso de artículos, concordancia de género y número o tiempos verbales, dificultando la adquisición de determinadas estructuras del español.

En la dimensión pragmática, aspectos como la gestión de la cortesía, la forma de expresar desacuerdo, el uso de pronombres o la construcción del discurso, pueden generar malentendidos interculturales (Song, 2011; Kim, 2020). Mientras que el español tiende a favorecer una comunicación más directa en determinados contextos, el coreano se caracteriza por el empleo de estrategias comunicativas más indirectas y jerarquizadas.

Estas diferencias repercuten en el desarrollo de la competencia oral, ya que el alumnado además de adquirir estructuras gramaticales nuevas debe comprender normas implícitas de interacción propias del contexto hispanohablante (Song, 2011; Lumbreras, 2022).

Como consecuencia, los estudios coinciden en la necesidad de una mediación docente que tenga en cuenta tanto la dimensión lingüística como la competencia pragmática e intercultural para un mejor desarrollo en el proceso de aprendizaje. La distancia entre ambas lenguas, señalan, debe concebirse como un encuentro donde el aula se convierta en un lugar de negociación de significados y de construcción intercultural.

Coincidencias Metodológicas y Docentes.

Tensión entre la Metodología Tradicional y el Enfoque Comunicativo. En el plano metodológico, los estudios coinciden en señalar la persistencia de un modelo tradicional, especialmente en contextos universitarios (Onieva, 2014; Lumbreras, 2022). La explicación gramatical, la memorización y el uso de la lengua materna como vehículo principal continúan teniendo un peso considerable en el aula.

Diversos autores destacan que esta orientación responde, en parte, a la influencia del sistema evaluativo y a una tradición educativa centrada en la precisión formal y en la preparación de exámenes (Badillo, 2021; Onieva, 2014). Como consecuencia, el aprendizaje tiende a priorizar el conocimiento de las estructuras frente al desarrollo de la competencia comunicativa.

En los últimos años se han intentado introducir propuestas basadas en el enfoque comunicativo y en metodologías más participativas, como el sociodrama o el *action learning* (Saucedo, 2022; Kang, 2021). No obstante, los estudios coinciden en que su implementación es progresiva y desigual. La participación espontánea, la interacción oral y el aprendizaje contextualizado aún encuentran resistencias derivadas de factores estructurales como socioculturales, previamente ya señalados (Lumbreras, 2022).

El panorama metodológico actual muestra una convivencia entre tradición e innovación, aunque evidencia una fuerte presencia todavía de metodologías con enfoque tradicional.

División de Roles Docentes y Desigualdad Profesional. Otra coincidencia señalada en los estudios es la existencia de una división de carácter funcional entre los profesores locales y el profesor nativo extranjero. En numerosos contextos universitarios, los docentes coreanos suelen encargarse de los contenidos gramaticales y teóricos, impartidos en coreano, mientras que el profesorado nativo asume las asignaturas de conversación (Onieva, 2014; Lumbreras, 2022).

Esta organización, derivada en parte de dinámicas culturales y académicas ya mencionadas, genera una fragmentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la dimensión lingüística formal y la comunicativa aparecen separadas (Onieva, 2014). Este hecho dificulta la integración de una metodología coherente, sobre todo cuando no existe una coordinación efectiva entre ambos perfiles docentes.

Además, varios estudios señalan diferencias en las condiciones del profesorado extranjero, como contratos temporales o una menor participación en la organización de los departamentos (Lumbreras, 2022; Rodríguez, 2019). Aspectos que no solo afectan al plano profesional, sino también al papel docente en el aula y a la continuidad de proyectos educativos.

Coincidencias en Materiales Didácticos y Dimensión Cultural.

Limitaciones de los Manuales Locales y Tratamiento Cultural. Otra de las coincidencias presentes en los estudios revisados es el papel central que desempeñan los manuales locales en la enseñanza de ELE en Corea del Sur. En la mayoría de los contextos educativos, el libro de texto no actúa solamente como apoyo, sino como eje organizador del currículo, lo que condiciona la secuenciación didáctica, así como el enfoque cultural adoptado (Song, 2014). Esta fuerte dependencia limita la autonomía metodológica del profesorado y condiciona el tipo de competencia intercultural que puede desarrollarse en el aula.

En relación con el tratamiento de la competencia intercultural, varios estudios coinciden en señalar lo que Ahram Song (2011) denomina «cultura con mayúsculas». Los manuales priorizan la presentación de referencias visibles como fiestas, monumentos, datos históricos o aspectos gastronómicos, mientras que en segundo plano quedan las dimensiones pragmáticas y las relacionales, como las normas de cortesía, los valores sociales, los patrones de interacción cotidiana (Song, 2011; Song, 2014).

Además, se observa una cierta tendencia a privilegiar referentes peninsulares frente a la diversidad lingüística y sociocultural del mundo hispanohablante, lo que contribuye a proyectar una imagen parcial y homogénea del español (Song, 2011). Esta selección cultural puede limitar la comprensión del español como lengua global y plural.

Como consecuencia, la cultura tiende a presentarse como un contenido meramente informativo, separado del uso comunicativo de la lengua. La escasa integración entre la dimensión cultural y el uso comunicativo de la lengua dificulta el desarrollo de una competencia intercultural más profunda, en la que el alumnado no solo conozca referentes culturales, sino que, además, sea capaz de interpretarlos y aplicarlos en situaciones comunicativas reales (Song, 2011; Lumbreras, 2022).

Coincidencias Tecnológicas.

Uso Instrumental e Integración Pedagógica. En relación con la dimensión tecnológica, los estudios revisados muestran que la integración de recursos digitales en la enseñanza de ELE en Corea del Sur no siempre responde a una planificación pedagógica estructurada (Lumbreras, 2022). A pesar de tratarse de un país altamente desarrollado en el ámbito tecnológico, el uso de herramientas digitales en el aula de español suele cumplir funciones principalmente instrumentales.

En muchos casos las TIC se emplean como apoyo visual, presentaciones audiovisuales o plataformas virtuales, sin llegar a configurarse como verdaderas TAC orientadas al aprendizaje significativo y a la producción comunicativa (Saucedo, 2022). Además, la presión curricular y la orientación hacia la evaluación pueden limitar la implementación de actividades digitales más colaborativas o centradas en el aprendiente (Badillo, 2021).

No obstante, algunos estudios plantean modelos orientados hacia una integración pedagógica más coherente de la tecnología en el aula. Por ejemplo, Kang (2021) propone un modelo basado en *action learning* que incorpora dinámicas cooperativas y tareas comunicativas apoyada en recursos digitales, mostrando mejoras en la producción escrita y en la confianza del aprendiente. En estos casos, la tecnología deja de ser un mero soporte y se convierte en un elemento articulador de la participación activa y del desarrollo de la competencia comunicativa.

Sin embargo, los estudios coinciden en que estas experiencias siguen siendo puntuales y no representan todavía un cambio estructural en las metodologías predominantes del sistema educativo de Corea del Sur. La tecnología aparece como un recurso con alto potencial transformador, pero su eficacia depende de la integración coherente.

Diferencias y debates

Si bien, como hemos visto en el apartado coincidencias, los estudios analizados comparten una serie de aspectos en común en torno a la enseñanza de ELE en Corea del

Sur, también se observan diferencias significativas y debates en torno a la interpretación cultural, el papel del docente y la transformación metodológica en el aula.

La Percepción del Estatus del Profesor Nativo. En relación con este punto, se observa una divergencia en los estudios revisados respecto a la interpretación del trabajo y el estatus del docente extranjero. Mientras que algunos trabajos subrayan que no parece existir una diferencia significativa entre los docentes coreanos y nativos dentro de las instituciones (Rodríguez, 2021; Lumbreras, 2022), otros denuncian la existencia de discriminación (Onieva, 2014).

Onieva (2014) subraya la existencia de “leyes no escritas” que evidencian desigualdades salariales y sitúan al docente nativo en una posición secundaria, caracterizada por contratos temporales, menor participación en el departamento y un rol limitado a tareas comunicativas en comparación con los profesores coreanos.

Por tanto, la diferencia radica en la valoración de estas dinámicas. Para algunos autores, esta situación refleja una falta de reconocimiento profesional que deriva en fragmentación metodológica al separar la dimensión lingüística formal de la competencia comunicativa (Onieva, 2014). Para otros, en cambio, estas condiciones responden principalmente a factores organizativos propios del marco institucional, no tanto pedagógico (Lumbreras, 2022; Rodríguez, 2021).

Además, aunque algunos estudios mantienen que estas dinámicas prevalecen, los trabajos más recientes adoptan una posición menos crítica.

La Estabilidad Estructural del ELE en Corea del Sur. Al evaluar el progreso de la enseñanza de ELE en el país, se observan diferencias en la valoración de la salud institucional del sistema. Por un lado, unos autores destacan el éxito del español en el país impulsada por el atractivo cultural y las certificaciones oficiales (Badillo, 2021; Lluch, 2022).

Por otro lado, otros trabajos ofrecen una visión más precavida, señalando una debilidad estructural, especialmente en los niveles preuniversitarios, donde la presencia del español continúa siendo limitada y dependiente de factores externos como la oferta y la demanda (Rodríguez, 2021; Lumbreras, 2022).

Más que posiciones divergentes, se observa una tensión constante entre la transformación y la continuidad de las prácticas educativas tradicionales. Esto se ve claramente en la interpretación del aumento del número de estudiantes, es decir, mientras algunos lo ven como un interés cultural genuino, otros sostienen que la elección del español en el examen de acceso a la universidad como una oportunidad estratégica para obtener mejores resultados con menor carga de dificultad (Badillo, 2021; Rodríguez, 2021).

En base a esto, lo que se observa es una tensión entre una lectura optimista del crecimiento del español en el país y una visión más crítica que subraya los límites del sistema. Esta diferencia refleja valoraciones distintas sobre la progresión y la profundidad en los cambios dentro del sistema educativo surcoreano.

El Desarrollo de la Competencia Intercultural en los Manuales de ELE. En este punto las diferencias observadas en los estudios parecen responder, sobre todo a la evolución del contexto educativo y al momento en que fueron desarrollados. Los trabajos anteriores, como los de Ahram Song (2011) y Yerim Song (2014), señalaban un mayor enfoque etnocéntrico centrado en España y una escasa integración entre lengua y cultura. En cambio, estudios más recientes, como los de Dalia Lumbreras (2022) o Fernando Saucedo (2022), muestran un pequeño avance respecto a la conciencia de la competencia intercultural, aunque no dejan de ser prácticas tradicionales con pequeños intentos de innovación

Más que un debate entre posturas enfrentadas, lo que se observa es una transición gradual desde un enfoque predominantemente informativo y centralizado hacia una apertura intercultural.

Tensiones Metodológicas. En este punto, no se observa una divergencia entre autores, sino más bien una coincidencia general en la necesidad de explorar enfoques más participativos (Onieva, 2014; Lumbreras, 2022). Sin embargo, son estas propuestas innovadoras las que entran en tensión con las prácticas tradicionales que continúan marcando la organización del sistema educativo.

Las experiencias de carácter más innovador como el *action learning* (Kang, 2021) o el uso del sociodrama (Saucedo, 2022) suelen desarrollarse de forma puntual y no representan una transformación estructural. Por tanto, la tensión reside en la viabilidad de estas prácticas dentro de un sistema centrado en el manual, la presión evaluativa y la organización jerárquica (Onieva, 2014; Lumbreras, 2022).

Existe pues una tensión entre innovación metodológica que busca el profesor nativo y la continuidad estructura, que paradójicamente aporta mayor seguridad al estudiante coreano.

Fortalezas

Los estudios analizados muestran diversas fortalezas que han favorecido a la consolidación del español en Corea del Sur. Estos elementos reflejan un crecimiento sostenido y una progresiva integración del ELE en el contexto educativo coreano y, además, constituyen una base sólida sobre la que continuar desarrollando su presencia en el país.

Sólida Base Histórica e Institucional. Uno de los aspectos más destacados a lo largo de los estudios es la consolidación del español dentro del sistema educativo de Corea del Sur. La enseñanza reglada del idioma cuenta con una larga trayectoria que se inició formalmente en el país en el año 1948, con la apertura de los primeros cursos en el Instituto Dongyang de Lenguas Extranjeras (Park, 1999; Rodríguez, 2022).

Aunque tradicionalmente ha tenido que competir con otras lenguas europeas con un fuerte arraigo en el país, como el francés o el alemán (Park, 1999), el español ha logrado afianzarse de forma progresiva. Esta solidez institucional es especialmente evidente en la educación universitaria, considerada el motor más importante del hispanismo en Corea del Sur.

Tras la creación del primer departamento de español en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (HUFS), en 1955 (Park, 1999), el idioma experimentó una importante expansión. Hasta el año 2022 los autores coinciden en señalar la existencia de entre 15 y 16 departamentos de español en las universidades coreanas (Rodríguez, 2021; Lumbreras, 2022). Si se consideran además los programas de grado y posgrado, la cifra aproximadamente asciende a 20 (Badillo, 2021). Este hecho refleja una estabilidad y continuo desarrollo del español dentro del sistema de educación reglada del país y ha permitido formar a profesorado especializado, así como garantizar la continuidad de la enseñanza del español en el ámbito universitario.

A ello se suma la progresiva presencia del Instituto Cervantes en el país. En el año 2011 se creó el Aula Cervantes, dependiente del Instituto Cervantes de Tokio. Posteriormente, en 2023 se aprobó la creación del primer Instituto Cervantes en Corea del Sur, cuya sede se sitúa en Seúl, reforzando la proyección internacional del español en el país mediante la oferta de cursos, actividades culturales y certificaciones oficiales como el DELE.

Además, la educación no reglada también desempeña un papel fundamental en la difusión del idioma, especialmente a través de las academias privadas y centros culturales. Estos espacios complementan la formación universitaria y permiten que perfiles más diversos accedan al aprendizaje del ELE fuera del sistema educativo formal (Lumbreras, 2022; Rodríguez, 2022).

Relevancia y Creciente Demanda de la Certificación Oficial (DELE). El interés por el español en Corea del Sur se manifiesta a través de la demanda de certificados oficiales. Diversos estudios destacan el papel central que desempeña el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) dentro del contexto surcoreano, donde la acreditación formal constituye un elemento clave en la trayectoria académica y profesional del alumnado (Badillo, 2021; Lumbreras, 2022).

Desde la primera convocatoria de examen en 1994 (Lumbreras y Rodríguez, 2022), el número de candidatos ha experimentado un crecimiento sostenido, situando a Corea del Sur como uno de los países con mayor participación en exámenes DELE dentro del contexto asiático (Lluch, 2022). Esto se debe a la cultura educativa de país, donde las certificaciones desempeñan un papel fundamental en la diferenciación académica y profesional.

Además, muchas universidades coreanas convalidan el DELE para la obtención de créditos o como requisito de graduación, lo que explica la mayor concentración de candidatos en niveles intermedios. La expansión progresiva de centros examinadores a lo largo del país confirma la integración del español en el sistema educativo.

Interés Cultural por el Mundo Hispanohablante. Más allá de los beneficios académicos, diversos estudios señalan la existencia de un creciente interés social por la cultura hispanohablante que actúa como un importante factor de atracción hacia el idioma en Corea del Sur (Badillo, 2021; Lluch, 2022). Este interés se refleja en la popularidad de la música en español, en el éxito de producciones audiovisuales y en una mayor visibilidad cultural de España y los países de latinoamericanos.

Por ejemplo, un reflejo de ello es el auge del Camino de Santiago entre la población surcoreana. Antes de la pandemia, más de 8.000 ciudadanos realizaron esta peregrinación, situando a Corea del Sur entre los principales emisores (Song, 2014; Badillo, 2021; Lumbreras y Rodríguez, 2022). Este fenómeno se debió a la difusión de programas televisivos locales y a la presencia activa de la comunidad católica en el país, lo que evidencia cómo diversos referentes culturales hispánicos han adquirido un lugar destacado en el contexto surcoreano.

Entorno Tecnológico Favorable para la Enseñanza de ELE. Según los estudios revisados, Corea del Sur cuenta con una infraestructura digital avanzada y una alta conectividad a internet, lo que facilita la implementación y desarrollo de modalidades de enseñanza en línea (Badillo, 2021).

Este ecosistema tecnológico destaca la creación de instituciones educativas como la Universidad Cibernética Hankuk de Estudios extranjeros (CUFS), que ofrece un grado completo de español a través de plataformas virtuales mediante clases grabadas, tutorías en línea y recursos audiovisuales de alta calidad (Lumbreras, 2022).

Además, el aprendizaje autónomo se ha visto favorecido por la creación de nuevas herramientas digitales, como el diccionario de Naver, y por el aumento de contenidos didácticos en redes sociales y plataformas locales, como KakaoTalk, Instagram y YouTube, fenómeno que también ha sido señalado en los estudios recientes sobre el panorama actual

de ELE en Corea del Sur (Lumbreras, 2022). Además, investigaciones como la de Pil Woon Kang (2021) muestran como la integración de modelos digitales y cooperativos pueden reforzar la competencia comunicativa del alumnado universitario.

No obstante, la disponibilidad tecnológica no siempre es sinónimo de transformación metodológica profunda (Badillo, 2021).

Comunidad Académica Activa. El hispanismo en Corea del Sur cuenta con una comunidad académica consolidada y activa, especialmente en el contexto asiático. La Asociación Coreana de Hispanistas, fue fundada en 1981, y ha desempeñado un papel fundamental en la consolidación del español, reuniendo un gran número de investigadores y docentes especializados en la lengua, la literatura y la cultura hispánica (Lumbreras, 2022).

La asociación organiza congresos de manera periódica y publica su revista Estudios Hispánicos, lo que permite generar espacios de intercambio científico y reflexión (Lumbreras, 2022).

Paralelamente, destaca la actividad investigadora desarrollada en diferentes universidades del país, donde se editan revistas especializadas y se promueven proyectos centrados en el estudio del mundo hispánico. Esta continuidad refleja un entorno académico dinámico que ha contribuido al desarrollo y consolidación de ELE en Corea del Sur hasta la actualidad.

Relaciones Académicas con Países Hispanohablantes. Las relaciones diplomáticas entre Corea del Sur y España, así como muchos otros países latinoamericanos han favorecido un contexto de cooperación cultural y educativa. Esto ha contribuido al fortalecimiento del intercambio académico y a la promoción del español en el país (Park, 1999; Lumbreras, 2022).

En el ámbito educativo, el fortalecimiento de las relaciones entre España y Corea del Sur ha beneficiado la movilidad académica y la colaboración universitaria a lo largo de los años, mediante iniciativas orientadas a la promoción del idioma y la apertura del Instituto Cervantes en Seúl (Lumbreras, 2022).

Además, a nivel universitario, destacan los programas de Lectorado MAEC-AECID, así como los acuerdos universitarios para el intercambio de profesores y estudiantes, capaces de consolidar el contacto con contextos lingüísticos y culturales diversos, lo que ha contribuido al desarrollo de ELE en Corea del Sur. (Park, 1999; Badillo, 2021; Lumbreras, 2022).

Alta Motivación Profesional del Alumnado. Diversos estudios señalan que una parte del alumnado que opta por el español presenta una motivación de carácter

instrumental. En un sistema donde el dominio de inglés se considera obligatorio, el español se percibe como un elemento diferenciador dentro del perfil académico y profesional (Badillo, 2021; Lumbreras y Rodríguez, 2022).

El aumento de las relaciones comerciales entre Corea del Sur y diversos países latinoamericanos ha contribuido a reforzar la relevancia del español en el país, ya que puede constituir una herramienta relevante dentro de sectores concretos relacionados con la economía internacional (Badillo, 2021). En esta línea, el español adquiere un valor añadido como opción complementaria al inglés (Park, 1999).

Por este motivo, muchos estudiantes orientan el aprendizaje de esta lengua hacia oportunidades profesionales en empresas con presencia en el mundo hispanohablante. Si bien existe otro tipo de motivación, en muchos casos predomina su consideración como herramienta estratégica dentro de la trayectoria académica y profesional. (Badillo, 2021; Lumbreras y Rodríguez, 2022).

Sistemas Locales de Evaluación del Español. La existencia de sistemas de evaluación locales representa un fuerte indicador del reconocimiento que el español ha alcanzado en el sistema educativo de Corea del Sur. Más allá de las certificaciones internacionales como el DELE, instituciones surcoreanas han desarrollado sus propias pruebas de evaluación, como el SNULT o el FLEX.

Si bien estas evaluaciones nacen de una cultura educativa fuertemente orientada a la certificación, su creación evidencia que el español ha adquirido un nivel de relevancia suficiente como para generar herramientas propias de acreditación. Este hecho puede interpretarse como una muestra de la consolidación de la lengua española dentro del sistema educativo surcoreano (Badillo, 2021; Lumbreras, 2022).

Amplia Presencia del Sector Privado en la Enseñanza de ELE. La fuerte inversión de las familias surcoreanas en la educación privada ha contribuido a la expansión del español fuera de la educación reglada, en coherencia con la estructura general del sistema educativo del país, donde el sector privado desempeña un papel central (Badillo, 2021).

En un contexto caracterizado por la alta competencia y la oferta institucional limitada, el sector privado ha participado en el crecimiento del español mediante la creación de academias especializadas en ELE y centros de enseñanza no reglada (Lumbreras y Rodríguez, 2022; Lumbreras, 2022).

La educación no reglada ha ampliado tanto las oportunidades de aprendizaje y también las oportunidades laborales para docentes, incluyendo profesores nativos y ha

favorecido el desarrollo de metodologías más flexibles, así como la producción de materiales adaptados a las necesidades del contexto surcoreano (Lumbreras y Rodríguez, 2022).

Por tanto, su presencia constituye un papel relevante en la difusión del español como lengua extranjera en Corea del Sur.

Limitaciones

Diversos factores continúan condicionando el desarrollo del español como lengua extranjera en Corea del Sur. Estas limitaciones, de carácter estructural, sociocultural y lingüístico, influyen tanto en la organización del sistema educativo surcoreano como en la práctica docente.

Predominio del Inglés. En Corea del Sur, el aprendizaje del inglés ocupa un lugar central dentro del sistema educativo, considerada la lengua extranjera de referencia (Badillo, 2021; Lumbreras y Rodríguez, 2022). Debido al proceso de apertura económica, el inglés se ha considerado como la lengua extranjera por antonomasia, asociada a oportunidades académicas, movilidad internacional y proyección profesional (Badillo, 2021).

Esta centralidad deja en un segundo plano a otras lenguas extranjeras, entre ellas el español, cuya presencia, como ya se ha comentado, suele responder más a decisiones estratégicas orientadas a la diferenciación dentro de un sistema altamente competitivo (Park, 1999; Lumbreras y Rodríguez, 2022). Así pues, el español se percibe como un complemento del perfil académico más que como una lengua prioritaria dentro del sistema educativo (Badillo, 2021).

Presencia Limitada y Desequilibrio en la Oferta Educativa Reglada. A pesar del creciente interés por el español, su presencia dentro del sistema educativo reglado continúa siendo limitada (Badillo, 2021; Lumbreras y Rodríguez, 2022). En las etapas preuniversitarias, la oferta es reducida y depende de las decisiones de la institución educativa, situándose por detrás de otras lenguas extranjeras.

En el ámbito universitario, aunque existen departamentos consolidados, la demanda supera la oferta, generando un desequilibrio entre el interés del estudiante y los recursos universitarios disponibles, lo que limita el acceso a estudios reglados relacionados con el español (Park, 1999; Lumbreras, 2022).

Esta insuficiencia en la oferta oficial explica, en parte, la expansión del sector privado, que ha asumido una función complementaria de la enseñanza de ELE en Corea del Sur (Badillo, 2021; Lumbreras y Rodríguez, 2022).

Predominio de los Enfoques Metodológicos Tradicionales. La enseñanza de ELE en Corea del Sur continúa marcada, en numerosos contextos, por modelos pedagógicos de carácter tradicional, centrados en la explicación gramatical, la memorización y la traducción. (Onieva, 2014; Saucedo, 2022). Aunque el enfoque comunicativo ha sido ampliamente adoptado en la didáctica de lenguas extranjeras a nivel internacional, la implementación en el aula surcoreana es limitada (Saucedo, 2022).

Varios estudios señalan que esta perpetuación de metodologías tradicionales responde, además, a expectativas dentro del propio sistema educativo, donde se valora la claridad estructural y la seguridad (Song, 2011; Badillo, 2021). Sin embargo, estos planteamientos tienden a restringir las oportunidades de interacción en situaciones comunicativas reales, y consecuentemente, también limitan el desarrollar de la competencia pragmática. (Saucedo, 2022).

Así pues, la competencia comunicativa se ve condicionado por una enseñanza que prioriza el conocimiento formal frente a la práctica discursiva real (Onieva, 2014; Saucedo, 2022).

El Peso de la Evaluación: Presión Institucional y Riesgo de Abandono. El sistema educativo surcoreano se caracteriza por una fuerte orientación hacia la evaluación, lo que genera un contexto de alta presión académica que también repercute en la enseñanza de ELE (Badillo, 2021).

Por un lado, esta presión puede provocar elevados niveles de estrés ante la percepción de la complejidad lingüísticas del español, lo que en algunos casos puede derivar en abandono o cambio de idioma, especialmente en contextos donde el error se percibe como una amenaza al rendimiento académico (Saucedo, 2022).

Por otro lado, el peso de la evaluación influye en la elección de las lenguas extranjeras, favoreciendo decisiones estratégicas en búsqueda de mejores resultados, más que a una motivación lingüística real (Badillo, 2021).

Además, la presión de los centros educativos en los procesos de calificación refuerza la cultura centrada en los resultados, donde el rendimiento y la evaluación adquieren mayor protagonismo que el desarrollo real de la competencia comunicativa.

Desigualdad Laboral y Fragmentación Docente. Diversos estudios señalan la existencia de diferencias en las condiciones laborales y en la distribución de funciones entre el profesor coreano y el nativo en algunos contextos universitarios (Onieva, 2014). Estas dinámicas, derivadas de la estructura jerárquica del sistema educativo, puede limitar la estabilidad del profesorado extranjero.

Además, se han señalado diferencias en aspectos como la remuneración, la carga docente o al acceso a determinados recursos institucionales (Onieva, 2014). Estas desigualdades no solo afectan a los docentes, sino que también repercuten en la organización didáctica y, por tanto, en el alumnado.

En algunos departamentos, los contenidos gramaticales y los procesos de evaluación son responsabilidad del profesorado coreano, mientras que el profesorado nativo asume las asignaturas de conversación (Onieva, 2014). Esta distribución, como ya se ha indicado anteriormente, puede generar problemas en la coordinación docente y afectar al desarrollo equilibrado de las competencias lingüísticas.

Barreras Psicolingüísticas. Se señala que determinadas dinámicas culturales y educativas pueden influir en la participación oral del alumnado surcoreano en el aula de ELE. La tradición educativa, caracterizada por su estructura jerárquica y por el respeto hacia la figura docente, vinculadas a la herencia confuciana, podrían condicionar actitudes en la interacción en el aula (Onieva, 2014).

Además, el carácter competitivo del sistema educativo puede incrementar el llamado «filtro afectivo» en los aprendientes, de modo que el miedo a cometer errores en público o a afectar la propia imagen académica puede limitar la espontaneidad durante el desarrollo de las competencias orales. En base a ello, Fernando Saucedo (2022) señala la necesidad de implementar estrategias didácticas para favorecer la participación activa y reducir los bloqueos de la producción oral.

Estos factores psicolingüísticos son considerados un obstáculo para la implementación de metodologías comunicativas, especialmente en lo que respecta a la participación activa o la interacción improvisada de ELE.

Enfoque Cultural Limitado y Eurocentrismo en los Manuales de ELE. Como se ha señalado anteriormente, el análisis de los manuales de ELE ha mostrado coincidencias e incluso algunos debates en torno a su tratamiento cultural. Ahram Song (2011) señala el predominio de la denominada «cultura con mayúsculas», centrada en referentes históricos, artísticos o monumentales, frente a una integración más profunda de la dimensión pragmática y relacional.

Yerim Song (2014), menciona que la fuerte dependencia del manual condiciona el tipo de competencia intercultural que puede desarrollarse en el aula, reforzando en muchos casos una separación entre la dimensión lingüística y la dimensión cultural.

Otros estudios remarcan la tendencia a priorizar referentes peninsulares frente a la diversidad sociolingüística del mundo hispanohablante (Song, 2011).

Aunque durante los últimos años se han percibido intentos de mejora respecto a la dimensión intercultural (Lumbreras y Rodríguez, 2022), estas dinámicas continúan condicionando el desarrollo pleno de la competencia intercultural y la comprensión de la pluralidad del español como lengua global.

Gran Distancia Lingüística entre el Coreano y el Español. La diferencia tipológica entre el español y el coreano constituye un desafío añadido en el proceso de aprendizaje. Mientras que el español es una lengua flexiva con orden SVO, el coreano es una lengua aglutinante con orden SOV y núcleo final, lo que implica notables diferencias estructurales (Kim, 2020).

Estas diferencias se reflejan en distintos niveles. En un plano fonético, pueden aparecer dificultades relacionados con los grupos consonánticos, los diptongos o la tendencia a añadir vocales para facilitar la pronunciación (Kim, 2020). En el ámbito morfosintáctico, la ausencia de artículos en el coreano, las diferencias en los tiempos y en los modos verbales, o las concordancias de género y número, representan desafíos habituales para el alumnado (Onieva, 2014).

También a nivel pragmático aparecen notables interferencias relacionadas con la forma de negociación o estrategias discursivas concretas propias del contexto sociolingüístico (Saucedo, 2022).

Por consiguiente, esta distancia estructural puede hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más lento y requiere una atención didáctica específica en el aula de ELE.

Interpretación Crítica Personal

A partir del análisis realizado, es posible identificar una serie de tendencias comunes que permiten comprender el desarrollo del español como lengua extranjera en Corea del Sur desde una perspectiva más amplia. En primer lugar, la mayoría de los estudios coinciden en situar el desarrollo del español como lengua extranjera dentro de un sistema educativo fuertemente condicionado por factores estructurales y socioculturales, especialmente por el peso del sistema de evaluación, la organización jerárquica del aula y la tradición educativa, heredados del pensamiento confucionista. Estos elementos aparecen de forma recurrente como factores que justifican muchas de las dinámicas observadas en el marco educativo institucional.

Resulta importante señalar que gran parte de los estudios aquí analizados se centran en contextos universitarios concretos o en experiencias docentes específicas. Por este motivo, si bien estas investigaciones ofrecen una visión valiosa del funcionamiento del

ELE en el país, también pueden limitar la visión de los resultados, ya que el panorama educativo en Corea del Sur integra más instituciones, programas y enfoques metodológicos. Así pues, quizás sería pertinente ampliar el foco de investigación hacia otras tipologías educativas, especialmente en el ámbito de la enseñanza no reglada, puesto que también desempeña, como se ha visto, un papel relevante en la difusión del español.

Otro aspecto que debe considerarse es la temporalidad de los trabajos revisados. Algunos de estos estudios presentan varios años de antigüedad, lo que obliga a interpretarlos teniendo en cuenta la rapidez con la que pueden evolucionar los contextos educativos, sociales y tecnológicos en la actualidad, donde incluso unos pocos años pueden suponer cambios significativos. Por ello, en este contexto de transformación, es posible que determinadas dinámicas descritas en algunos de los trabajos anteriores hayan experimentado o estén experimentando cambios progresivos, especialmente en relación con la introducción de nuevas metodologías y con la creciente presencia del español en el país.

Por otra parte, diversos estudios adoptan enfoques basados en experiencias personales del docente o en observaciones situadas en contextos muy concretos. Aunque estas aportaciones permiten comprender mejor determinadas prácticas educativas, también pueden introducir cierto grado de subjetividad en la interpretación de algunos factores como las condiciones laborales del profesorado extranjero o en la organización interna de los departamentos universitarios. Por ello, estas observaciones deben interpretarse desde una perspectiva crítica, considerando que se basan en experiencias situadas en contextos educativos concretos y no necesariamente reflejan el funcionamiento del sistema general.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, el conjunto de estudios analizados ofrece una imagen coherente del desarrollo del español en Corea del Sur. Todos coinciden en señalar un crecimiento progresivo del interés por el idioma y una consolidación gradual en el ámbito educativo del país, sobre todo en el universitario. Aun así, no se debe olvidar que este crecimiento se produce dentro de un sistema educativo con estructuras organizativas y metodológicas fuertemente arraigadas, lo que explica la coexistencia entre tradición e innovación.

Desde una perspectiva pedagógica, el panorama de ELE en Corea del Sur evidencia la importancia de comprender el contexto sociocultural en el que se desarrolla la enseñanza del español. Las prácticas educativas no pueden depender únicamente de decisiones metodológicas, sino también de factores sociales, culturales y estructurales dentro del sistema educativo. La integración de la competencia intercultural no solo representa un objetivo para el alumnado, sino también para el profesorado. Tanto el docente coreano

como el docente nativo se encuentran en un espacio de encuentro entre dos universos culturales diferentes, por lo que ambos deben actuar como mediadores capaces de comprender e integrar estas realidades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En estas líneas, los materiales didácticos también desempeñan un papel relevante. Aunque los manuales locales han contribuido al desarrollo del español en el país, estudios señalan que todavía se tiende a priorizar las referencias culturales desde una perspectiva informativa, por lo que la incorporación de materiales diversos podría ayudar a ofrecer una visión más amplia de la diversidad cultural del mundo hispanohablante.

La enseñanza de ELE en Corea del Sur se configura como un espacio de encuentro entre diferentes universos culturales, donde la comprensión del contexto sociocultural y la mediación intercultural del profesorado resultan elementos clave.

Para finalizar el presente apartado y en línea con los estudios revisados, resulta interesante contrastar algunas de estas dinámicas con experiencias situadas en el aprendizaje de lenguas en el contexto de Corea del Sur.

Desde la perspectiva de la propia autora, la experiencia de aprendizaje del coreano en Corea del Sur permite comprender con mayor claridad algunas de las dinámicas descritas en los estudios analizados. Por ejemplo, el sistema de evaluación de coreano como lengua extranjera, representado por el examen TOPIK, se centra principalmente en competencias escritas y de comprensión, mientras que la evaluación de la competencia oral no tiene apenas presencia. Esta situación tiene un cierto paralelismo con lo señalado por los estudios con respecto a la enseñanza de ELE en el país, donde el desarrollo de la competencia comunicativa oral suele quedar bastante relegada frente al aprendizaje de contenidos gramaticales y/o léxicos.

De forma similar, la experiencia de un estudiante coreano preparándose para el examen DELE permite observar dinámicas metodológicas comparables. En determinados contextos de preparación para este tipo de certificaciones, el aprendizaje tiende a centrarse en la resolución de modelos de examen, el estudio de contenidos gramaticales y el aprendizaje de vocabulario, mientras que la práctica oral suele depender de iniciativas externas al propio curso, como el contacto con hablantes nativos o intercambios lingüísticos.

Estas experiencias situadas permiten contextualizar y comprender con mayor claridad algunas de las dinámicas señaladas a lo largo de los estudios analizados, aportando una perspectiva complementaria del estudio de lenguas extranjeras en el contexto surcoreano.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

El presente trabajo de reflexión bibliográfica se relaciona con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030, en especial con aquellos que se relacionan directamente con el ámbito de la educación, la igualdad y la competencia intercultural. La enseñanza del español como lengua extranjera en Corea del Sur, no solo involucra factores lingüísticos, sino también una dimensión social y cultural necesarias para interactuar diferentes contextos.

ODS 4. Educación de Calidad

El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo las oportunidades de aprendizaje. El análisis realizado sobre la enseñanza de ELE en Corea del Sur destaca la necesidad de dejar atrás los modelos puramente tradicionales para avanzar hacia modelos más inclusivos, participativos y experienciales que integren tanto la dimensión lingüística como la dimensión intercultural para así lograr un aprendizaje integral. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras contribuiría no solo a la adquisición de conocimientos puramente lingüísticos sino también al desarrollo del pensamiento crítico, la competencia comunicativa y la comprensión intercultural.

ODS 10. Reducción de las Desigualdades

El décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible promueve la reducción de las desigualdades en de forma integral abarcando diferentes dimensiones sociales, laborales y económicas, entre otras. En este sentido, el presente trabajo revela las desigualdades existentes en el acceso a la enseñanza del español como lengua extranjera dentro del sistema educativo surcoreano. A lo largo del trabajo se evidencia la alta concentración de programas de ELE en universidades y la escasa presencia de estos en etapas educativas iniciales, lo que deriva en una distribución desigual de las oportunidades formativas. Por ello, fomentar una enseñanza accesible, junto con una educación intercultural y una formación docente adecuada puede contribuir a reducir la brecha educativa, así como la distancia cultural en diferentes contextos de aprendizaje.

ODS 16. Paz, Justicia e Instituciones Sólidas

El decimosexto Objetivo de Desarrollo Sostenible tiene como finalidad promover sociedades más pacíficas e inclusivas, así como facilitar el acceso a la justicia y crear instituciones eficaces. Siguiendo estas líneas, la enseñanza de lenguas extranjeras favorece la comprensión mutua, la mediación culturas y la inclusión social. El aula de ELE puede convertirse en un espacio donde el alumnado aprenda a entender otras perspectivas,

respetar diferencias y desarrollar una actitud más abierta hacia la diversidad. En un contexto global como el actual, la mediación cultural y la competencia intercultural son factores necesarios para construir entornos más inclusivos y cooperativos.

Por otro lado, cualquier educación contribuye a la formación académica y al desarrollo personal. Una sociedad con mayor acceso a la educación dispone de más oportunidades de crecimiento social y profesional. Siguiendo estas líneas, la enseñanza de idiomas puede ayudar a formar comunidades más preparadas, más responsables y con una mayor conciencia sobre el respeto al prójimo, los derechos humanos y la diversidad cultural.

En un sentido más concreto, aprender una lengua extranjera favorece la inclusión social y el desarrollo de valores de convivencia dentro de la sociedad.

ODS 17. Alianzas para Lograr los Objetivos

El decimoséptimo Objetivo de Desarrollo Sostenible tiene como finalidad revitalizar la alianza mundial, exigiendo la implicación de todos los países. Se centra en la importancia de la cooperación entre instituciones, países y organizaciones para impulsar el desarrollo educativo, social y cultura. Teniendo en cuenta el contexto tratado en el presente trabajo, la enseñanza del ELE en Corea del Sur, este surge de la colaboración entre gobiernos, universidades, centros de idiomas e instituciones culturales. Estas alianzas han permitido compartir recursos, metodologías y experiencias tanto al aprendiente como al profesorado.

La existencia de convenios internacionales como lectorados, becas, y proyectos de cooperación educativa favorecen la creación de redes de aprendizaje y de intercambios culturales como consecuencia ampliando las oportunidades formativas, generando espacios de contacto reales entre contextos distintos.

Como conclusión, la colaboración entre instituciones, por un lado, fortalece la difusión del español como lengua extranjera y, por otro lado, construye puentes culturales y académicos entre países. Así pues, se favorece un aprendizaje abierto, contextualizado y conectado con nuestro mundo global, permitiendo que el aula se convierta en un espacio abierto de conocimiento y oportunidades de aprendizaje.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de fin de máster titulado «Habitar el lenguaje: una mirada teórica sobre la relación entre espacio, cultura y enseñanza de ELE en Corea del Sur» ha tenido como objetivo analizar la enseñanza del español como lengua extranjera en Corea del Sur desde una perspectiva interdisciplinar, integrando aportaciones procedentes de distintos campos, como la filosofía, la sociología, la antropología, la arquitectura y la lingüística y didáctica de lenguas.

A lo largo del trabajo se ha desarrollado el concepto del habitar, entendido como la forma en que el ser humano se sitúa y existe en el mundo (Heidegger, 2001), con el fin de comprender el aprendizaje de lenguas como una experiencia que trasciende los aspectos puramente lingüísticos. Desde esta perspectiva, el lenguaje no se concibe únicamente como un sistema de signos destinado a transmitir información, sino como un espacio simbólico en el que se construyen significados, relaciones e identidades.

Siguiendo las aportaciones de autores como Heidegger, Lefebvre o Kramsch, entre otros, se considera que aprender una lengua implica también aprender a situarse dentro de nuevos marcos interpretativos, comprender otras formas de organizar la experiencia cotidiana y participar en situaciones comunicativas culturalmente construidas. Es decir, el aprendizaje lingüístico se encuentra estrechamente vinculado al desarrollo de la competencia intercultural, ya que comprender al otro implica también comprender las formas en que diferentes sociedades interpretan y habitan el mundo y los espacios que lo configuran.

Este marco conceptual ha permitido analizar la enseñanza de ELE en Corea del Sur desde una mirada más amplia, integrando dimensiones socioculturales, educativas y lingüísticas. A través de esta revisión se ha mostrado como el contexto histórico y social de Corea del Sur actúa como un elemento estructurador del sistema educativo. La sociedad surcoreana, profundamente influenciada por la tradición confuciana, se caracteriza por una fuerte jerarquía social, una elevada orientación hacia el rendimiento académico y laboral en este caso, y un alto respeto hacia la autoridad. Desde la perspectiva de las dimensiones culturales propuestas por Geert Hofstede (1999), la sociedad surcoreana se caracteriza por una alta distancia jerárquica, una orientación colectivista, una marcada orientación hacia la masculinidad, un alto control de la incertidumbre y una fuerte orientación a largo plazo. Estos rasgos permiten comprender cómo determinados valores sociales influyen en la organización de sus sistemas, en este caso en su sistema educativo y, en consecuencia, en la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, dichas características, se traducen en la forma de habitar el aula, lo que ayuda a

comprender la perpetuación de metodologías tradicionales centradas en la explicación gramatical y la preparación de exámenes.

Al mismo tiempo, los estudios analizados muestran que la enseñanza de ELE en Corea del Sur constituye un campo en expansión, especialmente en el ámbito universitario y en la enseñanza no reglada. Aunque el español continúa ocupando una posición secundaria frente a otras lenguas extranjeras como el inglés, el chino o el japonés, el creciente interés cultural y profesional por el mundo hispanohablante ha favorecido su consolidación dentro del panorama educativo del país. Este fenómeno resulta especialmente significativo si se tiene en cuenta la gran distancia lingüística y cultural que existe entre ambos contextos.

En este escenario, la dimensión cultural e intercultural adquieren un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, cuando la lengua materna y la lengua meta pertenecen a universos lingüísticos y culturales tan diferentes como el español y el coreano, el aprendizaje no puede limitarse a aspectos únicamente gramaticales.

En base a ello, y teniendo en cuenta los estudios revisados, aunque la dimensión cultural aparece en algunos de los materiales didácticos utilizados en el aula, en muchos casos continúa presentándose desde una perspectiva principalmente informativa. Por ello, resulta necesario evolucionar hacia una comprensión más integradora de la cultura que permita aproximarse a la complejidad histórica social y simbólica del mundo hispanohablante.

En el aula de ELE, dos universos lingüísticos y culturales diferentes comparten un mismo espacio de aprendizaje. Esta situación evidencia la necesidad de que el alumnado se familiarice con aspectos más implícitos de la comunicación, como las normas de interacción, la gestión del desacuerdo, las formas de cortesía o los patrones de comunicación cotidiana propios del contexto sociolingüístico hispanohablante.

En este punto, el concepto de otredad adquiere una relevancia especial, ya que comprender al otro implica también cuestionar y reflexionar sobre las propias formas de interpretar el mundo. Aprender una lengua extranjera supone, en este sentido, aproximarse a la manera en que otros hablantes habitan su propio universo simbólico: cómo se relacionan, cómo interpretan determinadas situaciones comunicativas o cómo construyen significados dentro de su lengua materna.

Por tanto, el aula de ELE puede entenderse como un espacio de mediación cultural donde convergen distintas formas de interpretar el mundo, de relacionarse y de comunicarse. La enseñanza de español en Corea del Sur implica necesariamente poner en diálogo dos universos culturales con tradiciones comunicativas muy diferentes. Por ello el

papel del docente no debe limitarse a la transmisión de contenidos lingüísticos, sino que debe implicar la labor de mediación que facilite la comprensión entre dos marcos culturales.

Desde una perspectiva personal de la propia autora, la experiencia de aprendizaje del coreano dentro del propio contexto educativo surcoreano permite comprender con mayor claridad algunas de las dinámicas descritas en los estudios analizados. Aspectos como el peso del sistema de evaluación, la importancia de la precisión formal o la participación más contenida del alumnado evidencian cómo determinados rasgos culturales condicionan el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas características no solo afectan al aprendizaje del español, sino a la enseñanza de otras lenguas, lo que evidencia la necesidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje más contextualizados y comunicativos, adaptados en este caso al contexto surcoreano.

Esta revisión muestra la necesidad de seguir desarrollando propuestas pedagógicas que integren de manera más equilibrada las distintas dimensiones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, como la dimensión lingüística, la cultural y la pragmática. La incorporación de materiales didácticos diversos, el desarrollo de metodologías más participativas y una mayor atención a la competencia intercultural podrían favorecer una enseñanza del español más contextualizada y significativa para el alumnado surcoreano.

En conclusión, aprender una lengua extranjera implica también aprender a habitar nuevos espacios simbólicos de comunicación, relación e interpretación del mundo. En este proceso, el aula de ELE se configura como un lugar privilegiado de encuentro, donde diferentes formas de habitar el lenguaje entran en contacto y se retroalimentan, generando un espacio de diálogo intercultural que trasciende el aprendizaje lingüístico y abre la puerta a nuevas formas de comprensión entre culturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, M. (1993) *Los no lugares, espacios del anonimato: antropología sobre modernidad*. Gedisa. ISBN-13: 978-8474324594.
<https://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2609/files/2009/03/marc-auge-los-no-lugares.pdf>
- Badillo, Á. (2021) *El español en Corea del Sur: ¿hacia un nuevo escenario?* Real Instituto El Cano. ISBN: 978-84-92983-30-8.
<https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2022/03/el-espanol-en-corea-del-sur-hacia-un-nuevo-escenario.pdf>
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. (p.1-30). Multilingual Matters. ISBN-13: 978-1853593772.
https://www.google.es/books/edition/Teaching_and_Assessing_Intercultural_Com/0vfq8JJWhTsC?hl=es&gbpv=0
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm
- Hall, E.T. (2005) *La dimensión oculta*. (p. 6-8-133). Siglo XXI de España Editores, S.A. ISBN-13: 978-9682315749.
https://www.google.es/books/edition/La_dimensi%C3%B3n_oculta/7Hw1tEJYzUoC?hl=es&gbpv=0
- Heidegger, M. (1947) *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial (2000). ISBN-13: 978-84-206-3798-3.
https://www.google.es/books/edition/Carta_sobre_el_humanismo/fg8HswEACAAJ?hl=es
- Heidegger, M. (2001). *Construir, habitar, pensar en Conferencias y Artículos*. Ediciones del Serbal S.A. ISBN: 9788476283820.
https://www.google.es/books/edition/Conferencias_y_art%C3%ADculos/q6g0PQAACAAJ?hl=es
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y Organizaciones: El Software Mental. La Cooperación Internacional y su Importancia para la Supervivencia*. Alianza Editorial. ISBN: 84-206-6726-9.

https://www.google.es/books/edition/Culturas_y_organizaciones/-I73wAEACAAJ?hl=es

Instituto Cervantes. (s.f.). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Kang, P-W. (2021). Development of Spanish teaching model applying action learning.

Journal of the Korean Convergence Society, 12(2), 121-127. DOI:

<https://doi.org/10.15207/JKCS.2021.12.2.121>

Kim, S. (2020). Spanish in contact with Korean: New Insights into Language Switching.

Cuadernos de Lingüística hispánica, 36, 155-180. DOI:

<https://doi.org/10.19053/0121053X.n36.2020.11301>

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

ISBN: 0194371875.

https://books.google.es/books?id=T50Tw_kvJRMc&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The*

Modern Language Journal, 90(2), 249-252.

<https://www.jstor.org/stable/3876875>

Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio*. Capitán Swing. ISBN: 978-84-941690-5-2.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=566234>

Lluch, A. (2022). Presentación: Corea del Sur: español en desarrollo. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, (34).

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:b0b9b5a1-fe68-41ef-abf2-935065cb6695/corea-presentacion.pdf>

Lumbreras, D. y García, R. (2022). Enseñar ELE en Corea del Sur. *Atlas de ELE:*

Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo (Vol.2, pp. 119-147). ISBN: 978-84-18731-39-6.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8840525>

Lumbreras, D. (2022). El español en la República de Corea del Sur: orígenes, panorama actual y perspectiva de futuro. *Revista electrónica de didáctica del español lengua*

extranjera (*redELE*), (34).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8722136>

Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (0).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497>

Moreno, M. (2025). *El boom de lo español en Corea del Sur: "Tapas, vino y churros ya son palabras coreanizadas"*. Expansión.

<https://www.expansion.com/economia/2025/02/11/67aa9f81e5fdea4d2a8b45aa.html>

Onieva, J. L. (2014). La enseñanza del español en las universidades de Corea del Sur: hándicaps y propuestas en *Tejuelo*, 21, 101-116.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5302049>

Park, C. (1999) La enseñanza del español en Corea en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X congreso Internacional ASELE*, (pp. 505-517). ISBN: 84-921520-6-0.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=768100>

Rodríguez, Ó. (2021). El español en Corea del Sur en *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes* (pp. 697-707). Instituto Cervantes. ISBN: 9788412361070.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9752924>

Saucedo, F. (2022). El sociodrama en la enseñanza del español como lengua extranjera en Corea del Sur en *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, (34).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8722137>

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 *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, (23).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4951275>

Song, Y. (2014). Manuales de ELE centrados en la cultura hispánica en Corea del Sur en *Revista Iberoamericana*, 25(2), 35-64. DOI: [10.22927/snuibe.2014.25.2.35](https://doi.org/10.22927/snuibe.2014.25.2.35)

Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación en *Porta Linguarum*, 4. DOI: [10.30827/Digibug.29864](https://doi.org/10.30827/Digibug.29864)

ANEXOS

Anexo I. Prompts Utilizados en Herramientas de Inteligencia Artificial

Prompts para la Organización del Contenido y la Estructuración del Texto

Prompt 1. «Estoy elaborando mi Trabajo Fin de Máster sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en Corea del Sur. Ya he definido la estructura del estado de la cuestión, que incluye un breve marco teórico inicial y un núcleo centrado en el análisis de estudios sobre ELE en Corea. Me gustaría comprobar si la organización de los apartados resulta coherente.

3. Estado de la cuestión o estado del arte

3.1. Introducción teórica: marco conceptual del estudio

3.2. Clasificación y análisis de los estudios revisados sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en el contexto de Corea del Sur

3.2.1. Panorama general de la enseñanza de ELE en Corea del Sur

3.2.2. Enfoques metodológicos y modelos de enseñanza

3.2.3. Dimensión cultural e intercultural en los estudios seleccionados

3.2.4. Retos, limitaciones y propuestas de mejora

3.3. Análisis crítico de los estudios seleccionados

3.3.1. Coincidencias

3.3.2. Diferencias y debates

3.3.3. Fortalezas

3.3.4. Limitaciones

3.3.5. Interpretación crítica personal

3.4. Objetivos de desarrollo sostenible (ODS)

¿Consideras que esta estructura es adecuada para desarrollar el estado de la cuestión?»

Prompt 2. «Tras la lectura de varios estudios sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en Corea del Sur, he identificado los siguientes ejes para organizar el análisis. ¿Consideras que estos apartados son adecuados para estructurar la revisión? ¿Modificarías alguno o añadirías otro?

Panorama general de la enseñanza de ELE en Corea del Sur

Enfoques metodológicos y prácticas docentes en el aula de ELE en Corea del Sur

Dimensión cultural e intercultural en la enseñanza de ELE en Corea del Sur

Retos y limitaciones en la mediación cultural en el aula de ELE en Corea del Sur»

Prompt 3. «Se ha elaborado la continuación del índice correspondiente al apartado del estado de la cuestión. ¿Consideras que la organización está bien enfocada y resulta coherente?

3.2. Clasificación y análisis de los estudios revisados sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en el contexto de Corea del Sur

3.2.1. Panorama general de la enseñanza de ELE en Corea del Sur

3.2.2. Enfoques metodológicos y modelos de enseñanza

3.2.3. Dimensión cultural e intercultural en los estudios seleccionados

3.2.4. Retos, limitaciones y propuestas de mejora

3.3. Análisis crítico de los estudios seleccionados

3.3.1. Coincidencias

3.3.2. Diferencias y debates

3.3.3. Fortalezas

3.3.4. Limitaciones

3.3.5. Interpretación crítica personal»

Prompt 4. «Me gustaría incorporar un apartado de contextualización sobre Corea del Sur para explicar algunas características de la sociedad coreana a partir de las dimensiones culturales propuestas por Hall y Hofstede. Sin embargo, no tengo claro en qué parte de la estructura del trabajo sería mejor integrarlo.

He pensado en crear un apartado específico dentro del estado de la cuestión, situado antes de la “Introducción teórica: marco conceptual del estudio”, para contextualizar el entorno sociocultural en el que se desarrolla la enseñanza de ELE en Corea del Sur. ¿Crees que esta ubicación dentro de la estructura del trabajo sería adecuada?»

Prompt 5. «Tras el análisis de los estudios, he identificado una serie de coincidencias entre los distintos autores. Me gustaría saber si estas resultan adecuadas y si se ajustan al marco del trabajo. También tengo la impresión de que algunas podrían solaparse o repetirse, por lo que quizás sería conveniente agruparlas, reformularlas o eliminarlas.

Las coincidencias identificadas son las siguientes:

Hegemonía del inglés y el español como elemento diferenciador

El peso del sistema educativo

Tensión entre el método tradicional y el enfoque comunicativo

La certificación oficial (DELE)

Distancia lingüística y errores frecuentes

División de roles docentes

Impacto del confucianismo en el aula

Limitaciones de los manuales locales

Precariedad laboral del profesorado extranjero

Uso de la tecnología y enseñanza en línea

El contexto histórico

La alta competitividad educativa y sus consecuencias

La «educación en la sombra» (hagwons)

Crítica al etnocentrismo en los materiales

Desigualdades en el perfil del profesorado nativo

La «cultura con mayúscula» frente a «cultura con minúscula»

Potencial tecnológico y ciberuniversidades

Problemas en la dimensión pragmática»

Prompt 6. «He identificado una serie de limitaciones, pero las he ajustado y sintetizado para que no se perciban tan repetitivas. ¿Consideras que la nueva organización es clara y coherente?

Las limitaciones eran las siguientes:

Predominio del inglés

Presencia limitada del español en la oferta educativa reglada

Predominio de los enfoques metodológicos tradicionales

Barreras psicolingüísticas

Desigualdad en las condiciones laborales del profesorado de ELE

Enfoque cultural limitado en los manuales de ELE

Gran distancia lingüística entre el coreano y el español

Escasa presencia del español en niveles preuniversitarios

Falta de coordinación entre el profesorado local y el profesorado nativo

Presión institucional en los sistemas de evaluación

Enfoque centrado en resultados y riesgo de abandono

Se han organizado de la siguiente manera:

Predominio del inglés

Presencia limitada y desequilibrio en la oferta educativa reglada

Predominio de los enfoques metodológicos tradicionales

El peso de la evaluación: presión institucional y riesgo de abandono

Desigualdad laboral y fragmentación docente

Barreras psicolingüísticas

Enfoque cultural limitado en los manuales de ELE
Gran distancia lingüística entre el coreano y el español»

Prompt 7. «He elaborado un breve ejemplo basado en experiencias personales relacionadas con el aprendizaje de lenguas en Corea del Sur: por un lado, mi propia experiencia como estudiante extranjera de coreano en el país y, por otro, la de mi marido como estudiante de español como lengua extranjera (ELE) en Corea del Sur.

“Desde una perspectiva personal, la experiencia de aprendizaje del coreano en Corea del Sur permite comprender con mayor claridad algunas de las dinámicas descritas en los estudios analizados. Por ejemplo, el sistema de evaluación del coreano como lengua extranjera, representado por el examen TOPIK, se centra principalmente en competencias escritas y de comprensión, mientras que la evaluación de la competencia oral apenas tiene presencia. Esta situación guarda cierta relación con lo señalado por varios autores respecto a la enseñanza de ELE en el país, donde el desarrollo de la competencia comunicativa oral suele quedar relegado frente al aprendizaje de contenidos gramaticales y léxicos.”

Me gustaría incorporarlo en el subapartado de interpretación personal del análisis para mostrar algunas de las dinámicas descritas. Sin embargo, tengo dudas sobre si esta sería una ubicación adecuada o sería mejor integrarlo en otra parte de la estructura del trabajo. ¿En qué punto del trabajo consideras que podrían encajar mejor estas reflexiones?»

Prompts para el Apoyo en la Búsqueda de Referencias Bibliográficas

Prompt 1. «Estoy elaborando la bibliografía del Trabajo Final de Máster sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Corea del Sur. He recopilado una lista de referencias relacionadas con el tema (...). ¿Crees que se adaptan al marco del trabajo propuesto? ¿Eliminarías alguna o recomendarías incorporar otras que puedan resultar más interesantes?»

Prompt 2. «¿Cómo elaboran las tablas de referencias bibliográficas en Word siguiendo las normas de estilo APA edición 7?»

Prompt 3. «¿Puedes generar una tabla de referencias bibliográficas a partir de las siguientes referencias (...) ordenadas alfabéticamente por autor? La tabla debería incluir las siguientes columnas: autor, año de publicación, título, contexto y aportación.»

Prompt 4. «He encontrado las siguientes referencias (Trujillo, 2005; García, 2016) una de ellas está relacionada con la didáctica de ELE, pero no se centra en el contexto de

Corea del Sur. ¿En qué parte del trabajo crees que podrían encajar mejor dentro del hilo conductor del análisis?»

Prompt 5. «El siguiente artículo está en inglés. ¿Podrías ayudarme traduciéndolo al español para facilitar y agilizar el proceso?»

Prompts para la Corrección Lingüística y Ortotipográfica

Prompt 1. «¿Crees que el siguiente texto sobre el pensamiento de Lefebvre está bien escrito y estructurado?»

“Siguiendo las reflexiones de Henri Lefebvre en *La producción del espacio*, el espacio no se entiende como un simple contenedor físico o neutro, sino como un producto social, histórico y político. Cada sociedad produce su propio espacio, y este influye directamente en la forma de habitar e intercambiar información, configurando un sistema que se retroalimenta. Para Lefebvre, cualquier transformación social exige la generación de un espacio que recupere lo lúdico y lo simbólico como dimensión fundamental de la experiencia humana.

Del mismo modo, la presente revisión bibliográfica, concebida desde una perspectiva multidisciplinar, entiende que la enseñanza de lenguas no es únicamente un proceso de transmisión de contenidos, sino una práctica vinculada a la experiencia, al espacio y a la cultura.

Desde este enfoque, aprender y enseñar una lengua implica necesariamente habitar determinados espacios (físicos, sociales y simbólicos) en los que se construyen relaciones, significados y diferentes formas de estar en el mundo.”»

Prompt 2. «Revisa el siguiente fragmento para el marco teórico (...) y dime si resulta coherente y está bien formulado.»

Prompt 3. «Tengo redactado el resumen de mi Trabajo Fin de Máster y su traducción al inglés (...). ¿Podrías revisar la versión en inglés y corregirla para que suene natural? Además, ¿podrías comprobar si las palabras clave en inglés son adecuadas y si suenan naturales en un contexto académico?»

Prompt 4. «En el siguiente fragmento: “El concepto de otredad adquiere una relevancia especial, ya que comprender al otro implica también cuestionar...”.

Teniendo en cuenta las directrices de APA edición 7, ¿el concepto de otredad debería escribirse en cursiva o entre comillas? Soy partidaria de utilizar comillas latinas

frente a las comillas inglesas, aunque en esta versión de APA creo que no se especifica este aspecto.»

Prompts de Reformulación

Prompt 1. «¿Puedes corregir el siguiente fragmento (...) para que suene más reflexivo desde el punto de vista académico? Además, ¿sabes si existe algún otro autor que analice el espacio como construcción social y su relación con las formas de interacción humana, desde un enfoque arquitectónico que pueda resultar interesante para el trabajo?»

Prompt 2. «¿Crees que la siguiente afirmación está bien formulada y es clara?:

“Por tanto, una parte importante del significado dentro de la interacción no se encuentra únicamente en la dimensión lingüística formal, sino también en los marcos culturales que la sostienen y le dan sentido.”»

Prompt 3. «He identificado varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados con el trabajo y he desarrollado cada uno de ellos (...) ¿Puedes revisarlos y señalar si es claro y coherente?»

Prompt 4. «Al releer los primeros apartados del trabajo, he observado que las expresiones «el presente Trabajo Fin de Máster» y «la presente revisión bibliográfica» se repiten con bastante frecuencia. Sugiereme algunas expresiones alternativas para evitar esta repetición.»