

EL PAPEL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA ALUMNOS
COREANOS Y JAPONESES

LIANNA ISABEL BRAVO PARLIONE

KELLY JOHANNA OCAMPO COBALEDA

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en inglés – español

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN. LICENCIATURA EN INGLÉS – ESPAÑOL

MEDELLÍN

2023

EL PAPEL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA ALUMNOS
COREANOS Y JAPONESES

LIANNA ISABEL BRAVO PARLIONE

KELLY JOHANNA OCAMPO COBALEDA

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en inglés – español

Asesor

RICHARD ALONSO URIBE HINCAPIÉ

Docente investigador UPB

Coordinador semillero de investigación. Lengua y cultura

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN. LICENCIATURA EN INGLÉS – ESPAÑOL

MEDELLÍN

2023

AGRADECIMIENTO ESPECIAL

A Anna Maria Parlione por su entrega, paciencia, humildad y apoyo, puesto que sin su conocimiento y guía este trabajo no habría sido posible. Por creer en nosotras y darnos siempre las palabras adecuadas en los momentos de desánimo. Por su constante apoyo incondicional, con mucho amor y paciencia. Desde el inicio, estuvo a nuestro lado, motivándonos y animándonos a seguir adelante, incluso en los momentos más desafiantes. Su confianza en nuestras capacidades ha sido un gran impulso constante para superar obstáculos y alcanzar nuestras metas académicas. Gracias a ti, Anna, hemos encontrado la fortaleza para perseverar y poder dar lo mejor de nosotras en cada etapa de este proceso.

Tu amor incondicional ha sido nuestro refugio en momentos de cansancio y estrés. Siempre has estado dispuesta a escucharnos, a brindarnos tu apoyo emocional y a recordarnos lo orgullosa que estás cada uno de nuestros logros. Tu presencia ha sido nuestra motivación constante para seguir adelante y no rendirnos. Además, queremos reconocer tu paciencia infinita. Al entender cada una de las exigencias y el tiempo que requiere un trabajo de grado, que realmente no es fácil, pero tú has estado ahí, comprensiva y dispuesta a adaptarte a cada una de las necesidades. Tus palabras de aliento y tus gestos de apoyo han sido el motor que nos impulsaron a dar lo mejor de cada una en cada momento.

No podemos expresar con palabras lo agradecidas que estamos por todo lo que has hecho por nosotras. Tu dedicación y sacrificio han sido fundamentales para que pudiéramos alcanzar este logro académico. Eres nuestro mayor ejemplo de constancia, entrega y amor incondicional.

Gracias, Anna, por ser nuestra guía, nuestra compañera y nuestra mayor admiradora. Este trabajo de grado es también tuyo, porque cada paso que hemos dado ha estado respaldado por tu amor y confianza. Siempre llevaremos en nuestros corazones tu apoyo

inquebrantable y te estaremos eternamente agradecidas por todo lo que has hecho por nosotras.

También agradecemos a:

Nuestra familia y profesores que, con su pequeño o gran aporte, hicieron parte de este proceso de formación profesional y humano académico.

Con todo nuestro amor y gratitud,

Lianna Isabel Bravo Parlione

Kelly Johanna Ocampo Cobaleda

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. GENERALIDADES	10
1.1.- Planteamiento del Problema	10
1.2.- Pregunta Problematizadora	13
1.3.- Justificación	13
1.4.- Objetivos de la Investigación	14
1.4.1.- Objetivo General	14
1.4.2.- Objetivos Específicos	14
 CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	 16
2.1.- Estado del Arte	16
2.2.- Referenciación Teórica	23
2.2.1.- Lengua española.....	23
2.2.2.- Lengua coreana	25
2.2.3.- Lengua japonesa	27
2.3.- Bases Teóricas	29
2.3.1.- Competencia comunicativa intercultural.....	29
2.3.2.- Sistemas educativos en Corea del Sur y Japón.....	34
2.3.3.- Español como lengua extranjera	38
2.3.4.- Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera	41

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	44
3.1.- Tipo de investigación	44
3.2.- Población	45
3.3.- Técnicas de recolección de información	45
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	47
4.1.- Análisis de información obtenida de las encuestas aplicadas a los profesores de español como lengua extranjera (ELE)	47
4.1.1.- Experiencia de los docentes de ELE con alumnos coreanos y japoneses.	48
4.1.2.- Cómo captan los profesores de ELE el desempeño de los alumnos coreanos y japoneses en cuanto a comportamiento y rendimiento.....	50
4.1.3.- Nivel de conocimiento y manejo de la competencia comunicativa intercultural para llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera.	51
4.2.- Análisis de información obtenida de las encuestas aplicadas a los alumnos coreanos y japoneses de español como lengua extranjera.	58
CONCLUSIONES	68
REFERENCIAS	71
ANEXOS	
I. Encuesta base aplicada a los profesores de español como lengua extranjera (ELE)	
II. Encuesta complementaria aplicada a los profesores de español como lengua extranjera (ELE)	
III. Encuesta aplicada a los alumnos coreanos y japoneses de español como lengua extranjera.	

INTRODUCCIÓN

El español, como “segunda lengua por número de hablantes nativos (con más de 496 millones) y el segundo idioma de comunicación internacional” (Instituto Cervantes, 2022, p. 24), ha venido mostrando un notable crecimiento en las últimas décadas y tiene un gran reconocimiento y popularidad en el plano internacional. Esta realidad hace que, de manera implícita, el interés se expanda al ámbito del aprendizaje del idioma español como lengua extranjera, por lo que no es extraño que las aulas de ELE vayan componiéndose por la presencia de alumnos provenientes de nacionalidades y culturas cada vez más variadas. A esta realidad no escapa el caso de Corea y Japón, países que poco a poco se han abierto a conocer y trabajar junto a otras culturas, y que también están experimentando un gran asombro e interés por lo que sucede fuera de sus fronteras, especialmente en países de habla hispana de América Latina.

En vista de lo anteriormente explicado, el profesor de español como lengua extranjera puede enfrentarse a situaciones en las que se les dificulte comprender aspectos culturales y comportamentales de estudiantes de procedencias coreanas y japonesas, convirtiéndose esto en un obstáculo para interactuar y llevar a cabo el proceso de enseñanza de manera efectiva, ya que se tiene menor conciencia y conocimiento sobre los marcos de costumbres y pensamientos cimentados en los principios culturales de estos países, ocasionando que sean estudiantes con los que no se desarrolle la misma afinidad como con los de otras nacionalidades. Es por esto que es importante que el profesor de español como lengua extranjera pueda apoyarse de la competencia comunicativa intercultural para así enfrentar con mayor propiedad las necesidades que se le puedan presentar en el aula con diversidad cultural y de esta manera pueda mejorar su proceso de enseñanza de forma que sea más coherente a dichas necesidades.

El objetivo de este trabajo de grado es analizar el papel de la competencia comunicativa intercultural como una capacidad que puede fortalecer el profesor durante su proceso de enseñanza del español como lengua extranjera y cómo esta puede ser una propuesta simbólica para poder enfrentarse de mejor manera a las realidades de su aula. Para alcanzar el objetivo propuesto se llevará a cabo una investigación de tipo cualitativa, para lo que se realiza una revisión y análisis documental del tema en estudio con la finalidad de contextualizar y comparar dicha información con investigaciones anteriormente realizadas, además la recolección de información necesaria se logra a través de encuestas aplicadas a los dos sujetos que pertenecen al ambiente a evaluar, siendo éstos los profesores de español como lengua extranjera y alumnos coreanos y japoneses que aprenden esta lengua. En el caso de los profesores, se les aplicaron dos encuestas con preguntas cerradas y abiertas para poder sondear los resultados según sus experiencias y poder relacionarlas al tema principal de la investigación, la competencia comunicativa intercultural. Luego para el caso de los alumnos se aplicó una encuesta con el fin único de conocer, y comparar con un rastreo documental previo, la información sobre los sistemas educativos de Corea y Japón, que resulte en la comprensión de las dinámicas a las que están acostumbrados los alumnos de estos países.

Con este trabajo de grado se busca contribuir, en primera instancia, con un análisis descriptivo acerca de cómo se articula el concepto de competencia comunicativa intercultural con la labor del profesor del español como lengua extranjera de modo que favorezcan procesos pedagógicos más acordes a la comprensión de modelos psicosociales de la diversidad intercultural que enfrentará en el aula; y, en segunda instancia se propone así que este trabajo contribuya e incentive a futuras investigaciones que aporten al ámbito de enseñanza y aprendizaje de ELE para así poder promover significativamente un proceso de transformación de un entorno de comunicación intercultural más amplio que transforme la calidad de lo propuesto para la enseñanza en el cuál el maestro tome conciencia de su rol

como mediador y creador de espacios para el diálogo intercultural que le propicie su adaptación y participación a las necesidades de un contexto globalizado.

CAPÍTULO I. GENERALIDADES

1.1.- Planteamiento del Problema

En la actualidad, las formas en las que se han ido definiendo las relaciones sociales hacen suponer que tanto los pensamientos, ideas, emociones y comportamientos se manifiestan de la misma manera para todo ser humano, hasta el punto de que muy pocas veces se toman en cuenta las diferencias que existen en la cultura y educación de las personas en aquellas partes del mundo que no toman tanto protagonismo como otras.

Lo dicho anteriormente no se escapa del ámbito educacional, en especial, cuando se habla de la enseñanza del español como lengua extranjera. El maestro de ELE no debería permanecer con la creencia limitante de que todos los alumnos, independientemente de su procedencia, responden de la misma manera a ciertas dinámicas de enseñanza, ya que es de suma importancia ser consciente que cada alumno ha construido una identidad a través de su propia lengua y convenciones culturales de origen, que lo llevan a disponer de los comportamientos que responden a los parámetros que ellos consideran adecuados. Es así como todo aquello que forme parte del ideal que tiene el maestro, con respecto a las dinámicas de su aula y los comportamientos esperados, pueden verse proyectados en sus alumnos ya que éstas “actúan como un filtro a través del cual el profesor interpreta lo que pasa en el aula y todo lo que está relacionado con ello. Dicha interpretación es decisiva, puesto que determina la actuación pedagógica del profesor ” (Méndez, 2007, p. 23).

Para el interés de este trabajo, en lo que respecta a los alumnos coreanos y japoneses, generalmente los maestros de ELE quienes progresivamente desarrollan enfoques comunicativos centrados en la oralidad, suelen interpretar el usual comportamiento reflexivo, observador, perfeccionista y enfocado en lo teórico que adoptan estos alumnos, como una falta de interés o de comprensión del tema, y generan juicios limitantes o erróneos sobre su

avance en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la realidad es que estos alumnos están actuando en concordancia con los modelos socioculturales y de enseñanza de los que provienen, que en este caso están fundamentados en principios del modelo confuciano, el cual funciona desde una estructura jerárquica, a través del respeto, la escucha en silencio ante la autoridad del maestro y toma de decisiones de forma colectiva, y se desenvuelve por una mecanicidad de procesos, como por ejemplo, la memorización, y para el caso del aprendizaje de lenguas, la gramática- traducción.

Es por esto que resulta necesario que el profesor de ELE, investigue y se familiarice, hasta cierto punto, con aquellos estilos de aprendizaje del alumno coreano y japonés, ya que estos estilos “constituyen una de las características básicas cuyo conocimiento puede ayudar a explicar buena parte de su comportamiento en el aula.” (Mendoza, 2020), y que, por medio de la competencia comunicativa intercultural, adapte y reformule sus estrategias de enseñanzas con base en estos comportamientos característicos, para así fomentar ambientes propicios en los que se aproveche al máximo el proceso de enseñanza y éste se vea reflejado en una evaluación coherente con dichos estilos de aprendizaje. Para esto, el profesorado debe tener la capacidad de “crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Asegurar el aprendizaje óptimo requiere creer en las posibilidades de aprendizaje del alumno y adaptar el currículo a sus necesidades” (Instituto Cervantes, 2012, p. 13).

En lo que respecta al ámbito intercultural, el profesor puede “hacer uso de las oportunidades que tiene de estar en contacto con otras culturas y servirse de procedimientos de introspección, análisis, reflexión e interpretación para desarrollar su capacidad para interactuar y mediar en encuentros interculturales” (Instituto Cervantes, 2012, p. 19).

Con esto se pretende que el profesor, haciendo uso de su capacidad de orientación del diálogo e interacción en el aula, fomente el acercamiento mutuo de los alumnos de diferentes

culturas para que así se integren al proceso y esto favorezca el aprendizaje de español como lengua extranjera.

Este trabajo de grado tiene como objetivo exponer la importancia de que el maestro de ELE, más allá de estar capacitado para impartir conocimientos lingüísticos del idioma, debe considerar los orígenes y cultura de sus alumnos, comprender qué aspectos psico-sociales permean sus estilos de aprendizaje y formas de desenvolverse en el aula, lo que se verá reflejado particularmente en la frecuencia y tipo de participación de los mismos, con el fin de evitar que se generen concepciones negativas por parte del maestro, lo que puede generar juicios parcializados sobre el tipo de alumnos que son los coreanos y japoneses. Además de que sea un poco más consciente sobre cómo las particularidades sociales se reflejan en las decisiones lingüísticas que toman y los razonamientos que extraen desde sus lenguas maternas y que ponen en uso mientras se adaptan a las lógicas de la lengua española.

Así pues, toda esta diversidad de elementos de comportamiento y cultura que trae el alumno solo puede ser manejado exitosamente cuando el maestro está en capacidad de incorporar los componentes de la competencia comunicativa intercultural de una manera acertada, para que así se cree una conciencia frente a esas particularidades y se perfeccionen sus habilidades de mediación intercultural, lo que se verá reflejado en las actividades y estrategias que dicho maestro aplique en clase de ELE y que considere relevantes de modo que sean compatibles con las necesidades de sus alumnos.

1.2.- Pregunta problematizadora

¿Cuál es el papel de la competencia comunicativa intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera que precise el reconocimiento psico-social, lingüístico y cultural de los alumnos coreanos y japoneses?

1.3.- Justificación

En vista del aumento en el interés que tienen los nativos coreanos y japoneses en aprender el idioma español como lengua extranjera para así acercarse a la cultura latinoamericana, es necesario que los maestros de ELE comprendan la importancia de desarrollar competencias que vayan más allá del ámbito gramatical y lingüístico tomando en consideración competencias de tipo socio-lingüístico e intercultural.

Este trabajo de grado busca contribuir a que el maestro de ELE entienda y valore que las formas de ser y actuar en el mundo dependen de la cultura de procedencia de cada persona, de tal manera que se pueda evitar que emita conclusiones anticipadas que influyan en su juicio al momento de la evaluación en el desempeño del idioma de cada uno de sus alumnos y en consecuencia se interese por conocer, al menos a grandes rasgos, la cultura de la que provienen y a partir de esto promueva en el aula estrategias de enseñanza que se adapten y sean coherentes con las particularidades o incluso necesidades de los mismos.

El aporte que se busca con este trabajo es compartir las reflexiones que se obtendrán a partir de una investigación de tipo descriptiva - cualitativa, y con el cual se pretende plasmar, desde resultados obtenidos, sugerencias que a la vez sirvan de base para nuevos estudios, ya que no se pretende dar una solución definitiva, e incluso fomenten el fortalecimiento del ámbito intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Todo este proceso partirá, en un primer momento, de las experiencias extraídas como estudiantes de las mencionadas lenguas, coreana y japonesa, y en segundo momento, de las inquietudes

planteadas desde el rol como maestras por proporcionar espacios de aprendizaje que sean de calidad y relevancia para los alumnos y así potenciar al máximo las capacidades de cada uno de ellos. Por lo tanto este trabajo está contemplado como una potencial herramienta para sensibilizar y concientizar a otros maestros sobre los modos de pensamiento que son diferentes a aquellos con los que pueden estar acostumbrados a interactuar. Esto se debe a que hay una menor frecuencia de encuentro y de oportunidad de intercambio con estas nacionalidades asiáticas (coreana y japonesa) en comparación a estudiantes de procedencia europea o de américa del norte, con quienes, además, se tiene más afinidad de pensamiento, costumbres e incluso afinidad lingüística.

Todo lo que resulte de esta investigación será de gran utilidad ya que el maestro ELE, al tomar en consideración todo lo planteado anteriormente, evitará que se generen procesos de evaluación erróneos, falta de apoyo dentro de su diversos procesos de aprendizaje y en el peor de los casos convertirse en un obstáculo que bloquee la relación de cercanía entre el maestro y alumno que resulte en la pérdida de interés y abandono del proceso por parte del aprendiz.

1.4.- Objetivos de la Investigación.

1.4.1.- Objetivo General

Analizar el papel que tiene la competencia comunicativa intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera de modo que se reconozcan los aspectos psico-sociales, lingüísticos y culturales de los alumnos coreanos y japoneses.

1.4.2.- Objetivos Específicos

Entre los objetivos específicos planteados en el presente trabajo de grado se encuentran:

- Recopilar información básica sobre cómo se imparte la educación en Japón y Corea con el fin de que el maestro de ELE las analice y comprenda para que la tome en consideración al momento de planificar sus estrategias de enseñanza.

- Exponer las características propias de comportamiento e interacción que se derivan del sistema de pensamiento y las convenciones de las sociedades coreanas y japonesas.

- Relacionar los datos que resulten en los instrumentos de recolección de información con la presentación teórica de esta investigación para despertar el interés en los maestros de ELE por desarrollar su competencia comunicativa intercultural.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1.- Estado del Arte

En este punto del presente trabajo de grado, se presentará una recopilación de trabajos e investigaciones que diferentes autores han realizado en relación al tema en estudio, con el único fin de identificar la existencia de los mismos y establecer elementos y criterios comunes entre ellos, y retomar los aspectos que fortalezcan nuestra propuesta. Para la selección de dichas investigaciones se tomaron en cuenta dos ejes fundamentales, siendo el primero de estos, la competencia comunicativa intercultural en el aula de ELE para profundizar acerca de las habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos tanto del maestro como de sus alumnos; y como segundo eje, las propuestas en la enseñanza del español para coreanos y japoneses donde el componente comunicativo se logre mediante un impacto cultural.

En lo que respecta al primer eje, la competencia comunicativa intercultural en el aula de ELE, se encuentra a Robles Garrote (2017) con su investigación realizada en la Universidad de Padova, titulada *“La interacción en el aula de español como lengua extranjera: Estrategias didácticas y destrezas docentes”*. En esta investigación, la autora hace referencia a los tipos de competencias que debe desarrollar el profesorado de ELE, entre estas destaca la competencia comunicativa intercultural con especial énfasis a la interacción en el aula multicultural. Por otro lado hace un importante aporte cuando profundizan la gestión del aula que el maestro ejecuta desde el manejo de recursos, su discurso, y ambiente para estimular la participación y construcción de conocimiento en la clase de español.

Como aporte puntual de esta investigación y que es de mayor relevancia para el presente trabajo, es la invitación que realiza la autora a fomentar el desarrollo de la competencia intercultural ya que “En el aula multicultural no se puede dar nada por supuesto,

pues algo lógico o evidente para algunos, al mismo tiempo podría resultar un dilema para otros (bien por la diferencia cultural, de la interlengua o de las características personales)” (p. 237). De igual forma como ejemplificación de este aspecto hace referencia a la diferencia de interacciones que pueden tener alumnos de orígenes diferentes, en este caso hace mención a la particularidad de los alumnos de origen asiáticos ya que estos “no suelen estar acostumbrados a la interacción entre iguales gestionada por los mismos alumnos; por este motivo, suelen preferir los trabajos individuales e intervienen únicamente cuando el profesor lo requiere directamente” (p. 237).

Por otra parte se tiene a Fernández y Pozzo (2014) desde la Aarhus Universitet en Dinamarca quienes desarrollaron una investigación titulada “La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE” y que tuvo “por objeto delimitar el concepto de competencia intercultural y su lugar en la clase de ELE desde la perspectiva del docente.” (p. 27)

Esta investigación se basa específicamente en el análisis de datos obtenidos de una encuesta semiestructurada que aplicaron a los profesores con el fin de conocer sus pensamiento como principal objeto de estudio, razón por la cual, más allá de lo cuantitativo, se le permitió a los encuestados compartir sus apreciaciones respecto al tema. De esta manera las autoras llegan a descubrir cómo los docentes reconocen la importancia del componente intercultural en relación a la enseñanza del español como lengua extranjera, sin embargo pudieron también observar que en la mayoría de los casos esto queda delegado a un segundo plano y muchas veces no es tomado en cuenta o se relega al momento de impartir la enseñanza, ya sea por falta de tiempo para planificar o aplicar las estrategias, por seguir las indicaciones establecidas en un libro guía o por no saber como didactizar la competencia intercultural como tal.

Se considera esta investigación como aporte al presente trabajo de grado ya que como conclusión plantea que “En la competencia intercultural o competencia comunicativa intercultural se pone de relieve la importancia de la reflexión crítica sobre las similitudes y diferencias entre culturas, y sobre la necesidad de aceptar la diversidad. Ante el contacto con otras culturas, la cultura propia se vuelve una cultura más, no la única ni la mejor, ni la más normal.” (p. 38)

Ahora bien, en el ámbito colombiano, se tiene como primeros referentes dos investigaciones realizadas con relación a la competencia comunicativa intercultural en cursos de español como lengua extranjera. Por otra parte, estos referentes ilustran la necesidad del maestro de ELE por adaptar sus estrategias y comprender que dentro las mismas existe también el manejo de un material adecuado que sirva para los propósitos interculturales que plantean en su aula. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se vuelve un criterio esencial para la investigación conducida por Moya y Usma (2015) “Enseñanza del Español para Extranjeros: una propuesta intercultural para el desarrollo de material didáctico.” En dicho trabajo, los autores en su rol como maestros de ELE se preguntan por una serie de deficiencias que presentan los materiales que los maestros escogen pues carecen de componentes de carácter intercultural para mejorar las competencias comunicativas de sus estudiantes y evitar que “a pesar de tener conocimiento en lengua española, la mayoría de ellos tienen inconvenientes al establecer intercambios comunicativos en contextos reales.” (p.18).

En complemento a estas ideas, en un estudio posterior realizado por los mismos autores bajo el nombre de “Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia” (Moya y Usma, 2017) se encuentra que ellos amplían la información acerca del rol de la cultura en el aula de ELE que se pasan por alto o no se profundiza tanto dentro de los enfoques comunicativos o cómo del aprendizaje por tareas, los

cuales se encuentran entre los enfoques que se han ido impulsando con más fuerza recientemente. Es por eso que para contrarrestar esta falta de atención al concepto de cultura, proponen el impulso de la competencia comunicativa intercultural que les permita a los estudiantes construir “una conciencia crítica cultural al conocer su propia cultura y contrastarla con la cultura de la lengua meta” (p.120)

Como otro referente que trata en tema de la competencia comunicativa intercultural en Colombia se tiene a Ortiz Velasco (2020) con su trabajo titulado “Análisis de necesidades con énfasis en la competencia comunicativa intercultural para los estudiantes japoneses en el programa de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana”. Por medio de esta investigación es posible comprender y establecer temáticas relacionadas al entorno de la enseñanza de ELE propias de un contexto colombiano actual. Esta investigación, al proveer detalles clarificados acerca de las necesidades que existen y han existido por el lado de la competencia comunicativa, se encarga de guiar principalmente a futuros maestros que aún no conocen detalladamente sobre la diversidad de las culturas de sus estudiantes y cómo estas inciden en el proceso de adquisición y comprensión de una lengua extranjera. El autor, Ortiz Velasco, propone desde un principio, el enfocarse dentro de la temática de la competencia comunicativa intercultural, entendida como un “elemento para comprender el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso desde y hacia la cultura que busca desarrollar la capacidad para adoptar una posición crítica y reflexiva en el contexto” (p.27).

A través de ello, se proveen explícitamente nuevas estrategias de aprendizaje que permiten comprender entornos interculturales y diversas capacidades de comunicación en las que se pueden desempeñar estudiantes extranjeros, en especial japoneses, con destrezas reflexivas y teóricas, a través de sus concepciones culturales y de adaptabilidad según sus vivencias e interpretaciones de su entorno. Teniendo en cuenta que “la lengua y la cultura son indisolubles y esta perspectiva permitirá a los estudiantes llegar a comprender realidades más

allá de las que se encuentran en su contexto de origen” (p.21) es necesario que el maestro identifique las posibles oportunidades de comunicación a través de la creación de ambientes interculturales para que sepa cómo estos pueden incidir y complementar al proceso de aprendizaje ELE, cómo se puede llegar a incentivar a los alumnos para seguir comprendiendo no solo aspectos lingüísticos y gramaticales, sino también los propios a una nueva cultura y manera de interpretar el mundo y el contexto que los rodea siendo sujetos críticos de habla “capaz de ponerse en medio de dos identidades culturales distintas y reconocerse a sí mismo” (p.28) dentro un contexto intercultural.

Por otro lado, Ortiz Velasco, expresa que la competencia comunicativa intercultural, continúa siendo muy débil en el desarrollo de las sesiones de clase correspondientes a ELE, ya que estudiantes japoneses, no están acostumbrados a actuar activa y pragmáticamente en clase. Hay estigmatizaciones de que son sujetos que culturalmente están regidos por un sistema bastante disciplinado de jerarquías sociales, se respetan el uno al otro, etc. Por eso no logran conectarse con una nueva cultura o entorno para comunicarse según lo aprendido. Sin embargo, no es solo ese aspecto lo que genera una contraposición de lo que se desea generar y comunicar a cada alumno, es también durante el proceso de adquisición de segunda lengua, que se genera la falta de comprensión y de entendimiento del entorno de donde esta proviene y cómo se ha enfocado según su cultura y paso del tiempo, a cada alumno le cuesta reconocer cual es la manera correcta de poder opinar y actuar en concordancia social sin sentirse presionado ni ser juzgado.

Como siguiente referente dentro del contexto colombiano se encuentra un trabajo escrito por las autoras Castillo y Parra (2019) titulado “Orientaciones para el Desarrollo de la CCI en Estudiantes Japoneses de ELE: una Mirada Crítica y Multidimensional” el cual abarca los conceptos de interculturalidad, conexión sociolingüística, y la fundamentación conceptual de los estilos cognitivos. Todo lo que surge a través de aspectos base de gran

trascendencia para planificar el desarrollo de las sesiones de clases y la interacción entre maestro y estudiante, deben estar fundamentados por la igualdad, el respeto y la tolerancia que han evolucionado positivamente gracias a la globalización. Además las autoras a través del análisis de una serie de orientaciones pedagógicas para el desarrollo de CCI resaltan en este trabajo una guía que orienta a los maestros a conocer cuál es la mejor vía para “contribuir a la minimización de prejuicios y estereotipos respecto al estudiante japonés de ELE” (p.5)

En lo que respecta al segundo eje, sobre la enseñanza del español para coreanos y japoneses, los antecedentes que se han preocupado por entender la enseñanza del español en el contexto coreano, con especial relación a las aulas de ELE del ámbito universitario, se encuentran como primer referente las investigaciones realizadas por Mendoza (2015) como la *“Enseñanza del español y contexto social. La familia como recurso temático para la clase de conversación destinada a estudiantes surcoreanos”* y (2017) *“Estudiantes Coreanos de español y Renuencia a Hablar en Clase. ¿Realidad o Mito?”*. Si bien en ambas investigaciones abordó como preocupación común el criterio del componente oral, en la primera investigación ahondó en lo que respecta a la adecuada selección de las temáticas sin perder de vista el entorno socio-cultural y educativo del alumno con el fin de apuntar al interés del mismo. De igual modo, en su segunda investigación indaga más a profundidad criterios como lo son la forma de hablar, los niveles de ansiedad, el uso del tiempo y la organización y manejo del conocimiento del alumno, todo relacionado a un factor extra como lo es el género, para así entender su actitud renuente en el aula. El factor común con el que concluyen ambos trabajos es que el maestro de ELE en su actuación cotidiana para la preparación de su clase, especialmente si espera un desempeño comunicativo oral por parte de sus alumnos coreanos, debe ser consciente de la aparente pasividad de los mismos para así evitar frustraciones cuando “no obtiene resultados con el método que ha aplicado

exitosamente en otros contextos” (2015, p.91) a causa de la disparidad entre los papeles esperados del maestro y del alumno.

Como aporte más reciente, Mendoza conduce una investigación que permitió reconsiderar una serie de aspectos que hasta el momento se habían establecido acerca de alumnos coreanos, como estudiantes que prefieren estilos de aprendizaje visual, reflexivo e individual. Con su trabajo, “Los estilos de aprendizaje de los estudiantes coreanos de ELE: señales de un cambio” (2020) plantea interrogantes sobre posibles modificaciones en los entornos de aprendizaje y que resultan en que haya un aumento en la preferencia de estilos de aprendizaje activo y pragmático, contradiciendo a estudios anteriores sobre este tema, pero dejando aún espacio para el debate sobre la variación que se empieza a observar en esta población de estudiantes y que aporta a nuestra investigación en cuanto a las consideraciones de la influencia contextual educativa de alumnos de cierta procedencia para determinar qué tendencias puede anticipar e incluso considerar un cambio ante aquellos elementos y estereotipos que surgen de documentaciones previas.

Ahora bien, con respecto a los antecedentes de investigación que se han enfocado en analizar las diversas maneras de enseñanza de ELE en el contexto japonés se encuentra a Martínez quien ha realizado diferentes investigaciones, entre las que se encuentra: (2001), su tesis doctoral: “Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal”, (2002) “Un estudio contrastivo español- japonés” y (2012) “Explorar los estilos de aprendizaje del estudiante japonés: una posible clave para mejorar la didáctica del español en Japón”.

Al ser estudios altamente interrelacionados con oportunidad de expansión investigativa, se puede crear una relación que permite conectar y analizar con detenimiento las diferencias desde las maneras en que los maestros de ELE pueden acercarse y comprender más a sus estudiantes a partir de una perspectiva o entorno tales como lo sociocultural y lo

cognitivo de manera mucho más sensible ante las diferencias culturales. También, a través de la acomodación de didácticas, formas de enseñanza, y comportamientos del maestro ELE, el mismo podría observar y aprender de las experiencias a partir de una visión antropológica de las dinámicas de ELE que le permitirá concebir con otros ojos o perspectivas lo que antes era común, y se convierte en herramienta de significancia para el acercamiento y entendimiento del alumnado de procedencia japonesa. Si se obtiene una cercanía del entorno psico-cognitivo y social que rodea al estudiante, se podría generar conciencia respecto a la manera correcta de relacionarse y comprenderse mutuamente a través de la flexibilidad, y la tolerancia entre maestro ELE y estudiantes japoneses.

Es así como en estas investigaciones, Martínez deduce que, no se puede dejar de lado el contraste tan amplio que se abarca entre los idiomas español y japonés al ser el primero una lengua derivativa y el segundo una aglutinante. Además, comparte su idea de que sólo a través de la comprensión de ambas lenguas se pueden generar nuevos puentes de conexión entre lenguajes, formas de expresión, perspectivas y representaciones interculturales que permitan comprender el entorno y convivir adecuadamente según las diferentes maneras de actuar, para así lograr un acercamiento entre culturas y por ende un impacto en el aprendizaje de la lengua.

2.2.- Referenciación Teórica.

2.2.1.- Lengua Española.

El español es una lengua romance derivada del latín en un 80% y con el transcurrir del tiempo, debido a que ha tenido contacto con otras culturas, también ha incorporado palabras de las mismas y que han nutrido el vocabulario, permitiendo con esto que la lengua española esté en continúa transformación y crecimiento. Debido a las influencias culturales que ha tenido la lengua española, se puede decir que, en sus comienzos se consideraba como una

lengua cultural, pero a partir del siglo XV, en la época del renacimiento, ya se convierte en una lengua oficial y comienza a propagarse por América. En esta época es cuando adquiere su primera gramática, conocida como gramática de A. Nebrija de 1492, cuyo autor fue quien construyó un puente intelectual entre España y América. Pero es en el siglo XVIII, con Felipe V, cuando se quiere unificar de manera política y lingüística a España y es cuando el español se convierte en la lengua de todo el país, siendo ésta utilizada en todos los ámbitos (enseñanza, cultura, jurídica y legislativa)

El español es uno de los idiomas más importantes a nivel mundial, ya que, según el informe del año 2022 del Anuario del Instituto Cervantes, más de 595 millones de personas son usuarios potenciales de español en el mundo e incluso nos revela que, para la fecha de expedición del dicho informe, 23.748.298 de personas son aprendices de ELE. Además, “el español es la segunda lengua más hablada en el mundo como lengua nativa, tras el chino mandarín, que cuenta con 920 millones de hablantes.” (Instituto Cervantes, 2022, p. 24) y “la cuarta lengua en un cómputo global de hablantes, después del inglés, el chino mandarín y el hindi.” (p. 20).

Dentro de la clasificación de las lenguas con base en sus diferenciaciones gramaticales, el español entra en el grupo de las lenguas flexivas, ya que tiene palabras que son susceptibles a variación dependiendo del género, número, tiempo y conjugación, entre otros cambios. La lengua española distingue dos tipos de flexiones dependiendo de la derivación como tal: la flexión nominal, que son las resultante de agregar a una raíz un afijo ya sea de tipo de género o número, por ejemplo: Gat-o-s | Gat-a-s; y la flexión verbal, que resulta de agregar a una raíz un afijo de tipo tiempo, modo, aspecto, voz, número y persona, por ejemplo: bail-á-ba-mos.

Ahora bien, en cuanto a la sintaxis, considerando el orden de los elementos que componen una oración, el español suele ser de tipo (SVO) es decir, sujeto-verbo-objeto; por

ejemplo: “Juan toma café”, donde “Juan” es el sujeto, “toma” es el verbo y “café” es el objeto.

El español, para las personas que hablan lenguas romances, como el francés y el italiano, puede parecer fácil de aprender ya que éstas lenguas tienen muchas similitudes entre sí, además de que el español solo tiene 34 fonemas y se leen tal cual como se habla; sin embargo en líneas generales y a causa de las irregularidades que presenta como lengua flexiva, puede generar dificultades mientras se aprende, y las más comunes vienen a ser: establecer la diferenciación entre los verbos “ser” y “estar”, el uso del modo subjuntivo y la conjugación del verbo de acuerdo al sujeto. A pesar de la complejidad de sus reglas e irregularidades, el español continuamente se posiciona entre los idiomas más demandados debido a su potencial económico, social y cultural, hecho que se evidencia en las cifras de aprendices que se muestran y estiman en aumento.

2.2.2.- Lengua Coreana.

En la actualidad la lengua coreana se habla como lengua materna por alrededor de 80 millones de personas. Se estima que el número de hablantes de esta lengua es aproximadamente de 25 millones en Corea del norte, 50 millones en Corea del sur. Además, existen alrededor de 20 millones de hablantes en áreas autónomas de China cercanas a Corea del Norte y es hablado por minorías en Japón, Rusia y otros países alrededor del mundo. Algunos lingüistas lo clasifican como una lengua aislada, y aunque existen debates sobre su posible agrupación con otras familias lingüísticas, como la altaica, la austronesia o japónica, hasta el momento no se han concluido ninguna de estas teorías en vista de la escasez de evidencia, y por esta razón se la clasifica como la única lengua de la familia coreana.

Por otro lado, el coreano es un idioma fonético, lo que significa que su pronunciación (fonemas) guarda una estrecha relación con su escritura (grafemas). El idioma coreano tiene

su propio alfabeto, llamado *hangul* (한글) y su creación se le atribuye al Rey Sejong “el grande” en 1443 y sus eruditos. Hasta ese momento la escritura del coreano utilizaba caracteres chinos y causaba problemas en la adaptación a la gramática coreana. Por otro lado, una de las preocupaciones del Rey Sejong era que la mayoría de la población no podía alfabetizarse. Hasta los inicios del siglo XX el Hangul se utilizaba junto a algunos caracteres chinos llamados hanja (한자), sin embargo, su presencia se reduce a la literatura antigua o documentos legales. El éxito que tuvo este sistema por ser simple e intuitivo lo ha llevado a ser considerado por la Unesco como patrimonio lingüístico de la humanidad y lo cataloga como el “lenguaje” con el diseño más científico del mundo.

Este alfabeto consta de diez vocales simples y catorce consonantes simples, de las cuales se pueden obtener vocales combinadas y consonantes dobles. Para la creación de sílabas se deben agrupar en bloques.

Korean Alphabet (Hangul)			
14	5	10	11
simple consonants	doubled consonants	simple vowels	diphthongs (combined vowels)
Consonants		Vowels	
ㄱ	ㄴ	ㄷ	ㄹ
ㄱ	ㄴ	ㅁ	ㅇ
ㄷ	ㄸ	ㅂ	ㅅ
ㄹ	ㄺ	ㅈ	ㅊ
ㅂ	ㅃ	ㅅ	ㅆ
ㅈ	ㅉ	ㅈ	ㅊ
ㅊ	ㅊ	ㅈ	ㅊ
ㅈ	ㅉ	ㅈ	ㅊ
ㅊ	ㅊ	ㅈ	ㅊ
ㅈ	ㅉ	ㅈ	ㅊ
ㅊ	ㅊ	ㅈ	ㅊ
ㅈ	ㅉ	ㅈ	ㅊ
ㅊ	ㅊ	ㅈ	ㅊ
ㅈ	ㅉ	ㅈ	ㅊ
ㅊ	ㅊ	ㅈ	ㅊ

Imagen No.1. (Korean Alphabet (Hangul), s. f.)

En cuanto a su gramática el orden básico de las oraciones se desarrolla en el orden sujeto - objeto - verbo (SOV). Sin embargo, existen casos en los que, con la condición de que el verbo siempre se localice al final, se podría mover la posición del sujeto y del objeto gracias a la existencia de partículas que se acoplan a los sustantivos como sufijos, y de esta forma indican la función que cada uno tiene. En cuanto a su sistema verbal, se caracteriza por su variabilidad morfológica, con la particularidad de que al momento de conjugar, los cambios no se dan en correspondencia a un pronombre, como lo sería cuando se dice “yo como” pero con el pronombre nosotros resultaría en “comemos”.

Al momento de conjugar se adaptaría al radical verbal una serie de sufijos de tipo modal, honorífico, temporal, de terminación o de conexión, que se van acumulando según el sentido que se le quiera dar a la oración. Es por esta acumulación de estructuras que se le considera una lengua aglutinante. Por ejemplo, en coreano, *shiul kkot ganneyo* (쉬울 것 같네요) “parece fácil” o “pienso que será fácil” se separa en *swiu* (fácil) + *l kkot ga* (indica que algo parece ser de cierta forma) + *nne* (indica emoción al reaccionar a algo) + *yo* (partícula de cortesía).

2.2.3.- Lengua Japonesa.

El idioma japonés perteneciente al grupo de familias japónicas es hablado por más de 130 millones de personas pertenecientes a cada una de las 47 prefecturas y distritos del archipiélago japonés. A lo largo del mismo se han desarrollado un total de dieciséis dialectos que poseen acentuaciones y formas únicas de expresión que se ponen en uso en cada región, los cuales han evolucionado a lo largo del tiempo y por el cambio de eras, emperadores y gobiernos que establecieron en la época de Meiji (1868) la adaptación de una estructura lingüística y oral estándar a causa del desentendimiento y la necesidad de que

todos hablasen en un idioma común para así poder convertirse y avanzar como una sociedad centralizada, inclusiva y moderna.

Por otro lado, los orígenes propios de la lengua son desconocidos, a causa de la falta de pruebas verídicas del idioma japonés, sin embargo, es reconocida como una lengua de tipoaglutinante. Lingüistas y filólogos constantemente realizan investigaciones que exponen posibilidades de la caracterización de la misma. Existen posibilidades de que la lengua japonesa haga parte de la familia altaica, sin embargo, se afirma que la estructuración del japonés posee grandes similitudes con otros sistemas gramaticales o fonéticos pertenecientes a idiomas de lugares cercanos al archipiélago japonés y que forman parte de las familias lingüísticas tales como la mongólica y la turca.

Por otro lado, al identificar la estructura sistemática de la lengua japonesa se distingue también la manera fundamental de su gramática y orden, tal y como:

(主語・名詞 Sujeto-sustantivo + 補語 Complemento + 動詞 Verbo)

Se debe de tener en cuenta la composición del idioma japonés que se caracteriza por emplear básicamente tres sistemas de escritura dos fonéticos y uno ideográfico, los cuales son: ひらがな・Hiragana, カタカナ・Katakana, 漢字・Kanji (ideogramas chinos) adaptados a la morfología gramatical y lingüística de la lengua japonesa. Su escritura no se constituye por un abecedario, puesto que no cuenta con grafemas individuales que correspondan a un sonido consonántico como pueden ser, por ejemplo, los que se producen al pronunciar la t, k, p, etc. Por lo tanto, la escritura se organiza por medio de agrupaciones silábicas definidas, conocidas como silabarios.

Al japonés le corresponden dos sistemas de silabarios llamados Hiragana y Katakana (con 46 símbolos en total), que tuvieron un desarrollo independiente el uno del otro, cumpliendo propósitos específicos. Por ejemplo, gracias a avances en la escritura de ideogramas para la caligrafía, la literatura y el avance de creaciones de poesía femenina, se

impulsó la creación y uso del hiragana. Por otro lado, el Katakana surgió desde propósitos relacionados a la globalización con el fin de hacer una incorporación de palabras extranjeras.

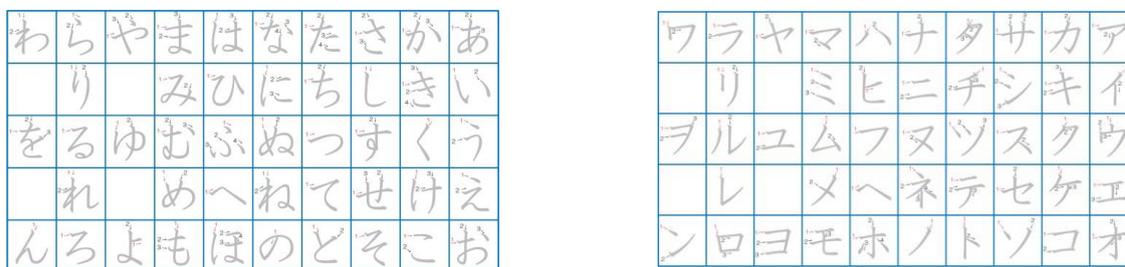


Imagen No. 2. (Chibimusu.doriru)

2.3.- Bases Teórica.

2.3.1.- Competencia comunicativa intercultural

Antes de entrar de lleno al desarrollo del término competencia comunicativa intercultural, se hace necesario conocer bajo qué acepción se entenderá la palabra cultura. Esta palabra puede entenderse y manifestarse desde diversas posturas, puesto que al ser un concepto tan arraigado a las ciencias humanas puede parecer que se es familiar con su significado. Muchos podrían argumentar que está meramente enmarcada en el ámbito del conocimiento de temas variados y que se consideran de relevancia casi universal, y para distinguirlo se le agrega un adjetivo de modo que resulta en el conocido concepto de cultura general. Una segunda manera de usar la palabra cultura es cuando esta se refleja en hábitos inconscientes de la civilidad y a la que muchas personas también hacen agregados para así crear conceptos como el de la cultura de la lectura, cultura del reciclaje, entre otras variantes. Y la última acepción de este concepto se puede comprender desde el compromiso de formación interna, consciente y continua del ser humano para que a través de sus valores y acciones se pueda considerar como persona culta.

Con todo lo dicho anteriormente se busca reconocer que el término cultura no puede ser considerado como algo simple o unidimensional en vista de que tiene múltiples significados dependiendo del contexto al que se le quiera referir. Sin embargo, el enfoque que se le dará a este término en el presente trabajo de grado, y que servirá de fundamento, será desde el punto de vista antropológico, ya que visto de esta manera es fundamental que esté presente en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Como exponente de esta noción está Edward B. Tylor (1871) quien presenta la cultura como un todo complejo que incluye “conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbres y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.”

Con esto no se pretende que el profesor de lenguas extranjeras, en este caso puntual del español, necesariamente imparta también conocimientos relacionados a la cultura de algún país, sino que tome en cuenta las diferencias culturales que existen entre sus alumnos para así lograr que se integren al proceso de enseñanza y aprendizaje de modo que alcancen mejores resultados. En este punto, se podría decir que los profesores también pasarían, de algún modo, a ser alumnos que aprenden de su grupo de estudiantes en cuanto a lo que refiere las maneras de ser y actuar en el mundo además de las comprensiones del mismo.

Cuando dos o más culturas, desde esta visión antropológica, necesariamente entran en contacto e interactúan a través del intercambio y la comunicación se define el fenómeno de interculturalidad. Para poder desenvolverse adecuadamente en situaciones de interculturalidad hay que desarrollar una competencia específica, es aquí cuando entra el tema en estudio de este trabajo de grado, la competencia comunicativa intercultural. Como principal y destacado exponente de esta temática se tiene a Michael Byram, profesor de la Universidad de Durham, Reino Unido, quien incorpora en 1997 este concepto para expandir la conceptualización de competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras que ya era ampliamente utilizada, y que sigue siendo válida en la actualidad. La trascendencia

de su planteamiento se encuentra en que se intenta complementar la visión de las prácticas dentro del aula de lenguas extranjeras más allá de la noción comunicativa que solo se proyecta dentro del intercambio oportuno y eficaz de mensajes de forma acertada a la situación comunicativa determinada.

Ahora, por consiguiente, en su presentación de la competencia comunicativa intercultural Byram considera que el éxito de la comunicación se da cuando esta está “enfocada en el establecimiento y preservación de relaciones. Es por esto que en este sentido, la eficacia de la comunicación depende del uso del lenguaje para demostrar la disposición a relacionarse” (1997, p. 3). Además, dentro de estas relaciones se da la búsqueda acertada de nuevos acuerdos que propicien la capacidad de entendimiento, respeto y empatía a través de la comprensión detallada de las diferencias culturales para poder adaptarse y adentrarse a través de contextos interculturales diversos.

Por lo tanto, para el autor la competencia comunicativa intercultural requiere de la comprensión y respeto de las diferencias culturales, en cuanto a valores, normas, convenciones sociales y creencias tanto propios como los de los otros, como demostración de que las cualidades de un hablante intercultural enmarcado dentro de su modelo. De este modo, Byram propone un modelo conceptual para establecer dichas cualidades “como un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones” (Hoff, 2020, p. 56). Aquí expone cinco componentes:

En primer lugar, se encuentra el componente del saber (*savoir*) como el entendimiento y manejo conocimientos acerca de las interacciones sociales e individuales, los tipos de prácticas, productos y las definiciones que se manejan dentro de la propia cultura como en la cultura con la que se está interactuando. Es decir, un conocimiento de tipo relacional encuadrado en los marcos de pensamiento propios y del interlocutor que lleve a conocer

cuáles son las representaciones que la cultura propia tiene de los otros y cómo las otras culturas perciben la cultura propia.

En segundo lugar, asimismo, se expone el componente del saber ser (*savoir être*) en el cual se contempla el estereotipo como algo que debe superarse, sin importar si es negativo o positivo, puesto que se imposibilita el entendimiento mutuo. Es por eso que para Byram, el saber ser comprende actitudes de curiosidad y apertura, que relativizan los propios valores con los que se califica y percibe al otro, de modo que se superen los prejuicios aumentando las posibilidades de que “sea más fácil relativizar los propios significados, creencias y comportamientos mediante la comparación con los de los demás, que intentar descentrarse y distanciarse de lo que los procesos de socialización han sugerido como natural e inmutable” (Byram, 1997, p.35). Es decir, lo que él llama una conciencia crítica cultural, que puede ser desarrollada desde un marco educativo.

Es así como, en tercer lugar, encontramos el componente del saber comprender (*savoir comprendre*), como aquellas habilidades para interpretar e identificarse e identificar los tipos de socialización que llegan a ser condición previa, desde perspectivas etnocéntricas, para comprender las reacciones hacia lo distinto. Así el hablante intercultural podrá darse cuenta de aquellas situaciones en que ocurran malentendidos presuposiciones previas etnocéntricas. En cuarto lugar, el componente de saber aprender y hacer (*savoir apprendre / faire*), que permite que “establecer rápidamente una comprensión de un nuevo entorno cultural y la capacidad de interactuar de manera cada vez más rica y compleja con personas cuya cultura les resulta desconocida” (Byram, 1997, p. 53) de modo que se busque acercar a nuevas ideas y nociones interculturales. Finalmente, se resalta el componente de saber relacionarse, comprometerse o involucrarse según Byram (1997) experto en competencia intercultural, "saber comprometerse" implica la capacidad de participar activamente y de manera efectiva en situaciones interculturales. Se refiere a la disposición y

habilidad para involucrarse de manera comprometida, respetuosa y abierta siempre con el objetivo de poder adaptarse y disponerse al entendimiento del contexto intercultural a través de interacciones con personas de diferentes culturas.

Ahora bien, para continuar con la delimitación del concepto de competencia comunicativa intercultural en una visión más global se puede inferir que a través de una adecuada comunicación, las maneras en las que se logra llegar exitosamente, no solamente a la comprensión lingüística del idioma meta, sino también a la intención de acercamiento e intercambio intercultural, por medio de esta expansión de conocimientos también se promueve la conciencia, tolerancia y la capacidad para identificar nuevas interpretaciones que se generan cada vez más respecto a el conjunto de normativas, valores, perspectivas psicosociales, creencias culturales propias y ajenas, entre otros, pertenecientes a manifestaciones culturales diferentes que surgen de las mismas interacciones interculturales.

Por consecuencia, al abordar y desarrollar dentro del aula ELE competencias y habilidades de comunicación interculturales se propicia así un impulso para la construcción de relaciones de respeto y entendimiento mutuo en contextos multiculturales que permiten tanto a maestros como a alumnos establecer puentes culturales, para así poco a poco reducir la indiferencia que en tiempos anteriores se generó a causa de los estereotipos y prejuicios sociales de un contexto determinado.

El término de competencia comunicativa intercultural también puede definirse como “las habilidades que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación suficientemente eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinado contexto social y cultural” (Sanhueza et al., 2012) (p. 131). Por otra parte, Byram no apoya la tendencia que se tiene de analizar las competencias del aprendiz mientras se acude a la comparación de las competencias lingüísticas y culturales del mismo con aquellas de un hablante de primera lengua (L1) debido a que, no se debe ignorar

que dicho estudiante “ya posee su propia lengua, su propia competencia cultural y su propia identidad social, adquiridas en el proceso de socialización” (Martinez, 2014)

Por su parte, el Instituto Cervantes (2012) afianza la conceptualización de la competencia comunicativa intercultural desde el papel mediador que debería incorporar el profesorado como la manera en que se puede:

promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa (...) y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. (p.19)

En este sentido, se amplía la argumentación de que el maestro de lenguas, al estar en contacto con alumnos de otras culturas, debería servirse de toda la riqueza interaccional para que, por medio de la competencia comunicativa intercultural, pueda nutrir su clase desde el componente instrumental y estratégico acorde a lo que aprende, reflexiona, analiza, interpreta y desarrolle nuevas conductas para así potenciar un ambiente de intercambio más rico.

2.3.2. - Sistemas educativos en Corea del Sur y Japón

Con el interés de ampliar las comprensiones sobre la estructuración y culturas en las sociedades coreana y japonesa, resulta de gran aporte rastrear información de manera documental que profundice e intente vislumbrar el por qué detrás de las dinámicas sociales y educativas habituales en dichas sociedades. Como se ha dicho anteriormente, en el planteamiento del problema de este trabajo, la identidad y las convenciones culturales del origen de los alumnos en el aula ELE determinará la manera en que los mismos se

manifiesten en una forma particular de ser y de actuar, puesto que todo esto se deriva fuertemente del conglomerado de valores y lineamientos morales o de conducta que no se manifiestan de manera uniforme en todas las culturas. Es por eso que en el caso de los alumnos coreanos y japoneses que hacen parte de procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera, se vuelve imperativo conocer qué tipo de sistema influencia los modos particulares de ser y de actuar, ahora el caso especial del aula de ELE. Todo lo anteriormente dicho se realiza con el fin de cubrir el primer objetivo específico planteado en este trabajo.

Tanto el sistema educativo coreano como el japonés poseen diferentes aspectos que afectan la manera en la que son percibidos alrededor del mundo, ya que estos se enfocan en el nivel, a veces obsesivo, de competitividad pero, a pesar de que se caractericen culturalmente por ser sistemas basados en las normas y jerarquías, los cuales son principalmente adoptados de las convenciones sociales propias de sus herencias de tradición cultural de pensamiento, demuestran diversos aspectos positivos tales como lo son el acceso a la educación de forma igualitaria, la disciplina y el alto rendimiento en nuevos proyectos que aumentan la inversión y la calidad dentro del mismo. Sin embargo, retomando el concepto de la competitividad, dentro de este sistema educativo, viable para todos, también se provoca constantemente presión y estrés desde edades bastante tempranas con el objetivo de mantener uno de los niveles más altos en calidad de educación a nivel internacional, exigiendo a los estudiantes adquirir una serie de conocimientos y formarse por cierto tiempo en instituciones certificadas, logrando con esto tener un alto estándar en la educación.

El sistema educativo en Corea del Sur como en Japón es conocido por su enfoque riguroso y competitivo y su énfasis en la disciplina y la responsabilidad. La educación es altamente valorada en ambas sociedades, y se le da una gran importancia tanto a la educación académica como a la educación moral y cívica. La educación es gratuita y obligatoria desde los 6 hasta los 15 años, y se divide en tres etapas: la educación primaria (6

años), la educación secundaria inferior (3 años) y la educación secundaria superior (3 años). Además de las materias académicas, se presta atención a la educación moral, la ética y el respeto a la tradición y la cultura propia del país.

Ahora, para abordar los contextos educativos de ambos países, se encuentra que existen múltiples similitudes en cuanto a la percepción de que los coreanos y japoneses poseen frente a la relevancia de la educación como una herramienta poderosa para proyectarse globalmente a futuro en forma de crecimiento económico y social. Por esta razón los gobiernos, en un contexto macro, e incluso las familias, en el contexto más micro, disponen grandes sumas de dinero que son invertidas en la calidad educativa, con el fin de que resulten en oportunidades para los jóvenes y a su vez de la economía de estos países. “Su filosofía de vida, ha influido poderosamente en este avance “si eres el primero en la clase, lo serás en la vida”. La formación se articula así como una vía de progreso individual y nacional, con una gran competitividad para acceder luego a las mejores universidades” (Villalobos, 2016, p.11).

Por otro lado, y gracias a la comprensión que se tiene de la trascendencia de la educación, es posible comprender cómo los que están detrás del motor educativo, es decir, los profesores, son enormemente valorados. Sumado a lo anteriormente explicado, se tiene que las culturas coreana y japonesa, tradicionalmente ya valoraban la figura del maestro como ente primordial e infaltable para la promoción y avance dentro de la calidad de educación y formación de los alumnos.

“Además del profundo respeto por los docentes, el hecho de que la carrera docente ofreciera una profesión estable excepcional con una recompensa económica relativamente elevada durante el periodo de privación nacional fue otro factor que atrajo numerosos individuos con talento a la profesión” (Kim, 2006, p. 144).

Ahora bien, en lo que se refiere a la práctica docente en sí misma, el modo en el que proceden las sesiones de clase tienen características que apuntan a la eficiencia y al rigor respecto a las temáticas, los maestros tienden a enseñar las temáticas a alta velocidad, y es complejo algunas veces para los alumnos comprender todo lo que se presenta en las clases, y por el mismo nivel cultural jerárquico que existe por respeto a la figura del maestro escuchan en silencio. Lo deseado en nuevas políticas es que se comiencen a implementar nuevas herramientas y estrategias para fomentar la creatividad y gusto por estudiar libremente según sus intereses, así poco a poco los alumnos logren alcanzar a través de la creatividad (que le aporta al ser humano, para crecer como personas) muchas más maneras de conocimiento y expansión de perspectivas de pensamiento. Es por eso que, el exministro de educación coreano mencionado con anterioridad, afirma que no se debe descuidar la comprensión conceptual y la creatividad de cada uno de los estudiantes que participan en las clases a lo largo de su vida.

Por otro lado, lo que respecta a los estudiantes, ellos suelen asistir a escuelas de jornada completa y también pueden tomar clases adicionales en academias privadas después de la escuela para reforzar sus estudios y prepararse mejor para los exámenes, estas academias son conocidas como "hagwons" en Corea del Sur y "juku" en Japón. En ambos países se les da gran importancia a los resultados académicos y a la preparación para el ingreso a la educación superior, en este punto es importante destacar que, la competencia por

ingresar a las mejores universidades es intensa, y los exámenes de ingreso son considerados cruciales en la vida de los estudiantes.

Sin embargo, muchos estudiantes coreanos y japoneses deciden ir al extranjero a encontrar nuevas posibilidades de estudio y progreso en un nuevo entorno, y así al regresar a su país de origen compartir lo aprendido gracias a la posibilidad que tuvieron para ir a aprender y expandir su horizonte de pensamiento, aspecto que no podían llevar a cabo en el pasado a causa de la lejanía, desconocimiento e indiferencia respecto a los países y regiones de habla hispana, ahora, gracias a la globalización, se han creado grandes proyectos como aporte a la educación, cultura, salud, trabajo y bienestar de la sociedad.

Actualmente ambos sistemas educativos están experimentando cambios y adaptaciones para promover una educación más equilibrada, fomentar la creatividad y desarrollar habilidades no académicas en los estudiantes que les permita aprender lo que deseen con libertad, gusto y motivación; todo esto según lo dicho por el exministro de educación surcoreano Ju Ho Lee "nuestros estudiantes quizás necesiten una gama de habilidades distintas de los meros resultados numéricos. Debería fomentarse la comunicación, la colaboración y la creatividad" (BBC News Mundo, 2017).

2.3.3. - Español como lengua extranjera

Antes de abordar el término completo del español como lengua extranjera, es importante definir inicialmente la noción de lengua extranjera que, según INPAHU, (2017) como se citó en Jimenez (2019) se entiende como:

“La lengua extranjera se refiere a una lengua diferente a la lengua materna o lengua propia, y diferente a la lengua propia del país en el que se aprende. Es la lengua objeto de aprendizaje, ya sea formal o natural, y engloba los términos de lengua extranjera y segunda lengua” (p.18)

De igual manera, el Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas, define lengua extranjera como aquella “Lengua que no es la nativa o propia de un país pero que se enseña/aprende como asignatura en sus escuelas. Su empleo se restringe generalmente a la comunicación internacional y al manejo de documentación escrita.” (2019). Ahora bien, es importante resaltar que, seguidamente, este diccionario agrega una aclaración, en la que afirma que:

“Los términos lengua extranjera y segunda lengua se emplean indistintamente en determinados ámbitos académicos. No obstante, en otros existe una clara diferencia: una lengua extranjera es la que se enseña/aprende en determinadas instancias del ámbito educativo de un país, pero que no llega a emplearse como lengua de comunicación.”

Una vez definido el concepto de la lengua extranjera, para el caso específico de este trabajo de grado, en el cual el español tomará el puesto de dicha lengua extranjera meta, y se utiliza el acrónimo ELE para hacer aludir al concepto completo de español como lengua extranjera, el cual también puede entenderse como un término que “...se emplea habitualmente entre los profesores, investigadores, productores de materiales y demás especialistas de la enseñanza del español a hablantes nativos de otras lenguas.” (Instituto Cervantes, s.f.)

Ahora bien, uno de los aspectos que hay que tener en cuenta es que las personas piensan a través del lenguaje. Y es por eso que, al aprender un idioma extranjero, no solo se estudia la forma de escritura, gramática, palabras, expresiones, sino que también las formas únicas de pensamiento y expresión pertenecientes de ese idioma. El lenguaje no se puede desprender de las percepciones vinculadas a la cultura, puesto que, en concordancia con lo que plantea Nisbett (2003), las diferentes realidades sociales pueden producir patrones muy diferentes de, literalmente, ver el mundo (p. 79). Es por esto que, tanto aprender y cómo adquirir las características pertenecientes a un idioma extranjero implica también interactuar y conocer a las personas y la cultura de los países o regiones donde se utiliza ese idioma. Al comprender y comenzar el proceso de aprendizaje del idioma y la cultura, los individuos pueden expandir sus horizontes al encaminarse la inserción en un nuevo marco de pensamiento que sirve para analizar otras formas de entender y ver el mundo, contexto y entorno, de modo que de cuenta del aprendizaje de una lengua extranjera.

A través del aprendizaje de un idioma extranjero, el aprendiz descubre un mundo diferente al suyo, del que resulta un ambiente intercultural en el que se pueda, poco a poco, entender y conocer a los demás. Así pues como afirma, Nisbett (2003) las personas sostienen las creencias que tienen debido a la forma en que piensan, y piensan de la manera en que lo hacen debido a la naturaleza de las sociedades en las que viven (p. 201). Por eso, es relevante también el priorizar el análisis de la propia lengua y cultura, como plantea Byram, y como fue mencionado en secciones anteriores, por medio de la relativización de los valores y perspectivas propias, de manera que se abra el diálogo a las visiones y valores de la cultura con la que no se está familiarizado. Es así como al percibir una imagen propia reflejada en un “espejo” de otro idioma y cultura, se puede percibir una forma característica de ser que antes no se podía ver de otra manera. por eso se vale afirmar que los idiomas extranjeros se convertirían también en parte de un propio idioma o forma de concebir la vida.

Así pues para concluir con lo antes expuesto, se puede de la misma forma mencionar el aporte de la lingüista y experta en adquisición de segundas lenguas Claire Kramsch, sobre lo que implica comprender el concepto de lenguas extranjeras como algo que trasciende y transforma el sujeto puesto que la lengua expresa, encarna y simboliza las realidades culturales. Es decir, “El lenguaje es un sistema de signos que se considera que tiene un valor cultural en sí mismo. Los hablantes se identifican a sí mismos y a otros a través del uso del lenguaje; ellos ven su idioma como un símbolo de su identidad social.” (Kramsch, 2000 , p.7)

2.3.4.- Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera

Para afianzar la visión desarrollada en el presente trabajo en relación a la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos coreanos y japoneses, se expone a continuación comprensiones sobre cómo el maestro de ELE puede enmarcarse, para el análisis de sus prácticas, de modo que estas se adapten y desarrollen en forma de estrategias de enseñanza y aprendizaje que propicien el refinamiento de sus propias habilidades comunicativas interculturales que responda a la competencia comunicativa intercultural. Es de esta forma que Rodríguez (2005) afirma que:

“La enseñanza de una lengua extranjera desde una visión socio-cultural no implica sencillamente prestar atención al material lingüístico que se enseña sino además prestar atención al sujeto que aprende, pues los docente deben propiciar a los estudiantes un ambiente de guía y de apoyo, además del conocimiento que está por encima del nivel actual que ellos poseen.” (p. 2)

Es así como el centro virtual Cervantes afirma que: “El éxito del aprendizaje, junto a otros factores personales como la motivación, las aptitudes o la experiencia acumulada, desempeña un importante papel la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje”. (Cervantes, s.f.). Ahora esta aclaración se incorpora igualmente entre los elementos que este trabajo de grado considera que están inscritos como aquello que el profesor repiensa respecto a lo que su competencia comunicativa intercultural le permite identificar como necesario para favorecer los procesos y experiencia en el aula de ELE. Todo esto se debe a que del mismo modo “las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes” (Pimienta, 2012, p. 3) y que los lleve a aprender de manera significativa el conocimiento planteado en el aula a través de experiencias más coherentes a la realidad que perciba de sus estudiantes.

Estas estrategias de enseñanza - aprendizaje se construyen mediante una labor conjunta, profesor - alumno, y no solamente a través de la transmisión de conocimiento del docente a los estudiantes; el conocimiento que es propagado de manera colectiva soporta tanto al estudiante como al maestro una transformación a través de la adquisición de conocimientos que adquieren mediante las relaciones interculturales y la toma de nuevos significados para con su entorno y el reconocimiento de otros contextos en los que constantemente interactúa. El profesor eficaz y consciente, debe replantearse con recursos y herramientas de enseñanza innovadoras que, como se mencionaba anteriormente, deben de estar ligadas al conocimiento y comprensión de cómo cada uno de los estudiantes interlocutores, se expresan y dan a conocer su punto de vista independientemente de sus procedencias o bases de concepciones culturales.

Ahora bien, en lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, ya tomando en consideración a los alumnos de español como lengua extranjera, se tiene que :

“Las estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras, incluyen estrategias cognitivas que permiten memorizar y manipular estructuras claves de la lengua meta, estrategias metacognitivas para el manejo y supervisión del uso de estrategias, estrategias afectivas para medir las reacciones emocionales del aprendizaje y para reducir la ansiedad, y las estrategias sociales para potenciar la interacción con hablantes nativos y la cooperación entre los estudiantes” (García Salinas, 2000)

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1.- Tipo de investigación

El presente trabajo de grado es considerado en primer lugar, de tipo cualitativo, ya que “recoge datos descriptivos, es decir, las palabras y las conductas de las personas sometidas a la investigación” (Taylor y Bogdan, 1987) (p. 16). Además, es de carácter descriptivo porque se plantea analizar, describir e interpretar el papel de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera en alumnos coreanos y japoneses.

Por otra parte, tomando en consideración los medios utilizados para obtener los datos necesarios para su debido análisis, este trabajo de grado es considerado de tipo documental y de campo. Es considerado documental ya que la búsqueda y recolección de información se hace en fuentes bibliográficas existentes relacionadas al tema en estudio, es decir en fuentes de carácter teórico de otros autores en sus diferentes formas: textos, artículos, tesis u otras investigaciones realizadas con anterioridad, que son de gran valor y que representan los antecedentes y las bases teóricas de esta investigación, siendo estas fuentes bibliográficas recabadas analizadas y comparadas entre sí.

De igual manera es una investigación de campo porque, según Arias (1999), la recolección de datos se obtiene directamente de los sujetos involucrados sin alterar variable alguna; por lo tanto, ésta información teórica documental recabada, se complementa con encuestas realizadas a los sujetos de interés para esta investigación, es decir, a profesores de ELE como a alumnos coreanos y japoneses, ésto en respuesta a los objetivos específicos planteados en esta investigación.

3.2.- Población

Se entiende por población al “conjunto de individuos u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación” (Pineda et al., 1994) (p.108), donde a la vez éstos individuos pueden presentar una “determinada característica susceptible de ser estudiada” (Camel, 1970, como se citó en Pineda et al, 1994).

Según lo establecido anteriormente y en relación al presente trabajo de grado, se trabaja con una población formada por 8 profesores de español como lengua extranjera con experiencia previa con alumnos coreanos y japoneses y por 5 alumnos de los cuales 2 son de procedencia coreana y 3 japonesa.

3.3.- Técnicas de recolección de información.

Según Arias (1999) “las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información” (p. 25). Por lo que, el proceso de recolección de información es un punto muy importante para cualquier trabajo de investigación, ya que, a través de técnicas seleccionadas y acordes al tipo de investigación que se está realizando, se recopila, selecciona y analiza toda la información necesaria para dar respuestas al problema y a los objetivos planteados. Ahora bien, siendo este trabajo de grado una investigación de tipo cualitativa, se utilizaron como técnicas de recolección de información la revisión y análisis documental y las encuestas.

Para el desarrollo de este trabajo de grado, la revisión y análisis documental se hizo directamente de fuentes bibliográficas ya existentes y relacionadas con el tema en estudio, siendo estos: textos, artículos e investigaciones.

En el caso concreto de este trabajo de grado se realizaron tres encuestas a personas que están directamente relacionadas con el problema en estudio, de las cuales dos fueron dirigidas a profesores de español como lengua extranjera y una a alumnos coreanos y

japoneses. Con respecto a las dos encuestas realizadas a los profesores de ELE, una de tipo mixta (con preguntas cerradas y abiertas) y otra únicamente de tipo cerrada.

El objetivo básico de ambas fue el de recabar información para analizar, en primer lugar, su experiencia con alumnos coreanos y japoneses para así comparar con el fundamento teórico de esta investigación y poder establecer las respectivas conclusiones, y en segundo lugar, establecer el nivel de conocimiento y manejo, que tienen dichos profesores en sus diferentes ambientes de clase, de la competencia comunicativa intercultural como concepto clave de esta investigación. Por otro lado, la encuesta realizada a los alumnos coreanos y japoneses fue hecha con la finalidad de constatar, de primera mano, lo que se indagó en la revisión documental realizada sobre los sistemas educativos en Corea y Japón y así poder tener elementos de contraste y aprendizaje para el profesor de ELE.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez recabada toda la información necesaria para el estudio del papel de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera para alumnos coreanos y japoneses, se procede a realizar la clasificación y análisis de dicha información obtenida. Por ser este trabajo de grado de tipo cualitativo, el análisis de datos se entiende como “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (Spradley, 1980, como se citó en Rodríguez et al., 2005).

Ahora bien, tomando en consideración que, para la recolección de datos se realizaron tres encuestas: una a alumnos coreanos y japoneses y dos a profesores de ELE (una de tipo mixta y otra cerrada), la interpretación de las mismas se realizará a través del análisis de contenido (seleccionando y agrupando temas de interés para esta investigación que serán tratadas de manera individual y luego se establecerá relaciones entre ellas) y el análisis estadístico respectivamente.

4.1.- Análisis de información obtenida de las encuestas aplicadas a los profesores de español como lengua extranjera (ELE)

Es importante destacar que, aún cuando se realizaron dos encuestas por separado (ver anexos 1 y 2 respectivamente), para el análisis de la información obtenida se unifican, esto facilitará la comparación de las mismas y establecer conclusiones. En estas dos encuestas las variables estudiadas están relacionadas con: 1) la experiencia de los docentes de ELE con alumnos coreanos y japoneses, 2) cómo captan ellos el desempeño de estos alumnos en cuanto a comportamiento y rendimiento, y 3) el nivel de conocimiento y manejo de la

competencia comunicativa intercultural para llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera.

4.1.1.- Experiencia de los docentes de ELE con alumnos coreanos y japoneses.

A continuación, se realizará la interpretación de las respuestas obtenidas en la primera encuesta aplicada a los profesores de ELE, con la intención de analizar sus experiencias con alumnos coreanos y japoneses. Para eso se consideró importante consultar si hablaban coreano o japonés y de ser así, se les pidió explicar qué tipo de ventajas creían tener frente al profesor de ELE que no conociera estos idiomas. De esto se obtuvo que un 62% si habla estos idiomas mientras que el 38% no lo hace. Ahora bien, con relación al grupo de profesores que sí hablan los idiomas se tiene que en su totalidad consideraron favorable el conocimiento de alguna de estas lenguas.

Sin embargo, al ser ésta una pregunta abierta, la argumentación con la que mayormente se justificaba este aspecto como un beneficio era en torno a las ventajas únicamente circunscritas a los aspectos gramaticales y lingüísticos de modo que sirvan de instrumento para explicar y ayudar a entender mejor la lengua meta. Así se puede observar que, si bien es de gran utilidad y mérito por parte del profesor de ELE conocer y manejar el idioma en beneficio de sus alumnos coreanos y japoneses, ninguno de los encuestados se planteó ventajas en torno a aspectos de mediación intercultural en el aula y que hacen parte de la competencia comunicativa intercultural, la cual es el tema de estudio que concierne a esta investigación.

Posteriormente, sin hacer distinción de si hablan o no alguno de estos idiomas, se les preguntó si utilizan, con sus alumnos coreanos y japoneses, las mismas estrategias que usan con estudiantes de otras procedencias o si tuvieron que realizar algún tipo de cambio para su adaptación. A esto respondieron de manera general que reconocen la existencia de diferentes

estrategias para dirigir las clases de español como lengua extranjera y que estas pueden aplicarse al momento de trabajar con grupos en los que se integran diferentes nacionalidades. No obstante, los profesores no consideran imperativo tener que realizar cambios extras o no consideran que las actividades utilizadas con el resto de alumnos no funcionen también para el caso particular de los alumnos coreanos o japoneses, haciendo referencia a estándares de enseñanza de los que hacían uso.

Por otro lado, al ser consultados en cuanto a si creen que las características o condiciones psicosociales de sus alumnos deben ser tomadas en consideración como elemento que influencia la selección de estrategias de enseñanza y evaluación de proceso, todos coincidieron en que es muy importante respetar y tomar en cuenta la cultura de origen de las cuales sus alumnos extraen su formación y comportamiento. Así mismo, estos profesores encuestados entienden el aula de lenguas como un espacio que trasciende el propósito cognitivo y de transmisión de conocimientos ya que ese mismo espacio favorece la interrelación con otros y la posibilidad de establecer lazos de entendimiento, lo que a fin de cuentas es el núcleo de la comunicación. Además, consideran que el definir estrategias de enseñanza y evaluación tomando en cuenta las particularidades psicosociales de sus alumnos es una forma de respeto hacia ellos y ayuda a crear empatía.

Y por último, se quiso constatar si estos profesores encuestados han considerado adaptar sus estrategias de enseñanza tomando en cuenta las características psicosociales de sus alumnos, a lo que la mayoría respondió que sí lo considerarían porque lo que buscan principalmente es garantizar un aprendizaje efectivo. Con esto se notó que hay una especial preocupación de estos profesores por mantenerse en disposición de atender a las necesidades de cada estudiante de modo que se garanticen aprendizajes más efectivos, se haga el proceso de aprendizaje más ameno y así el estudiante se sienta más cómodo.

En suma, con respecto a esta primera variable analizada se puede destacar que, dentro de la población de profesores encuestados, se evidencia una disposición positiva a la atención de las particularidades que manifiestan sus alumnos, en este caso particular coreanos y japoneses, de modo que puedan responder de una manera coherente a las situaciones presentadas para que todo resulte en mejores dinámicas para sus clases de ELE, con esto se demuestra la existencia de una conciencia y sensibilidad propia del rol del profesor por todo aquello que forma parte de su responsabilidad por entender que es lo que cada alumno necesita; sin embargo, se pudo notar una disparidad en cuanto a que manifestaron que sí consideran adaptar sus estrategias de enseñanza, más no lo han puesto en práctica en su experiencia con estos alumnos.

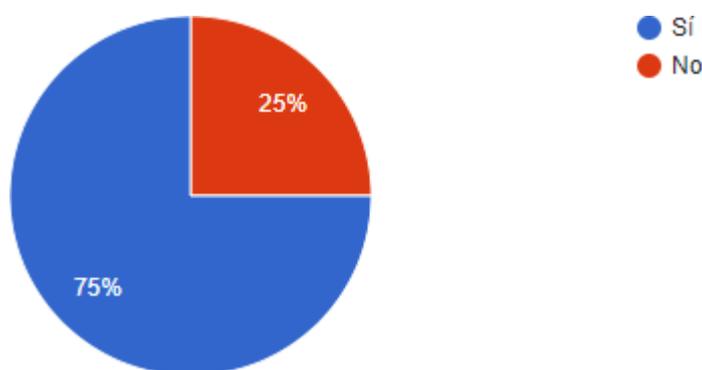
4.1.2.- Cómo captan los profesores de ELE el desempeño de los alumnos coreanos y japoneses en cuanto a comportamiento y rendimiento.

Para evaluar esta variable, se les consultó, también a través de una pregunta abierta, acerca de las diferencias en el comportamiento y rendimiento de sus alumnos coreanos y japoneses en contraste con sus estudiantes de otras nacionalidades. Por consiguiente, se obtuvo una representación del perfil general de los alumnos coreanos y japoneses que estos maestros tuvieron en sus clases, encontrándose una alta concordancia en relación a las actitudes y comportamiento que, además, fueron halladas en las descripciones y datos de las investigaciones que forman parte de los antecedentes orientadores del presente trabajo. Entre las características comportamentales más comunes están la constancia, disciplina, organización y responsabilidad tanto para clases como para la resolución de tareas, tomando en serio el aprendizaje del idioma. Además, explicaron que, actitudinalmente, mostraron preferencia por la escucha y toma de notas, son más tímidos y menos participativos en contraparte con alumnos de otras nacionalidades, tienden a temer cometer errores, sobre todo cuando se expresan frente a la clase, es decir, que si no se sienten completamente seguros de su respuesta no toman la iniciativa de hablar voluntariamente.

Ahora bien, en lo que respecta a la percepción general del rendimiento que los profesores de ELE percibieron de sus alumnos coreanos y japoneses, es relevante destacar que no hubo consistencia que determinara el calificativo más preciso con el que identificar este aspecto, esto debido a la presencia de evaluaciones muy divergentes entre ellos como porejemplo, “excelente”, “alto”, “ligeramente por encima de la media del curso” y “básico”. Sin embargo, a pesar de esta discrepancia de opiniones de los profesores de ELE encuestados se pudo notar que, a través de una pregunta cerrada aplicada en la primera encuesta, un 63% de sus alumnos sí lograron culminar el proceso de aprendizaje del idioma, mientras que el 37% restante no lo culminaron.

4.1.3.- Nivel de conocimiento y manejo de la competencia comunicativa intercultural para llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera.

Para evaluar este punto, el cual trata sobre la competencia comunicativa intercultural, tema central de este trabajo grado, se realizó una encuesta de tipo cerrada, ya que el interés básico es saber si los profesores encuestados conocen y manejan esta competencia en sus clases de español como lengua extranjera. Por lo tanto, la primera pregunta de esta encuesta fue directamente relacionada a saber si el profesor conocía a qué se refería el concepto de competencia comunicativa intercultural, de los cuales el 75% manifestó que SÍ conocían el término, mientras el 25% de los profesores encuestados NO lo conocía, tal como se puede evidenciar en el gráfico siguiente.

Gráfico N° 1**Conocimiento del concepto de competencia comunicativa intercultural.**

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada.

Seguidamente fueron consultados acerca de cómo obtuvieron el conocimiento de esta competencia, a lo que el 37,5% respondió que lo estudió como parte de su formación profesional, el 12,5% lo aprendió de forma empírica, otro 37,5% lo aprendió porque lo investigó particularmente y un 12,5% respondió que no lo conocía (gráfico N° 2). Con esto se puede constatar que una parte considerable de profesores conocen el término de competencia comunicativa intercultural. De igual manera, se les consultó acerca de la importancia de contemplar la competencia comunicativa intercultural en sus clases de español como lengua extranjera y en general todos consideran “muy importante” o “importante” contemplarla.

Gráfico N° 2

¿Cómo obtuvo conocimiento de esta competencia?

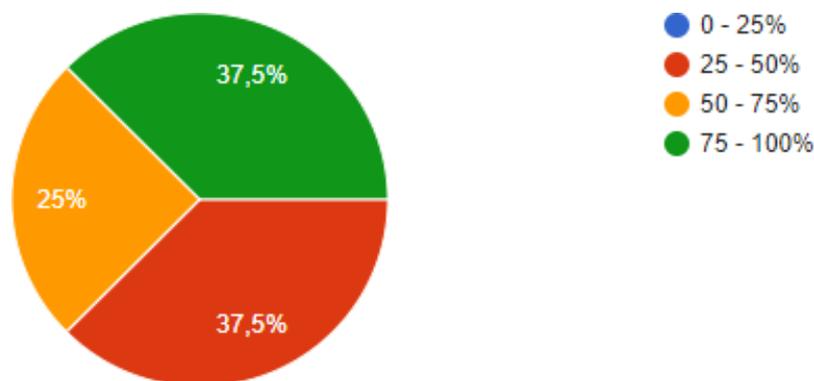


Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada.

Sin embargo, al ser consultados acerca de qué porcentaje de sus clases de español como lengua extranjera tenía como base la competencia comunicativa intercultural, el 37,5% considera que entre un 25 y 50%, el 25% incorpora este componente entre un 50 y 75% y otro 37,5% lo hace entre un rango de 75 y 100% (Gráfico N° 3). Con esto se puede constatar, una vez más, que a pesar de haber manifestado en su mayoría que sí conocían el término de competencia comunicativa intercultural, no todos lo ponen en práctica al momento de impartir sus clase de español como lengua extranjera.

Gráfico N° 3

¿Qué porcentaje de sus clases de español como lengua extranjera tiene como base la competencia comunicativa intercultural?



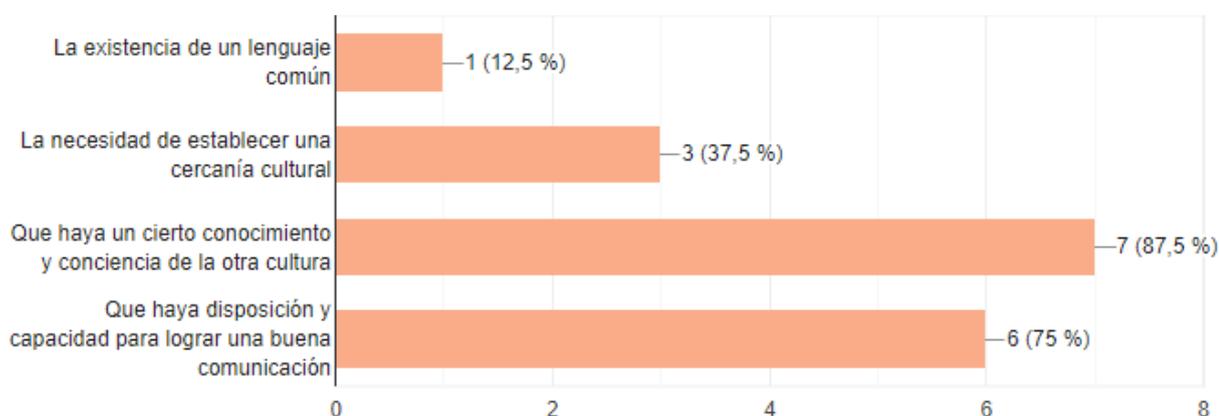
Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada.

Ahora bien, con la intención de indagar sobre información que manejan los profesores de ELE encuestados con respecto a las condiciones generales y los componentes de la competencia comunicativa intercultural se elaboraron dos preguntas, ambas en formato de respuestas múltiples.

En cuanto a las condiciones generales que tienen que darse para que el profesor integre la competencia comunicativa intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se construyó la pregunta aplicada, en formato de respuesta múltiple, a partir de las premisas extraídas de la información recabada en el marco teórico del presente trabajo de grado y que hacen parte de dichas condiciones generales. De esto se pudo evidenciar que, a pesar de ser acertadas todas las opciones, la gran mayoría de los profesores le dieron mayor importancia a “contemplar que haya un cierto conocimiento y conciencia de la otra cultura”, seguido de “que haya disposición y capacidad para lograr una buena comunicación” tal como se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 4

¿Cuáles de las siguientes condiciones generales tienen que darse para que un profesor integre la competencia comunicativa intercultural en el proceso de enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera?

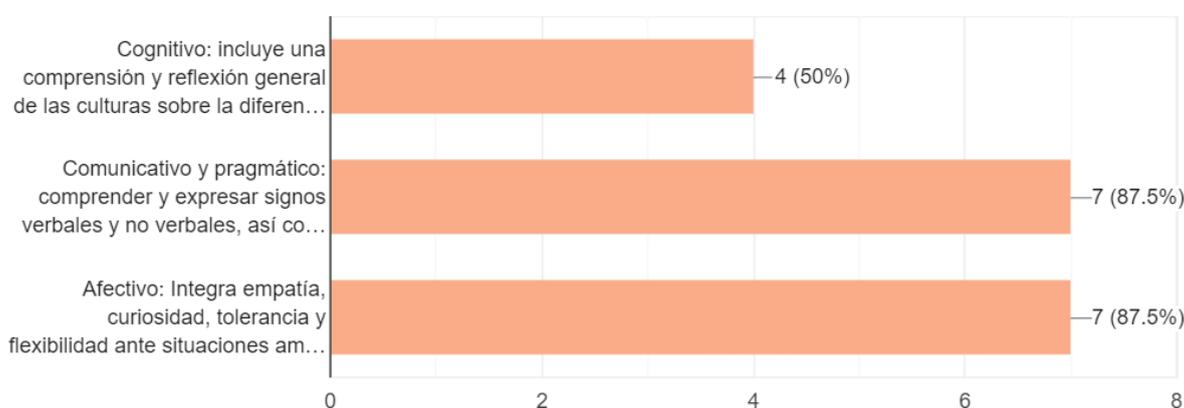


Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada.

Seguidamente, en lo que respecta a los componentes que hacen parte de la competencia comunicativa intercultural, se tiene que, al igual que en la pregunta anterior, ésta fue construida en formato de respuestas múltiple y con base en información teórica recolectada. Para esto, se le consultó a los profesores cuál de las opciones presentadas consideraban como parte de la competencia comunicativa intercultural, y se encontró que, aunque todas eran parte del componente como tal, las que resaltaron en selección giraron en torno a lo afectivo y comunicativo y pragmático (gráfico N° 5) quedando relegado el componente cognitivo.

Gráfico N° 5

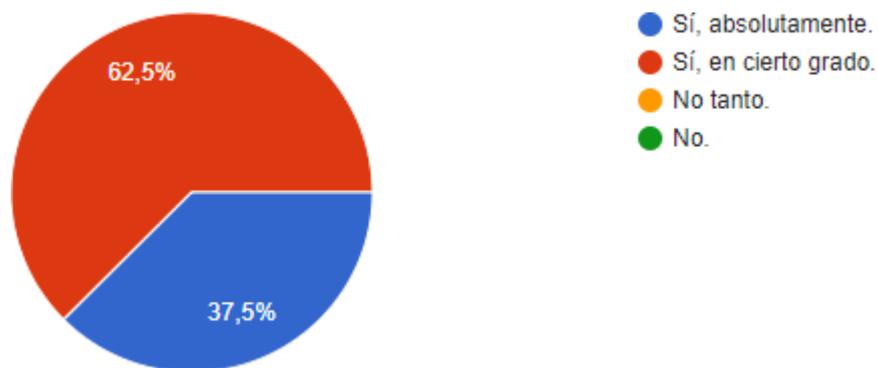
De los siguientes componentes ¿Cuáles cree que hacen parte de la competencia comunicativa intercultural?



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada.

Una vez evaluada la información que manejan los profesores de ELE encuestados con respecto a las condiciones generales y los componentes de la competencia comunicativa intercultural, se quiso poner en contraposición, el manejo de dicha información teórica con la aplicación de las mismas en la práctica de su labor docente. Para esto se les consultó si al momento de planificar sus estrategias de enseñanza toma en consideración los componentes y condiciones generales para alcanzar así la competencia comunicativa intercultural que reconocieron en el punto anterior, a lo que el 37,5% respondió que “si, absolutamente” y el 62,5% “si, en cierto grado” (gráfico N° 6).

Gráfico N° 6
Cuando planifica sus estrategias de enseñanza del español como lengua extranjera
¿Toma en consideración los componentes y condiciones generales mencionadas
anteriormente para alcanzar la competencia comunicativa intercultural?

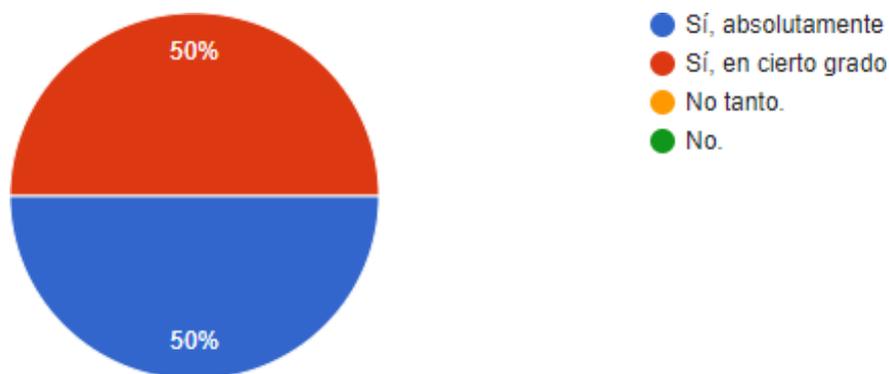


Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada.

De igual manera, se les consultó a los profesores si consideraban que hayan podido poner en práctica la competencia comunicativa intercultural de forma exitosa en su aula de clase, obteniendo en este caso, dos respuestas de gran afinidad entre la una y la otra como lo son “sí, absolutamente” y “sí, en cierto grado” en una proporción esta vez de cincuenta y cincuenta respectivamente como puede observarse en el gráfico N° 7.

Gráfico N° 7

¿Cree usted que hasta ahora ha podido poner en práctica la competencia comunicativa intercultural de forma exitosa en su aula de clase?



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada.

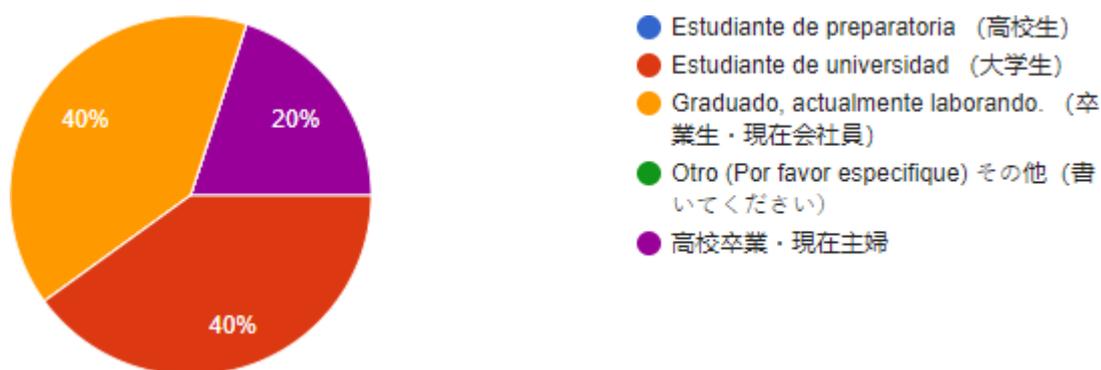
4.2.- Análisis de información obtenida de las encuestas aplicadas a los alumnos coreanos y japoneses de español como lengua extranjera.

Para iniciar el análisis de información correspondiente a los alumnos coreanos y japoneses, es importante destacar que ésta encuesta (ver anexo 3) se hace con la finalidad de verificar, de primera mano, todo lo investigado en la revisión documental plasmada en el marco teórico de este trabajo de grado en relación a las características del sistema educativo en Corea y Japón. La importancia de ampliar esta información surge de verificar y complementar cuáles son las particularidades que definen las dinámicas educativas que forman parte de la identidad cultural del cual los alumnos adoptan ciertos estilos de aprendizaje además de ciertas convenciones interaccionales en el aula, especialmente que responden al rol del alumno con respecto a la figura del maestro.

El diseño de esta encuesta se realizó completamente con preguntas cerradas de selección única, Se quiso indagar primeramente, cuál era el nivel de estudio actual por cada uno de los alumnos de ELE encuestados, a lo que se pudo observar que hubo igualdad cantidad de encuestados graduados (actualmente trabajando), y estudiantes de universidad, con un 40% respectivamente; encontrándose un 20% correspondiente a un encuestado graduado en educación secundaria, tal como se puede observar en el gráfico N° 8.

Gráfico N° 8

¿Cuál es su nivel de estudio actual?

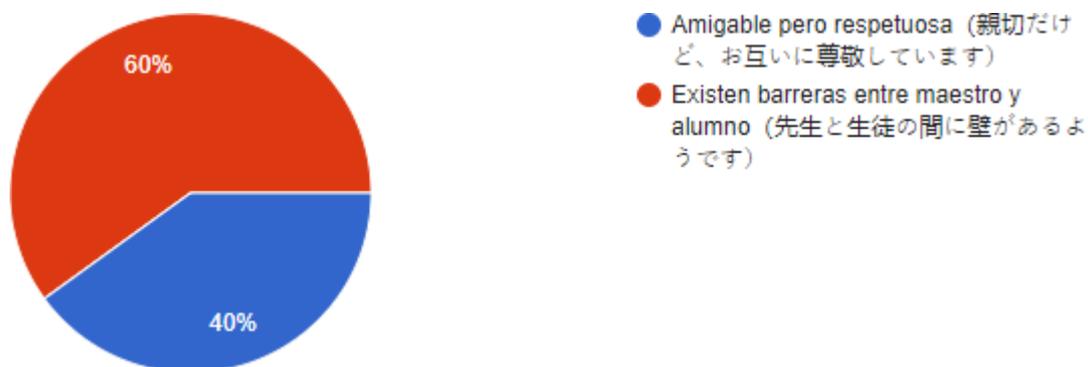


Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada

Ahora bien, ya comenzando a indagar la variable que nos concierne en esta encuesta aplicada, orientada a conocer el sistema educativo característico en Corea y Japón, se consultó a los encuestados sobre cuál es el tipo de relación que se da entre el maestro y el alumno, a lo que un 60% considera que “existen barreras entre maestro y alumno” mientras que un 40% hacen referencia que es “amigable pero respetuosa” (gráfico N° 9)

Gráfico N° 9

¿Cuál es el tipo de relación que se da entre el maestro y el alumno?



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada

De igual manera fueron consultados acerca de cuál creían que es el papel del maestro, observándose de manera particular que en su mayoría, el 80% de los alumnos encuestados, concuerdan en que el papel del maestro en el sistema educativo coreano y japonés era para instruir al alumno, mientras que sólo un 20% creen que son facilitadores y orientadores de procesos, tal como se muestra en la gráfica siguiente.

Gráfico N°10

¿Cuál cree que es el papel del maestro?

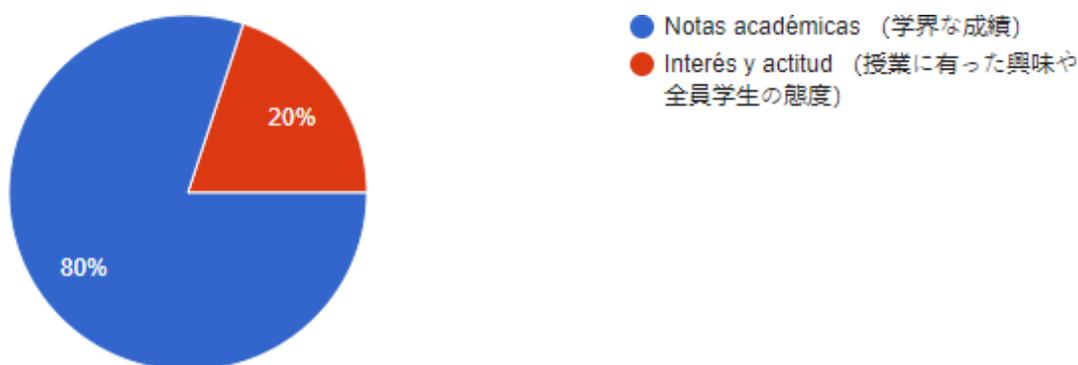


Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada

Y en cuanto a cuál es el tipo de evaluación predominante en este sistema educativo se obtuvo que un 100% de los encuestados concordaron en decir que es “sumativa y estandarizada”, frente a su variante “formativa y retroalimentativa”. Para complementar este punto, se les consultó además sobre lo que prevalecía a la hora de evaluar el desempeño de los alumnos, y en este caso si hubo diferenciaciones en las respuestas obtenidas, ya que el 80% respondió que se tomaba en cuenta “notas académicas” y el 20% restante que “el interés y la actitud” que mostraba el alumno en clase. (Gráfico N° 11)

Gráfico N°11

¿Qué prevalece a la hora de evaluar el desempeño de los alumnos?

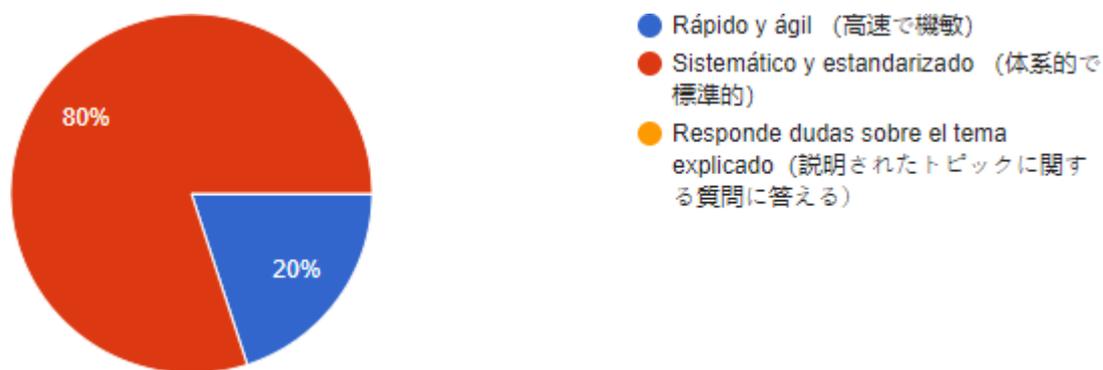


Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada

También se les consultó, de manera general, acerca de cómo ellos consideran que explica un maestro de su país, a lo que la gran mayoría, un 80%, respondió que lo hacían de una manera “sistemático y estandarizado” frente a un 20% que considera que lo hace “rápido y ágil”, tal como se puede observar en el gráfico siguiente.

Gráfico N°12

De manera general, ¿Cómo considera que explica un maestro de su país?

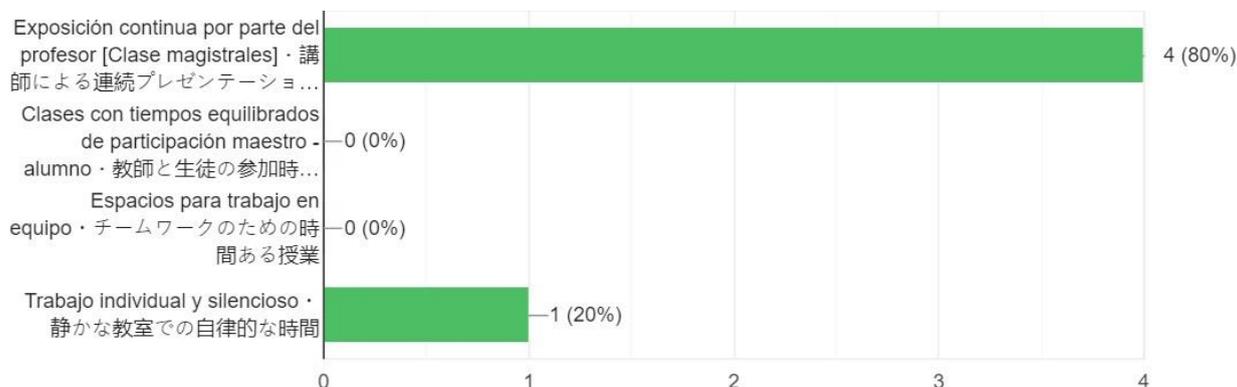


Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada

Con el fin de determinar el tipo de distribución de momentos de participación en clase que se pueden encontrar con frecuencia en las aulas de los sistemas de educación coreano y japonés, se dispuso una pregunta con respuesta múltiple que permitiera a los alumnos encuestados escoger una o varias opciones de cómo ellos consideran que se desarrolla comúnmente una clase. A esto, respondieron que, generalmente se daba una exposición continua por parte del profesor, a lo que ellos debían permanecer de manera silenciosa y desarrollar un trabajo individual, tal como se puede observar en el gráfico N° 13. Aquí es importante destacar que, a pesar de tener la oportunidad de seleccionar varias opciones, cada uno de los encuestados seleccionó una sola opción.

Gráfico N°13

¿Cómo son las clases de las que has participado?



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada.

Adicionalmente, se estableció una pregunta de opción múltiple con respuesta única para conocer lo que se espera habitualmente del comportamiento o del papel del alumno que forma parte de los sistemas educativos en Corea y Japón. Ante esto las respuestas convergieron con un 60% en la opción de manejo exacto del tema o aprendizaje memorístico. Por otro lado, las únicas alternativas que estuvieron presentes de las cinco opciones originales, 20% optó por la descripción de capacidad de trabajo autónomo e investigativa y el 20% restante escogió la capacidad creativa.

Gráfico N°14

¿Qué es lo que más se espera o valora de un alumno?



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada.

De igual manera se les consultó acerca del aspecto que se prioriza en el aula de clase en el sistema educativo coreano y japonés, a lo que respondieron, en igual proporción, con un 40% las opciones “exigencias propuestas en la planeación o currículo” y “ los intereses generales de los alumnos” respectivamente; contra un 20% que consideró que se prioriza el desarrollo de habilidades creativas y críticas. (gráfico N°15)

Gráfico N°15

¿Qué se prioriza en el aula?

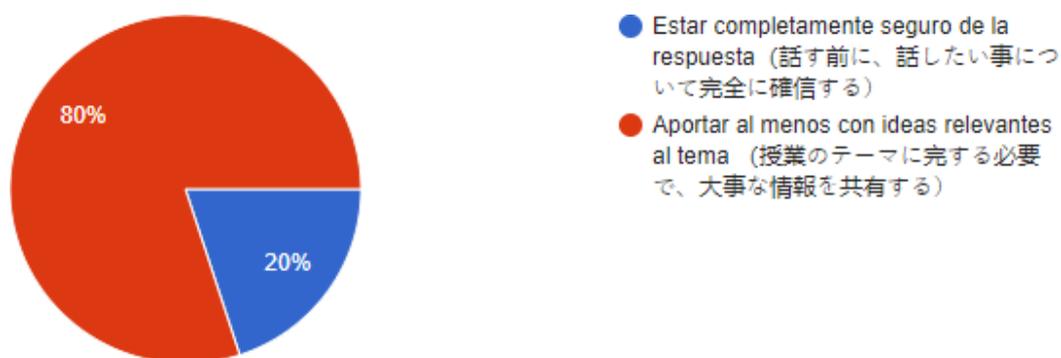


Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada.

Seguidamente, se consideró importante consultarle acerca de, él como alumno proveniente de ese sistema, ¿Qué toma (o tomó) en consideración al momento de intervenir en clase?, a lo que una gran mayoría de ellos, con un 80%, coincidieron en responder que “aportar al menos con ideas relevantes al tema” frente a un 20% que tomó “estar completamente seguro de la respuesta”. (Gráfico N° 16)

Gráfico N°16

Como alumno de ese sistema ¿Qué toma (o tomó) en consideración al momento de intervenir en clase?

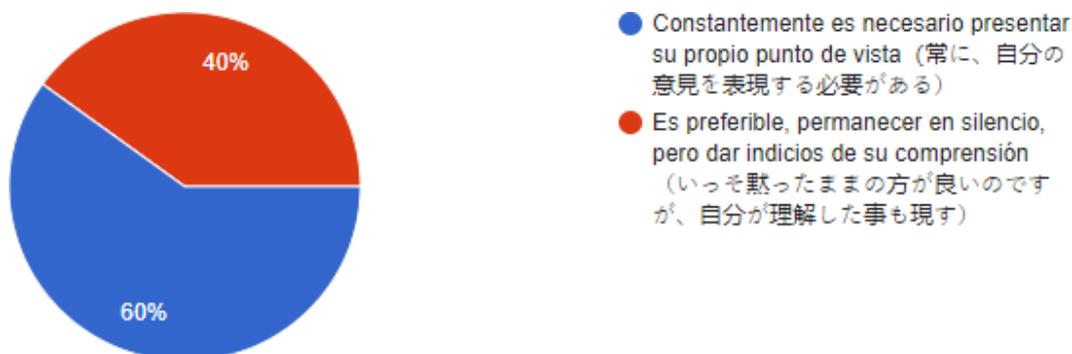


Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada

Siguiendo con el análisis del comportamiento del alumno como tal, de los encuestados, se les consultó cómo debía ser tu desempeño en el aula de clases, a los que el 60% respondió que constantemente era necesario presentar su propio punto de vista, frente a un 40% que respondió que era preferible permanecer en silencio, pero dando indicios de su comprensión. (Gráfico N° 17)

Gráfico N°17

Usted como alumno ¿Cómo debe (o debía) ser tu desempeño en el aula de clase?



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada

Finalmente, al analizar en conjunto las respuestas de los alumnos coreanos y japoneses encuestados se puede apreciar que, dentro del componente relacional y funcional en este tipo de sistemas educativos, se presenta de manera muy marcada las dinámicas educativas de corrientes conductistas en los que el profesor es lejano en su posición de autoridad, existiendo barreras entre maestros y alumnos al convertirse en el eje o instructor del proceso enseñanza y aprendizaje, de modo que es el conocedor y encargado de planificar y dirigir dicho proceso a través de clases netamente magistrales siguiendo exigencias de la planeación o currículo. Por otro lado, el alumno que ha recibido la información de forma mayormente pasiva, en el aula se desempeña por medio de trabajo silencioso e individual y del cual se espera que su aprendizaje sea memorístico.

La valoración que se realiza de su rendimiento se apoya enteramente en los resultados académicos. Sin embargo, con respecto a la intervención que viene teniendo el alumno en clase se nota que, basándonos en las respuestas obtenidas de las encuestas aplicadas, éstas se dan siempre que se logre aportar ideas relevantes y sus respectivos puntos de vistas en relación al tema en estudio.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de grado tuvo como objetivo fundamental analizar el papel de la competencia comunicativa intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera tomando en consideración los aspectos psicosociales, lingüísticos y culturales de alumnos coreanos y japoneses, en base a la recopilación de información necesaria sobre este tema y su respectiva relación con la realidad del sistema educativo coreano y japonés.

En este mismo orden de ideas, se ha identificado, la necesidad de que un profesor de ELE, no solo contemple su labor en el aula de clases como únicamente la impartición de la gramática y la comprensión del español en sí mismo, sino que también tenga un papel de intermediador cultural, y promueva el diálogo, la comprensión y apreciación de las diferencias culturales de sus alumnos y que influyen en la comunicación e interacción dentro del aula, lo cual se refleja en ciertas actitudes y disposiciones para desenvolverse el reflejo de los marcos de pensamiento y convenciones sociales del alumno y que posiblemente se distancie de aquellos marcos y convenciones propios.

A través de la revisión documental y de las encuestas aplicadas, tanto a profesores de español como lengua extranjera como a coreanos y japoneses que sean estudiantes de esta lengua, se pudo distinguir que: Es de gran importancia que el profesor de ELE incorpore estrategias de enseñanza tomando en consideración la competencia comunicativa intercultural por medio de la empatía y el reconocimiento de las características y convenciones sociales y comportamentales, tanto de su propia cultura como la de sus alumnos, para así proporcionar un ambiente de aprendizaje significativo.

Con base en la información recabada acerca de las percepciones obtenidas en las encuestas aplicadas a los profesores de ELE, se pudo establecer que, por una parte, en su gran mayoría conocen la existencia del concepto central de este trabajo de grado, la competencia comunicativa intercultural, lo que demuestra que en la actualidad no es un concepto ajeno a la realidad de dichos profesores; sin embargo, en lo que respecta a la puesta en práctica de dicha competencia aún existen vacíos en cuando al grado aplicación del mismo.

Por otro lado, se pudo percibir que gran parte de los maestros ELE manifestaron que reconocen la existencia de diferencias culturales que determinan las tendencias cognitivas, comunicativas y afectivas de cada uno de los alumnos, sin embargo, estos maestros comentaron que no creen necesario cambiar o adaptar sus estrategias de enseñanza utilizadas hasta el momento, pero de ser necesario sí considerarían hacerlo.

La gran mayoría de las respuestas recopiladas en las encuestas aplicadas a los alumnos coreanos y japoneses van encaminadas al modelo conductista, donde el profesor es el instructor y centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, este proceso se denota que va en contradicción respecto a la tendencia del manejo del enfoque comunicativo que se desea impulsar dentro del aula de ELE, donde se busca que el estudiante sea mucho más autónomo, participativo, y se interrelacione con el nuevo entorno que surja de la experiencia formativa del proceso de aprendizaje.

En consideración al análisis de las respuestas obtenidas por los alumnos coreanos y japoneses referente a cómo se manejan dentro del aula de clases, se observa que en su mayoría concuerdan con las características recopiladas en la base documental del presente trabajo de grado, en la cual se caracterizan por ser individuos reflexivos, observadores, reservados, disciplinados y receptivos que resultan en el trabajo individual y silencioso. Sin embargo, cabe resaltar que, aunque mínima, se presenta una tendencia a incorporar aspectos

críticos y creativos, lo que da indicios a manifestaciones que promueven cambios en los estilos de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio pone de relieve la importancia del papel de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera para alumnos coreanos y japoneses, competencia esta que, al ser incorporada por el profesor en sus estrategias de enseñanza, puede lograr mejorar la capacidad de comunicación y comprensión de sus estudiantes, así como también sus habilidades lingüísticas, todo esto en pro del desarrollo de una comunicación efectiva y enriquecedora en contextos interculturales.

Es así como este trabajo de grado se suma a una serie de investigaciones que buscan mejorar la comprensión del papel de la competencia comunicativa intercultural como componente que el maestro de ELE, además de otras dinámicas de interacción que se dan en su aula, debe manejar para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos con el objeto de que se propicie un ambiente que favorezca el fin del aprendizaje el español como lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración* (3ra edición). Editorial Episteme.
- https://www.researchgate.net/publication/27288131_El_Proyecto_de_Investigacion_Guia_para_su_Elaboracion
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). developing the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers [Tesis]. *Dimension Interculturelle*, 1–42. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- BBC News Mundo. (2017, January 17). El país en el que los profesores de secundaria pueden convertirse en famosos millonarios (y donde los alumnos son más infelices). BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-38599515>
- Castillo, Á., & Parra, C. (2019, 4 junio). *Orientaciones para el desarrollo de la CCI en estudiantes japoneses de ELE : una mirada crítica y multidimensional*.
- <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/43965>

Cervantes, C. C. V. (s. f.). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. ELE.*

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ele.htm

Cervantes, C. C. V. (s.f.). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Estrategias de aprendizaje.*

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm

Corredor, P., García, C., & Martínez, L. (2018, 7 febrero). *¡Hola, Corea! : una propuesta de material de coreano para hispanohablantes.* Pontifica.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/40636>

Fernández, S., & Pozzo, M. I. (2014). La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE. *Diálogos Latinoamericanos*, 22, 27-45.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16230854004>

Ferres Serrano, J. (2012). *El origen de la lengua japonesa.* Observatorio de la Economía y la Sociedad del Japón. Texto completo en <http://www.eumed.net/rev/japon/>

Freepik. (s. f.). *Korean Alphabet (Hangul).* Recuperado el 26 de marzo, 2023, de

https://www.freepik.es/vector-premium/alfabeto-coreano-hangeul_29759443.htm

外国語を学ぶとは. (n.d.). 長崎外国語大学. Retrieved May 15, 2023, from

https://www.nagasaki-gaigo.ac.jp/toguchi/works/tog_essai/uzushio/gaikokugo.htm

- García Salinas, J. (2000). *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5305ba376e77b.pdf
- González Di Pierro, C. (2010). La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión. *Departamento De Didáctica De La Lengua Y La Literatura*. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/20033/1/TCGDP.pdf>
- Hoff, H. E. (2020). *The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice*. Institute of Education Sciences. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1284796>
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Instituto Cervantes. (2022). Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo. Instituto Cervantes. 2022. https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/hispanismo/anuario-del-instituto-cervantes.htm
- Jimenez Becerra, F. A. - Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. (2019). Español lengua extranjera: Estrategias de aprendizaje colegidas desde la praxis. *Licenciatura En Idiomas Modernos*, 1–91.

https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/2969/TGT_1584.pdf;jsessionid=056D1D3576125BE28AD5C890EC1C2E34?sequence=1

Jo, M. (2007). Capítulo 9. El Sistema Verbal Coreano y su Clasificación. En Editorial Universidad de Granada (Eds.), *La investigación sobre Asia Pacífico en España*. (pp. 151 -160). Universidad de Granada.

<https://www.ugr.es/~feiap/ceiap1/ceiap/capitulos/capitulo09.pdf>

KIM, E. H. (2015). Estudio del sistema educativo de Corea del sur. *Análisis de la política educativa en corea del sur estudio del sistema educativo y pruebas*

Pisa. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21650/KimEunha2016tesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Kim, E. G. (2006). *Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:19c9d940-a33a-4303-b18f-6bdf8d66b3f/re34006-pdf.pdf>

Kramersch, C. (2000). *LANGUAGE AND CULTURE*. H. G. Widdowson.

https://www.homeworkforyou.com/static_media/uploadedfiles/Language_&_Culture_STD.pdf

Lluís, V. C. & Universidad de Ritsumeikan, Kioto. (2011). Enseñanza / Aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *Marco ELE.Revista*

De Didáctica Español Lengua Extranjera, 13, 1–19.

<https://www.redalyc.org/pdf/921/92152421007.pdf>

Martínez, J. (2014). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 8, 80-101. ISSN 2011-1177. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/67174>

Martínez, I. (2004). El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. *Interculturalidad Desde La Perspectiva Docente E Investigadora: El Estilo De Aprendizaje Del Estudiante Japonés De ELE*, 1–12.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2802081>

Martínez Martínez, I. (2007). Explorar los estilos de aprendizaje del estudiante japonés. *Una Posible Clave Para Mejorar La Didáctica Del Español En Japón*, 1–10.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4651453>

Mendoza, J. D. (2015). *Enseñanza del español y contexto social: La familia como recurso temático para la clase de conversación destinada a estudiantes surcoreanos*. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5302048>

Mendoza, J. D. (2017). *Estudiantes Coreanos de Español y Renuencia a Hablar en Clase.: ¿Realidad o Mito?* Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6267759>

Mendoza, J. D. (2020). *Los estilos de aprendizaje de los estudiantes coreanos de ELE: señales de un cambio*. MarcoELE.

<https://www.redalyc.org/journal/921/92161847002/html/>

Millanes Díez, J., Romero Díaz, J., & Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.

2014). FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo?

Variedades del español y su enseñanza. Cuenca, 25-28/06-2014. *El Español En Japón: Qué Y Cómo Se Enseña*, 20.

Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought : How Asians and Westerners think differently . . . and why*. The Free Press.

Ortiz Velasco. (2020, 28 mayo). *Análisis de necesidades con énfasis en la competencia comunicativa intercultural para los estudiantes japoneses en el programa de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana*.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/50864>

Ochoa E, I. D. P., & Allauca Aranda, E. A. (2016). La Educación en Japón y Corea del Sur.

Complementación Pedagógica, 1–34. <https://es.scribd.com/document/332562592/La-Educacion-en-Japon-y-Corea-Del-Sur>

Palacios Martínez, Ignacio (dir.), Rosa Alonso Alonso, Mario Cal Varela, Yolanda Calvo Benzies, Francisco Xabier Fernández Polo, Lidia Gómez García, Paula López Rúa, Yonay Rodríguez Rodríguez & José Ramón Varela Pérez. 2019. *Diccionario*

electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas. ISBN 978-84-09-10971-5.

<https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/lengua-extranjera>

Pimienta Prieto, J. H. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Docencia universitaria basada en competencias. *Pearson Educación de México*.

http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf

Pineda, E. B., Canales, F. H., & de Alvarado, E. (1994). *Metodología de la investigación* (2da edición). <https://iris.paho.org/handle/10665.2/3132>

Rodríguez Ruiz, M., Merás García, E., & Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana De Educación*.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/965Rodriguez.PDF>

Robles, P. (2017). *La interacción en el aula de español como lengua extranjera: Estrategias didácticas y destrezas docentes*. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/publication/320554977_La_interaccion_en_el_aula_de_espanol_como_lengua_extranjera_Estrategias_didacticas_y_destrezas_docentes

Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133-154.

<https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Sanhueza Henríquez, S., Paukner Nogués, F., San Martín, V., & Friz Carrillo, M. (2012).

Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Scielo*, 36, 1–21.

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a08.pdf>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación:*

La búsqueda de significado. Editorial Paidós, SAICF. [http://mastor.cl/blog/wp-](http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf)

[content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-](http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf)

[investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf](http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf)

Tylor, E. B. (1871). *Cultura primitiva*. Wordpress.

<https://naturalezaculturaypoder.files.wordpress.com/2014/01/tylor-1993.pdf>

unProfesor. (2014, 12 agosto). *Origen e historia de la lengua castellana* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=TXHtmLZyO6c>

Vista de Creencias de estudiantes y profesores sobre el aprendizaje de la lengua japonesa /

Kobai. (n.d.). <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/kobai/article/view/7753/8328>

ANEXOS

ANEXO 1

Encuesta base aplicada a los profesores de español como lengua extranjera (ELE)

Apreciado Profesor.

El propósito de esta encuesta es analizar las diferentes percepciones de los maestros de ELE (español como lengua extranjera) a través de sus experiencias. Además, servirá como complemento para nuestro trabajo de grado el cual está enfocado en el análisis e investigación de cómo se realiza la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes nativos japoneses y coreanos.

¡Le agradecemos su cooperación! Lianna Bravo y Kelly Ocampo.

¿Dónde enseña español?

Años de experiencia como maestro de ELE

Usted como profesor de ELE ¿ha tenido entre sus alumnos a estudiantes nativos de Corea y Japón?

Si

No

Si usted habla coreano y/o japonés ¿Qué ventajas cree que tiene frente al profesor de ELE que no conozca estos idiomas? Si no habla ninguno, escriba: no aplica

—.....

—.....

—.....

¿Notó alguna diferencia en el comportamiento en el aula de estos alumnos en comparación con alumnos de otras procedencias? Explique.

—.....

—.....

—.....

¿Cuál ha sido el nivel de rendimiento de estos alumnos nativos de Corea y Japón?

—.....

—.....

—.....

¿Culminaron su proceso de aprendizaje del ELE?

- Si
- No

¿Pudo utilizar con los alumnos coreanos y/o japoneses las mismas estrategias que usa con estudiantes de otra procedencia o tuvo que realizar algún tipo de cambio para su adaptación? Explique

—.....

—.....

—.....

¿Cree usted que las características o particularidades psicosociales de alguien que viene de otra cultura deben tomarse en cuenta para definir las estrategias de enseñanza y evaluación del proceso? Argumente su respuesta.

—.....

—.....

—.....

¿Ha tenido (o considerado) en algún momento que adaptar su estrategia de enseñanza por presentársele un caso como el expuesto en la pregunta anterior?

—.....

—.....

—.....

ANEXO 2**Encuesta complementaria aplicada a los profesores de español como lengua extranjera****(ELE)**

¿Su lengua materna es el español?

- Si
- No

¿Conoce usted a qué se refiere el concepto de competencia comunicativa intercultural?

- Si
- No

¿Cómo obtuvo conocimiento de esta competencia?

- Lo estudié como parte de mi formación profesional (pésum)
- Lo aprendí de forma empírica.
- Lo investigué particularmente.
- No la conozco.

¿Qué tan importante cree que sea contemplar la competencia comunicativa intercultural en sus clases de español como lengua extranjera?

- Muy importante
- Importante
- Poco importante
- Nada importante

¿Qué porcentaje de sus clases de español como lengua extranjera tiene como base la competencia comunicativa intercultural?

- 0 - 25%
- 25 - 50%
- 50 - 75%
- 75 - 100%

¿Cuáles de las siguientes condiciones generales tienen que darse para que un profesor integre la competencia comunicativa intercultural en el proceso de enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera?

- La existencia de un lenguaje común
- La necesidad de establecer una cercanía cultural
- Que haya un cierto conocimiento y conciencia de la otra cultura
- Que haya disposición y capacidad para lograr una buena comunicación

De los siguientes componentes ¿Cuáles cree que hacen parte de la competencia comunicativa intercultural?

- Cognitivo: incluye una comprensión y reflexión general de las culturas sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.
- Comunicativo y pragmático: comprender y expresar signos verbales y no verbales, así como de interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable
- Afectivo: Integra empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones ambiguas.

Cuando planifica sus estrategias de enseñanza del español como lengua extranjera
¿Toma en consideración los componentes y condiciones generales mencionadas
anteriormente para alcanzar la competencia comunicativa intercultural?

- Sí, absolutamente.
- Sí, en cierto grado.
- No tanto.
- No.

¿Cree usted que hasta ahora ha podido poner en práctica la competencia
comunicativa intercultural de forma exitosa en su aula de clase?

- Sí, absolutamente.
- Sí, en cierto grado.
- No tanto.
- No.

ANEXO 3

Encuesta aplicada a los alumnos coreanos y japoneses de español como lengua extranjera.

Estimado alumno:

El propósito de esta encuesta es conocer sobre las características del sistema educativo en Corea y/o Japón. Además, servirá como complemento para nuestro trabajo de grado el cual está enfocado en el análisis e investigación de cómo se realiza la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes nativos japoneses y coreanos.

¡Le agradecemos su cooperación! Lianna Bravo y Kelly Ocampo.

¿En qué sistema educativo se formó?

- Coreano
- Japonés
- Ambos

¿Cuál es su nivel de estudio actual?

- Estudiante de preparatoria
- Estudiante de universidad
- Graduado, actualmente laborando.
- Otro (Por favor especifique)

¿Cuál es el tipo de relación que se da entre el maestro y el alumno?

- Amigable pero respetuosa
- Existen barreras entre maestro y alumno

¿Cuál cree que es el papel del maestro?

- Instruye al alumno
- Facilitador y orientador de procesos

¿Cuál es el tipo de evaluación predominante?

- Sumativa y estandarizada
- Formativa y retroalimentativa

Como alumno de ese sistema ¿Qué toma (o tomó) en consideración al momento de intervenir en clase?

- Estar completamente seguro de la respuesta
- Aportar al menos con ideas relevantes al tema

Usted como alumno ¿Cómo debe (o debía) ser tu desempeño en el aula de clase?

- Constantemente es necesario presentar su propio punto de vista
- Es preferible, permanecer en silencio, pero dar indicios de su comprensión

¿Qué es lo que más se espera o valora de un alumno?

- Capacidad de trabajo autónomo e investigativa
- Manejo exacto del tema (aprendizaje memorístico)
- Integración para trabajar en equipos
- Capacidad creativa
- Capacidad argumentativa

De manera general, ¿Cómo considera que explica un maestro de su país?

- Rápido y ágil
- Sistemático y estandarizado
- Responde dudas sobre el tema explicado

¿Cómo son las clases de las que has participado?

- Exposición continua por parte del profesor [Clase magistrales]
- Clases con tiempos equilibrados de participación maestro - alumno
- Espacios para trabajo en equipo
- Trabajo individual y silencioso

¿Qué se prioriza en el aula?

- Los intereses generales de los alumnos
- Las exigencias propuestas en la planeación o currículo
- El desarrollo de habilidades creativas y críticas

¿Qué prevalece a la hora de evaluar el desempeño de los alumnos?

- Notas académicas
- Interés y actitud