El español en Corea: el porqué, cómo, cuándo y cuánto de su aprendizaje

Eunkee Kwon

1. EL ESPAÑOL EN COREA

Antes de iniciar el trabajo, creo necesario contextualizar nuestra situación y hacer una breve introducción sobre la enseñanza del español en Corea, que cuenta ya con sus 56 años de vida. En abril de 1948 el Instituto Dongyang de Lenguas Extranjeras abrió sus puertas al español, por primera vez, y a otros cinco idiomas: ingles, francés, alemán, chino y ruso. Desde entonces –con un lapsus de tiempo de 5 años en los que cerró debido a la Guerra de Corea–, el Instituto ha desarrollado su actividad docente. En 1955 se creó el Departamento de Español de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, que aún hoy pervive. Han pasado ya muchos años y, aunque todavía sigue siendo una lengua minoritaria, su crecimiento, al menos numérico, es indudable y suponemos que, en cuanto a nivel de educación superior, lo seguirá siendo por los estudiantes que continúan especializándose año tras año en él.

Según datos ofrecidos por el Ministerio de Educación de Corea en el 2003, hay actualmente en Corea 30 universidades en las que se imparte el español como segunda lengua y 15 universidades con departamento de español[1] que, junto con las 43 escuelas superiores que lo ofrecen como asignatura optativa, suman unos 10.000 estudiantes coreanos interesados en aprender español. A esto hay que añadir el nutrido grupo de profesores e investigadores que ya alcanzan la cifra de 300, la gran mayoría miembros de la Asociación Coreana de Hispanistas[2]; y el Centro Cultural Español de Daegu[3], creado en el año 2001 e incluido dentro de la red de centros asociados al Instituto Cervantes desde 2002, encargados, ambos, de promover el hispanismo.

Sin embargo, y a pesar de los números arriba mencionados, quizá el dato más revelador de este creciente interés por el español y su cultura esté en el número de personas que se examinan del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera): 10 se examinaron en 1991, año en que se establece el diploma, y en el 2003, según fuentes de la Embajada de España en Corea, que es junto con el Centro Cultural Español de

[1] Véase el listado de las universidades con Departamento de Español en Anexo.

[2] La Asociación Coreana de Hispanistas (ACH) fue fundada el 17 de abril de 1981. Desde entonces, celebra dos congresos anuales –junio y diciembre- y publica la revista trimestral Letras Hispánicas. Página Web de la Asociación: http://www.spanishkorea.com

[3] El Centro Cultural Español de Daegu, localizado en la tercera ciudad del país, es una entidad privada que nace en el año 2001 con el deseo de convertirse en punto de encuentro del hispanismo en Corea y de todos los interesados en la lengua y culturas de los países de habla español. Página web del Centro: http://www.spain.or.kr

Daegu centro examinador desde noviembre del 2003, fueron ya más de 494 los que lo realizaron.

No obstante, no es oro todo lo que reluce porque, a pesar de las cifras anteriores y aún reconociendo sus índices de vitalidad, el español es en estas tierras una lengua joven y de minorías que tropieza día a día con mil obstáculos para seguir creciendo. También es verdad que hemos ganado terreno al francés y al alemán, y que después del inglés somos el idioma occidental más solicitado, pero la lucha que tenemos que mantener los que nos dedicamos a la enseñanza de ELE con las actuales lenguas dominantes –inglés, chino y japonés– es feroz y, en algunos casos, hasta desalentador por la cantidad de recursos y facilidades que estas tienen frente al español.

Se ha conseguido bastante, pero todavía queda mucho trecho por recorrer y, tanto la Asociación Coreana de Hispanistas –que lucha por dar a conocer nuestra labor a través de sus congresos[4]– como la Embajada de España en Corea –que organizó en 2003 el Año de España en Corea–; o como el mismo Centro Cultural Español de Daegu –organizador de certámenes y concursos no solo de lengua sino de cultura–, hacen lo posible e imposible por superar y afianzar lo que hoy por hoy sigue siendo una realidad vulnerable, romántica e, incluso, exótica, que, si bien despierta cada vez mayor curiosidad e interés y aumenta –según las cifras– su demanda, no es, al menos en seriedad, lo suficiente como para que los que se embarcan en ella lo hagan con el entusiasmo y la constancia que requiere todo aprendizaje, «etapas que suponen una superación continua de los conocimientos adquiridos y que permiten al aprendiente acercarse poco a poco al sistema de su lengua meta» (Blanco Pisado, 2004: 2).

1. 1. El porqué de su aprendizaje

Inicio este apartado con una reflexión acerca de la visión presentada por un profesor nativo y residente en Corea desde el año 1996 sobre la sociedad coreana en materia de educación: «Corea es una sociedad obsesionada por la educación. Desde muy pequeños, los niños del país estudian durante todo el día, completando las horas normales de escuela con clases privadas; todo en un ambiente sumamente competitivo alentado por padres y educadores, para conseguir estar en los primeros lugares de la clase. El acceso a la universidad se realiza a través de un examen nacional de cuyo resultado se deriva en gran parte su vida laboral y su puesto en el escalafón social» (de la Torre, 2002: 47); inmediatamente me viene a la mente que el nuestro es un país pequeño (99.000 km^2 y 48.053.500 habitantes, unas 485 personas/km^2, frente a, por ejemplo, España, con 504.782 km^2, 40.077.200 habitantes y una densidad de 70 personas/km^2) y, encima, dividido y con pocos recursos naturales. Así pues, no es difícil deducir lo importan-

[4] La Asociación Coreana de Hispanistas recoge los contenidos de sus congresos, tanto nacionales como internacionales, en la revista Letras Hispánicas, que cuenta ya con 31 números. También tiene planeado, durante las fechas del 17 al 20 de noviembre de este año 2004, celebrar en Seúl, anticipándose al cuarto centenario de la publicación de la primera parte del Quijote y en colaboración con la propia Asociación de Cervantistas, el XI Coloquio de la Asociación de Cervantistas.

tes y decisivos que son los recursos humanos para la política de la nación, que bien por la necesidad del país en desbocar su mercado hacia el exterior, o bien por sobrevivir dentro de la globalización, ha convertido la educación, la profesionalización y el aprendizaje de lenguas extranjeras en uno de los grandes pilares e instrumentos de supervivencia de nuestra sociedad.

Sin embargo, aunque toda esta tendencia a la profesionalización viene marcada por las exigencias del mercado laboral y la promesa de un futuro laboral asegurado, y el aprendizaje de una segunda lengua –y de una tercera en los últimos años– parece concomitante con ella; no lo es, al menos por ahora y de manera tan rotunda, para el idioma español, que, según el sondeo realizado por el profesor Choi Jaechul (2004: 433) durante el mes de mayo del año 2003 a 1.581 estudiantes coreanos de diversas universidades, institutos y escuelas de enseñanza secundaria de diversas provincias, con el objeto de establecer y localizar la situación de los estudios de gramática del español como segunda lengua en Corea, es estudiado principalmente por las siguientes razones: para comunicarse con los hispanohablantes, para tener más conocimientos sobre la cultura y los países en los que se habla el español y/o también para poder trabajar en empresas que tengan alguna relación con esta lengua.

Algo parecido pasó con las 50 estudiantes entrevistadas del departamento de Lengua Española de la Universidad Femenina Duksung en Seúl: 38 decían estudiarlo por lo interesante del idioma en sí y porque consideraban, sin mucha convicción, que les sería útil en algún momento de su vida, sin precisar en qué ni para qué, y solo 12 de ellas establecen como meta del aprendizaje colocarse en empresas internacionales o nacionales que tengan algo que ver con el español, ser traductoras o intérpretes profesionales y, algunas, muy pocas, dedicarse a su enseñanza. Lo mismo ocurrió con la pregunta de si creían que aprender español les podía ayudar en el futuro, en qué y por qué: las 38 primeras no están seguras y las 12 últimas afirman que sí, en el peor de los casos, al menos habrán conocido una cultura que –en esto todas coinciden– resulta de las más atractivas. Alonso (1998: 210), profesor de español en Corea durante 10 años, dice que los estudiantes coreanos «no ven con claridad su utilidad ni tampoco un espacio cierto para su práctica, de manera que su aprendizaje no es más que un mero requisito social que hay que cumplir sin un objetivo preciso».

Con este panorama, y aun teniendo en cuenta que las encuestadas son mujeres y que estamos hablando de una sociedad en la que ellas son conscientes de que su incorporación al trabajo es solo de 48,8% frente al 73,6% de los varones[5], parece evidente que la demanda y la pervivencia del español en Corea es, sobre todo, su idiosincrasia. Solo así se puede entender la pregunta a la que a diario se enfrentan muchas de estas estudiantes cuando dicen estudiar español: «Pero ¿para qué estudias eso?».Definitivamente, el español, a pesar de despertar mucho interés y contar cada vez con mayor número de aprendices, no ha alcanzado todavía el valor económico ni la categoría social por el que muchos escogen una segunda lengua. Pensemos en el ingles, en el chino o en el japonés, lenguas cuya supervivencia se debe, por encima de todo, a garantías laborales, y pensemos

[5] Datos del 2001, ofrecidos por el Ministerio de la Mujer de Corea (http://www.moge.go.kr).

luego en el español, que si bien mueve ciertos intereses –más por América Latina que por España–, no ejerce ni de lejos el pragmatismo que pudiera tener, por ejemplo, en los Estados Unidos, país que por tener una comunidad hispana cada vez más numerosa ofrece otra de las razones por las que los estudiantes coreanos se acercan al español. Quizá el problema esté en que no hemos sabido venderlo bien y lo que hace falta es que nos pongamos todos juntos manos a la obra y coordinemos los esfuerzos para, tal vez más agresivamente, «concienciar al alumno de los beneficios que le va a reportar poder comunicarse en la LO en cuanto su futuro laboral, con datos de la expansión de nuestra lengua y su situación en el mundo, así como la importancia cultural que representa todo lo hispano en la actualidad» (de la Torre, 2003: 47).

1. 2. El cómo de su adquisición

La preocupación por el modo de aprender y enseñar una lengua extranjera tiene, casualmente, una edad parecida a la del hispanismo en Corea, porque es prácticamente a mediados del siglo anterior cuando los métodos tradicionales son cuestionados y aparecen, gracias al desarrollo de la lingüística aplicada y de la psicolingüística, otras metodologías alternativas y más comunicativas, que, sin embargo –debemos precisar– no se aplicaron de la misma manera en todas las lenguas, culturas ni países, por las peculiaridades que encierra cada pueblo.

También en Corea, sobre todo en los últimos años, existe una fuerte tendencia, fomentada incluso a nivel gubernamental, hacia una educación más abierta. Alonso recoge en su trabajo lo dicho por Chong Jaelee en su artículo «A Korean Model of Educational Developmet» y habla de esa sensible reforma que, alejándose de moldes uniformadores y nacionalistas, se dirige hacia lo que es la diversidad y el «pensamiento horizontal». Sin embargo, todos sabemos que nuestra valoración de las cosas viene determinada por una acumulación de vivencias que hay que tener en cuenta para situar al actual estudiante coreano, que, según una nueva reseña y traducción realizada por Alonso de un trabajo de Kim Shinil, titulado *Development of Political Education in Korea*, es el producto de «la historia moderna de Corea [que] muestra que los gobiernos autoritarios han hecho esfuerzos para producir gente abnegada y políticamente apática» (Alonso, 1998: 194).

No entramos en los detalles porque nos alejaríamos demasiado de nuestro problema particular, pero sí creemos necesario hacer un recuento, aunque breve, de nuestra política educacional en los últimos años. Recordemos que nuestro primer Gobierno no militar es de 1993, que hasta entonces –y, sobre todo, desde la independencia del imperialismo japonés (1945), la Guerra (1950-1953) y su lucha por el comunismo–, la educación estuvo supeditada a los intereses del Gobierno que primero, por supuesto, se afanó por –además de erradicar el analfabetismo– instaurar en el currículo escolar una política agresivamente patriótica y en contra de los japoneses y, después –tras el golpe militar de Park Chunghee en 1963–, materias sobre el anticomunismo y la moralidad, definido por ellos como «Movimiento de reconstrucción Nacional» y basado fundamentalmente en denigrar la imagen de la, ya entonces, Corea del Norte y su comunismo.

Aún en los años setenta y ochenta, cuando ya se empieza a vislumbrar cierta reacción por parte de los intelectuales y de algunos movimientos estudiantiles, el Gobierno seguía considerando peligrosa la educación crítica; la sistemática manipulación de la conciencia ciudadana a través de la educación y los medios masivos de comunicación seguía siendo nuestra única realidad. El « Movimiento de la Nueva Comunidad» o *Saemaul Undong* o el «Movimiento de Purificación Social», creados una vez colapsado el régimen del presidente Park Chunghee, continuaron por la misma línea y fueron otras de las muchas campañas que implantaron los gobiernos autoritarios para poner la educación al servicio de lo que ellos consideraban identidad nacional. En 1993, cuando se instaura nuestro primer Gobierno no militar, es cuando Corea empieza a hacerse un hueco en los postulados de lo que hoy reconocemos como educación ciudadana democrática.

Si esto es en la política, también el confucionismo, que sigue moviendo muchos de los hilos de nuestro comportamiento, ha sido siempre reticente a las actuales tendencias subjetivas e individualistas. El respeto y la sumisión a los mayores, sobre todo al maestro, la importancia del grupo frente a lo individual, o el silencio como virtud, son valores que se mantienen aún hoy en día, a pesar de los esfuerzos de los teóricos y los enseñantes por estar a la altura de los cambios metodológicos –mucho más comunicativos e interactivos–, en esa fase en la que «los valores tradicionales confucianos y los valores democráticos occidentales se han confundido y no se han balanceado de acuerdo con principios comprensibles» (Alonso, 1998: 206), lo que en términos concretos se traduce en «alumnos muy pasivos que rara vez toman la palabra para no romper con la armonía del grupo o por temor a ser irrespetuosos con su profesor» (de la Torre, 2003: 48).

Las teorías conductistas o behavioristas, como la teoría cognoscitiva del Chomsky, que afirma la predisposición de los seres humanos a producir reglas de la LM a partir del *input* recibido, tuvieron, al menos en el mundo académico, su buena dosis de acogida, como se puede comprobar por los principios del Séptimo Currículum Nacional de Corea, recogido por Choi Jaechul (2004: 419), que básicamente se dirige a la enseñanza centrada en el alumno y mediante tareas del enfoque comunicativo. Sin embargo, y a pesar de los intentos por parte de los profesores de aplicarlos, es indudable que no llegó a cuajar del todo, sea por su incompatibilidad con los valores arraigados en los estudiantes, o por esa falta de rigor y profundidad del que hablan los teóricos, y los años noventa terminan por cuestionar su efectividad y a echar en falta los métodos tradicionales y los estudios de la gramática, como disciplina y sólido cimiento, para muchos de nuestros profesores, en la que debe estar fundamentado el aprendizaje de una lengua extranjera; tendencia que, por otro lado, se puede comprobar con solo echar una ojeada a las investigaciones que se han publicado en los últimos números de la revista de nuestra Asociación Coreana de Hispanistas, *Estudios Hispánicos*, en materia de didáctica de la lengua[6].

[6] En el volumen 27 de la revista (junio de 2003) se publicaron cuatro trabajos de didáctica, de los que tres se refieren a gramática y a los preceptos, normalmente, de las metodologías tradicionales: «Estudio comparativo de la interrogación en coreano y español», de Shim Sangwan; «Un análisis sobre los errores acentuales de los estudiantes coreanos de español», de Kim Wonpil y «Corrientes teóricas sobre la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera», de Choi Jaechul. El volumen 28 se centró especialmente en trabajos de literatura y en estudios regionales de América Latina. En el volumen 29 (invierno de 2003), de nueve trabajos sobre la enseñanza del español, 7 se centraban en algún aspecto de la gramática. En el volumen 30,

Los cambios planteados, por tanto, por la metodología comunicativa no resultaron demasiado factibles, aunque sí influyeron en limar las aristas de lo que antes era puramente académico, y obligaron al estudio de las interlenguas de nuestros estudiantes para, acorde a ellas, dictaminar la metodología a seguir, de manera que actualmente el currículum universitario ofrece al estudiante los dos tipos de aprendizaje apuntados por Blanco Picado: el aprendizaje formal y el informal. El primero, el formal, es realizado conscientemente por el alumno, con un esfuerzo deliberado para aprender determinadas estructuras gramaticales, vocabulario, reglas de pronunciación, etc., y el segundo, el informal, tiene carácter inconsciente, intuitivo y se produce a partir de la observación y participación directa en la comunicación.

Esto supone, casi automáticamente, un reparto de trabajo entre los profesores coreanos y los nativos. Los primeros se encargan de la enseñanza de las normas gramaticales, la composición escrita, lectura y comprensión, además de los cursos de cultura, historia, literatura o arte, todos, más bien, desde los postulados de una metodología tradicional; y los segundos, los nativos – normalmente suele haber uno por departamento–, se ocupan de las clases de conversación, que son las que utilizan los enfoques propiamente comunicativos, creando situaciones de comunicación con el propósito de que el alumno pueda aplicar inconscientemente lo aprendido conscientemente en coreano y desde el coreano. De acuerdo a esta división, y siempre hablando de niveles universitarios, los departamentos de español suelen contar con 3, 4 o más profesores coreanos y, en casos normales, con un profesor nativo, sea español o de algún país de habla hispana, que dicta únicamente clases de conversación.

No contamos con métodos únicos. Lo que tenemos son solo opciones, de manera que nuestra enseñanza no puede ser más que la suma o combinación de todas ellas, aunque, hoy por hoy, la tendencia sea por lo comunicativo y su aplicación dependa mucho de la asignatura que se dicte.

El currículum del departamento varía según la universidad, pero lo normal es que tengan asignaturas para cada destreza lingüística: clases de lectura y comprensión, de expresión escrita, de gramática y de conversación. Las disciplinas formales –impartidas en coreano por profesores coreanos y, por tanto, probablemente a la usanza tradicional– no suponen grandes dificultades para el estudiante coreano, sin embargo, cuando lo conceptualizado tiene que ser formulado y articulado, cuando el estudiante tiene que tomar un papel activo e interactuar, los desajustes son grandes y están tan desnivelados que, a veces, desarman hasta al profesor. En esta línea son las respuestas de las 50 chicas de la Universidad Femenina Duksung, para quienes la competencia lingüística más difícil e ingrata es la conversación o expresión oral: 22 de ellas porque, a diferencia de la expresión escrita, tienen menos tiempo para pensarlo; 14 porque temen equivocarse y se ponen muy nerviosas; 9 porque el profesor nativo las intimida; y 5 por otros motivos. No obstante, quizá lo que asusta y desencaja al estudiante no es la dificulta en sí, sino la

se publicó el trabajo de Choi Jaechul, «La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera», incluido en nuestra bibliografía, y el último hasta la fecha (verano de 2004) ha sido el volumen 31.

zozobra que despierta esa casi imposición por parte del profesor nativo, generalmente desconocedor del contexto del alumno, del modelo comunicativo, a estudiantes que vienen arrastrando desde edades muy tiernas el sistema memorístico.

Estos chicos llegan a la universidad a través de un examen nacional, el *College entrance Examination*, examen para el cual se preparan durante casi toda su vida escolar, pero con mucha mayor dedicación en los dos últimos años de instituto. Toda la educación se centra, hasta entonces, en sacar la máxima puntuación en dicho examen y entrar con ella a las universidades más prestigiosas, localizadas casi exclusivamente en la capital, que es, para muchos, la manera más eficaz de asegurar su futuro laboral, así como su prestigio social.

El trabajo realizado por Lee Hyoin sobre el *High School*, así dice, según la traducción recogida en el artículo de M. Alonso: «dadas las dificultades para lograr un cupo en las universidades, los dos últimos años se dedican a la preparación de métodos efectivos para que los estudiantes logren pasar el Examen de Ingreso a la Universidad» (Alonso, 1998: 201), métodos que enseñan cómo y qué memorizar, en menoscabo de la práctica de estrategias que permitan el desarrollo de operaciones abstractas.

Con un sistema así, parecen inevitables los resultados a los que llego Mario Alonso, tras un sondeo a 20 profesores extranjeros residentes en Corea y con alumnos nacionales, para determinar las actividades mentales de conceptualización, crítica y resolución de problemas de los mismos, que respectivamente fueron de 60% (mediana habilidad), 80% (poca habilidad) y 55% (poca habilidad), frente a la actividad de producción que oscila entre el 70% (aceptable) y el 20% (excelente).

Ante este tipo de estudiantes, tan poco acostumbrados a procesar, generar hipótesis, comprobar ni refinar lo aprendido, está claro que lo que necesitamos es un proceso transitorio de adaptación en el que tanto ellos como los profesores estén a gusto y con elementos de aprendizaje familiar, para, en todo caso, luego ir variando a propuestas didácticas que, aunque en principio se consideran positivas, cada profesor tiene que plantearse si se adecúa o no a la situación real del aprendiz y a los objetivos de su enseñanza.

Como dice Blanco Picado e independientemente de la metodología que se use: «lo importante es enseñar que del error también se aprende», que no se sientan evaluados ni sancionados porque, de lo contrario, «crearán sus propias estrategias de defensa: utilizarán constantemente el diccionario para comprobar que las palabras usadas existen, se obsesionarán con los ejercicios gramaticales, se valdrán de estrategias de evasión para ocultar sus problemas o simplemente no querrán hablar ni escribir por miedo al error» (Blanco, 2004: 6), tal como sigue ocurriendo en muchas de nuestras aulas.

1. 3. El cuándo y cuánto del aprendizaje y la adquisición

El español se enseña en las escuelas secundarias desde el año 2001, en los bachilleratos desde 1985 y en la universidad, desde 1950, y, hoy por hoy, contamos con

4 escuelas secundarias, con 43 institutos en los que el número de estudiantes y profesores ascienden a 7.433 y 52, respectivamente, además de, como decíamos al comenzar el trabajo, los 15 departamentos universitarios, con sus aproximadamente 2.000 estudiantes y 79 profesores numerarios, según datos del 2004 (62 coreanos y 17 nativos). Sin embargo, la pregunta que muchos se hacen es por qué siguen siendo tan pocos los que lo hablan adecuadamente, y la respuesta, para muchos de nosotros, es la falta de continuidad y rigor, así como inadecuados programas y metodologías, además de cierta desmotivación por parte de los estudiantes.

7.433 bachilleres estudiando español parece un número considerable y si todos ellos continuaran haciéndolo, sin duda, nuestra situación como profesores de español sería muy distinta. Nuestra realidad, sin embargo, es que pocos de ellos siguen con el español y los que continúan en la universidad, bien como especialidad o como asignatura opcional, llegan con un nivel tan precario que nos vemos obligados a reiniciar su enseñanza desde lo mínimo, que es, para que se hagan una idea: el abecedario; y si a esto hay que añadir que los cuatro años de universidad con los que contamos se ha reducido aún más, por las recientes reformas educativas que obligan a los estudiantes a elegir especialidad a finales de su primer año de carrera y en función de las calificaciones que hayan obtenido en él, la situación es aún más alarmante porque muchos de los que se inscriben a nuestra especialidad lo hacen no por intereses reales sino porque no han dado la talla para las carreras más populares.

Tenemos, pues, tres años, a lo sumo cuatro –por el sabático escolar que hacen algunos estudiantes– los afortunados, para salir del país y perfeccionar el idioma, para formarlos, porque serán ellos, y no otros, los que continúen y representen la hispanidad del país. El resultado es una carrera maratoniana por parte de los profesores y alumnos, por sacar el máximo rendimiento a un currículo casi inverosímil: 96 horas divididas en dos semestres –de tres meses y medio cada uno–, para todas las asignaturas de la especialidad: lengua, literaturas española y latinoamericana, cultura, historia, economía y política, traducción, arte y cine, y graduarlos con un nivel aceptable, que suele ser el del Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera o equivalente.

2. CONCLUSIÓN

Estoy segura de que todos los que nos dedicamos a la enseñanza de una lengua extranjera sentimos el mismo interés por conocer lo que está pasando en cada país en cuestión, al menos, en el ámbito de la educación. Saber cómo se enseña, cuáles son las destrezas que se fomentan o cuáles las dificultades por las que pasan todos los que nos dedicamos a este campo, especialmente en Corea, como así lo manifestó la propia Carol E. Fox, presidenta de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE), en una entrevista realizada por Oscar Berdugo para *Cuadernos Cervantes*[7]. En atención a ellos hemos hecho esta reflexión a lo largo de este trabajo y quisiera concluir de la siguiente manera:

[7] «Por ejemplo, me interesa saber por qué en Corea hay tanto interés en el español, cuáles son las iniciati-

– El español es un idioma *in crescendo* desde sus comienzos. Esto habla positivamente de él y de su situación; sin embargo, su crecimiento ha sido lento y, en muchos sentidos, sigue estando en un proceso de germinación a la espera de convertirse en una de esas lenguas con categoría social, a la que, estamos seguros, llegará con un mayor despegue económico y mayor inversión de los países en los que se habla.
– Corea es un país en la vanguardia de los nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras pero nuestro arraigo en los valores confucianos y las huellas de las aún recientes políticas nacionalistas y uniformadoras han dificultado y siguen dificultando su asimilación.
– La enseñanza del español, si bien se da ya en las escuelas secundarias y en los institutos, adolece de una sistematización y continuidad hasta llegar al nivel universitario, pero las últimas reformas en la educación superior, en la que se reducen a 3 los años de la especialidad, ni facilitan ni garantizan el nivel que sería preciso exigir a quienes serán, probablemente, el futuro del español en Corea.

Son, como podrán ver, muchas las peculiaridades que debemos considerar, pero lo cierto es que, frente a otras lenguas occidentales, como el francés, el alemán, el italiano y otros, que han empezado su cuenta atrás, acorralado por los tres gigantes del idioma; el español, cual valiente guerrero, permanece luchando en espera de que, algún día, Cervantes venga con su Instituto y su interés a mitigar la soledad de su campo de batalla.

3. BIBLIOGRAFÍA

Alonso Arango, Mario, (1998). «Aproximación al estudiante de español como Segunda lengua en Corea del Sur». *Duksung Women's University Journal*, vol. 29: 189-227.

Blanco Picado, Ana Isabel, (2004). «El error en el proceso de aprendizaje». *Cuadernos Cervantes.* Documento de Internet disponible en: http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html

Choi, Jaechul. (2004). «La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera». *Estudios Hispánicos*, vol. 30: 419-443.

De la Torre, Jesús. (2003). «El enfoque comunicativo y el trabajo por tareas (ELMT): Estrategias específicas para facilitar el proceso de aprendizaje en Corea». *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas*. Universidad de Alcalá, pp. 45-52.

Park, Chongwook. (1998). «La situación actual de la enseñanza de la cultura hispánica en las clases universitarias de Corea». *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 341-348.

Park, Chul. (2003). «España en Corea». *Corea: tradición y modernidad*. Madrid: Verbum, pp. 21-44.

vas que parten de un país pequeño en la difusión del español», La Portada, http://www.cuadernoscervantes.com/

PASTOR CESTEROS, Susana y SALAZAR GARCÍA, Ventura. (eds.). (2001). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante.

Anexo

Las universidades con Departamento de Español en Corea, ordenadas por el año de la fundación del departamento, nombre del centro y ciudad en la que se localiza:

1955: Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (Seúl): http://www.hufs.ac.kr

1980: Universidad Chosun (Kwangchu): http://www.chosun.ac.kr

1981: Universidad Kyunghee (Suwon): http://www.kyunghee.ac.kr

1981: Universidad Católica (Daegu): http://www.cataegu.ac.kr

1983: Universidad Corea (Seúl): http://www.korea.ac.kr

1983: Universidad Dankuk (Chonan): http://www.dankook.ac.kr

1983: Universidad Pusan de Estudios Extranjeros (Pusan): http://www.pufs.ac.kr

1984: Universidad Nacional de Seúl (Seúl): http://www.snu.ac.kr

1987: Universidad Nacional de Chonbuk (Chonju): http://www.chonbuk.ac.kr

1989: Universidad Ulsan (Ulsan): http://www.ulsan.ac.kr

1992: Universidad Paichai (Daejon): http://www.paichai.ac.kr

1992: Universidad Femenina Duksung (Seúl): http://www.duksung.ac.kr

1996: Universidad Bukyung (Pusan): http://www.pknu.ac.kr

1997: Universidad Sunmoon (Asan): http://www.sunmoon.ac.kr

1980: Academia Militar del Ejército (Seúl): http://www.kma.ac.kr