

**LOS FACTORES NATIVO Y NO NATIVO EN LA ENSEÑANZA  
DEL ESPAÑOL EN COREA. LA PERCEPCIÓN DEL  
ESTUDIANTE DE GRADO<sup>1</sup>**

**Hong Joo Choi**

(Universidad de Ulsan, Departamento de Español y Estudios  
Latinoamericanos, Corea del Sur)

[hongjoos@ulsan.ac.kr](mailto:hongjoos@ulsan.ac.kr)

**Jorge Daniel Mendoza Puertas**

(Universidad Providence, Departamento de Lengua y Literatura  
Españolas. Taiwán)

[joreil@hotmail.com](mailto:joreil@hotmail.com)

**NATIVE AND NON-NATIVE FACTORS IN TEACHING  
SPANISH IN KOREA: IN THE VIEW OF UNDERGRADUATE  
STUDENTS' PERCEPTION**

Fecha de recepción: 24.04.2019 / Fecha de  
aceptación: 11.12.2019

*Tonos Digital*, 38, 2020 (I)

**RESUMEN:**

En este artículo ofrecemos un acercamiento a la percepción del estudiante universitario coreano sobre la docencia impartida por

---

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido realizada con financiación de la Universidad de Ulsan; 2016-0037

profesores nativos y no nativos de español como lengua extranjera (ELE). Su objetivo es conocer qué ventajas y desventajas señalan los alumnos en relación con cada tipo de docencia, así como sus expectativas respecto a la enseñanza impartida por cada perfil. Para ello se ha empleado un método combinado (cualitativo y cuantitativo), basado en el uso cuestionarios y en la recopilación y cuantificación de la información recogida en estos. El estudio se llevó a cabo entre los estudiantes de dos universidades de la zona sureste de Corea: la Universidad de Ulsan y la Universidad de Busán de Estudios Extranjeros. En los resultados obtenidos se observa tanto una distribución de funciones entre ambas figuras como una percepción complementaria de ambos modelos de docencia por parte de los aprendientes. La propuesta de una acción conjunta por parte de estos dos perfiles docentes resulta tan ineludible como necesaria para mejorar la enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto universitario surcoreano.

**Palabras clave:** profesor nativo; profesor no nativo; ELE; percepción; estudiante; Corea del sur.

**ABSTRACT:**

In this article, we offer an analysis in the perception of Korean University students taught by native and non native teachers of Spanish as a foreign language (SFL). The aim of this paper is to know what advantages and disadvantages they perceive in each type of teaching, as well as their expectations regarding the teaching given by each profile. For this purpose a combined method was used (qualitative and quantitative), based on the

distribution of questionnaires and on the compilation and quantification of the information provided by them. The study was carried out among students from two universities in southeastern Korea: Ulsan University and Busan University of Foreign Studies. The conclusion of the analysis is related to two key points: a distribution of functions and a complementary perception for both models of teaching. The proposal of a joint action by these two teaching profiles is completely necessary to improve the teaching-learning process of Spanish as a foreign language in the South Korean university context.

**Keywords:** native speaker teacher; non native speaker teacher; SFL; perception; student; South Korea.

## **1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO**

La enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas se encuentra tradicionalmente vinculada a dos figuras docentes, el profesor nativo y el no nativo. Estas han suscitado diversas preguntas, dudas, incluso reformulaciones terminológicas, y se encuentran en el origen de numerosos trabajos académicos. Durante largo tiempo ambas han sido enfocadas desde un planteamiento dicotómico apoyado sobre la cuestión del mayor o menor éxito de cada una de ellas en la tarea de enseñar una LE. Como nos recuerdan Meadows y Muramatsu (2007: 97), esta dicotomía encuentra su origen en la *Commonwealth Conference on the Teaching of English as a Second Language* celebrada en Makerere (Uganda) en 1961, donde se definió al hablante nativo

como profesor ideal de inglés<sup>2</sup>. Esta idea, aunque inicialmente controvertida y posteriormente desestimada, encontró, y en parte sigue encontrando, un hondo calado entre la sociedad. La asunción del principio de la preeminencia del profesor nativo en el campo de la enseñanza de lenguas fue ocasionando situaciones injustas, discriminatorias e incluso, en determinados contextos, raciales, relacionadas con la contratación de profesorado no nativo<sup>3</sup> (Medgyes, 2001: 432; Watson y Pojanapunya, 2009: 25; Selvi, 2011: 187). Con el tiempo, este caldo de cultivo propiciaría la apertura de un nuevo campo de investigación en torno a la forma de enseñanza y la actitud de cada uno de estos modelos de profesor en un intento de discutir la controvertida afirmación previa. En esta línea, es conocida la crítica de Phillipson contra lo que él denominó “la falacia del hablante nativo”. En ella se denuncia que el mero hecho de tener una lengua como materna no convierte al hablante en profesor, haciéndose hincapié, por el contrario, en la necesaria formación y práctica que requiere toda carrera docente, y en cómo estas pueden ser adquiridas tanto por un nativo como por un no nativo (1992a: 195; 1992b: 14). Algunos autores han considerado ambas figuras como dos perfiles distintos, “two different species” como ya apuntó Medgyes (1994). Según este autor las diferencias entre ambos perfiles radican fundamentalmente en el grado de competencia de la lengua que enseñan y en el comportamiento o actuación docente de cada uno;

---

<sup>2</sup> A este respecto, como señala Martín (2000: 434), no podemos olvidar que lo que acontece en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del inglés, al tratarse de la L2 más estudiada en el mundo, tiene una clara repercusión en las demás.

<sup>3</sup> En algunos lugares, esta discriminación ha alargado su sombra hasta nuestros días. De este modo, tal como denuncian Ruecker e Ives (2015) tras analizar 59 sitios web donde se reclutaba personal para la enseñanza de idiomas, en diversos países de Asia el candidato ideal sigue siendo blanco, hablante nativo de inglés y, además, joven.

siendo la diferente competencia comunicativa la que motiva la disparidad en dicha actuación. No obstante, como afirma el anterior, la calidad de la docencia no está vinculada al factor nativo (Medgyes, 1994: 27; 2001: 434). Como señala Braine (2005: 13), tras los trabajos pioneros de Medgyes (1992, 1994) hubo de transcurrir una década para que el tema de investigación volviera a resurgir en los primeros años del siglo XXI. Hoy en día, tras las diversas investigaciones realizadas, podemos decir que ninguno de los dos perfiles se considera claramente superior o más eficiente. El interés de la investigación actual suele girar en torno al análisis de las diferencias percibidas en la acción docente de cada profesor, lo que tiene como consecuencia el establecimiento de una serie de aspectos distintivos o bien la diferenciación de una serie de puntos fuertes y débiles en relación con cada figura. A este respecto, Medgyes en su conocida obra *El profesor no nativo* (1994), a partir de las opiniones de un conjunto de encuestados, apunta algunos rasgos vinculados a cada uno de estos perfiles. En líneas generales, el profesor nativo es caracterizado como un docente aventajado en su dominio de la lengua oral; sin embargo presenta como carencia fundamental un escaso conocimiento gramatical. Este también se define por presentar un enfoque más innovador, informal y flexible en las clases, aunque es percibido como menos comprometido con su labor y menos empático con el alumnado. En relación con su actitud hacia la enseñanza de la lengua, el profesor nativo es definido como un docente más centrado en aspectos como la fluidez, el significado, la enseñanza en contexto, el conocimiento de los registros coloquiales, así como con una mayor inclinación

hacia el trabajo grupal, hacia actividades más libres, hacia el uso de un material más variado y con una mayor tolerancia ante el error. Por otro lado, las encuestas destacan que suele realizar menos exámenes y mandar menos trabajo para casa, del mismo modo señalan que en su labor docente no emplea la L1 de los estudiantes. Por último, se le considera una mejor fuente de información cultural relacionada con el mundo de la lengua meta. Por su parte, el profesor no nativo es caracterizado como un docente que presenta mayores limitaciones y menor seguridad en la lengua objeto. El enfoque de sus clases se considera más cauto y guiado, destacándose su mayor planificación, profesionalidad y compromiso con su labor, si bien se le define como más estricto. Uno de sus puntos fuertes es el mayor conocimiento gramatical, resultado de su propio proceso de aprendizaje de la lengua, y, en esta línea, los problemas encontrados en su camino como aprendiente le hacen ser más empático con las dificultades de los estudiantes. En su actitud hacia la enseñanza de la lengua suele ser un profesor más centrado en la precisión, las reglas gramaticales y los registros formales, más apegado al libro de texto, que prefiere actividades más controladas y que es menos tolerante con el error. También suele enviar más tareas para casa, realizar más pruebas o exámenes y utilizar la L1 de los alumnos. La información cultural que aportan es percibida como menor respecto a la del nativo.

Muchos de estos rasgos fueron observados de nuevo por el autor en trabajos posteriores (Arva y Medgyes, 2000; Medgyes, 2001), e igualmente un distinto número de ellos ha vuelto a ser constatado en proyectos de otros investigadores (Lasagabaster y

Sierra, 2002; Mahboob, 2004; Madrid y Pérez Cañado, 2004; Martínez Agudo, 2010; Walkingshaw y Hoang Oanh, 2014; entre otros). A modo de resumen, podríamos decir que el profesor nativo es preferido para el desarrollo de la destreza oral y como referente de información cultural, mientras que el profesor no nativo es valorado por otros aspectos, como su capacidad para explicar el contenido gramatical, al dominar la lengua materna de los aprendientes<sup>4</sup>, o su mayor empatía con el alumnado.

Ahora bien, tras esta somera aproximación a ambos perfiles, ¿coinciden o difieren estas ideas con las percepciones de los estudiantes coreanos? Puesto que intentaremos responder a esta pregunta, el estudio que aquí ofrecemos puede incluirse entre aquellas investigaciones que sondan las percepciones de los estudiantes sobre sus profesores nativos y no nativos, así como sobre sus formas de enseñanza<sup>5</sup>. Generalmente estos trabajos abordan las actitudes y preferencias de los aprendientes hacia sus docentes o bien las ventajas y desventajas que los primeros aprecian en la labor de estos últimos. Bien es cierto que la mayoría de estas investigaciones se han llevado a cabo en Estados Unidos y Europa en contextos de enseñanza del inglés como segunda lengua<sup>6</sup>; sin embargo, dentro del marco geográfico

---

<sup>4</sup> Como ya apuntó Harmer (2007), el empleo en las clases de la lengua materna de los aprendientes otorga tres ventajas a los estudiantes. En primer lugar, puede llegar a todos los tipos de estudiantes, incluyendo a los de menor nivel de lengua, siendo muy útil para las explicaciones y análisis; en segundo lugar, puede ayudar a hacer comparaciones entre la primera lengua y la lengua meta para comprender mejor los errores; y, en tercer lugar, el uso de la lengua materna hace más fácil a los docentes establecer relaciones más estrechas con los estudiantes. En relación con este tema, consúltese también Barrat y Kontra, 2000; Coombe y Al-Hamly, 2007).

<sup>5</sup> Véase Meadows y Muramatsu (2007: 97).

<sup>6</sup> Como nos dicen Walkinshaw y Hoang Oanh (2014: 1), "(...) there has been relatively little rigorous inquiry into the East and Southeast Asia context".

de Asia también se han realizado algunos trabajos representativos dentro de esta rama (Cheung y Braine, 2007; Chit Cheung, 2010; Coombe y Al-Hamly, 2007; Han, 2003, 2005; Jin, 2005; Karakas, Uysal, Bilgin y Bulut, 2016; Kasai, Lee y Kim, 2011; Ko, 2008; Walkinshaw y Hoang Oanh, 2014; Wardak, 2014; Watson Todd y Pojanapunya, 2009; Wu y Ke, 2009). Las investigaciones relacionadas con Corea del Sur no son para nada abundantes. Entre ellas encontramos las realizadas por Han (2003, 2005), quien llevó a cabo un para de trabajos de corte cualitativo en los que obtuvo una imagen bastante negativa del profesor nativo de inglés. Por su parte, Ko (2008) analiza las percepciones de profesores y estudiantes universitarios sobre los docentes nativos y no nativos de inglés. Este autor destaca que la sociedad coreana necesita abrir los ojos ante los mitos sobre el profesor nativo que siguen anclados en el ideario colectivo.

Por otro lado, Kasai, Lee y Kim (2011) llevaron a cabo un estudio sobre la percepción de los estudiantes de secundaria coreanos y japoneses. En él corroboraron parcialmente los resultados mantenidos por buena parte de la literatura acerca de las fortalezas y debilidades de cada uno de estos perfiles.

Centrándonos ahora en la enseñanza del español, es necesario destacar que este tipo de trabajos son bastante escasos. Sí es verdad que existen algunas investigaciones realizadas en Estados Unidos, como el estudio comparado elaborado por Meadows y Muramatsu (2007) entre estudiantes de cuatro lenguas extranjeras (japonés, chino, italiano y español) en la Universidad de Arizona, o la tesis doctoral de Ferguson (2005)

---

sobre las creencias de los estudiantes de esta misma universidad en relación con sus profesores de español como lengua extranjera. Pero, en general, estos estudios resultan prácticamente inexistentes en el contexto de Asia oriental. Concretamente en Corea, no sabemos de ninguna investigación que aborde de manera exclusiva estas cuestiones. Sí es cierto que es posible encontrar algún artículo donde se toque en algún punto el tema de las preferencias o ventajas en relación con los profesores nativos y no nativos. Tal es el caso del trabajo de Choi (2014) sobre la clase de gramática en el contexto universitario. En él, la autora ofrece algunos datos que nos orientan sobre qué tipo de profesor prefieren los estudiantes encuestados para las clases de gramática.

Más reciente es el trabajo de Miró y Álvarez (2015), donde se analiza el perfil del profesor nativo de ELE en Corea del Sur. Este texto aborda la descripción de la figura del profesor nativo desde una perspectiva muy amplia, pasando tangencialmente por aquellas cuestiones vinculadas a la percepción que los estudiantes poseen de su actividad docente y ofreciendo una suerte de descripción general más relacionada con su situación laboral dentro del sistema universitario coreano.

Llegados a este punto, debido al escaso número de estudios relacionados con la enseñanza del español, creemos oportuno destacar, tal como apuntan Meadows y Muramatsu (2007: 97, 98), que la investigación realizada en el campo de la enseñanza del inglés no resulta aplicable fuera de ese ámbito. Por otro lado, los estudios realizados sobre estudiantes no coreanos tampoco pueden hacerse extensivos. Ya que no podemos perder

de vista las características propias del sistema educativo nacional ni la particular idiosincrasia del estudiante de Corea del Sur. Es por todo esto que el interés de la presente investigación está suficientemente garantizado, puesto que arrojaría luz sobre aspectos todavía no abordados.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo de este trabajo consiste en dar respuesta a cuatro cuestiones básicas relacionadas con nuestra tarea docente diaria:

- ¿Qué ventajas y desventajas perciben los alumnos en la enseñanza del español desarrollada por un profesor nativo?
- ¿Qué esperan los estudiantes de las clases impartidas por un profesor nativo?
- ¿Qué ventajas y desventajas identifican los alumnos en la docencia del español desarrollada por un profesor no nativo?
- ¿Qué esperan los estudiantes de las clases impartidas por un profesor no nativo?

No podemos olvidar que el punto de vista de los aprendientes debería ser tenido en cuenta en cualquier sistema de enseñanza. De este modo, el análisis de las opiniones del alumnado serán de gran interés para reformular o reafirmar planteamientos docentes dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera en Corea.

### **3. PROCEDIMIENTO**

Para responder a las cuestiones previas, en esta investigación abordaremos tres fases siguiendo un método mixto o combinado. La elección de este método se basa tanto en ofrecer una comprensión más completa del objeto de estudio mediante una mayor profundización como en la verificación de los resultados obtenidos en la primera fase gracias a la segunda (Dörnyei, 2007: 163, 164)

Tal como destacó Ellis (2002) en relación con los procesos de recogida de datos, estos deberían basarse más en métodos cualitativos. Así que en la primera fase o fase cualitativa partimos de un cuestionario abierto en el que los estudiantes podrían exponer con libertad sus puntos de vista. El propio estado de la cuestión aquí abordada justifica también el empleo de un modelo con cuestionario abierto inicial, puesto que, debido al escaso número de trabajos centrados en la enseñanza del español en Corea y al contexto específico en el que este se inserta, la recopilación de información cualitativa deviene esencial para ir sentando las bases de las percepciones del estudiantado coreano. No en vano, como ya hemos apuntado, los resultados de la investigación desarrollada en el ámbito de la enseñanza del inglés no resultan aplicables al contexto específico de la docencia de otra lengua extranjera. De este modo, se distribuyó entre los alumnos un total de seis cuestiones centradas en dos núcleos de interés, tres basadas en el profesor nativo y otras tres en el profesor no nativo de español. Las preguntas fueron formuladas en la lengua materna de los estudiantes:

- ¿Qué ventajas encuentras en el aprendizaje del español con un profesor nativo?
- ¿Qué inconvenientes encuentras en el aprendizaje del español con un profesor nativo?
- ¿Qué esperas de una clase con un profesor nativo?
- ¿Qué ventajas encuentras en el aprendizaje del español con un profesor coreano?
- ¿Qué inconvenientes encuentras en el aprendizaje del español con un profesor coreano?
- ¿Qué esperas de una clase con un profesor no nativo?

El cuestionario se repartió entre un total de 121 estudiantes de español de la Universidad de Ulsan. Del número total de encuestas, 10 de ellas quedaron anuladas al tener en blanco alguna de las preguntas formuladas. En consecuencia el número definitivo seleccionado para su análisis fue de 111.

Una vez extraídos y organizados los temas que fueron destacados por los estudiantes, se elaboró un cuestionario cerrado y se repartió entre un número de alumnos más amplio. En esta segunda fase o fase cuantitativa se diversificó el lugar de recogida de datos, distribuyendo también este segundo cuestionario entre los estudiantes del Departamento de Español de la Universidad de Busán de Estudios Extranjeros. Su finalidad era aumentar el número de encuestados para obtener información susceptible de ser cuantificada. Este se repartió entre 125 alumnos de la Universidad de Ulsan y entre 71 alumnos de la citada Universidad de Busán. De estos últimos tan solo fueron

viabiles 69, por lo que el total de estudiantes encuestados fue de 194.

En la última fase se procedió al análisis del conjunto de los datos obtenidos y se extrajo un conjunto de conclusiones que podrá ser encauzado hacia a la mejora de la docencia del español dentro del ámbito analizado.

## **4. RESULTADOS**

### ***4.1. Fase cualitativa***

Exponemos, en este apartado, la ideas aportadas por los encuestados en el cuestionario inicial.

#### **4.1.1. Ventajas de aprender español con un profesor nativo**

Según los alumnos que participaron en la encuesta, las principales ventajas de aprender español con un profesor nativo se relacionan con la corrección de la pronunciación y la entonación, la práctica de la conversación y el aumento del bagaje léxico en lo que a frases o expresiones de uso cotidiano se refiere. También se observan otras ventajas vinculadas al método aplicado en clase o a las dinámicas empleadas en la labor docente. Así, los alumnos perciben las clases con nativos más interesantes y motivadoras, y califican de forma positiva las tareas más activas y participativas. Por otra parte, consideran que las clases con este perfil docente les ayudan a superar el miedo de interactuar con nativos en la lengua objeto. De modo que estiman estas clases como una ventaja en sí mismas, al proporcionar un

contacto directo con la lengua meta. Por último, los aprendientes también valoran como una ventaja la abundante información cultural que reciben por parte de los nativos.

#### 4.1.2. Inconvenientes de aprender español con un profesor nativo

En relación con los inconvenientes destacados por el alumnado, un gran número de ellos hacía hincapié en la dificultad de comunicación con el profesor como la principal desventaja de las clases con los profesores nativos. No podemos perder de vista que los profesores nativos no suelen saber coreano y los estudiantes no poseen el suficiente nivel de español como para comunicarse adecuadamente. Esto supone un obstáculo para realizar preguntas y resolver dudas. También para entender con claridad el contenido de la sesión y para seguir las instrucciones de las actividades. Por otro lado, los encuestados se quejaron de la diferencia del nivel de cada alumno. Al ser clases demasiado numerosas para la conversación o la práctica de la lengua, es normal que haya una mayor desnivelación y que los aprendientes de nivel más bajo sientan la dificultad de incorporarse a la clase. Además, hubo comentarios sobre la falta de explicación gramatical y sobre la escasa oportunidad de hablar en la clase debido a la timidez o a los nervios.

#### 4.1.3. Ventajas de aprender español con un profesor coreano

En este apartado, los informantes aluden a la comunicación fluida como la ventaja más reiterada. Opinan que el uso de la lengua materna les facilita, a diferencia de las clases con el

profesor nativo, la formulación de preguntas y eso hace que entiendan mejor el contenido del aprendizaje. Otro aspecto destacable queda vinculado a la gramática. Los encuestados entienden las clases con los profesores coreanos como un medio imprescindible para solucionar dudas sobre las reglas gramaticales. Además, el profesor no nativo puede aportar información cultural y estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera derivadas de su propia experiencia.

#### 4.1.4. Inconvenientes de aprender español con un profesor coreano

Entre los resultados de esta cuarta cuestión destacan fundamentalmente dos inconvenientes. Por un lado, el aprendizaje de la gramática, que fue considerado como una de las principales ventajas de la docencia impartida por un profesor coreano, también aparece como causa de insatisfacción. Abundantes comentarios hacen referencia a la excesiva atención prestada a los elementos gramaticales. De ahí que las clases impartidas por un profesor no nativo sean consideradas como difíciles y aburridas. En consecuencia, los encuestados piden que se incluyan más actividades que les permitan practicar la conversación o la audición. Por otro lado, se han registrado numerosas respuestas que exponen que no hay ningún inconveniente. En este sentido, la explicación más plausible para este resultado se relaciona con la cultura local del aula. Es decir, debido al estatus otorgado a la figura del profesor coreano dentro del sistema educativo, los alumnos se limitaron a “no decir nada”

para no dañar la imagen de estos docentes. Otros comentarios relevantes tienen que ver con limitaciones en el español empleado en clase, por ejemplo, el hecho de utilizar una lengua menos real o una pronunciación y entonación que no son las propias de los nativos.

#### 4.1.5. ¿Qué esperas de una clase con un profesor nativo?

Las últimas dos preguntas están incluidas para precisar ideas sobre las necesidades o intereses académicos de los alumnos. El comentario con un mayor número de registros se relaciona con la dificultad de comunicación con el profesor nativo y el hecho de poder facilitar ese inconveniente. Por otro lado, la segunda respuesta más citada se relaciona con las ventajas de aprender español con un profesor nativo. Los encuestados piden más actividades lúdicas, que pueden ser consideradas como una de las señas de identidad de la clase con este perfil docente.

#### 4.1.6. ¿Qué esperas de una clase con un profesor coreano?

Como veremos en los resultados de la segunda encuesta, parece que los alumnos coreanos tienen clasificadas de forma bastante clara las funciones que, a su juicio, deben ejercer los profesores nativos y no nativos en el proceso de enseñanza. De este modo, se comprueba que lo que esperan fundamentalmente de la docencia con un profesor coreano concierne a conocimientos del sistema formal de la lengua. Y, por otro lado, siguen exigiendo, por parte de estos, un mayor suministro de información sobre la cultura de la lengua meta.

## 4.2 Fase cuantitativa

A partir de los resultados obtenidos en la encuesta abierta, el cuestionario de la segunda fase se elaboró en torno a seis núcleos temáticos. Estos núcleos temáticos son idénticos a los de la primera fase. La diferencia reside en que cada núcleo temático ya no presenta preguntas abiertas sino un conjunto de cinco afirmaciones para seleccionar aquella que se considera más relevante. Estas cinco opciones surgen a partir de la ordenación de los resultados del cuestionario cualitativo, eligiendo aquellas más reiteradas y descartando aquellas otras con un escaso índice de aparición. Como ya expusimos con anterioridad, la razón de llevar a cabo una encuesta cerrada es recoger información susceptible de ser cuantificada, es decir, está confeccionada para completar o corroborar los resultados de la primera encuesta con otros resultados de tipo cuantitativo. En la exposición de los datos recogemos junto a cada afirmación su frecuencia y porcentaje entre paréntesis. Véamos el resultado de los diferentes núcleos de interés:

### 4.2.1. Ventajas de aprender español con un profesor nativo

- Practicar la conversación con un nativo (112/58%).
- El aprendizaje de la pronunciación y la entonación correctas (30/15%).
- La oportunidad de aprender frases o expresiones de uso cotidiano (24/12%).

- La clase del profesor nativo es interesante y motivadora (19/10%).
- La participación activa en clase a través de las actividades (9/5%).

Como era de esperar, las ventajas mejor valoradas tienen que ver con la principal característica de la figura del docente nativo. Al ser usuario de la lengua meta tiene más confianza en su dominio de la lengua oral: la posibilidad de practicar la conversación ocupa el primer lugar con unos 112 casos (58%), el aprendizaje de la pronunciación y la entonación correctas se posiciona en segundo lugar (30/15%) y, en tercer lugar, el aprendizaje de expresiones de uso cotidiano (24/12%). Las afirmaciones referidas al enfoque de enseñanza y a las dinámicas empleadas en clase quedaron en los últimos lugares.

#### 4.2.2. Desventajas de aprender español con un profesor nativo

- La dificultad de comunicación con el profesor (61/32%).
- El alto número de alumnos en la clase y el desnivel entre los alumnos (47/24%).
- La escasa oportunidad de "hablar" en la clase debido a la timidez o a los nervios (42/22%).
- El progreso rápido de la clase (22/11%).
- Falta de explicación gramatical o carencias en la misma (22/11%).

Es evidente que para los aprendientes, la mayor restricción al aprender español con un profesor nativo reside en la dificultad de comunicación con el mismo, ya que les impide el entendimiento tanto del contenido en sí como de las instrucciones de las actividades (61/32%). No obstante, lo más llamativo del resultado es, en comparación con el de la encuesta abierta, el aumento de registros en el apartado relativo al desnivel entre los alumnos (47/24%). En el primer cuestionario, se contabilizaron solo unas ocho referencias directas al respecto. Una posible interpretación de dicha tendencia puede ser que los encuestados se dieran cuenta de este inconveniente al tenerlo como opción explícita entre las afirmaciones del cuestionario, recordando que la clase con nativos se centra, fundamentalmente, en practicar las destrezas orales. Este hecho, unido a la queja sobre la escasa oportunidad de “hablar” en la clase debido a la timidez o a los nervios (42/22%) es necesario entenderlo desde el punto de vista de la cultura en el aula y de la idiosincrasia del estudiante coreano<sup>7</sup>. Hay otro dato que se desvía de nuestra hipótesis. Esperábamos que la falta de explicación gramatical destacara cuantitativamente en la segunda encuesta, pero como puede apreciarse, el número de encuestados que seleccionó esta opción no puede considerarse significativo.

#### 4.2.3. Ventajas de aprender español con un profesor coreano

- El uso de la lengua materna mejora el aprendizaje en los niveles umbrales (64/33%).

---

<sup>7</sup> Aspectos culturales como el *chemyon* y la preservación de la propia imagen, e igualmente aspectos personales como la baja autoestima y el bajo autoconcepto, influyen sin duda en la valoración de esta desventaja. Véase al respecto, Mendoza Puertas (2016, 2017).

- La comunicación fluida debido al uso de la lengua materna, lo que facilita el aprendizaje (45/23%).
- La abundante información gramatical (45/23%).
- La explicación gramatical realizada desde el punto de vista del hablante coreano (23/12%).
- La aportación de información extralingüística: historia, cultura, costumbres (16/9%).

Como podemos observar, la mayor ventaja de aprender español con un profesor coreano se relaciona con la lengua vehicular en el aula (64/33%). Los alumnos opinan que la comunicación fluida facilita el aprendizaje (45/23%). Y se confirma que la principal función de los profesores no nativos se relaciona con el mayor conocimiento gramatical (45/23%), resultado de su propio proceso de aprendizaje de la lengua. Un proceso de aprendizaje que facilitará la explicación de los componentes gramaticales (23/12%) a partir del conocimiento de aquellos aspectos que pueden ocasionar una mayor confusión o dificultad a este tipo de estudiantes<sup>8</sup>.

#### 4.2.4. Desventajas de aprender español con un profesor coreano

- Demasiada atención a los elementos gramaticales (68/35%).
- El método aplicado se centra en la memorización (48/25%).
- La baja participación debido a la falta de actividades (34/17%).
- Poca información sobre el lenguaje cotidiano (27/14%).

---

<sup>8</sup> Este punto fuerte del docente coreano se relaciona con la mayor conciencia, ya señalada por diversos autores, que el profesor no nativo tiene de las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes como buen conocedor de su L1. Véase McNeill (2017).

- La falta de la enseñanza de otras destrezas lingüísticas: audición, pronunciación, comprensión lectora, composición (17/9%).

El resultado de este cuarto núcleo es un claro ejemplo de lo compleja que es la enseñanza de idiomas extranjeros. Especialmente para los docentes no nativos dentro del contexto universitario coreano, ya que la primera función como docente dentro del currículo académico corresponde a las asignaturas lingüísticas. De este modo, la principal ventaja se convierte en la principal desventaja: prestar demasiada atención a las reglas gramaticales no les parece adecuada (68/35%). Como su labor en la enseñanza del español está centrada en la forma, la precisión y los registros formales, suelen preferir un mayor uso del libro de texto y de las actividades controladas, aplicando frecuentemente la memorización como método de aprendizaje. Los encuestados son conscientes de esto y no lo valoran de forma favorable (48/25%).

#### 4.2.5. Mejoras en el aprendizaje del español con un profesor nativo

- El uso del inglés o el coreano en casos necesarios (65/33%).
- Más atención a la diferencia del nivel de los alumnos y a una repartición equilibrada de la oportunidad de hablar en clase (54/28%).
- La enseñanza del lenguaje cotidiano (40/21%).
- Más actividades lúdicas (19/10%).

- Más información sobre la cultura hispánica (16/8%).

La interpretación del resultado de este apartado queda vinculado inevitablemente a aquel relacionado con las desventajas. La necesidad del uso del inglés o el coreano (65/33%), como vehículo de comunicación en aquellas situaciones donde el entendimiento en español no sea posible, y el hecho de prestar más atención a la diferencia del nivel de los estudiantes para repartir equilibradamente la oportunidad de hablar en clase (54/28%) son las principales peticiones del alumnado encuestado.

#### 4.2.6. Mejoras en el aprendizaje del español con un profesor coreano

- Un aprendizaje progresivo y adecuado de la gramática (55/29%).
- El uso del material variado (55/29%).
- La explicación adicional de los elementos gramaticales no entendidos con el profesor nativo (47/24%).
- La enseñanza del lenguaje cotidiano (22/11%).
- Más información sobre la cultura hispánica (14/7%).

Si los profesores coreanos de español quieren que los alumnos obtengan un resultado óptimo, deberán seguir cumpliendo con la tarea que se le asigna. Es decir, la enseñanza progresiva y adecuada de la gramática (55/29%) si bien deberán incluir un material más variado en sus clases (55/29%), así como

ofrecer una explicación adicional de aquellos elementos gramaticales no entendidos en las sesiones con el profesor nativo (47/24%).

## **5. CONCLUSIONES**

Como puede apreciarse en el análisis de los datos recabados, las definiciones de ambos perfiles, la del profesor nativo y la del docente no nativo de español, guardan bastantes similitudes con las características ya mencionadas por investigadores anteriores. Los estudiantes encuestados distinguen los siguientes rasgos principales en la docencia impartida por cada perfil: la figura del profesor nativo destaca fundamentalmente en la enseñanza de las destrezas y habilidades vinculadas con su dominio de la lengua meta (conversación, vocabulario y expresiones cotidianas, pronunciación y entonación). En menor medida, los estudiantes valoran su estilo de enseñanza, como el carácter más dinámico y motivador de sus actividades y de sus clases. En contrapartida, la docencia del profesor nativo de español presenta como punto débil la dificultad de comunicación y de comprensión que supone el desconocimiento de la lengua materna de los estudiantes. Llama la atención, a este respecto, que solo unos pocos alumnos señalaran como desventaja la falta de explicación gramatical o carencias en la exposición de los aspectos gramaticales. Algo que se desmarca de las características tradicionalmente asociadas a la enseñanza de este perfil. Otras desventajas señaladas por los encuestados responden a causas contextuales (alto número de alumnos por

clase y desnivel de los mismos) o personal<sup>9</sup> (pocas oportunidades de hablar debido a la timidez o al nerviosismo) que se perciben de manera especial en el proceso de aprendizaje con un profesor nativo. Es por ello que el alumnado en sus expectativas demanda una actuación por parte del docente orientada a solventar o paliar estas situaciones.

Por otro lado, el profesor no nativo destaca en su docencia por el conocimiento de la lengua materna de los estudiantes, lo que facilita la comunicación y la resolución de dudas. Este hecho, unido a su anterior experiencia como aprendiente de la lengua meta, facilita la transmisión y explicación de la abundante información gramatical en la que también sobresale el profesor coreano de ELE. Por el contrario, el enfoque exclusivo en los aspectos gramaticales desde una metodología poco atractiva y una escasa variación en las tareas propuestas constituyen los elementos más criticados de la docencia impartida por el profesor no nativo.

El resultado de los datos analizados sugiere que la docencia del profesor nativo y la del no nativo no se aprecian como actividades contrapuestas sino como complementarias. Así, no podemos pasar por alto que las opiniones de los encuestados, más allá de señalar una serie de puntos fuertes o débiles en la tarea desempeñada por cada uno de ellos, marcan una clara diferenciación en el papel que juega cada perfil. Esta nítida separación de roles bien puede surgir como reflejo de la distribución de funciones realizada por el sistema universitario o bien ser el fruto del propio bagaje educativo y socio-cultural del

---

<sup>9</sup> Sobre estas causas, véase Mendoza Puertas (2016, 2017).

estudiantado. Lo que es innegable es que esta complementariedad de funciones percibida por el alumnado abre la puerta a una necesaria colaboración entre ambos perfiles docentes<sup>10</sup>. Llegados a este punto, no podemos olvidar las reclamaciones recogidas por Choi (2014) en relación con la falta de coordinación entre los temas explicados en la clase de gramática y los aspectos trabajados en las asignaturas de conversación o de práctica de español. A este respecto, una posible forma de colaborar es el *team teaching*, puesto en práctica desde hace décadas en distintas naciones asiáticas especialmente en primaria y en secundaria. Sin embargo, este tipo de docencia (dos profesores en una misma clase) merece una profunda reflexión y preparación previa; ya que su eficacia ha demostrado estar condicionada a una adecuada práctica y distribución de roles y tareas (Tajino y Tajino, 2000; Choi, 2001; Carless, 2006), sin estar exenta en ocasiones de choques culturales durante el desempeño docente (Kwon, 2000). Otra manera de trabajo colaborativo consistiría en la docencia de una misma asignatura por parte de los dos perfiles. Una repartición horaria proporcional a la labor que cada profesor va a desempeñar y un trabajo centrado en aprovechar los puntos fuertes de ambos puede resultar eficiente tanto para facilitar al alumno el proceso de aprendizaje como para mejorar la labor docente. En cualquier caso, la enseñanza colaborativa, sea de un modo o de otro, es un aspecto que merece ser tenido en cuenta,

---

<sup>10</sup> Algunos investigadores de otras naciones asiáticas también han alertado sobre la necesidad de esta colaboración entre ambos perfiles. Véase al respecto Karakas, Uysal, Bilgin y Bulut (2016).

así como ser discutido, para alcanzar futuras mejoras en la docencia universitaria coreana.

## **6. REFERENCIAS**

- Arva, V. y Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom, *System* 28, 355-372.
- Barrat. L. y Kontra, E. H. (2000). Native English-speaking teachers in cultures other than their own, *TESOL Journal*, 9(3), 19-23.
- Braine, G. (2005). A history of research on non-native speakers English teachers. En E. Llurda (Ed.), *Non-Native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 13-23). New York: Springer.
- Carless, D. R. (2006). Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong, *System*, 34, 341-351
- Cheung, Y. L. y Braine, G. (2007). The Attitudes of University Students towards Non-native Speakers English Teachers in Hong Kong, *Regional Language Center Journal*, 38(3), 257-277.
- Chit Cheung, M. S. (2010). Native or non-native? Exploring Hong Kong students' perspective. En G. Bota et al. (Eds.), *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching*, vol. 4, *Papers from LAEL PG 2009* (pp. 1-18). Lancaster: University of Lancaster.

- Choi, H. J. (2014). Enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario: la percepción de los alumnos sobre la clase de gramática, *Estudios Hispánicos*, 72, 9-37.
- Choi, Y. (2001). Suggestions for the re-organisation of English teaching program by native speakers in Korea, *English Teaching*, 56, 101-122.
- Coombe, C. y Al-Hamly, M. (2007). What makes a good teacher? Investigating the native-non-native speaker issue in the Arabian Gulf (Kuwait and United Arab Emirates). En C. Coombe y L. Barlow (Eds.), *Language teacher research in the Middle East*, Matton (pp. 53-64). IL: United Graphics.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). A metaphorical analysis of learner beliefs. En P. T. Piske y A. Rhode (Eds.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode* (pp. 163-179). Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag.
- Ferguson, A. (2005). *Students beliefs about their foreign language instructors: A look at the native speaker/non-native speaker issue*. Tesis doctoral, Universidad de Arizona.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Han, S. A. (2003). Do South Korean adult learners like native English speaking teachers more than Korean teachers of English. Comunicación presentanda al congreso *Indicators of International Education Research Conference* (diciembre, 2003), Auckland, Nueva Zelanda.

- Han, S. A. (2005). Good teachers know to scratch when learners feel itchy: Korean learners' views of native-speaking teachers of English, *Australian Journal of Education* 49(2), 197-213.
- Karakas, A., Uysal, H., Bilgin, S. y Bulut, B. (2016). Turkish EFL learners' perceptions of native English-speaking teachers and non-native English-speaking teachers in higher education, *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 10(2), 180-206.
- Kasai, M.; Lee, J. A. y Kim, S. (2011). *Secondary EFL Students' Perceptions of Native and Nonnative English-Speaking Teachers in Japan and Korea*. En P. Robertson y R. Nunn (Eds.), *The Asian EFL Journal Quaterly*, 13(3), 272-300.
- Kurniawati y Rizki, D. (2018). Native vs. Non-native EFL Teachers: Who are better?, *Studies in English Language and Education*, 5(1), 137-147.
- Kim, Y. S. (2001). A survey Study of US EFL Teachers in Korea. En D. E. Shaffer (Ed.), *The Learning Environment: The Classroom and Beyond. Proceedings from the 9th Korea TESOL International Conference (Seoul, Octobert 13-14, 2001)* (pp. 173-186).
- Ko, M. H. (2008). Korean Instructors' and Students' Perceptions of NS and NNS English Instructors at a University, *Korean Journal of Applied Linguistics*, 24(2), 1-22.
- Kwon, O. (2000). Korea's English education policy changes in the 1990s: Innovations to gear the nation in the 21st century, *English Teaching*, 55, 47-92

- Lasagabaster, D. y Sierra J. M. (2002). University students' perceptions of native and non-native speaker teachers of English, *Language Awareness*, 11(2), 132-142.
- Mahboob, A. (2004), Native or Non-native: What do the students think?. En L. Kamhi-Stein (Ed.), *Learning and teaching from experience: Perspectives on non-native English-speaking professionals* (pp. 121-148). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Martín Martín, J. M. (2000). El profesor nativo de español. En F. Figueroa et al. (Eds.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 1999)* (pp. 433-438). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Madrid, D. y Pérez Cañado, M. L. (2004). Teacher and student preferences of native and nonnative foreign language teachers, *Porta Linguarum*, 2, 125-138.
- Martínez Agudo, J. D. (2010). La edad del profesor de lengua extranjera y su condición de nativo – no nativo: creencias del profesorado en formación, *Revista de Lenguas Modernas*, 13, 241-257.
- Martínez Agudo, J. D. y Robinson, I. (2014). Native or non-native? The nativeness factor from the EFL student teachers' perspective, *Utrecht Studies of Language and Communication*, 27, 231-246.
- McNeill, A. (2017). Native and non-native teachers' sensitivity to language learning difficulties from a learner's perspective: implications and challenges for teacher education. En J. D. Martínez Agudo (Ed.), *Native and Non-native Teachers in*

- English Language Classrooms* (pp. 239-254). Boston/Berlín: Walter de Gruyter.
- Meadows, B. y Muramatsu, Y. (2007). Native speaker or non-native speaker teacher?: A report of student preferences in four different foreign language classrooms, *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14, 95-109.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more?, *ELT Journal*, 46(4), 340-349.
- Medgyes, P. (1994). *The Non-Native Teacher*. Londres: MacMillan Publishers.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker, *Teaching English as a second or foreign language*, 3, 429-442.
- Mendoza Puertas, J. D. (2016). La reticencia a hablar en las aulas de ELE en Corea. Un acercamiento a sus causas, *MarcoELE*, 22, 1-37.
- Mendoza Puertas, J. D. (2017). Superando la renuencia a hablar en las aulas coreanas de ELE. La opinión del estudiante universitario, *Tonos Digital. Revista de Estudios Filológicos*, 33, 1-27.
- Miró Martí, O. y Álvarez Simón, A. B. (2015). El perfil del profesor nativo de ELE en Corea del Sur, *MarcoELE*, 20, 1-30.
- Phillipson, R. (1992a). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (1992b). ELT: the native speaker's burden?, *ELT Journal*, 46(1), 12-18.
- Ruecker, T., e Ives, L. (2015). White native English speakers needed: The rhetorical construction of privilege in online

- teacher recruitment spaces, *TESOL quarterly*, 49(4), 733-756.
- Selvi, A. F. (2011). The non-native speaker teacher, *ELT Journal* 65(2), 187-188.
- Tajino, A. y Tajino, Y. (2000). Native and non-native: what can they offer? Lessons from team-teaching in Japan, *ELT Journal*, 54(1), 3-11.
- Walkinshaw, I. y Hoang Oanh, D. (2014). Native and Non-native English Language Teachers: Student Perceptions in Vietnam and Japan, *SAGE Open*, 4(2), 1-9.
- Wardak, M. (2014). Native and Non-Native English Speaking Teachers' Advantages and Disadvantages, *Arab World English Journal*, 5(3), 124-141.
- Wu, K. H. y Ke, Ch. (2009). Haunting native Speakerism? Students Perceptions toward Native Speaking English Teachers in Taiwan, *English Language Teaching*, 2(3), 44-52.
- Jin, J. (2005). Which is better in China, a local or a native English-speaking teacher?, *English Today*, 21(3), 39-45.
- Watson Todd, R. y Pojanapunya, P. (2009). Implicit attitudes towards native and non-native speaker teachers, *System*, 37, 23-33.