

**Competencia pragmática para el mejoramiento de la producción oral de coreanos  
aprendientes de ELE**

**Silvana Restrepo Alonso**

**Mateo Toquica Hernández**

**Asesora**

**Constanza Pulido Rodríguez**

**Pontificia Universidad Javeriana**

**Facultad de Comunicación y Lenguaje Licenciatura en Lenguas Modernas**

**Bogotá D.C. 2019**

## **Agradecimientos**

**“Porque Jehová da la sabiduría,  
Y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia.”**

**Proverbios 2:6**

Agradecemos primeramente a Dios porque es quien ha guiado todo este proceso y nos ha dado las fuerzas para continuar cada vez que necesitamos ánimo. Ha sido ÉL nuestra fuente de conocimiento e inteligencia. Igualmente, agradecemos a nuestra asesora, ya que nos mostró su interés por nuestro proyecto desde un principio, y nos brindó su guía y su apoyo en cada momento de este camino. Gracias le damos por su tiempo, por su paciencia y por todo lo que nos enseñó a través de este trabajo. De la misma manera, nos sentimos agradecidos con nuestra familia, nuestros amigos y los profesores que estuvieron involucrados en nuestra investigación. Finalmente, damos gracias a los estudiantes coreanos aprendientes de ELE que dispusieron de su tiempo y compromiso para ser parte de esta propuesta, sin ellos no habría sido posible.

## ÍNDICE

### Índice

1. Formulación del problema.....	2
1.1 Hechos problemáticos.....	2
1.2 Pregunta de investigación.....	3
1.3 Antecedentes.....	3
2. Justificación.....	3
2.1 Importancia.....	13
3. Objetivos de la investigación.....	17
3.1 Objetivo general.....	17
3.2 Objetivos específicos.....	17
4. Marco teórico.....	18
4.1 Introducción.....	18
4.2 Lengua y discurso pedagógico.....	19
4.2.1 Segunda lengua y lengua extranjera.....	19
4.2.2 Influencia de la L1 sobre la LE.....	19
4.2.3 Discurso pedagógico.....	20
4.3 Competencias.....	21
4.3.1 Competencia pragmática.....	21
4.3.2 Competencia gramatical.....	24
4.3.3 Competencia estratégica.....	25
4.4 Destrezas comunicativas.....	27
4.4.1 Producción oral.....	28
4.4.2 Comprensión oral.....	29
4.5 Pragmática.....	31
4.5.1 Registros de habla.....	31

4.5.2 Paralenguaje.....	33
4.5.3 Actos de habla.....	34
4.5.3.1 Agrupación de los actos de habla.....	34
4.5.4 Cortesía.....	35
4.5.4.1 Imagen social.....	35
4.5.4.2 Actos amenazadores.....	36
4.5.4.3 Mitigación y agravación.....	37
4.6 Motivación.....	37
4.6.1 Motivación intrínseca.....	39
4.6.2 Motivación extrínseca.....	40
4.7 Enfoque por tareas.....	41
5. Marco metodológico.....	41
5.1 Tipo de investigación.....	41
5.2 Ruta metodológica.....	42
5.2.1 Desarrollo del material.....	43
5.2.2 Población.....	45
5.2.3 Instrumentos de recolección de datos.....	46
5.2.3.1 Tipo de encuesta.....	46
5.2.3.2 Enunciados y escalas de valoración.....	47
5.3 Resultados.....	49
5.3.1 Comentarios de expertos.....	49
5.3.2 Análisis de resultados de la encuesta.....	51
5.4 Justificación y presentación de actividades de la propuesta de unidad.....	72
6. Conclusiones.....	78
Referencias.....	82
Anexos.....	88

## **Resumen**

El objetivo central de esta investigación es el de identificar los elementos pragmáticos que puedan ayudar al mejoramiento de la producción oral de los hablantes coreanos aprendientes de ELE nivel B1. La población de coreanos posee un nivel intermedio de ELE certificado, a pesar de ello, presentan dificultades para comunicarse oralmente de manera eficaz. Para lograr el objetivo propuesto, se llevó a cabo una encuesta con el fin de determinar elementos claves para el desarrollo de su oralidad: los elementos pragmáticos en su discurso en español, su motivación para aprender español y sus estilos de aprendizaje.

En los resultados, se encontró que los aprendientes poseen mayor dificultad al momento de disculparse en español debido a la influencia que tiene su L1, específicamente la noción de jerarquía en Corea y el uso de los elementos del paralenguaje, como la risa, el llanto, el suspiro y el carraspeo. Asimismo, se pudo dar cuenta de la importancia de conocer el contexto sociocultural de la lengua meta, ya que aquellos estudiantes que han tenido la posibilidad de interactuar en países hispanohablantes parecen conocer mejor los usos reales de la lengua. A partir de estos resultados, se desarrolló una unidad didáctica orientada a fortalecer la competencia pragmática, la cual queda disponible para ser aplicada en futuras investigaciones.

Como conclusiones, se determinó que se debe enseñar la competencia pragmática desde los primeros niveles, tal y como ocurre con la competencia lingüística. De igual manera, se cree que es necesario que se lleven a cabo más investigaciones frente al tema.

**Palabras clave:** competencia pragmática, estudiantes coreanos, español (Colombia) y desarrollo de materiales didácticos de ELE.

## **Abstract**

The main objective of this research is to identify the pragmatic elements that can help improve the oral production of Korean SFL speakers, whose proficiency level is B1. This goal emerged from the hardship Korean learners go through when trying to communicate in an effective way, despite having a certified intermediate level. Therefore, a survey was carried out in order to determine a series of key elements needed in the development of Korean learners' oral skills, such as the pragmatic elements missing in their speech when speaking in Spanish, their motivation to learn their target language and their learning styles.

As for the findings, they suggest that learners struggle the most when apologizing in Spanish, due to the influence of their L1, specifically in terms of the hierarchical notion of Korean culture and paralinguistic elements such as laughter, crying, sigh and throat clearing. Another result was that those students who have had the possibility to live in Spanish-speaking countries seem to have a broader understanding of the real uses of Spanish, which highlights the importance of learning about the sociocultural context of one's target language. Therefore, a proposal for the creation of a didactic unit emerged, which aims at strengthening the pragmatic competence.

Finally, it was concluded that the pragmatic competence should be taught from the first levels, as is the case with the linguistic competence. Furthermore, it could be determined that further research is needed on the subject.

**Keywords:** pragmatic competence, Korean students, Spanish (Colombia) and development of SFL teaching materials.

## Résumé

L'objectif principal de cette recherche, c'est d'identifier les éléments pragmatiques qui puissent aider à améliorer la production orale des coréens apprenants de l'espagnol comme langue étrangère, niveau B1. Cela provient du problème des apprenants à se communiquer oralement de manière efficace, malgré leur niveau intermédiaire certifié. Afin d'accomplir l'objectif proposé, une enquête a été réalisée pour déterminer une série d'éléments clés pour le développement de leur oralité : les aspects pragmatiques du discours en espagnol, la motivation pour apprendre l'espagnol et les styles d'apprentissages.

Dans les résultats, il a été constaté que les apprenants avaient plus de difficulté au moment de s'excuser en espagnol en raison de l'influence de leur L1, en particulier la notion hiérarchique de la langue coréenne et l'utilisation des éléments du paralangage, tels que le rire, les pleurs, le soupir et la gorge. De même, il était possible de comprendre l'importance de connaître le contexte socioculturel de la langue cible, car les étudiants qui ont eu la possibilité d'interagir dans les pays hispanophones, semblent mieux connaître les utilisations réelles de la langue. Sur les bases de ces résultats, une proposition d'unité d'enseignement visant à renforcer les compétences pragmatiques a été élaborée. Cette unité reste disponible pour des futures recherches.

En conclusion, il a été décidé que les compétences pragmatiques devraient être enseignées dès les premiers niveaux, comme dans le cas des compétences linguistiques. On pense également que des recherches supplémentaires sont nécessaires sur le sujet.

**Des mots clés :** la compétence pragmatique, des étudiants coréens, espagnol (Colombie) et le développement de matériaux didactiques pour l'espagnol comme langue étrangère.

## **Introducción**

La enseñanza del español como lengua extranjera ha aumentado en los últimos años, otorgándole una importancia significativa. Dentro de los países que han promovido y fortalecido su enseñanza, se encuentra Corea del Sur. Este país ha presentado un aumento en la demanda de la enseñanza del español como lengua extranjera (Hernández, 2015), lo cual representa un motivo claro para analizar cómo se enseña la lengua y qué impacto ha tenido en la población coreana. Este trabajo contribuye al estudio del español como lengua extranjera, específicamente para la población coreana en tanto se ha evidenciado la dificultad para comunicarse oralmente de manera efectiva, a pesar de sus altos niveles de conocimiento explícito de la lengua. Además, se ha encontrado que es escasa la cantidad de estudios en torno a este tema.

Por lo anterior, se quiso averiguar cómo se podría mejorar la producción oral en aprendientes coreanos de ELE a partir de recursos pragmáticos, por lo cual se diseñó y aplicó una encuesta (Anexo 1), cuyo propósito principal fue de identificar aquellos elementos pragmáticos que faltan en el discurso oral del aprendiente, para así saber cómo se podría contribuir a su mejoramiento. Igualmente, se diseñó una unidad didáctica enfocada en fortalecer ciertos elementos de la pragmática en la producción oral de los estudiantes. Dicha unidad surgió en respuesta a los resultados obtenidos de la encuesta, cabe aclarar que no era el objetivo principal de esta investigación ni fue llevada a la aplicación, por lo cual queda disponible para futuras investigaciones.

La población con la cual se trabajó estaba compuesta de 10 estudiantes coreanos aprendientes de ELE, los cuales, a pesar de haber obtenido su certificado de español B1, manifiestan tener dificultad al expresarse oralmente, esta característica parece ser un común denominador de esta población.

A continuación, se presenta la descripción de los 6 capítulos que componen este trabajo investigativo



En el primer capítulo se constata la problemática identificada, dividida en dos hechos problemáticos específicos, y se presenta la pregunta de investigación. En el segundo capítulo se encuentran la justificación y los antecedentes utilizados como base para indagar lo que ya había sido abordado en este campo y lo que hacía falta. En el tercer capítulo se encuentran los objetivos de investigación.

En el cuarto capítulo se establece el marco teórico, el cual está dividido en 6 apartados que fueron el fundamento para la creación de la encuesta, el análisis de los resultados y el diseño de la unidad didáctica. En el quinto capítulo se define el marco metodológico, el cual está compuesto del tipo de investigación, la ruta metodológica, los instrumentos de recolección de datos, los resultados y la explicación detallada de la unidad didáctica. Se finaliza el trabajo investigativo con las conclusiones en el sexto y último capítulo.

## **1. Formulación del problema**

### **1.1 Hechos problemáticos**

Gracias a la interacción de más de seis años de uno de los investigadores trabajando con coreanos aprendientes del español tanto en Colombia como en Corea, se pueden identificar tres hechos problemáticos. El primero referido al concepto del profesor que impera en la sociedad coreana. Mendoza (2016) afirma que el profesor en Corea ha sido concebido como la única figura de poder en el aula, restándole importancia al estudiante como agente activo con permiso de intervenir. Este hecho significa que el aprendizaje de lenguas extranjeras se lleva a cabo teniendo como centro de atención el profesor; de esta manera los alumnos tienen menos posibilidades de desarrollar su oralidad en la lengua meta, pues perciben la clase como uno de los pocos contextos en donde pueden practicarla. Esto genera que los estudiantes se abstengan de hablar por temor a cometer errores, recurriendo a su lengua materna, con la que se sienten más cómodos.

El segundo hecho problemático está relacionado con una característica sociocultural de los ciudadanos coreanos. Aunque los estudiantes lleven tiempo estudiando una lengua y su gramática, prefieren mantener un perfil discreto para evitar ser cuestionados por el profesor. Lo anterior, según Mendoza (2016), sucede por una creencia que afirma que es mejor permanecer callado, y no hablar y cometer errores; se conoce como <<체면을 잃다>>, que traduce en <<perder la cara>>. Esto es un reflejo de la inseguridad de los aprendientes a equivocarse. El último hecho problemático hace referencia a la carencia de enseñanza de la pragmática en el aula de ELE en Corea del Sur. Cortés (2009) y Soulé (2011) resaltan la escasa importancia que los docentes le brindan a áreas diferentes a la gramática. Por ende, el énfasis hacia los aspectos formales de la lengua expone a los estudiantes a un aprendizaje teórico.

Por lo anteriormente expuesto, surge el siguiente interrogante:

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cómo mejorar la producción oral en aprendientes coreanos de ELE a partir de recursos pragmáticos?

## **1.3 Antecedentes**

Con el fin de realizar la búsqueda de antecedentes relevantes para esta investigación, se han tomado como base tres criterios específicos. El primero ha sido el aprendizaje de la pragmática en ELE. El segundo, la enseñanza de ELE en Corea del Sur. Por último, el uso de elementos socio pragmáticos en la comunicación de los coreanos.

Si bien es cierto que los estudios de pragmática como rama de la lingüística son extensos, a lo largo del ejercicio de revisión de literatura provechosa para la investigación se hizo notorio que los temas de los criterios seleccionados han sido poco investigados en general, y aún menos en Colombia; por tal razón, no se halló ningún documento exclusivamente

colombiano. No obstante, se rescataron algunos documentos que son favorables, puesto que contribuyen significativamente a la teoría o a la metodología de este trabajo.

En cuanto a los trabajos de investigación relacionados al aprendizaje de la pragmática en ELE, como primer antecedente se encuentra el documento titulado *Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE)* (Abad y Toledo, 2006), en el cual se presentan los elementos de comunicación eficientes que deben ser abordados en la enseñanza para lograr precisión en el desempeño de la segunda lengua; así como los contenidos, los modelos de ejercicios y las estrategias para alcanzar la competencia de las cuatro habilidades lingüísticas. Las autoras establecen aspectos fundamentales para lograr una adquisición efectiva de la L2, los cuales se ven afectados por una adecuada aproximación de la calidad de la gramática, el vocabulario, la pronunciación, la fluidez y los elementos pragmáticos.

Abad y Toledo (2006) resaltan la importancia del uso de la pragmática como elemento decisivo a la hora de alcanzar una comunicación efectiva, puesto que reconocen el rol esencial que tiene el contexto como un todo integrado en los procesos comunicativos. Como ejemplo del valor de la pragmática, abordan el tema de los registros de habla y la importancia de conocer las diferencias e inflexiones en los tonos de voz. Por último, exponen cómo la pragmática ha sido fundamental para definir el papel que tiene el receptor en los intercambios comunicativos, ya que este tiene la tarea de comprender e interpretar un mensaje y también de poner en movimiento su propia enunciación. Este documento es pertinente para este proyecto porque posiciona la pragmática como elemento clave para tener un intercambio comunicativo efectivo; asimismo, proporciona elementos teóricos relacionados con la precisión oral en el medio sociocultural, que serán trabajados a lo largo de la investigación.

Otro documento útil es *Patterns of Development in Spanish L2 Pragmatic Acquisition: An Analysis of Novice Learners' Production of Directives* (Pearson, L, 2006). Este artículo

investiga el desarrollo de la competencia pragmática por aprendices en los niveles básicos del español como L2 desde una perspectiva adquisitiva. Se observa principalmente la adquisición de estrategias tales como los movimientos de cabeza y el uso de formalidades para entrever los actos directivos del español. Este análisis se basa en tres factores para mostrar patrones de desarrollo de la pragmática en la L2, específicamente en niveles básicos de proficiencia: la instrucción, la competencia gramatical en la L2 y la influencia de la L1.

Después de realizar la investigación, Pearson (2006) obtuvo tres resultados principales. El primero establece que las formas gramaticales morfológicamente más complejas pueden ayudar al aprendiente a reemplazar las directivas estratégicas usadas en los niveles más bajos, posiblemente gracias al incremento de la competencia gramatical en la L2. En segundo lugar, la competencia pragmática podría preceder a la competencia gramatical. Y por último, el sistema pragmático de la L1 podría tener un papel al momento de interpretar y procesar la nueva información de la L2 cuando es utilizada en la producción.

Además de estos resultados principales, se señalan como conclusiones que la intervención instruccional en forma de lecciones enfocadas en los actos de habla tiene pocos efectos significativos en el desarrollo de la pragmática en estos niveles, debido al poco tiempo de exposición a la lengua, a la gama limitada de estrategias de actos de habla y a la baja competencia en la L2 de los aprendientes en estos niveles. Otra conclusión establece que la competencia pragmática no debería ser vista como un factor que se activa automáticamente a medida que la competencia lingüística se incrementa puesto que, si se comienza con la instrucción de la pragmática en los primeros niveles de aprendizaje, como se hace con la competencia gramatical y el vocabulario, se proveerán más adelante oportunidades adicionales para los estudiantes.

Esta investigación resulta relevante pues provee elementos teóricos importantes que se involucran en el desarrollo de la pragmática. Además, proporciona ejemplos pragmáticos

concretos en el uso de las directivas, o el imperativo, en el español. Es igualmente útil la metodología usada por Pearson (2006) pues presenta una estructura determinada de trabajo y se pueden ver los ejemplos claros.

*Desarrollo pragmático en la interlengua de inmigrantes: el caso de haitianos aprendientes de español en Chile* (Toledo, G, 2015) es un artículo basado en una investigación llevada a cabo en la Pontificia Universidad Católica de Chile que analiza el desarrollo pragmático en el español de cierto número de inmigrantes haitianos a nivel oral, escrito y de competencia pragmática, resaltando cuán esencial es esta competencia para que los grupos de inmigrantes, sin importar su procedencia, logren desempeñarse exitosamente en una comunidad nueva. El trabajo se efectuó analizando unas respuestas dadas por los aprendientes de niveles básicos, las cuales fueron basadas en juegos de roles de petición y cuestionarios de selección múltiple para juzgar la adecuación de enunciados en distintas situaciones con empleos de petición requeridos. De la comparación de las respuestas se encontró lo provechosa que es la enseñanza de la pragmática, ya que de este modo los inmigrantes pueden acercarse más al comportamiento sociopragmático de la comunidad de acogida y a la vez que pueden poseer un mejor entendimiento de su idiosincrasia.

Al finalizar el estudio, Toledo (2015) sugiere el uso de actividades centradas en la negociación y los juegos de rol para que los estudiantes puedan tener un acercamiento a diferentes formas de tratamiento, según situaciones e interlocutores particulares. Resalta también la enseñanza de recursos para la formalidad y los contextos más coloquiales, para que la brecha social signifique un respeto hacia el interlocutor al igual que cierto grado de respeto hacia el hablante; todo esto logrado a partir de su discurso. De igual modo, la autora insiste en que no se debe imponer a los aprendientes que modifiquen sus valoraciones culturales propias por las nuevas de la comunidad de acogida, sino que, por el contrario, asuman el papel de hablantes interculturales capaces de adecuarse a contextos diferentes. Concluye diciendo que

el saber lingüístico y el saber pragmático hacen parte de un mismo aspecto que hay que enseñar a controlar si se quiere incentivar efectivamente la inmersión sociocultural de los inmigrantes. Además de presentar aspectos teóricos claves y una metodología concreta, este documento otorga ejemplos específicos de actividades con fines enteramente pragmáticos, lo cual resulta provechoso para el desarrollo de esta investigación.

Otro antecedente relevante se titula *Estrategias pragmáticas e interculturales en la interacción comunicativa oral en ELE, variantes latinoamericanas* (Elejalde, J, 2014). Este artículo está basado en un estudio, cuyo objetivo principal consistió en averiguar el aporte que tiene el uso y la implementación de estrategias pragmáticas e interculturales a la producción oral de aprendices de ELE, específicamente en variantes latinoamericanas, como la chilena y la colombiana. Dentro de dicho estudio se realizó una intervención lingüística para la enseñanza de estas estrategias, la cual demostró ser efectiva, puesto que al finalizar la investigación se evidenció una contribución al mejoramiento de la producción oral de mensajes, adecuados al contexto cultural y situacional de la lengua; al igual que al incremento de la fluidez verbal, la precisión y la intervención coherente del estudiante durante su producción oral.

Del mismo modo, la investigación determinó que el uso de esas estrategias dentro de una guía establecida no solamente facilita que el estudiante ponga en práctica el conocimiento teórico a la luz de la adecuación contextual y situacional de los elementos pragmáticos y culturales, sino que además ayuda a que el aprendiente tenga una mayor concienciación de este proceso para incentivar y favorecer la aceptación intercultural y la promoción del respeto por las distinciones culturales entre los individuos. En conclusión, la práctica de la producción oral debe ser un proceso de constante reflexión del acto comunicativo, que aborde toda la inclusión de aspectos esenciales como la adecuación contextual, la distancia social y la aceptación de las normas de cortesía pertenecientes a una determinada sociedad. Este estudio es apropiado debido a la metodología utilizada y a los elementos teóricos en los cuales se fundamenta.

En cuanto a artículos y trabajos de investigación concernientes a la enseñanza del español en Corea del Sur, existe una gama variada de fuentes que sientan precedentes significativos. En primer lugar, se encuentra un artículo escrito por Eunhee Kwon en conjunto con la Asociación Coreana de Hispanistas en el año 2007, titulado *el español en Corea del Sur*. Este documento elabora un recorrido histórico de la evolución en la enseñanza del español en Corea del Sur y hace un mapeo de la situación del español en la educación universitaria en Corea. Según Kwon (2007), aunque Corea del Sur cuenta con 188 universidades en todo el país, el número de estudiantes que ingresan cada año a estudiar español como carrera de pregrado se ha reducido a raíz de cambios al currículo universitario, el cual es equivalente al Undergraduate Liberal Arts Program, que proviene de los Estados Unidos. A pesar de este hecho, la autora rescata que el español, a pesar de ser una lengua con una trayectoria relativamente corta, ha logrado ganar popularidad entre otras lenguas, haciéndola la segunda lengua europea<sup>1</sup> más solicitada después del inglés. Para la Asociación Coreana de Hispanistas, según Kwon (2007), existen varios retos para fortalecer la enseñanza del español en el país. Los miembros de esta asociación sugieren ofrecer cursos extracurriculares que traten temas como cultura, música, cine o arte, los cuales podrían ser una buena alternativa no solo para promover la lengua sino también para motivar a aquellos que ya están involucrados en su aprendizaje.

Por otra parte, Hernández-González (2015), asesora cultural de la Embajada de España en Corea, llevó a cabo un estudio sobre el idioma español en la República de Corea. Este tiene como objetivo el de dar cuenta del panorama del español en distintas instituciones educativas, así como en el mundo de los negocios y en los centros de investigación. Inicialmente, Hernández explica que el incremento en la actividad económica de Corea del Sur con varios

---

<sup>1</sup> Según Lim (2005), en Corea del Sur se concibe al español como una lengua de uso mayormente en la Península Ibérica, más que en Latinoamérica: esto se debe a que España fue el primer país hispano con el que Corea tuvo contacto.

países latinoamericanos ha conllevado a que el español gane terreno frente a otras lenguas. Ejemplos como Chile, que fue el primer país de la región en firmar un tratado de libre comercio con Corea, han impulsado a que empresas coreanas vean el valor del español para incrementar sus actividades económicas; generando que los estudiantes perciban esta lengua como una herramienta que les ayudará a forjar un camino profesional más sólido y con mejores oportunidades laborales. No obstante, la autora plantea que existen razones de otras índoles por las cuales los coreanos deciden aprender español, tales como la música, el baile, los deportes, la gastronomía y el turismo.

*La difusión del español en Corea* por Man-Ki Lee y Jy-Eun Son (2010) es un artículo complementario a los que ya se han mencionado. Este documento destaca el aumento del número de coreanos que cada año toman el examen para conseguir el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). Aproximadamente mil coreanos realizan este examen anualmente; cifra que se asemeja a la del país vecino, Japón. Lee y Son (2010) manifiestan que la popularidad adquirida por este examen se debe a que cada vez más las empresas coreanas y demás lugares de trabajo lo han convertido en un requisito a la hora de solicitar un empleo, por ende, los aspirantes se ven obligados a tomarlo. Si bien es cierto que el factor económico ha sido clave para la difusión del español en Corea del Sur, Lee y Son identifican otros agentes fundamentales para su divulgación. Por un lado, el español es la expresión de una cultura hispana que despierta curiosidad en los coreanos por su dinamismo. Por otra parte, indican que, en comparación con otras lenguas, el español es menos complejo de aprender gracias a que su sistema fonético es sencillo y claro, además comparte varios de sus sonidos con el sistema fonético del coreano; lo cual repercute en que quieran estudiar una lengua sin tantas complicaciones y que tengan al español como una de sus opciones predilectas. Los estudios de Kwon (2007), Lee y Son (2010) y Hernández (2015) muestran que existe un interés académico por realizar rastreos históricos de la enseñanza del español en Corea del Sur. Sin embargo,



existen varios estudios que sí se encargan de mostrar la realidad en las aulas de ELE, tal como se dará a conocer a continuación.

María Victoria Soulé efectúa un estudio comparativo llevado a cabo en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros en el año 2011, titulado *Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la competencia conversacional en aprendientes de ELE surcoreanos*. Soulé inicia definiendo lo que concibe como conversación que, según ella, puede entenderse como una actividad comunicativa no planificada entre dos o más interlocutores. Toma como fundamento el modelo de Mancera (citado en Soulé, 2011), en donde la conversación está estructurada en tres fases: la primera denominada *apertura* que comprende los saludos y los preliminares, los cuales predisponen a los interlocutores para el paso siguiente en la conversación; la segunda fase llamada *núcleo*—donde el hablante introduce el tema de conversación, lo desarrolla y le da fin; la tercera fase es el *cierre*, donde el interlocutor indica que la conversación ya ha llegado a su fin y realiza la despedida final, los signos verbales y no verbales confluyen para dar cierre a la conversación. Soulé llega a la conclusión que toda esta conceptualización es clave para la enseñanza de la competencia conversacional a estudiantes coreanos ya que la mayoría de ellos son considerados como pasivos y repetidores. El estudio de Soulé (2011) tiene gran relevancia en este proyecto pues sienta un precedente en dos aspectos. Por una parte, la metodología empleada en esta investigación podría servir de guía ya que hace uso del método propuesto por Wallace (citado en Soulé, 2011), con las siguientes fases: la reflexión sobre un área problemática, la planificación y aplicación de acciones alternativas y la evaluación de los resultados de la acción efectuada. Por otra parte, es de rescatar la taxonomía que realizó de las actividades que mejor promueven la comunicación real<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Según Soulé (2011) la comunicación real hace referencia a las transacciones comunicativas que van más allá de la realidad del aula de clase.

Otro estudio es *La reticencia a hablar en las aulas de ELE en Corea: un acercamiento a sus causas* (Mendoza, 2016), investigación de corte cualitativa, este estudio pretende demostrar las creencias que tienen los estudiantes frente al porqué de su reserva a participar en las clases de ELE en el contexto coreano. A través de entrevistas, discusiones y anotaciones diarias de clases de español, Mendoza rastrea diferentes causas de la reticencia y las contrasta con la literatura disponible acerca del tema. El autor, después de la recolección y análisis de los datos, concluye que existen cuatro grupos que se pueden distinguir a la hora de explicar la reticencia en los alumnos coreanos de ELE.

Primero, se encuentran las causas personales, donde la motivación, el desinterés, el desconocimiento del tema, la personalidad de los estudiantes, la ansiedad, la falta de confianza y la percepción de la propia competencia del español son determinantes en la participación en clase. Segundo, están las causas pedagógicas, que abarcan la falta de costumbre de hablar en clase, el miedo a cometer errores y el miedo a la evaluación por parte del profesor. Tercero, aparecen las causas socioculturales, las cuales comprenden las normas de la clase, la importancia de no interrumpir, la preservación de la imagen pública y la modestia. Finalmente, se identifican las causas contextuales que están relacionadas con la desnivelación de las clases, el número de estudiantes y el ambiente de aprendizaje.

En general, Mendoza señala que encontrar las causas de la reticencia en el aula es más complejo de lo que parece, ya que todos los factores están interrelacionados y en sí, no se puede atribuir este fenómeno de poca participación a una sola área. Este estudio, así como lo menciona el autor, es un acercamiento significativo a los factores imperantes en las aulas de español en Corea del Sur, que puede funcionar como base para el planteamiento y creación de actividades o dinámicas que buscan reducir la reticencia por parte del estudiantado coreano.

Mendoza (2016) también llevó a cabo un rastreo de la utilización de los juegos en la clase de ELE y de las percepciones de los estudiantes cuando se emplean este tipo de

actividades, plasmado en el documento titulado *estudiantes coreanos y juegos en el aula de ELE: ¿un binomio viable?*. El autor empieza por mostrar el uso que se les ha dado a los juegos a partir de los años 70, época en la que se inició el interés por implementar los juegos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Explica la importancia que tienen este tipo de actividades en el desarrollo de una comunicación real y lista una serie de beneficios que pueden brindar a los estudiantes, tales como: disminución de la ansiedad, aumento de la confianza y la motivación y mejoramiento de la competencia comunicativa. Asimismo, Mendoza (2016) propone dos tipos de juegos competitivos y cooperativos que implementa en una clase de ELE en un contexto coreano.

Este tipo de actividades implican una dinámica relativamente nueva para los estudiantes coreanos, que puede ser un poco complicada de emplear por ser pasivos, ya que obliga a que los alumnos a que sean partícipes de un aprendizaje activo. Sin embargo, después de llevar los juegos al contexto educativo, Mendoza llega a la conclusión que, contrario a lo que él pensaba, los estudiantes están dispuestos a incluir juegos en sus clases. Además, encuentra que esta dinámica hizo que la motivación en los estudiantes aumentara y que tomaran conciencia de su proceso de aprendizaje. Este estudio es relevante para esta investigación en cuanto al tipo de actividad propuesta para el mejoramiento de la producción oral en los estudiantes coreanos en contextos de comunicación real.

En lo concerniente al estudio de la pragmática en coreanos, no se han encontrado como tales artículos de investigación; no obstante, se encontró un documento que arroja información valiosa acerca del comportamiento de los coreanos al momento de hablar y tener encuentros lingüísticos. Dicho documento tiene por nombre *Apologizing in Korean: Cross-cultural Analysis in Classroom Settings* (Sangpil, 2006). Si bien el documento se enfoca principalmente en las características socio-pragmáticas encontradas en estudiantes de coreano estadounidenses

a la hora de llevar a cabo actos de habla de disculpa, la investigación presenta resultados relevantes acerca de los coreanos y sus aspectos comportamentales en esta área.

Se destacan cuatro conclusiones que ejemplifican el comportamiento de disculpa. La primera establece la estructura de una disculpa, la cual comienza con la expresión de perdón y finaliza con la explicación con el ofrecer disculpas. La segunda afirma que los coreanos tienden a utilizar más palabras de las necesarias a la hora de comunicarse y también emplean formas más variadas. La tercera apunta a que los coreanos parecen tener una sensibilidad frente a las jerarquías de poder mucho más marcada, la cual se delimita en dos grupos principales, los grupos de personas vistas como socialmente iguales al hablante, como los amigos y aquellas personas consideradas como superiores frente al hablante, como los profesores. La última conclusión plantea que las fórmulas de disculpas son el reflejo de que los coreanos son más colectivistas, jerárquicos y formales. Así pues, este documento es importante debido a que es el único estudio en la cual se ha podido encontrar un análisis de los comportamientos socio-pragmáticos de los surcoreanos.

## **2. Justificación**

### **2.1 Importancia**

La demanda del aprendizaje de lenguas se ha incrementado exponencialmente en los últimos años debido a la importancia de estar en constante comunicación con ciudadanos de otras partes del mundo. Así pues, los hablantes se ven en la necesidad de estar renovando su repertorio lingüístico por medio del estudio de otras lenguas. Sin embargo, ¿cuáles lenguas son las preferidas a la hora de aprender? La respuesta se encuentra en la demanda del mercado lingüístico, en donde no todas las lenguas son concebidas de la misma manera. Este fenómeno de preferencia lingüística se denomina *actitudes lingüísticas* según explica García-León (2013); las cuales hacen referencia a las valoraciones de los hablantes con respecto a los

elementos, actores y usos de una forma de habla. Es decir, que el modo en que una persona percibe una lengua depende de los referentes que tenga de esta. Algunas lenguas se ven favorecidas frente a otras y, por ende, se convierten en aquellas que tienen mayor demanda lingüística.

Una de las lenguas más apetecidas en el mercado lingüístico es el español. Tal como lo afirman Izquierdo (2018) y el Instituto Cervantes (2018). Según Izquierdo (2018) existen varios hechos que demuestran una curva creciente y claramente positiva en la enseñanza del español, como lo son la gran demanda de titulación en español, el importante mercado editorial, el crecimiento de alumnos en secciones españolas, entre otros. Por su parte, el Instituto Cervantes (2018) proporciona las siguientes cifras “el 79% de las empresas exportadoras españolas creen que el hecho de que en el mercado de destino se hable en español puede facilitar su actividad internacional” (p.25). Sin embargo, existen otras razones por las cuales esta lengua se está convirtiendo en la predilecta entre los extranjeros: la cultura, la historia, la educación y las oportunidades ofrecidas en los países hispanohablantes. Sin importar los motivos que llevan a las personas a estudiar español, se puede afirmar que la enseñanza del español como lengua extranjera está en auge.

En el caso de Colombia, autores como García, García y Buitrago (2011) concuerdan en que la enseñanza de ELE se ha desarrollado significativamente en años recientes. Asimismo, Díaz (2016) atribuye este fenómeno a la implementación de distintos programas en el territorio nacional enfocados a potenciar a Colombia como destino para el aprendizaje de ELE. Lo anterior se evidencia en la llegada de estudiantes de distintas partes del mundo, entre ellos ciudadanos provenientes de Corea del Sur.

Ahora bien, gracias a investigaciones previas y a la experiencia vivida por uno de los investigadores, se ha podido observar la relación de los coreanos con el español, percibiendo inconvenientes en el aprendizaje de esta lengua. Si bien los estudiantes coreanos afirman que

conocen la lengua y dedican bastante tiempo a su estudio, no se sienten cómodos a la hora de utilizarla en espacios de requerimiento oral. Por consiguiente, ha surgido la necesidad de buscar una herramienta que pueda ser empleada para el mejoramiento de la producción oral en coreanos aprendientes de ELE.

Existen diversas razones por las que el español es elegido lengua de aprendizaje por los surcoreanos, una es la atracción hacia el mundo hispano debido a su frescura y pasión por la vida. Otra razón es que existe un imaginario en Corea que el aprendizaje de la gramática es primordial sobre cualquier otro elemento lingüístico, es decir, se considera que es suficiente con aprender plenamente las reglas gramaticales, para luego ir a utilizarlas en el contexto de la lengua. La instrucción que reciben en su país de origen no les parece suficiente para conseguir el nivel de lengua que ellos esperan obtener (Hernández-González, 2015). Esto se debe a que existe un imaginario que afirma la supremacía de la gramática sobre cualquier otro elemento lingüístico. Cortés (2009) realiza un trabajo en China en donde plantea el rastreo de las necesidades y percepciones de la enseñanza de ELE, concluye que lo que se cree que deben hacer los alumnos es estudiar la gramática en su país de origen, para luego aprender a hablar bien en un país hispano. A pesar de que este estudio se hace en China es aplicable también para otros países asiáticos en donde se aprende español, puesto que los modos de enseñanzas son similares y comparables entre sí.

Cortés (2009) y Hernández-González (2015) coinciden en que el sitio predilecto para estudiar la lengua sigue siendo España, mas, con el tiempo, los ciudadanos coreanos han abierto su gama de posibilidades, incluyendo países Latinoamericanos, entre los cuales se encuentra Colombia. Los coreanos tienen un especial afecto por Colombia debido a la ayuda militar que se prestó durante la guerra (1950-1953), de esta manera es importante señalar que dicha relación se constituye en un elemento transversal en este trabajo. En los párrafos siguientes se detallará información relevante acerca de esta relación.

La historia del español en Corea del Sur data de 1948 cuando la primera academia de lenguas extranjeras surcoreana se inauguró, pero al poco tiempo fue cerrada indefinidamente a causa de la guerra entre el Sur y el Norte. Posteriormente, la Universidad Coreana de Estudios Extranjeros retomó la enseñanza del español al abrir el Departamento de Español, cuya demanda ha ido aumentando hasta el día de hoy; instruyendo a más de 500 alumnos por semestre (Hernández-González, 2015). Barbosa (2012) indica que desde que Colombia prestó apoyo en aquel entonces, se ha visto un desarrollo muy marcado de las relaciones bilaterales, reflejo de lo cual han sido los acuerdos culturales, comerciales, de cooperación, intercambio de becas, intercambio de votos, apoyos a los organismos multilaterales y visitas oficiales.

Retomando la idea de la problemática que atañe a los estudiantes asiáticos que aprenden el español como lengua extranjera, se ha podido concluir que existe una carencia contextual en la enseñanza de la lengua meta. Tanto los estudiantes coreanos como otros estudiantes asiáticos suelen conocer bien los elementos formales de la lengua tales como la gramática y las reglas de pronunciación; sin embargo, ese conocimiento no es una garantía de una comunicación eficaz. Por lo tanto, se ha evidenciado la necesidad de usar elementos extralingüísticos imprescindibles en el mejoramiento su producción oral.

En el caso de esta investigación, se decidió investigar acerca de la situación de los estudiantes coreanos. No solo su interés por aprender la lengua ha aumentado significativamente, sino también la posibilidad de acceder a ellos ha sido más factible. Además, se pudo determinar que el inconveniente de la comunicación eficaz también alude a la población coreana. Así pues, con el fin de fortalecer estos elementos, se ha encontrado que el abordaje de la pragmática podría ser útil para optimizar su oralidad. Si bien podría haber otras opciones para reforzar los elementos extralingüísticos, se ha optado por esta alternativa debido a la gran cantidad de elementos no formales que abarca la pragmática y la contextualización en las interacciones orales que provee. Así pues, este proyecto de investigación puede brindar

aportes a distintos campos. En primer lugar, el campo de ELE se puede ver beneficiado, puesto que existen pocos documentos respecto a la población coreana y su reticencia al hablar. En segundo lugar, a nivel nacional esta investigación puede dar luz a diferentes instituciones de español sobre cómo reforzar el aprendizaje de la población coreana que estudia español en Colombia, y así aumentar la demanda de estudiantes. Por último, este proyecto provee pautas para el programa de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana para el desarrollo de futuras herramientas pedagógicas destinadas a coreanos, que desde hace tiempo tienen una alta presencia en la institución.

### **3. Objetivos de la investigación**

#### **3.1 Objetivo general**

- Desarrollar una unidad didáctica orientada a fortalecer los elementos de la pragmática en la producción oral de coreanos aprendientes de ELE.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Consolidar los elementos teóricos de la pragmática, específicamente los que se involucran en la producción oral.
- Determinar los elementos pragmáticos faltantes en el discurso en español de los coreanos aprendientes de ELE al expresarse oralmente a través de una encuesta.
- Identificar los elementos pragmáticos que puedan ayudar al mejoramiento de la producción oral en coreanos aprendientes de ELE.
- Definir los aspectos que debe tener una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas.



## **4. Marco Teórico**

### **4.1 Introducción**

A partir de la revisión de la literatura, se han podido determinar algunos conceptos clave para el desarrollo de esta investigación. Empezando se encuentra el apartado de lengua y discurso pedagógico. Este comprende la diferenciación entre segunda lengua y lengua extranjera, la influencia de la lengua materna de un hablante en el aprendizaje de una lengua extranjera y la didáctica de una lengua extranjera. Estos conceptos han sido seleccionados debido a que se hace importante dejar clara la diferencia entre el español como segunda lengua y lengua extranjera, puesto que con base en cómo se considera la lengua, será diferente su abordaje didáctico. Además, la importancia de saber de qué manera influye la lengua materna en un hablante se vuelve relevante para poder conocer las posibles razones por las cuales un aprendiente de una L2 presenta ciertos rasgos a la hora de interactuar en la nueva lengua. Por último, se toma el concepto de discurso pedagógico porque es importante ver cómo afecta esto en las clases de ELE en la sociedad coreana.

En segundo lugar, en la sección de competencias, se presentan las definiciones de la competencia pragmática, la competencia gramatical y la competencia estratégica; en donde se conceptualizan las destrezas comunicativas orales. Estos aspectos son determinantes ya que, al momento de llevar a cabo las actividades sugeridas en la unidad didáctica, los estudiantes necesitarán desarrollar ese conjunto de habilidades.

Como eje principal se definirá el concepto de pragmática, el cual se convierte en eje transversal de este proyecto y es contemplado como herramienta para mejorar la producción oral de la población surcoreana aprendiente de ELE. Dentro de los elementos pragmáticos relevantes, se tomarán en cuenta los registros de habla, el paralenguaje, los actos de habla y su configuración, y la cortesía verbal; que incluye términos como cortesía verbal negativa, cortesía verbal positiva, estrategias de cortesía verbal, actos amenazadores, mitigación y

agravación. Finalmente, se encontrará el apartado de factores motivacionales y afectivos, tanto intrínsecos como extrínsecos, así como la concepción del enfoque por tareas.

## **4.2 Lengua y discurso pedagógico**

### **4.2.1 Segunda Lengua y Lengua Extranjera**

La distinción entre Segunda Lengua y Lengua Extranjera es necesaria ya que no se puede afirmar que el aprendizaje de una lengua es el mismo independientemente de la clasificación que tenga la lengua en cuestión, en este caso el español. Según Muñoz (2002) la diferencia entre estos dos conceptos radica en que la L2 es una lengua hablada en la comunidad en que el aprendiente vive, sin importar si es o no su lengua materna, mientras que, por otro lado, la LE no se encuentra presente en dicha comunidad. Santos-Gallardo (1999) afirma que la segunda lengua tiene una función social establecida en la comunidad lingüística donde es aprendida, a diferencia de la lengua extranjera, la cual es aprendida en un contexto donde no posee una función social ni institucional. Así pues, se puede indicar que la clave para diferenciar segunda lengua de lengua extranjera es la función social de la lengua meta; es decir, la lengua a aprender.

### **4.2.2 Influencia de la L1 sobre la LE**

En el aula de lenguas extranjeras existe un imaginario de que la lengua materna de los estudiantes puede afectar el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, esto depende de la perspectiva en la que se vea. Barrientos *et al.* (2015) identificaron diferentes circunstancias en las que la L1 puede ser beneficiosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE. En primer lugar, la L1 puede emplearse como facilitadora para el desarrollo de actividades que impliquen una mayor dificultad de entendimiento para el alumno. En segundo lugar, en caso de que la lengua materna comparta semejanzas con la lengua meta, el estudiante

podrá transferir esas estructuras y simplificar su adquisición. Esto se puede dar en el aprendizaje del vocabulario, de la gramática o la pronunciación. En tercer lugar, el uso de la L1 puede ser un factor clave a la hora de mantener a los estudiantes motivados, especialmente en los niveles iniciales. Su uso en el aprendizaje de una LE permite que los aprendientes no piensen desertar si están teniendo problemas al aprender la lengua extranjera; a medida que van desarrollando mayor fluidez con la LE, menos recurrirán al uso de su L1, conllevando así a un proceso de aprendizaje sin percances. Ahora bien, habiendo identificado cómo la L1 influencia el aprendizaje de una lengua extranjera, se facilitará el proceso de elaboración de la unidad didáctica.

#### **4.2.3 Discurso pedagógico**

El discurso pedagógico es conceptualizado por Leal (2009) como un acto cultural comunicativo, en donde existe un constante intercambio de conocimiento en forma de diálogo entre estudiantes y profesores. Según Leal, esta es la característica principal del discurso pedagógico; la construcción de conocimiento a partir de la integración de ideas entre el locutor (el profesor) y los interlocutores (los alumnos).

Asimismo, Vázquez (2010) define el discurso pedagógico como aquellas interacciones verbales que tienen lugar entre el profesor y los estudiantes en el aula de clase. Estas interacciones se caracterizan por reflejar la distribución de poder y las convenciones mutuamente aceptadas por los agentes implicados en las clases.

Ahora bien, para que un discurso pedagógico sea eficiente, es decir que incluya un diálogo bidireccional, es importante que cumpla con tres funciones comunicativas. La primera, *dar información*, lo cual implica que el profesor tenga que dar explicaciones tanto de léxico como de gramática y también de contenido. En segundo lugar, se encuentra *dar instrucciones*, en donde el profesor da a conocer cómo quiere que se proceda en la clase, por medio de

imperativos. En último lugar está *obtener información*; en esta función se pretende que el profesor complemente su conocimiento con el de los estudiantes, a través de intercambios de tipo pregunta-respuesta.

Si bien es cierto que el discurso pedagógico ideal debe incluir las tres funciones comunicativas, no quiere decir que estas apliquen en todos los contextos socioculturales; Corea del Sur es uno de estos, en donde solo las dos primeras funciones comunicativas son válidas en la clase. Para explicar este fenómeno, es necesario recurrir a hechos históricos del país, los cuales serán brevemente presentados a continuación. Después de que Corea fuera convertida en colonia china, su población decidió adoptar la filosofía confuciana como parte de su diario vivir. Uno de los apartados más relevantes de esta doctrina declara que el profesor debe ser considerado como la autoridad máxima en el aula, siendo el único con el poder suficiente para tomar la palabra (Robert, 1999). Esta idea se ha perpetuado hasta tiempos actuales.

Asimismo, a pesar de los esfuerzos del gobierno coreano por descentralizar el poder en las clases, permitiendo que los estudiantes puedan participar e interactuar en estas, especialmente en clases de lenguas extranjeras, esta transición ha sido complicada, tal como lo afirma Dailey (2010). En los últimos años, la educación coreana se ha basado en aprender para aprobar exámenes y conseguir títulos. Esto sucede por cuestiones de prestigio, ya que la sociedad coreana concibe los diplomas como elementos esenciales para acceder a mejores oportunidades. Así pues, el sistema educativo está preparando a los estudiantes coreanos para titularse, dejando a un lado el aspecto práctico de la enseñanza. Cuando se intenta adaptar un nuevo método que implique cambiar las prácticas tradicionales, se genera un conflicto en los estudiantes, pues aquello lo que requieren es la titulación (Seth, 2002). De esta manera, el discurso pedagógico de los profesores en Corea del Sur se basa en suministrar información, y para el caso concreto de la enseñanza de segundas lenguas, la instrucción se hace en hangul

(coreano); estos dos aspectos dificultan asumir al estudiante como agente comunicativo, tal y como se espera en una clase de lengua de occidente.

### **4.3 Competencias**

#### **4.3.1 Competencia pragmática**

La definición de competencia pragmática se ha tomado de Bachman (1990) la cual se enfoca principalmente en la relación existente entre lo que se dice en el acto comunicativo y la intención que se pretende transmitir. La competencia pragmática involucra el tipo de conocimiento empleado en el desempeño contextualizado del acto comunicativo y la interpretación de los actos ilocucionarios socialmente apropiados en el discurso. En esta competencia se incluyen también las funciones del lenguaje, las reglas sociolingüísticas de la adecuación y de las referencias culturales y el lenguaje figurado.

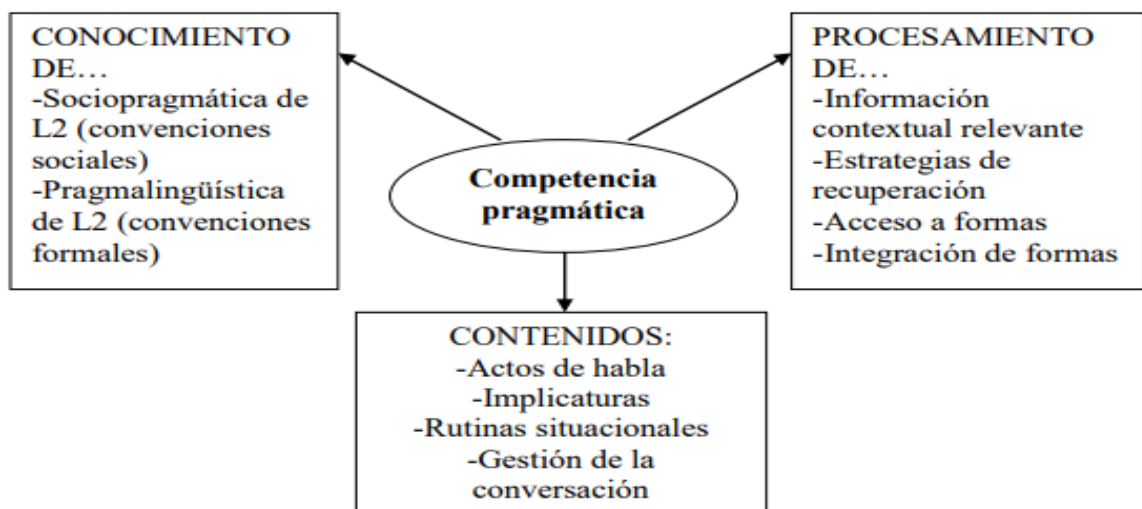
Según Bachman (1990) la competencia pragmática tiene que ver con el conocimiento necesario para producir o comprender apropiadamente un discurso y, a su vez, incluye a su vez dos competencias: la competencia ilocucionaria, que se refiere a la manera y la intención de llevar a cabo actos discursivos; y la competencia sociolingüística, que representa el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas que rigen el uso del lenguaje.

Por otro lado, el MCER (2002) establece un grupo de competencias pragmáticas, las cuales hacen referencia al uso funcional de los recursos lingüísticos con base en situaciones específicas de intercambios comunicativos. Integra también el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, entre otros.

El MCER (2002) plantea que los mensajes transmitidos por un usuario de la lengua deben pasar por un proceso llevado a cabo para su óptima interpretación. Dichos procesos están agrupados a su vez en subcompetencias, las cuales conforman la competencia pragmática. Lo primero que debe hacer el usuario de la lengua es organizar, estructurar y ordenar sus mensajes,

por eso necesita desarrollar la competencia discursiva. Después, necesita realizar las funciones comunicativas requeridas, es decir, su competencia funcional. Y por último, el estudiante debe secuenciar sus mensajes según esquemas de interacción y transacción, requiere su competencia organizativa.

Verde (2015), define en su tesis doctoral titulada *el desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje* que la competencia pragmática es el conocimiento de principios pragmáticos, al igual que la capacidad de inferir y de conseguir un uso adecuado y eficaz de la lengua, correspondiendo este a unos propósitos comunicativos determinados.



*Figura 1.*

*La figura ilustra los componentes de la competencia pragmática según Roever, 2001.*

*(citado en Verde, 2015).*

Este concepto de competencia pragmática se hace relevante, puesto que la investigación tiene como objetivo principal la utilización de la pragmática con el fin de mejorar la producción oral en aprendientes coreanos de ELE. No solamente se necesitará que los estudiantes conozcan los elementos pragmáticos involucrados para lograr una comunicación efectiva, sino que

también deberán tener conciencia de ellos para poder sobrepasar los niveles estrictamente formales de la lengua, que son igualmente importantes para el desarrollo de los actos comunicativos.

Tener conciencia de los elementos pragmáticos, significa ser verdaderamente capaz de desenvolverse de acuerdo con los usos adecuados de la lengua, ya que, si bien se pueden conocer teóricamente estos elementos, se hace crucial el desarrollo de la competencia pragmática para poder cruzar la línea entre la teoría y la práctica. Los elementos pragmáticos pueden ser perfectamente aprendidos por el estudiante; sin embargo, este debe interiorizarlos a través de un progreso adecuado en esta competencia con el fin de que no se queden meramente en la teoría, como suele ocurrir con el conocimiento gramatical.

#### **4.3.2 Competencia gramatical**

Antes de proceder a definir el concepto, se debe dejar en claro la razón por la cual se ha seleccionado como componente del marco teórico. Si bien esta competencia no será el eje principal del trabajo de investigación, se hace importante debido a que la base teórica que brinda la gramática es fundamental para desarrollar un óptimo nivel de la lengua, ya que proporciona ese conocimiento explícito y formal sobre la lengua que el estudiante debe poseer. Igualmente, es relevante dejar en claro el concepto debido a las características de la población con la que se trabajará. Dicho grupo de personas se caracteriza por poseer un elevado conocimiento gramatical, es decir que los elementos formales del lenguaje han sido ya interiorizados gracias al fuerte desarrollo de esta competencia.

La competencia gramatical se refiere a los elementos implicados en el uso de la lengua; es decir, todo lo que la constituye y le permite su funcionamiento. Se compone de un número de competencias independientes una de otra, tales como el conocimiento del vocabulario, la morfología, la sintaxis y la fonología. Todos aquellos aspectos comprenden la elección de palabras para dar a conocer un significado específico, la forma de dichas palabras, la posición

que ocupan en una oración para expresar un sentido determinado y su representación física, ya sea en sonidos o en símbolos escritos (Bachman, 1990).

Por otro lado, Menegotto (2016) se enfoca exclusivamente en la competencia lingüística en español, o también llamada gramatical, definiéndola como la capacidad cognitiva que le permite a una persona transformar sus representaciones mentales en palabras para luego combinarlas y producir textos, bajo las reglas que rigen el funcionamiento de una lengua, en este caso del español. Esta autora afirma que la libertad que se tiene al combinar las palabras de una manera deseada no es absoluta. Si un hablante no lleva a cabo las combinaciones regidas por la lengua, no estaría hablando dicha lengua. En este orden de ideas, la gramática posibilita poner las palabras una después de otra de manera lineal, a pesar de que el hablante tenga simultáneamente varios pensamientos en su mente. Es por aquello que, si no se ordenan apropiadamente las palabras, como las reglas lo requieren, no se podrá comprender la intención comunicativa.

A pesar de que este trabajo de grado se enfoca principalmente en la pragmática, la competencia gramatical se presenta importante debido a dos razones. La primera, porque el conocimiento que otorga la gramática es la base de la lengua y lo que la unifica, por lo tanto es necesaria para poder expresarse y transmitir mensajes en una lengua extranjera. La segunda tiene que ver con el alto nivel de gramática que parecen saber los coreanos aprendientes de ELE, lo que les permite tener bases sólidas de conocimiento sobre la lengua, para luego poder aplicarlas a la práctica y a contextos reales, para lo cual se necesita la pragmática.

### **4.3.3 Competencia estratégica**

La competencia estratégica es definida por Bachman (1990) como la capacidad mental de implementar los componentes de la competencia del lenguaje en interacciones comunicativas contextualizadas. Esta competencia brinda los medios precisos para relacionar,



no solamente las competencias del lenguaje con aspectos de la situación en la cual se desarrolla el lenguaje, sino también para entrelazar esto con la estructuras de la lengua conocidas por el usuario de la lengua.

Canale (citado en Bachman, 1990) afirma que la competencia estratégica incluye un dominio de estrategias verbales y no verbales, con el fin de cumplir dos propósitos específicos. El primero consiste en compensar los malentendidos en la comunicación causados por una competencia insuficiente o por limitaciones en el desarrollo del acto comunicativo. El segundo tiene que ver con potenciar el efecto retórico que se quiere lograr a través de las interacciones comunicativas llevadas a cabo.

No obstante, para Bachman (1990), es necesario que dentro de la competencia estratégica se describan los mecanismos por medio de los cuales esta opera; por consiguiente, establece tres componentes fundamentales: la evaluación, la planificación y la ejecución.

Por su parte, la evaluación comprende cuatro etapas necesarias para su realización. La primera, es la de identificar la información necesitada para llevar a cabo un objetivo comunicativo particular dentro de un contexto dado, incluyendo la variante de la lengua. En segundo lugar, se debe determinar si la interacción es llevada a cabo con un hablante nativo del idioma, o con un hablante que emplea dicha lengua como segunda lengua o lengua extranjera; todo con el fin de que el acto comunicativo sea aún más exitoso. La tercera etapa, se trata de cerciorarse e intentar conocer cuáles son las habilidades y el conocimiento que tiene el interlocutor. Por último, es importante seguir el intento de comunicación llevado a cabo para poder evaluar el alcance que ha obtenido el objetivo comunicativo.

El componente de planeación involucra los elementos relevantes de la competencia que se debe tener en la lengua, como los son la gramática, la textualidad, lo ilocucionario y lo sociolingüístico; con el fin de alcanzar el objetivo comunicativo. Así pues, es necesario comprender que la comunicación encierra un intercambio dinámico entre contexto y discurso,

con el fin de entender verdaderamente que el lenguaje comunicativo es el resultado entre un texto y el contexto en el cual este ocurre. Es así como la interpretación de un discurso requiere la habilidad de utilizar las competencias del lenguaje disponibles para evaluar el contexto y así obtener la información relevante, y luego entrelazar todas las informaciones obtenidas para llegar a la óptima comprensión del mensaje.

Finalmente, el componente de la ejecución se basa en los mecanismos relevantes para implementar los elementos apropiados para el éxito del objetivo comunicativo, y el contexto. En este punto, el usuario de la lengua debe ser capaz de tomar el conocimiento que ha aprendido, para poder ejecutar el acto comunicativo con base en el contexto determinado.

El desarrollo de la competencia estratégica de los coreanos aprendientes de ELE, ya que deberán emplear una serie de estrategias para poder desenvolverse efectivamente en distintas interacciones comunicativas. Si bien esta competencia depende en su mayoría del propio usuario de la lengua, se puede incentivar su desarrollo para que el estudiante sea plenamente consciente de todas las herramientas que puede tener a su disposición.

Después de haber definido el concepto de competencia estratégica, es fundamental dejar en claro que para este trabajo se considera más importante la competencia pragmática, porque esta no solo se encarga de resaltar los elementos claves a la hora de comunicarse, sino que también ofrece parámetros y herramientas para la aplicación adecuada de la lengua en un contexto determinado. El estudiante puede poseer estrategias efectivas para su aprendizaje, pero si no tiene desarrollada la competencia pragmática necesaria para desenvolverse en el contexto de la lengua, su interacción con los otros hablantes se verá limitada debido a la carencia de conocimientos pragmáticos.

#### **4.4 Destrezas comunicativas**

De acuerdo con el MCER (2002) las destrezas lingüísticas, o también llamadas comunicativas, tienen que ver con las maneras en que se activa el uso de la lengua, siendo tradicionalmente clasificadas en dos grupos: por su modo de transmisión, oral o escrito, y por el papel desempeñado en la comunicación, productivo o receptivo. De esta forma, se destacan cuatro destrezas específicas: la producción oral, la producción escrita, la comprensión oral y la comprensión lectora

Dentro de esta investigación se hará énfasis en la producción y la comprensión oral, pues se ha determinado que son las destrezas que más se le dificultan a los estudiantes coreanos. Sin embargo, se hace importante dejar definido el concepto de destrezas comunicativas para poder realizar la distinción.

#### **4.4.1 Producción oral**

La producción oral es definida por el MCER (2002) como una facultad comunicativa que involucra tanto un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática, como también ciertos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Dentro de esta destreza existen otras microdestrezas que abarcan el saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué ocasiones es adecuado hablar o callar.

Chamorro (2009) afirma que dentro del acto de hablar no se ven implicados únicamente los órganos fonadores debido a que no se trata solo de la emisión de sonidos, sino también se ven implicados los gestos de la cara y del cuerpo, es decir, el lenguaje no verbal. Este autor dice que, si bien el hablar es la manifestación física del sistema de la lengua ya que se emite una serie de sonidos correspondientes a elementos del sistema que denotan un significado, dichos fonos son proferidos con un propósito determinado, al igual que se generan un intercambio puesto que se escucha el mensaje de otro y se orienta el mensaje propio de acuerdo con este.

Puesto que la producción oral es la destreza que se trabajará en esta investigación, es necesario abordarla como algo más allá de un conjunto de sonidos cuyo ensamblaje permite denotar un mensaje. Se quiere trabajar esta competencia pensando en los elementos que se esconden detrás del acto comunicativo, concretamente al momento de producir el mensaje. Estos elementos son aquellos estudiados por la pragmática, los cuales permitirán una comunicación efectiva si se entrelazan con un buen desarrollo de la producción oral. Igualmente, es necesario recordar que a través de los sonidos que pronuncia, el hablante pretende comunicar una intención y mensajes específicos, por ende, no solo se debe incentivar la ejecución de una adecuada pronunciación, sino también se deben reforzar los elementos no verbales que acompañan a todo acto de pronunciación y que, además, determinan su intencionalidad.

Ya que el desarrollo de la producción oral de coreanos aprendientes de ELE se ve muchas veces interrumpido debido a muchos factores, como lo es la falta de conocimientos pragmáticos, se ha escogido esta categoría para trabajarla específicamente. A pesar de los altos niveles de conocimiento formal de la lengua que parecen alcanzar, podrían tener dificultades a la hora de ponerlos en práctica oralmente.

#### **4.4.2 Comprensión oral**

La comprensión oral, o también llamada comprensión auditiva, es definida por el MCER (2002) como la interpretación del discurso oral dentro de lo cual intervienen los factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos, además del componente estrictamente lingüístico. Es igualmente una capacidad comunicativa que abarca la decodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica, hasta la interpretación y la valoración personal, por lo cual implica definitivamente la participación del oyente.

Chamorro (2009) establece que el acto de escuchar requiere, por un lado, del reconocimiento de las señales recibidas dotadas de un significado en la lengua, y por el otro, el reconocimiento de su valor comunicativo y de la intencionalidad con que son pronunciadas.

Según Ur (citada en Cassany, Luna, Sanz, 1994) existen ciertas características fundamentales el acto de escuchar. Primero, al realizar el acto de escuchar, se posee un objetivo determinado, lo cual prepara previamente al oyente para su proceso de comprensión. El oyente, mientras escucha, se ve obligado a dar una respuesta constante al hablante, ya que este necesita saber si su mensaje está siendo comprendido; no obstante, como consecuencias de estas respuestas, puede ocurrir que el discurso se fraccione. También, además del discurso verbal, existen otros estímulos sensoriales que otorgan información imprescindible para interpretar el mensaje, tales como los ruidos, los olores, el aspecto visual, el tacto. Es necesario tener en cuenta el tipo de lenguaje utilizado al llevar a cabo del acto comunicativo, es decir, los tipos de registros empleados. Es así como se resalta que el receptor del mensaje no tiene un papel pasivo o silencioso, sino que es completamente activo ya que debe colaborar en la conversación, e incluso, ofrecer una retroalimentación.

Dentro del desarrollo del acto comunicativo, el oyente debe hacer uso de seis estrategias para comprensión efectiva del mensaje. La primera se trata de reconocer como propios y conocidos una serie de elementos de la secuencia acústica: los sonidos, las palabras y las expresiones. La segunda tiene que ver con seleccionar las palabras relevantes del discurso de las que no lo son. La tercera es interpretar el discurso para poder comprender sus elementos, como los son su intención y propósito comunicativo, el significado global, las ideas principales, los detalles entre otros. A su vez comprender la forma del discurso, es decir, la estructura del mismo, el tono, las palabras que marcan su estructura, y demás elementos. La cuarta es anticipar, es decir, saber prever el tema para anticipar lo que se va a decir. La quinta consiste en inferir diferentes informaciones, como los datos del emisor, la información acerca del

contexto comunicativo, y la interpretación de los códigos no verbales. Por último, el retener, es decir, ser capaz de recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas después (Cassany, Luna, Sanz, 1994).

La comprensión oral hace parte de los elementos claves dentro de un acto comunicativo. Si bien el enfoque será principalmente sobre la producción oral, es importante desarrollar e incentivar una buena comprensión oral en los hablantes coreanos de ELE, recordando que no son únicamente hablantes que transmiten un mensaje, sino también oyentes de mensajes igualmente fundamentales para el desarrollo de un acto comunicativo recíproco y eficaz.

## **4.5 Pragmática**

La pragmática es una rama de la lingüística que se encarga de estudiar las condiciones del uso comunicativo del lenguaje (Leech, 1997). Es decir, esta se enfoca en cómo la comunicación lingüística funciona, teniendo en cuenta los principios conversacionales. Según afirma Leech, a diferencia de la sociopragmática, la pragmática intenta conceptualizar los diferentes parámetros que conforman al discurso. Este autor explica que tales parámetros pueden ser de tipo dinámicos o estáticos, es decir que tienden a cambiar o a mantenerse a lo largo de las producciones del hablante. Cabe aclarar que en la pragmática hay muchos elementos, pero para este trabajo se tomarán solamente algunos aspectos que conciernen a la dificultad de comunicarse oralmente en los coreanos aprendientes de ELE. A continuación, se explicarán más precisamente cada uno de estos elementos.

### **4.5.1 Registros de habla**

Uno de los campos estudiados por la pragmática son los registros de habla, los cuales se encuentran presentes en cualquier situación de interacción comunicativa. Este campo se vuelve importante ya que permite identificar las diferencias contextuales existentes que debe

tener en cuenta el hablante para poder llevar a cabo un acto comunicativo eficaz y adecuado, dice Bris (citado en Ondrejovičová, 2013) que la lengua varía de acuerdo con el uso y el usuario.

Los registros de habla pueden estar divididos en dos grupos generales, el registro formal e informal, o también llamado coloquial. Los dos registros varían con base en la situación comunicativa desarrollada, es por esto que el contexto comunicativo tiene un papel determinante en el desarrollo de los registros. Según Ondrejovičová (2013) los registros pueden también ser llamados variedades contextuales gracias a la necesidad que tiene el hablante de conocer las circunstancias en las que se encuentre, para así intentar adecuar su modo de habla a cada contexto.

Ondrejovičová (2013) afirma que los registros no se pueden trazar únicamente con una línea que los catalogue entre formales e informales puesto que en una misma conversación o interacción comunicativa puede hallarse los dos tipos de registros, dependiendo más de los temas abordados. De igual forma, dice que tanto el registro formal como informal se puede manifestar en la oralidad y en la escritura; sin embargo, en el habla suele presentarse más natural y espontáneamente el registro coloquial.

El lenguaje formal se caracteriza por ser más adecuado a las reglas gramaticales y formales de la lengua. Se procura conservar una pronunciación correcta, un vocabulario adecuado a la situación comunicativa y oraciones bien estructuradas y con niveles de superioridad léxica y sintáctica. No se hace uso de muletillas, modismos, jergas y todo ese tipo de cosas catalogadas como informales. Beinhauer (citado en Ondrejovičová, 2013) define al lenguaje coloquial como aquel registro de habla más natural y espontáneo presente en la conversación diaria que sobresale de entre las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, es decir que se presenta en las situaciones poco formales con discursos improvisados y por supuesto informales.

Debido a que en este trabajo de investigación se quiere trabajar la parte oral en los hablantes coreanos aprendientes de ELE, se hace importante mencionar las características más relevantes del registro informal. Ondrejovičová (2013) provee nueve rasgos caracterizadores del lenguaje coloquial: el carácter dialogal, lo que quiere decir que es un tipo de comunicación bidireccional. El carácter espontáneo que se caracteriza por la naturalidad y la espontaneidad que no tiene una creación reflexiva consciente. El tono informal surgido de la misma espontaneidad del lenguaje coloquial. El carácter oral del registro formal, lo cual no determina que sólo se dé oralmente, pero sí existe una mayor presencia que en la forma escrita. La tendencia a la expresividad, la cual influye en la estructura de las frases, la preferencia léxica y las variantes morfológicas del lenguaje, como lo son las formas intensificadoras. La tendencia a la economía lingüística ya que existe una inclinación del hablante a emitir los enunciados conforme le vienen a la mente, además de los posibles enunciados entrecortados según las interrupciones de los interlocutores. La presencia de los deícticos, es decir, las abundantes alusiones al yo o al tú. La pobreza lexical debido al predominio de palabras universales como *haber, cosa*, etc, las cuales hacen que la lengua tienda a la ambigüedad y la imprecisión. Y por último se encuentra el orden de las palabras influenciado por los impulsos espontáneos del hablante.

#### **4.5.2 Paralenguaje**

El paralenguaje forma parte de los aspectos contextuales que van más allá de las formalidades lingüística, es decir, la comunicación no verbal. Sánchez (2009) define al paralenguaje como las cualidades físicas del sonido de los modificadores fónicos, entre ellos el tono, el timbre, la cantidad o la intensidad. Asimismo, se encuentran los sonidos fisiológicos o emocionales, como lo son el llanto, la risa, el suspiro, el carraspeo y el bostezo. Cabe aclarar que, si bien son sonidos que transmiten estados de ánimo, también pueden ser utilizados para



calificar enunciados o regular la conversación. Por último, están dentro del paralenguaje los elementos cuasi-léxicos, los cuales envuelven las vocalizaciones y consonantizaciones de escaso contenido léxico, pero con valor funcional, como las interjecciones, las onomatopeyas y demás sonidos. Estos aspectos cuasi-léxicos pueden denotar agrado, disgusto, comprensión de la conversación, entre otros.

#### **4.5.3 Actos de habla**

Dentro del estudio de la pragmática, existe una teoría indispensable para conocer la verdadera intencionalidad de un hablante al pronunciar un enunciado. Dicha teoría se denomina la teoría de los actos de habla, la cual “se enfoca en las funciones del lenguaje, en las intenciones del emisor y en los cambios que se efectúan mediante el lenguaje” (Pinto y Pablos-Ortega, 2014, p.100). También, se estudian la diversidad de propósitos que esconde el uso de las palabras, creyendo que el acto de hablar no es solo una cuestión de emitir mensajes, sino que se presenta igualmente como una forma de realizar algo (Pinto y Pablos-Ortega, 2014).

Hualde, Olarrea, Escobar y E.Travis (2010) aseguran que el postulado más importante de la teoría de los actos de habla es que cuando hablamos, no reflejamos únicamente los hechos del mundo, sino que creamos nuevas realidades. Para esta investigación, se tomará como referente el acto ilocutivo, puesto que se desea trabajar la intencionalidad del hablante al llevar a cabo un acto de habla; sin embargo, se hace conveniente conocer las definiciones de los tres tipos de actos de habla existentes. Así pues, Hualde *et al*, (2010) establecen tres elementos que constituyen los actos de habla. El primero se titula el acto locutivo, el cual significa lo que dice el hablante desde el punto de vista de su estructura gramatical y su significado lingüístico. En segundo lugar, existe el acto ilocutivo por medio del cual se puede saber aquello que desea realizar el hablante con el acto de habla que lleva a cabo. Y, por último, está el acto perlocutivo, que es la consecuencia del acto ilocutivo, y además, no está bajo el control del hablante.

#### **4.5.3.1 Agrupación de los actos de habla**

Hualde *et al.*, (2010) agrupan los actos de habla en diferentes categorías de acuerdo con el acto ilocutivo que hacen. La primera categoría se refiere a los actos de habla directivos, cuyo propósito es principalmente el poder lograr que alguien haga algo. Como, por ejemplo: pedir, ordenar, suplicar etc. La segunda categoría es los actos de habla compromisivos, los cuales tienen un efecto directo sobre el hablante puesto que lo comprometen a ejecutar algo en el futuro. La tercera categoría son los expresivos, a través de los cuales se puede conocer el estado psicológico del hablante o su misma actitud. La cuarta categoría son las declaraciones, cuyo objetivo es generar un cambio en el estado de las cosas del mundo. Finalmente, se presenta la categoría de los actos de habla asertivos, los cuales cumplen la función de describir un estado de cosas en el mundo.

#### **4.5.4 Cortesía**

La cortesía es un elemento constituyente de la pragmática esencial en la comunicación, especialmente cuando esta tiene lugar en contextos interculturales. Según Pinto y Pablos-Ortega (2014), la cortesía hace referencia al conjunto de estrategias que emplean los hablantes para instaurar y sostener la armonía en su comunicación. Pinto hace una distinción entre dos tipos de cortesía: cortesía verbal, que consiste en todo lo concerniente a lo lingüístico, y cortesía no verbal, que hace alude a lo extralingüístico como gestos o acciones. Este trabajo de investigación se enfocará en la cortesía verbal. Ahora bien, para Pinto y Pablos-Ortega, la cortesía debe ser aprendida por estudiantes de lenguas, puesto que esta varía según las reglas sociales del entorno en donde se lleven a cabo las interacciones. Sin embargo, la cortesía verbal no es un componente pragmático que acontece por sí solo; este viene acompañado de otros que serán mencionados a continuación.

#### **4.5.4.1 Imagen social**

En primer lugar, se encuentra la imagen social, la cual es sustancial para la cortesía verbal. Este término fue desarrollado por Goffman (1972) y tiene como principio explicar la idea de los hablantes queriendo mantener un prestigio frente a sus interlocutores. Por otra parte, autores como Brown y Levinson (como se citó en Leech, 1997) afirman que “esta imagen social puede ser mantenida, reforzada o perdida” a través del manejo de la cortesía en las interacciones. Estos autores consideran que la cortesía verbal se puede clasificar en dos tipos: cortesía verbal negativa y cortesía verbal positiva. La primera consiste en aquellos actos de habla indirectos y los mitigadores, que son las herramientas que emplea el emisor para mitigar el impacto que su discurso pueda tener en el receptor. En otras palabras, a través de la lengua, el hablante intenta mantener una buena reputación frente a sus interlocutores. Ahora bien, la cortesía positiva atañe a aquella voluntad del emisor por simpatizar con quienes presencian su discurso. Es decir que la cortesía positiva es la manera en cómo el hablante intenta agradar a sus oyentes, teniendo en cuenta sus gustos, intereses y opiniones *Ibid.*, p. 148.

#### **4.5.4.2 Actos amenazadores**

En segundo lugar, está el acto amenazador. Este término hace alusión a aquello que se pretende evadir cuando se desea emitir un mensaje de carácter impositivo. Por medio del uso de las estrategias de cortesía, el emisor reduce el riesgo que tiene de perder la imagen positiva frente al receptor. Sin embargo, no en todas las situaciones se puede considerar que las imposiciones del hablante sean un acto amenazador. Según Pinto y Pablos-Ortega (2014), esas excepciones son: emergencias, actos que benefician al receptor y tareas colaborativas.

Existen tres variantes que establecen cómo se llevan a cabo esos actos amenazadores. La distancia social es una de ellas. Esta dictamina el tratamiento que hay entre los interlocutores, teniendo en cuenta la naturaleza de su relación. Entre menos cercanía haya, más probabilidades hay de que se emplee un registro formal en la comunicación. Otra variante es el poder relativo entre interlocutores. En esta categoría lo más importante es la distribución de la autoridad en los agentes participantes en la comunicación. Aquél que esté en una posición superior, posee el privilegio de pasar por alto la cortesía, mientras que el que se encuentre en una posición inferior se verá obligado a emplear un registro conforme a su estatus. Finalmente, se encuentra el grado de imposición que implica un determinado acto de habla. Aunque los actos empleados sean de la misma índole, esto no implica que el resultado tenga el mismo valor para el receptor. Por ejemplo, no es igual pedir prestado un borrador que pedir prestada una moto. Así pues, el emisor debe concretar qué estrategias de cortesía va a emplear para poder conseguir que su petición se cumpla.

#### **4.5.4.3 Mitigación y agravación**

Para finalizar, la mitigación y la agravación son una dupla que deben considerarse al tratar de cortesía. Como se mencionó previamente, la mitigación es un mecanismo lingüístico empleado para reducir los riesgos de desprestigiar la imagen social. Esto se puede llevar a cabo por medio de palabra, cláusulas, terminaciones verbales, sufijos, oraciones completas o muletillas. La interpretación de estos elementos lingüísticos es subjetiva y varía según el contexto en el que ocurran. Por otra parte, la agravación se encarga de intensificar el mensaje por parte del emisor. Aunque por cómo se denomina, prima un aire de negatividad con este término, la agravación también puede emplearse en situaciones positivas. Por ejemplo, *me encanta tanto tu voz* o *eres muchísimo más guapo en persona*. Cabe recalcar que ni la

mitigación ni la agravación pueden desligarse de la información contextual, puesto que es esta la que proporciona la función que estas cumplen en el discurso.

#### **4.6 Motivación**

La motivación puede ser definida como un estado interno que permite incrementar y mantener ciertos comportamientos claves para sí. (Woolfolk, 2016) A través del estudio de la motivación, es posible determinar cómo y porqué los humanos inician ciertas acciones con fines concretos, además del nivel de persistencia en el proceso de obtención de sus metas, así como las herramientas necesarias para conseguir lo anteriormente mencionado. *Ibid.*, p. 470. Sin embargo, para tener un mejor entendimiento de la motivación, Brown (2001) propone tres perspectivas a partir de las cuales es posible conceptualizar este término. La primera es desde un punto de vista tradicional, por parte del conductismo. Esta corriente entiende la motivación como la anticipación de un individuo por recibir un incentivo como recompensa por buen comportamiento. Esta manera de accionar de los humanos se puede ver reflejada en distintos ámbitos, especialmente en el educativo. Para el conductismo, los aprendientes establecen objetivos alentados por fuerzas externas tales como calificaciones, becas o elogios.

La segunda perspectiva que conceptualiza la motivación es la psicológica, a la luz de la teoría cognitivista, la cual manifiesta que existen tres maneras en las que la motivación puede ocurrir. La primera es la manera innata, la cual plantea que todos los humanos nacen con ciertos motores de motivación que los conducen actuar. La segunda es a través de un sistema de necesidades. Esta es un complemento de la teoría innata, puesto que propone que las personas tienen que satisfacer ciertas necesidades motivadas por el sentimiento de conseguir mayores logros. Las necesidades están estructuradas en orden jerárquico partiendo desde las fisiológicas, sociales, de estima y de reinención del sí. Finalmente, se encuentra la manera

autocontrolada, en donde cada individuo es capaz de decidir por sí mismo en qué actividades va a invertir su motivación.

Para finalizar, la última perspectiva tiene un corte social, propuesto por los constructivistas. Esta corriente, anteriormente mencionada, reconoce la naturaleza de los humanos como seres sociales, cuyos objetivos a cumplir provienen de una construcción tanto individual como colectiva con los demás seres de su contexto. Así pues, la motivación está fundada en el deseo de pertenecer a una comunidad y desarrollar un estatus social alto. Conforme esta teoría, el contexto es crucial para la motivación, y por ende debe ser tenido en cuenta para su análisis. No obstante, según los constructivistas, al momento de abordar el estudio de la motivación en aprendientes de lenguas, es necesario hacer una diferenciación entre el contexto en el cual se lleva a cabo el aprendizaje (orientación), y la motivación en sí.

La orientación hace alusión al propósito y el entorno en el que se aprende la lengua. Teniendo en cuenta estos dos elementos, Gardner (citado en Brown, 2001) categorizó la orientación en integradora e instrumental. Orientación integradora se refiere a cuando una persona aprende una lengua por cuestiones sociales o culturales, mientras que, en orientación instrumental, la lengua es concebida como una herramienta con fines académicos. Las dos categorías de orientación pueden verse beneficiadas o perjudicadas, dependiendo de la clase de motivación que los sujetos desarrollen a lo largo de su proceso de aprendizaje de lenguas. Generalmente, al momento de referirse a tipos de motivación, se hace alusión a la dicotomía intrínseca-extrínseca.

#### **4.6.1 Motivación intrínseca**

Motivación es aquello que promueve la continuación de comportamientos. Esta puede tener orígenes de diferente índole como necesidades, deseos básicos, motores innatos, miedos o hasta intereses. (Woolfolk, 2016) Cuando la motivación proviene de la naturaleza por querer

alcanzar una meta, sin aparente recompensa sino el acto en sí de lograr ese propósito se denomina motivación intrínseca. Es decir que, si una persona puede realizar una actividad sin esperar ningún tipo de premio o incentivo, se puede afirmar que ha desarrollado su motivación intrínseca.

Para diferentes autores la motivación intrínseca es la más efectiva. Piaget (1972) afirma que es universal que los seres humanos conciben la incongruencia, la incertidumbre y el desequilibrio como algo motivante. En otras palabras, las acciones de los humanos están impulsadas por el querer conquistar retos. Al ellos encontrarse en situaciones donde tengan que salir de su zona de confort, van a tener que encontrar maneras para solucionar esos problemas. Debido a que el individuo es quien decide motivarse, los niveles de desempeño, al momento de llevar a cabo una actividad, van a ser más altos. No obstante, la motivación intrínseca, en el campo educativo, se vincula con mayores resultados positivos como logros académicos, gozo y creatividad, consiguiendo que los estudiantes puedan emplear estrategias de aprendizaje mucho más complejas. Si se le da la oportunidad a los estudiantes de que se apropien de su proceso, es más probable que ellos prosperen y superen la necesidad de recibir una recompensa que no sea propia.

#### **4.6.2 Motivación extrínseca**

Ahora bien, otro tipo de motivación es la motivación extrínseca. Esta hace referencia a la manera como las acciones se ven influenciadas por la anticipación de obtener recompensas que provienen de afuera. La motivación extrínseca surge cuando un individuo no encuentra interés en la actividad que va a llevar a cabo, sino en lo que recibirá al culminarla. Este tipo de comportamientos es muy común en contextos educativos. Entre los premios más comunes encontrados en esos contextos se encuentran el dinero, las calificaciones, los obsequios, los elogios y el evitar regaños. (Brown, 2001) Ya que la naturaleza de los comportamientos no

depende del estudiante sino de factores externos, puede ser desventajoso para el proceso de aprendizaje por su carácter adictivo.

Se dice que cuando un individuo necesita de elementos que impulsen su aprendizaje, probablemente signifique que no se siente lo suficientemente comprometido con su proceso, por tal motivo sus razones para hacer una actividad podrían deberse solamente a una recompensa que se le da al hacer algo. De esta manera es como la mayoría de las instituciones educativas llevan a sus estudiantes a actuar, lo cual causa que su iniciativa propia se reduzca. Asimismo, al crear esa dependencia de los estudiantes por las recompensas externas, se induce al menosprecio de los impulsos más básicos de exploración y conocimiento, haciendo que los alumnos se abstengan de innovar en su aprendizaje. *Ibid.*, p. 90. Si los estudiantes se abstienen de esto, su motivación se verá afectada y, por ende, su proceso de aprendizaje no será el mismo, ya que puede resultar estancado o frenado. Sin embargo, usándolas en una manera moderada, las recompensas externas pueden llegar a ser un buen complemento para las internas. (Woolfolk, 2016).

#### **4.7 Enfoque por tareas**

Respecto a los parámetros para el desarrollo de la unidad didáctica propuesta para este proyecto de investigación, se consideró que el marco para la creación de materiales planteado por Jolly y Bolitho (1998) era el más conveniente; este no solo describe las consideraciones que se deben tener en cuenta en el proceso de la elaboración de materiales, sino también hace hincapié en la importancia de crear materiales auténticos y contextualizados. Así pues, Jolly y Bolitho (1998) postulan siete etapas a seguir en la creación de materiales.

Para comenzar, se encuentra la etapa de identificación. Según Jolly y Bolitho, para que un material resulte efectivo debe crearse en torno a las necesidades de una población. Por consiguiente, en esta etapa, los creadores del material contemplan las posibles dificultades en



la lengua, los objetivos de aprendizaje o los estilos de aprendizaje de quienes van a hacer uso del material, para que sean los pilares del material. En segundo lugar, está la etapa de exploración, donde aquellos que producen el material necesitan definir en qué habilidades de los estudiantes se basan, para establecer cuál es el mejor medio para llevar a cabo esa mejora. Por otro lado, se establece la etapa de realización contextual. Ya habiendo definido las necesidades de los estudiantes, es esencial realizar un mapeo del contexto en el que se sitúan los aprendientes. Lo anterior, con el objetivo de recolectar la mayor cantidad de información posible que facilite y permita que el material sea más atractivo para los que van a emplearlo. La cuarta etapa se denomina realización pedagógica. Como su nombre lo indica, en este paso se lleva a cabo una retrospectiva del enfoque que el material va a adoptar. Esto se refleja en las actividades, en la redacción de las instrucciones, entre otros. La siguiente etapa es la de producción física. Lo que se pretende realizar en esta fase está relacionado con el diseño del material, los colores, imágenes y letra que este incluye, así como el formato en el que se quiere presentar. Por otro lado, se encuentra la etapa de uso, donde se implementa el material en el aula, abordando el problema que se había identificado al principio del proceso. Finalmente, la séptima etapa es la de evaluación, donde se lleva a cabo el pilotaje del material. Esto permite obtener información acerca de la efectividad del material y las posibles modificaciones que pueda sufrir.

Ahora bien, cabe aclarar que para el proceso de desarrollo de la unidad didáctica de este proyecto solo se tienen en cuenta las cinco primeras etapas, dejando así abierta la posibilidad de implementación y evaluación para futuras investigaciones.

El enfoque adoptado para la creación de la unidad ha sido el enfoque por tareas. Según Estaire (2010) “El aprendizaje mediante tareas se basa en el principio de aprender para el uso a través del uso y entiende el aprendizaje como una actividad creativa de construcción, no como un proceso de formación de hábitos” (p.4). Por este motivo, se ha establecido una tarea final

específica que será llevada a cabo al finalizar la unidad, después de haber realizado actividades facilitadoras entrelazadas para conducir a dicha tarea final, la cual se presenta como el eje unificador de todo el material.

Dentro de un material desarrollado a partir del enfoque por tareas se pueden encontrar dos tipos de tareas de aprendizaje: las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico (Estaire, 2010). Las primeras buscan que el estudiante utilice la lengua extranjera en situaciones comunicativas, enfocándose en el significado, en el mensaje y en su intención comunicativa. Ellis (citado en Estaire, 2010) afirma que la finalidad última de las tareas de comunicación debe ser el crear un contexto para el desarrollo comunicativo de la lengua, al abordar la lengua como una herramienta de comunicación. Por otro lado, las tareas de apoyo lingüístico se concentran principalmente en la forma y en los aspectos concretos del sistema lingüístico, desarrollando así el conocimiento explícito de la lengua. Estas han de ser un soporte de las tareas de comunicación.

## **5. Marco metodológico**

### **5.1 Tipo de investigación**

A partir de los postulados de Hernández (2014), se puede determinar que esta investigación es de corte empírico y cualitativo por varias razones. Primero, es empírico pues se recolectan datos observables o medibles que serán posteriormente analizados, y tiene un enfoque cualitativo porque compila diferentes herramientas que permiten estudiar un problema a fin. Este enfoque se diferencia de otros, puesto que la pregunta de investigación está sujeta a cambios antes, durante o después de la incorporación de los datos recolectados para la investigación. Lo anterior, implica que existe una dinamicidad entre la información y el curso de la investigación (Hernández, 2014). Asimismo, el objeto de investigación del método cualitativo está concebido, generalmente, como comunidades que juegan un papel en un

contexto determinado. En un principio, no se pretende alterar el ambiente de los participantes, sino tan solo observar. Sin embargo, a medida que los investigadores se involucran con la población, se va construyendo el conocimiento necesario para el desarrollo de la investigación, sin dejar de considerar que cualquier injerencia puede significar cambios importantes para la investigación. Lo anteriormente mencionado se puede ver reflejado en este trabajo debido a la interacción que se tendrá con una población determinada, cuyas vivencias harán parte de la investigación y serán determinantes para los resultados.

Específicamente, en la investigación en lenguas, se ha optado por trabajar con Seliger y Shohamy (1989), ya que proponen un enfoque dividido en tres tipos: básico o teórico, aplicado y práctico. El primer tipo de investigación, el básico, tiene como fin desarrollar un determinado modelo teórico sobre algún aspecto de la segunda lengua.; el tipo aplicado busca implementar en un contexto específico la teoría previamente construida; por último, el tipo de investigación práctica busca emplear los hallazgos del teórico y del aplicado en la enseñanza de otras lenguas, a través de materiales experimentales que podrían ser probados en contextos concretos. Es decir, este proyecto de investigación es de corte práctico, pues se desarrolla un material de apoyo complementario, cuyo objetivo principal es trabajar elementos pragmáticos para el mejoramiento de la producción oral de los hablantes coreanos aprendientes de ELE.

Aunque Seliger y Shohamy hagan distinción en tres categorías, es relevante dejar en claro que todas ellas están interrelacionadas, ya que, si bien se opta por la investigación práctica para este proyecto, también posee implicaciones teóricas en la creación de un producto final. Sin embargo, cabe señalar que, aunque en esta investigación se creó un material, no es el fin último de esta, puesto que el objetivo principal está centrado de la identificación de los elementos pragmáticos que puedan ayudar al mejoramiento de la producción oral en coreanos aprendientes de ELE.

## 5.2 Ruta metodológica

Este trabajo de investigación se enmarca en el método práctico propuesto por Seliger y Shohamy (1989) que consta de varias etapas. La primera etapa consistió en identificar un fenómeno del cual no se tenía gran comprensión. Este fenómeno surgió debido a dos acontecimientos específicos. Uno tiene que ver con los casos recurrentes de estudiantes coreanos cuyos niveles de lengua no correspondían a los de sus demás compañeros de otras nacionalidades, aun teniendo igual o más tiempo estudiando español. El segundo, gracias a la experiencia que los investigadores de este proyecto tuvieron al cursar el énfasis de español como lengua extranjera de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana, ya que de esta manera pudieron observar otras perspectivas con respecto a la lengua, más concretamente con respecto a la enseñanza del español. A través estos hechos surgió la interrogante de cómo mejorar la producción oral en aprendientes coreanos de ELE a partir de recursos pragmáticos. Para esto, se justificó la investigación por medio de una revisión juiciosa y detenida de los documentos escritos respecto a la pragmática y la producción oral en coreanos aprendientes de ELE. Asimismo, tal y como lo sugieren Seliger y Shohamy (1989), se establecieron objetivos para el desarrollo de la investigación. A partir de esto, se identificaron los conceptos claves para el abordaje de la pragmática en la oralidad de los coreanos. Posteriormente, se recolectaron datos para obtener un mayor entendimiento de la reticencia de los coreanos a una producción oral eficaz. Esto se llevó a cabo por medio de una encuesta, que pasó por una revisión de expertos y fue posteriormente corregida. Una vez obtenidos los resultados, se realizó un análisis de cada ítem de la encuesta, que sirvieron para la creación del material final.

### **5.2.1 Población**

La población consta de diez aprendientes coreanos de ELE, cuatro hombres y seis mujeres, cuyas edades oscilan entre los 24 y los 29 años. Ellos más de seis meses estudiando español, y lo han hecho tanto en Corea como en países hispanohablantes. El motivo por el cual se encuentran aprendiendo español reside en diversos factores, que serán explicados en el análisis de los resultados. Asimismo, la toma de muestras se llevó a cabo en Corea del Sur.

Ahora bien, los criterios para la selección de la población fueron cuatro. En primer lugar, los participantes debían ser ciudadanos coreanos. En segundo lugar, debían tener al menos 20 años, máximo 29 años. Su nivel de escolaridad fue otro criterio, pues tenían que ser estudiantes universitarios, o ya haberse graduado de la universidad. Finalmente, todos necesitaban tener un nivel B1 de español certificado. Estos criterios fueron escogidos puesto que comprenden las características de quienes generalmente aprenden español en Corea.

### **5.2.2 Instrumentos de recolección de datos**

En este apartado se presentan los instrumentos que se emplearon para llevar a cabo la recolección de información para la investigación, que en este caso fue una encuesta (Anexo 1).

#### **5.2.2.1 Tipo de encuesta**

A partir de los postulados de Dörnyei y Csizér (2012) y Morales (2011), se pudo determinar que la encuesta es el instrumento más adecuado para obtener información, teniendo en cuenta la población y sus necesidades. Según Dörnyei y Csizér (2012), una encuesta es una herramienta del método de investigación cuantitativa, en donde se recopilan datos a través de un autoinforme realizado por los participantes. Las encuestas han tenido un papel fundamental en la investigación de lenguas extranjeras, por medio de estas es posible dar cuenta de las

actitudes de los aprendientes de una lengua, el grado de conocimiento de los aprendientes, los problemas que tienen al aprender su lengua meta, entre otros.

Ahora bien, existen varias razones por las cuales se empleó la encuesta en esta investigación. En primer lugar, las encuestas permiten la modificación del nivel de lengua que se emplea en ellas. Ya que la población que participó en la investigación poseía un nivel intermedio de lengua, a lo largo de la encuesta se manejaron estructuras gramaticales concretas y vocabulario simple. En segundo lugar, al ser una herramienta de recolección de datos por escrito, se les brinda mayor libertad a los participantes al momento de contestar. A diferencia de una entrevista, la encuesta permite que la población pueda tomarse el tiempo que necesite para una respuesta, y que no tengan que someterse a la presión de contestar oralmente. La encuesta se le proporcionó a la población en su lengua materna (coreano), dándole la posibilidad de responder aquellas preguntas de mayor complejidad, lo cual facilita la recolección de datos con más precisión que si lo hicieran usando español. Con lo anterior, se pretende que los estudiantes no se sientan limitados a la hora de contestar, pues la posibilidad de responder en coreano les permite dar respuestas precisas y detalladas, con el fin de obtener resultados más precisos.

#### **5.2.2.2 Enunciados y escalas de valoración**

Los ítems incluidos en la encuesta fueron diseñados a partir de la guía para la realización de encuestas de Morales (2011). El tipo de respuestas son las que determinan la categoría de las preguntas. Así pues, se puede establecer que a lo largo de la encuesta se emplearon cuatro tipos de ítems.

En primer lugar, se encuentran las preguntas de opción múltiple (preguntas 1, 2 y 3). Los ítems de este tipo consisten en una pregunta cuyas opciones de respuesta son varias, aunque

de estas solo se escoja uno. Generalmente, estas preguntas son empleadas cuando se tiene conocimiento del rango en las que las respuestas deben estar. Es decir que los encuestadores anticipan las posibles opciones que contestarían los participando, a partir de la investigación y el conocimiento previo sobre el tema del ítem. En segundo lugar, están las de ordenamiento según importancia (preguntas 4, 5, 7 y 10). Estas preguntas están planteadas de manera que los participantes puedan organizar varios elementos que forman parte de un mismo criterio, a partir de su relevancia. Por medio de los ítems elaborados se pueden medir las actitudes que los encuestados tienen frente a su formación en español y los agentes implicados en esta, así como las posibles situaciones que pueden enfrentan cuando hablan esta lengua. En tercer lugar, se están las preguntas abiertas (pregunta 6).

Si bien es cierto que Morales (2011) no aconseja emplear ítems de este corte, ya que se suele invertir un tiempo significativo al momento de analizarlas, para esta investigación se consideró relevante incluirlas, por su carga pragmática sino también por el potencial lingüístico que pueden representar al momento del desarrollo de la unidad didáctica. Asimismo, se incluyeron preguntas sobre conductas tanto propias como ajenas (preguntas 8 y 9). Estos ítems se presentan a través de escenarios o casos breves que pretender dar cuenta de las valoraciones personales que los participantes tienen en una situación, ya sea personales o de alguien más. Las preguntas de este tipo son clave para el desarrollo de la investigación pues reflejan el conocimiento pragmático de los encuestados a la hora de interactuar en español. Finalmente, se hallan las preguntas de bloques de ítem del mismo ámbito (pregunta 7). Al igual que las preguntas abiertas, estos ítems no son recomendados en una encuesta, pues limitan las valoraciones de aquellos que contestan la encuesta. No obstante, lo anterior se puede ajustar, dando la alternativa de escoger los ítems de más a menos preferido. Estas preguntas generalmente se emplean para evidenciar el concepto de jerarquía presente en el contexto de los participantes; en el caso de esta encuesta, la sociedad coreana. En general, se intentó

mantener un equilibrio en las preguntas de la encuesta para obtener variedad en las respuestas, sin abrumar a los participantes con ítems que conllevaran un uso complejo del español.

Ahora bien, esta encuesta consta de dos partes. La primera sección comprende de la pregunta 1 a la 7, donde hay preguntas sobre el proceso de aprendizaje de español de los estudiantes. En la segunda sección se presentan preguntas sobre el uso del español en contexto, por eso se les pidió que contestaran las preguntas de la 8 a la 10 de acuerdo con su experiencia.

En la primera sección, las preguntas planteadas tienen como objetivo conocer cómo ha sido la relación entre el alumno y la lengua desde el momento en que comenzó a estudiarla, al igual que indagar acerca de la manera en la cual se le ha enseñado el español en Corea, debido a la importancia que tiene la experiencia del alumno frente a la lengua, ya que de esta manera se podrían llegar a identificar ciertos comportamientos del alumno a la hora de desempeñarse en la lengua meta.

Igualmente, en esta primera sección, las preguntas tienen como fin conocer la manera en la cual el aprendiente emplea sus competencias, y cuáles son las estrategias que suele utilizar para su propio aprendizaje, además de indagar los sentimientos que posee el alumno al hablar en español con distintos tipos de personas. Desea indagarse acerca de la concepción de motivación y su importancia en el aprendizaje de lenguas. Se busca, pues, saber las motivaciones que tiene el alumno para haber escogido el español como lengua de aprendizaje, ya que esto afecta indudablemente su desempeño en esta lengua.

La segunda sección está enmarcada enteramente en la pragmática y su objetivo consiste en realizar preguntas planteadas bajo la perspectiva contextual de la lengua, con el fin de averiguar cómo emplea el estudiante coreano de ELE el español en determinados contextos.

Esta encuesta ha sido diseñada con base en los fundamentos teóricos del marco teórico. Por lo tanto, el marco teórico fue el punto guía para su creación, además de ser también su



sustento. Específicamente, los apartados de *Lengua y Didáctica y Competencias* han brindado la guía para la estructuración de la primera sesión, debido a que son estos apartados los que abordan los temas que la componen. De igual manera, el apartado denominado *Pragmática* ha guiado la ruta para el diseño de la segunda sección de la encuesta.

## **5.3 Resultados**

### **5.3.1 Comentarios de expertos**

La evaluación de expertos debe incluirse en el proceso de desarrollo de una encuesta, tal como lo plantea Morales (2011) puesto que permite darle mayor credibilidad. Por tal razón, después de haber diseñado la encuesta, se pidió a cuatro expertos que la evaluaran para determinar su validez. Los cuatro expertos son David Leonardo García León, Irma Torres Vásquez, Marisol Triana Perdomo y Begoña Martín Alonso. Todos ellos poseen un gran recorrido de la enseñanza de ELE, han trabajado con diferentes estudiantes aprendientes de español de múltiples nacionalidades, por lo cual su experiencia y trayectoria profesional en esta área es de gran fundamento para realizar una valoración objetiva y provechosa de esta encuesta. Los comentarios respectivos hechos por los expertos se encuentran en el anexo número 2.

El profesor García León hizo comentarios con respecto a la redacción de los enunciados, con el fin de comprenderlos mejor, ya que, si bien las respuestas eran fáciles de contestar, la complejidad de las instrucciones podría generar inconvenientes para los estudiantes. También aconsejó agregar opciones de respuesta para agilizar el proceso de análisis, al igual que más preguntas relacionadas con la pragmática. Por último, sugirió agrupar las preguntas por temas para una mayor claridad de la encuesta y recomendó involucrar de las destrezas escritas, puesto que estas podrían ampliar las posibilidades de propuestas para el desarrollo de las actividades a implementar.

La profesora Torres Vásquez resaltó la relevancia de las preguntas y recalcó la duración que tendrán los estudiantes al contestarlas, no como una falencia, sino como un aspecto que podría arrojar datos más provechosos; sin embargo, expresó que se reducir podía la extensión de la encuesta. De la misma manera, aconsejó corregir la redacción de ciertos enunciados, y homogeneizar las escalas, porque podían llevar al error y a la confusión.

La profesora Triana Perdomo consideró que faltaba una contextualización pertinente de las preguntas, con el fin de generar un mayor entendimiento en los estudiantes. También sugirió reducir el número de preguntas y replantearlas para que fuesen más fáciles de comprender.

Por último, la profesora Martín Alonso resaltó la claridad de las preguntas; no obstante, sugirió modificar la tipología de las preguntas y recalcó la importancia de la redacción más simple, para que los estudiantes pudieran entender mejor, al igual que recomendó cambiar las preguntas abiertas a preguntas de opción múltiple, con el fin de agilizar el análisis. Igualmente, opinó que sería más fácil agrupar y reordenar las preguntas con base en el tema central de cada pregunta.

De esta manera, la encuesta sufrió varias modificaciones después de la evaluación de los expertos. Primero, debido a su longitud, el número de preguntas fue reducido sustancialmente, pasando de 25 preguntas a 10. Esto con el fin de hacerla más concisa y precisa de responder. Asimismo, se corrigieron varios enunciados para dar una mayor claridad a los encuestados y se agruparon las preguntas por temas; es así como surgieron las dos secciones de la encuesta. Por último, se homogeneizaron las escalas de valoración, para mantener el mismo formato a lo largo de la encuesta (Anexo 1).

### 5.3.2 Análisis de resultados de la encuesta

A continuación, se presenta el análisis detallado de los resultados arrojados por la encuesta.

*Pregunta 1: ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo el español?*



Esta pregunta tiene como objetivo principal conocer el tiempo que llevan los estudiantes aprendiendo el español, con el fin de saber cuál podría el tiempo que les tomó obtener como mínimo un nivel de lengua B1. Con el resultado no solo se refleja su competencia lingüística, sino que también se puede contrastar su nivel con las preguntas abiertas en donde ellos emplean estructuras básicas.

El tiempo que los aprendientes de la muestra llevan aprendiendo español, es en su mayoría de más de tres años, lo cual demuestra que han necesitado al menos 6 meses o más en el aprendizaje del español como lengua extranjera para alcanzar el nivel B1. Según los resultados que se pueden observar en el gráfico, los elementos gramaticales necesarios para

llevar a cabo una interacción lingüística adecuada ya deberían haber sido adquiridos por los aprendientes debido a que el tiempo que llevan aprendiendo el idioma es suficiente para aprender los recursos necesarios. Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1997-2019), un estudiante con nivel B1 debería poder llevar a cabo transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana.

*Pregunta 2: ¿Dónde has aprendido español?*

A través de esta pregunta se indaga acerca de los contextos donde los estudiantes han tenido contacto con el español. Esta pregunta posee cuatro posibilidades de respuesta, con la oportunidad de agregar un país que no esté incluido en la lista. La opción con mayor porcentaje de selección fue <<Corea del Sur>> con un 80%, demostrando que la mitad de los participantes han aprendido el español en un contexto de lengua extranjera. Este resultado puede significar que los encuestados son propensos a inclinarse por maneras de aprender distintas a quienes han estudiado fuera de Corea. Sin embargo, de las ocho personas que contestaron esta opción, tres también han estudiado en España, y dos lo han hecho en países latinoamericanos. Los datos anteriores muestran que los estudiantes han aprendido el español en contexto de lengua extranjera y contexto de segunda lengua.

Ahora bien, el 20% de los encuestados han estudiado español solamente en países latinoamericanos. Esta respuesta indica que han aprendido la lengua en contextos cotidianos, lo que implica que han experimentado su uso para una comunicación real (Soulé, 2011).

Todos los datos anteriores son claves para el desarrollo de la unidad didáctica, ya que proveen indicios del contexto de aprendizaje de los participantes, así como los posibles saberes pragmáticos que pueden poseer gracias a este contexto. Consecuentemente, se deben considerar actividades para la unidad que aborden contextos como los cuales estén poco habituados para

los encuestados, y así proporcionarles una mayor gama de herramientas para que tengan un mejor desempeño en español, haciendo uso de elementos pragmáticos.

*Pregunta 3: ¿Por qué has estudiado español?*



Esta pregunta tiene como objetivo conocer las principales razones por las cuales los estudiantes aprenden español. Al analizar los resultados, se puede afirmar como el 50% de los entrevistados estudia la lengua para cumplir con un requisito. Si bien esto podría afirmar que el español es cada vez más solicitado en el ámbito académico de Corea del Sur, puede afectar negativamente las actitudes con las cuales llegan ellos a aprenderlo, puesto que la lengua sería concebida como una herramienta con fines académicos, es decir que sería enseñada desde una orientación instrumental.

A partir de los resultados, se puede afirmar también que la mayoría de los participantes han aprendido la lengua debido a una necesidad, por lo cual se podría hablar de una presencia más fuerte de la motivación extrínseca en ellos. Es así como los estudiantes aprenden el español para obtener una recompensa por parte de los factores externos, y no por su motivación

intrínseca. Esto podría afectar su manera de aproximarse a la lengua, ya que sus actitudes podrían variar y, por ende, tener un impacto en su forma y proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior lleva a pensar que se necesita una manera en la cual los estudiantes se sientan motivados a aprender el español con un fin distinto a los requisitos. Por consiguiente, si se optara por hacer más énfasis en la parte práctica y contextual de la lengua, tal vez los aprendientes podrían encontrar una motivación distinta que afectara su acercamiento personal a la lengua dado que, al ver la lengua en contextos reales, ellos podrían enfocar su motivación en perspectivas más funcionales y aplicables a su vida real.

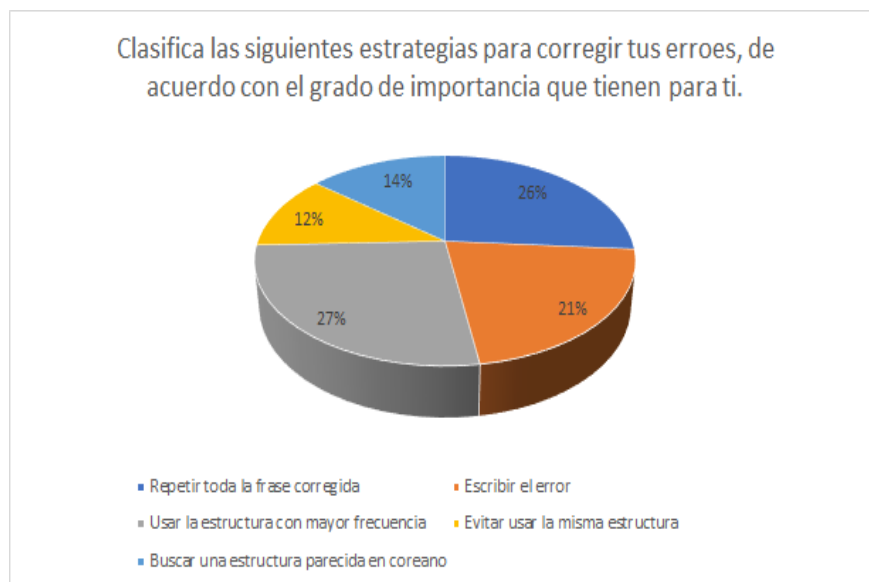
*Pregunta 4: Organiza de 1 a 5 las maneras de aprender español más importantes para ti, de acuerdo con la siguiente escala.*



Esta pregunta se ocupa de los métodos que los encuestados perciben como más importantes al momento de aprender español. En primer lugar, se encuentra la opción <<hablando con nativos del español>>, con el 26% de los participantes. Le siguen <<viendo videos >> y <<tomando clases privadas>>, ambos con 20%. Finalmente, <<leyendo libros>> y <<escuchando música>> arrojaron resultados similares de menos del 19%.

Contrario al imaginario que se tiene de los estudiantes coreanos siendo aprendientes pasivos reticentes al hablar, los resultados de esta encuesta arrojaron datos distintos. La mayoría de los encuestados manifestaron que hablar con nativos era el método para aprender español más relevante. Sin embargo, debido a los antecedentes que posee la población, no es claro si los estudiantes al momento de realizar actividades de este tipo se sientan cómodos. Por eso, la unidad didáctica se enfoca en proveer maneras en la que los encuestados puedan encontrar la confianza suficiente para perder el miedo a hablar. Esto se puede llevar a cabo complementando las actividades de corte oral, con actividades que impliquen usar las otras tres habilidades comunicativas.

*Pregunta 5: Clasifica las siguientes estrategias para corregir tus errores, de acuerdo con el grado de importancia que tienen para ti.*



Esta pregunta busca conocer la manera en la cual los coreanos aprendientes de ELE corrigen sus errores a lo largo de su proceso de aprendizaje; por lo cual, al observar los resultados, se pueden deducir varios aspectos concernientes a su competencia estratégica.

En primer lugar, más del 50% reconoce la necesidad de recurrir a la repetición de estructuras y frases corregidas, aspecto que, si bien puede ser positivo al conocer la estructura correcta, comprueba cómo los estudiantes están acostumbrados a aprender por medio de repeticiones y de estructuras. Igualmente, se puede evidenciar la importancia que le dan los estudiantes a escribir el error, con un porcentaje del 21%; lo cual puede usarse tanto positiva, como negativamente. Si se le muestra al estudiante como tener conciencia de ese error para no cometerlo después, el escribirlo puede ser útil; sin embargo, si solo se queda en escribirlo sin entender el porqué de su error, muy probablemente no avanzará en su aprendizaje o no será consciente de la equivocación.

Otro resultado obtenido es la poca importancia que le dan los estudiantes al buscar una estructura parecida en coreano, con un 14% del total. Este aspecto es relevante, ya que indica cómo los aprendientes parecen ser conscientes de la poca efectividad que podría tener recurrir directamente a su L1. Al aprender una Lengua Extranjera, es común optar directamente por la L1, debido a la gran influencia que tiene esta sobre el aprendiente, y consecuentemente, sobre su aprendizaje de la LE. No obstante, llega un punto del aprendizaje en el cual esa influencia debería ser menor, puesto que los elementos que deben ser aprendidos difieren mucho en las dos lenguas, como lo es el aprendizaje de la pragmática. Por tal motivo, si los aprendientes parecen ser conscientes de que deben optar cada vez menos por acudir a su lengua materna para corregir sus errores, su aprendizaje se verá favorecido.

Finalmente, se evidencia con un 12%, que los hablantes coreanos aprendientes de ELE no consideran tan importante evitar usar la misma estructura, lo cual podría representar un inconveniente en su proceso de aprendizaje, ya que no parecen reconocer la importancia de ser plenamente conscientes de los errores cometidos, con el fin de evitarlos.



Para concluir, se hace importante recalcar en la manera de corregir los errores, puesto que esta afectará el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua. Asimismo, cuando se refiere a la pragmática, se debe hacer hincapié en la funcionalidad de la lengua en contextos reales; por consiguiente, la manera de abordar los errores debe ir más allá de la repetición de estructuras fijas, inclusive si estas son correctas.

*Pregunta 6: Explica cómo te sientes al hablar en español con las siguientes personas.*

<b>Con hablantes nativos de español</b>	
<b>Con tu profesor coreano de español</b>	
<b>Con tu profesor nativo de español</b>	
<b>Con compañeros de tu clase de español que no hablan coreano</b>	

Esta pregunta busca identificar las actitudes de los encuestados cuando hablan con distintos agentes implicados en su proceso de aprendizaje del español. Ahora bien, al ser una pregunta abierta, el análisis de esta se dividirá en las cuatro opciones de respuesta existentes, con el fin de facilitar el proceso.

*Con hablantes nativos de español*

Según los datos arrojados, aquellas actitudes que imperan hacia los hablantes nativos de español se relacionan con dos tipos de sentimientos: nervios y seguridad. El 50% de los

encuestados manifiestan que se sienten nerviosos cuando tienen que interactuar con algún nativo de español. Además, otras palabras que emplean para describir cómo se sienten son <<desconfianza>>, <<situación desconocida>> e <<incómodo>>. Por ende, se puede afirmar que estos participantes tienen actitudes negativas hacia la interacción con nativos del español. Esta incomodidad la asocian con aspectos como la dificultad que implica hablar con ellos (“Yo siento que es difícil para mí...”) y el no haber vivido en un país de habla hispana (“Porque no viví en otro país. Por ejemplo, mis amigos que viven en otros países como Perú o Colombia hablan bien que yo.”) Sin embargo, esta es una situación ambigua, puesto que cuatro de los cinco participantes que admitían que hablar con nativos era el método de aprendizaje del español más importante para ellos, no se sienten a gusto haciéndolo. Así pues, se puede confirmar aquello planteado en la pregunta 2, donde se reconoce que las actividades para la unidad deben apuntar al mejoramiento de la producción oral, alternándola con las otras destrezas lingüísticas. Además, en la unidad didáctica se debe hacer especial énfasis en promover las interacciones con personas nativas.

Ahora bien, el otro 50% de quienes participaron en la encuesta, al tener conversaciones con hispanohablantes, aseguran sentirse seguros. Con expresiones como “me gusta hablar con latino.”, “ya no tenía miedo de hablar.”, “no tenía problemas.”, “no importa si yo tengo errores.” y “más cómodo.”, los estudiantes dan cuenta de sus actitudes positivas durante esa situación. Así pues, se identificaron factores por los cuales los participantes se sienten de esa manera. El primero es que encuentran en los nativos una oportunidad para practicar español (“yo quiero practicar mi español.”). El segundo es la confianza que les genera poseer un alto nivel de lengua (“porque hablo bien.”). El último es por las interacciones que previamente han tenido con nativos (“en mi año de intercambio pude hablar con muchos nativos. [...] Después que salí más tiempo con ellos, ya no tenía miedo de hablar.”), (“después de mi intercambio podía hablar mejor.”). Por consiguiente, los datos anteriores sugieren que la exposición de los

estudiantes al español en contextos reales con personas hispanas los prepara para afrontar futuras interacciones, aumentado su interés por seguir conversando, y así superar el miedo a hablar.

### *Con tu profesor coreano de español*

En general, los estudiantes parecen tener actitudes positivas frente a los profesores coreanos de español. En este caso, el 50% de los participantes afirman que se sienten bien hablando con estos profesores. Esto se evidencia por medio expresiones como “me siento cómodo”, “ya puedo hablar sin problema con mis profesores coreanos”, “me siento cómodo hablando con mis profesores coreanos” y “cómoda”. De igual manera, los participantes señalaron un motivo principal por el cual perciben a sus profesores coreanos como sujetos que les inspiran comodidad. Según los estudiantes, aunque se equivoquen, los profesores entienden sus errores (“porque sé que entienden por qué tengo errores cuando hablo.”, “no tengo miedo de equivocarme frente a ellos”.) Por ende, el hecho de formar parte de las mismas culturas, los aprendientes pueden llegar a identificarse con estos profesores.

Por otro lado, se encuentran estudiantes con sentimientos encontrados a la hora de tratar con sus profesores coreanos. El 30% de las respuestas arrojan que, aunque los alumnos se encuentran bien con la idea de tratar con sus profesores coreanos, pueden llegar a sentirse intranquilos. Este hecho puede deberse al discurso pedagógico, que se caracteriza por las interacciones que reflejan la distribución de poder y las convenciones aceptadas por los actores sociales, en este caso profesor- estudiante. Entre lo que escribieron los participantes, hay frases como “me siento bien, pero...” y “me siento bien cuando les hablo porque ellos entienden lo que yo digo, aunque [...] tengo miedo”. La causa central de esta sensación es el hecho de que les asusta cometer errores frente a sus docentes, pues podría significar que no son suficientemente buenos para satisfacer sus expectativas o no están prestando suficiente

atención a las clases (“quiero demostrarles que hablo bien.”, “porque los errores parecen que yo no aprendo de sus clases.”, “no queremos que [...] piensen que no sabemos hablar en español.”) De esta manera, es notorio que varios estudiantes, aunque hallan semejanzas con sus profesores, también conservan una perspectiva tradicional donde el docente sigue siendo una figura que se debe respetar, al punto de suscitar sentimientos negativos.

Finalmente, el 20% restante manifestó que no tiene experiencia alguna con profesores coreanos de español, dado que lo ha aprendido en países diferentes a Corea.

Por medio de los datos anteriores, es prudente afirmar que los estudiantes deben aprender que en el español la jerarquización se descentraliza, ubicando la relación profesor-estudiante en un nivel de casi igualdad. Por ende, la unidad didáctica enfatiza en lo que acarrea usar una lengua como el español, referente a las relaciones sociales.

#### *Con tu profesor nativo de español*

Para iniciar, la mitad de los encuestados expresaron actitudes positivas frente a los profesores nativos de español. Los estudiantes hicieron comentarios como “tengo más confianza por hablar con mi profesor.”, “me siento bien [...] puedo hablar y entenderle.”. Estos datos son similares a los de la pregunta anterior, y también presentan causas similares de por qué se sienten de esa manera. En primer lugar, se encuentra la confianza que tiene les genera tener un buen nivel de lengua (“después de un año en España [me siento con confianza de hablar con mi profesor], “mi confianza es más alta [después de haber vivido en el extranjero]”). En segundo lugar, conciben al profesor como alguien que puede servirles de ayuda en su proceso de aprendizaje (“tiene entendimiento en los estudiantes extranjeros que desean hablar español, nos ayuda mucho a aprenderlo de manera más efectiva y fácil.”). Ahora, todos los participantes que contestaron de manera positiva estudiaron en países de habla hispana. Este

dato es igualmente de aporte a la unidad didáctica, ya que demuestran que es posible que los estudiantes formen sus propios criterios fuera del contexto coreano.

Ahora bien, el 30% de encuestados dieron respuestas desfavorables hacia los profesores nativos de español. Según los datos arrojados, estos sentimientos negativos son de dos índoles. La primera hace alusión al temor de cometer errores frente a sus profesores, lo que implica que los estudiantes se cohiben de hablar (“no quiero que él ve que yo no puedo hablar bien. No quiero que él se siente mal.”). La segunda se refiere al nivel de dificultad que les significa interactuar con profesores nativos (“no entiendo cuando hablan porque hablan muy rápido.”). De nuevo hace presencia la concepción del profesor como sujeto de respeto, con el elemento adicional que acarrea conversar con un nativo. Entonces, para dar a entender a los estudiantes que deben cambiar su perspectiva de los profesores cuando hablan español, la unidad didáctica debe dar cuenta de las relaciones desligadas de la jerarquización presente en la sociedad coreana.

Como dato adicional, el 20% restante no ha tenido profesores nativos de español. Esto debido a que han estudiado en contextos informales, los cuales se refieren al proceso educativo que acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales; es decir, cuando se está inmerso en otras realidades culturales (Trilla et al. 1993. Citado en Belén, 2013, p. 4), o porque en sus lugares de estudio en Corea no cuentan con profesores nativos.

*Con compañeros de tu clase de español que no hablan coreano*

Esta pregunta se registra que el 60% de los encuestados consideran a sus compañeros de clase de español que no hablan coreano como sujetos que les inspiran buenas actitudes. Ellos utilizaron expresiones tales como, “no me siento mal.”, “es más cómodo hablar con mis compañeros.” y “me siento bien”. En este caso el nivel de lengua es determinante para que se formen las relaciones de igualdad entre los estudiantes coreano y sus compañeros. Entre las

justificaciones se encuentran: “como todos no tenían tanta fluidez, pudimos hablar entre sí, quitando la vergüenza.”, “ellos tienen el mismo nivel que yo.”, “todos aprendemos y tenemos errores.”, “siento que somos parecidos.” y “teníamos el mismo nivel.” Dicho de otra manera, los estudiantes coreanos perciben como a sus compañeros como pares, debido al nivel de lengua similar. Esto se puede aprovechar en la unidad didáctica para ejemplificar las relaciones igualitarias presentes en el español. Finalmente, el resto de los participantes, con un 30%, nunca han tenido compañeros de español que no hablan coreano.

*Pregunta 7: Organiza de 1 a 5 el estatus social de las siguientes personas de acuerdo con la siguiente escala.*



A través de esta pregunta se busca conocer la perspectiva que poseen los alumnos frente a la imagen social de estas personas, debido a que esta es determinante para la cortesía verbal, además de que su acercamiento lingüístico hacia estos agentes se verá afectado de acuerdo al estatus social que les den.

Con mayor porcentaje, el estatus social de sí mismos parece ser el más importante con un 22%, lo cual significa que su propia reputación frente a los demás es imperativa y fundamental. Esto condiciona su interacción oral en otra lengua, puesto que el miedo a cometer

errores en una lengua desconocida puede ser mucho mayor y, por ende, prefieren quedarse callados, en vez de tener equivocaciones.

En segundo lugar, con un porcentaje de 21%, se encuentra el profesor de español; resultado que podría explicar el miedo que los estudiantes parecen tener al hablar en español durante la clase. Este hecho es una prueba de que los estudiantes optan por el silencio, a causa del temor que sienten a la posibilidad de decir algo equivocado frente a su profesor de español, afectando así su avance en la producción oral. La opinión del profesor de español sobre ellos se vuelve importante debido a su estatus social y autoridad que afecta su comportamiento en la lengua meta y el tratamiento que existe entre profesor-alumno.

También se encuentra la opción de sus padres, sus compañeros de clase y los extranjeros con un menor porcentaje, lo que se podría traducir en como su relación frente a estos actores sería un poco más cercana y, por ende, con menos temor al desprestigio de su imagen social.

Así pues, los resultados arrojan cifras parecidas para todas las opciones de respuesta, lo que refleja la transcendencia que le dan los coreanos a mantener un estatus social apropiado frente a los actores implicados en su entorno social. Esto causa que la interacción oral de los estudiantes se vea afectada por miedo al “¿qué dirán?”. Si bien esto parece ser un obstáculo para su mejoramiento, la pragmática es una opción para que los estudiantes pierdan el miedo a hablar puesto que, si se estudia la lengua teniendo en cuenta el contexto, los aprendientes entenderán cómo funciona y sabrán en qué situaciones pueden emplear la lengua meta adecuadamente.

*Pregunta 8: ¿Qué dirías en las siguientes situaciones?*

Situación	Coreano	Español
Pedir un favor		
Excusarse		
Pedir indicaciones		
Preguntar cuando algo no está claro		

La finalidad de la pregunta es conocer los saberes pragmáticos de los participantes en diferentes situaciones de la cotidianidad. Ahora, por ser una pregunta de tipo abierta, el análisis de esta se dividirá en cuatro partes, considerando las opciones de pregunta.

#### *Pedir un favor*

Las respuestas de este ítem demuestran que los estudiantes tienen varias nociones de cómo llevar a cabo actos de habla directivos. En primer lugar, para el registro formal en situaciones donde se piden favores, los participantes reconocen que deben hacer uso del ustedeo característico del español en contextos formales. Este rasgo pragmático puede haber sido adquirido desde la L1, pues en el apartado de coreano se puede dar cuenta de un registro igualmente formal. Asimismo, los resultados señalan que hay una estructura común en la manera en la que los estudiantes piden perdón en español, en donde prima la cortesía negativa. Los participantes inician su discurso con una oración directiva seguida de una expresión de mitigación como: “disculpe”, “perdón” y “por favor”. Igualmente, varios de ellos emplean el condicional simple como otra manera de mitigar sus mensajes, específicamente en el verbo *poder*. Sin embargo, no existe mucha variedad entre las expresiones de favor por parte de los estudiantes, puesto que las respuestas aparecen en repetidas ocasiones.

Ahora bien, en coreano, los encuestados usan estructuras menos mitigadas, debido a que el poder relativo implicado en este registro, donde quienes emplean el registro informal



poseen el privilegio de omitir la cortesía. No obstante, el registro informal del español conserva la misma estructura empleada para el registro formal, con la diferencia de que en este caso hacen uso del tuteo. Otra noción que poseen los estudiantes es el grado de imposición al pedir un favor, pues los favores están relacionados con acciones asequibles, como ayudar a alguien con la tarea.

### *Excusarse*

Se esperaba que para este apartado los participantes conservasen las características de las excusas imperantes en el coreano, identificadas por Sangpil (2006). Estas son la estructura de la disculpa (empieza por una expresión de perdón y finaliza con el desarrollo de la disculpa), la verborrea, el poder relativo y el rasgo colectivista de la excusa. Sin embargo, las respuestas se destacaron por la falta de variedad de recursos pragmáticos. En el caso de español, los estudiantes se enfocaron en la expresión de perdón sin exponer el motivo por el cual se estaban excusando. Además, en la mayoría de los casos los participantes escribieron una palabra para excusarse, con un entendimiento básico del poder relativo de las expresiones, pues mezclaron los registros de habla, sin importar si la situación era formal o informal. Asimismo, en coreano, los estudiantes emplearon más expresiones de agravación que en español, en ambos registros de habla. Ellos aplicaron adverbios como “realmente”, “sinceramente” y “mucho”, al menos en cinco ocasiones. No obstante, en español las únicas frases agravadoras fueron “mil disculpas” y “sinceras”, que se usaron solamente dos veces.

Cabe destacar, que algunos de los estudiantes que vivieron en el extranjero poseen conocimientos más avanzados de fórmulas para excusarse, pues usaron expresiones de mayor complejidad tales como “¡qué pena”, “mis sinceras disculpas” e “me podría indicar...” en vez de *podría decirme*. Esto refleja que haber vivido en contextos donde se habla la lengua meta, favorece la adquisición de una mayor gama de expresiones.

### *Pedir indicaciones*

En este ítem, para el registro formal tanto de coreano como de español, los estudiantes usan una estructura que se repite a lo largo de sus repuestas. Ellos inician su discurso con una expresión mitigadora, acompañada de una pregunta. Entre las expresiones mitigadoras se encuentran “disculpe”, “podría” y “diría”. Sin embargo, en el registro informal, la estructura empleada es distinta. En este caso, omiten la mitigación y van directo a realizar la pregunta acerca de lo que necesitan. De igual manera, emplean el tuteo como manera para dirigirse a su interlocutor, incluyendo palabras más coloquiales como “Transmi” en vez de Transmilenio y “¿sabes dónde puedo encontrar...?” en vez de *¿sabes dónde está?*. En otras palabras, los participantes son conscientes de la distancia social necesaria al momento de expresarse, dependiendo de la naturaleza, formal o informal.

### *Preguntar cuando algo no está claro*

En esta sección, los participantes usan una estructura distinta a las anteriormente mencionadas, para ambos registros. Aunque el orden de la estructura varía, esta se compone de entre dos a tres partes. La primera consta de un acto de habla directivo, algunos en forma de pregunta y otros en forma de orden directa que, según los datos arrojados, son “¿podría repetir?”, ¡explícame!, “¿podría decirlo otra vez?” y “¿me explica?”. La segunda parte acompaña al acto directivo para reforzarlo. En este caso, los participantes recurrieron al uso de expresiones de mitigación como “por favor” y “¿podría...?”. Ahora bien, la última parte fue usada solo por dos encuestados. Esta consta de explicar el porqué de su petición. Esto lo manifiestan con expresiones como “¡es que no entiendo!” o “¡es que no entendí!”. Así pues, estos datos arrojados demuestran que los estudiantes pueden crear frases de una complejidad mediana para pregunta cuando algo no está claro, usando rasgos pragmáticos, lo cual corresponde a su nivel certificado, B1.

En conclusión, de las cuatro funciones lingüísticas seleccionadas para la encuesta, *excusarse* es la que más se les dificulta a los encuestados al momento de expresarse, puesto es la que menos riqueza lingüística demuestra. Por ende, en la unidad didáctica se trabajará en el mejoramiento de la competencia pragmática, a partir de esta función.

*Pregunta 9: ¿En qué situaciones se presentan las siguientes opciones? Si no sabes, marca una X.*

<b>Rasgo</b>	<b>Situación en coreano</b>	<b>Situación en español</b>
El llanto		
La risa		
El suspiro		
El carraspeo		

El objetivo principal de esta pregunta es conocer cómo emplearían los alumnos ciertos rasgos del paralenguaje en español, ya que no parecen distinguir las diferencias de estos entre una cultura y la otra. Se han escogidos estos cinco rasgos porque son importantes para la comunicación no verbal y parecen variar notoriamente de significado en el coreano y en el español.

En primer lugar, se optó por preguntarles sobre las situaciones en las cuales se presentaría el llanto, para lo cual respondieron que en coreano solo se podría encontrar en ocasiones exclusivamente tristes, al igual que en español. Si bien la mayoría dio respuestas similares de que en español se llora solamente por motivos tristes o negativos, algunos encuestados reconocieron que en español el llanto puede ser un rasgo de felicidad también.

En segundo lugar, se encuentra la risa, para lo cual los participantes respondieron que se presentaría en situaciones de felicidad o alegría, tanto en coreano como en español. Sin embargo, dos de los encuestados piensan que se reirían en situaciones incómodas o en las cuales no supieran qué decir, por lo cual es importante resaltar que en la cultura coreana se suele reír, tapándose la boca.

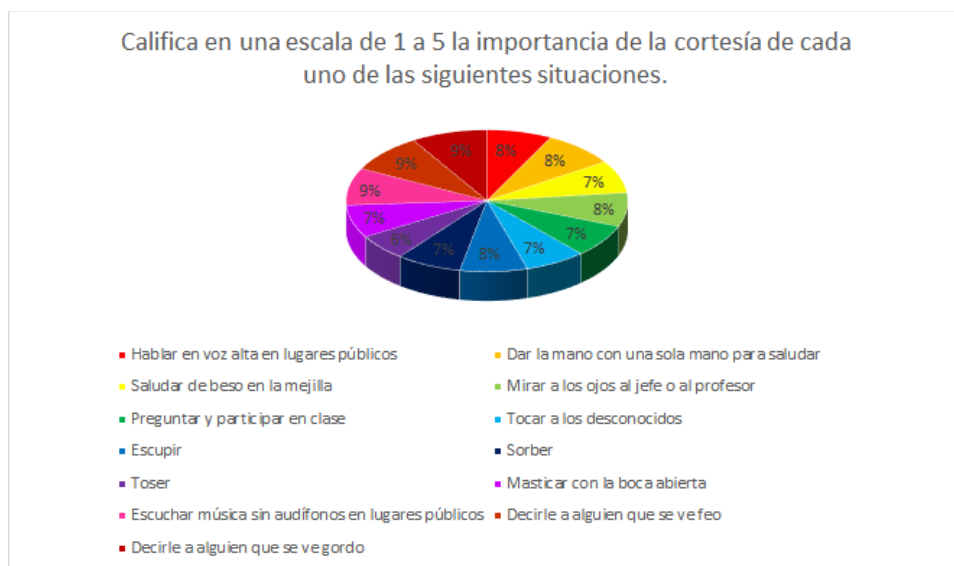
En tercer lugar, se preguntó por el suspiro, rasgo que parecer ser bastante distinto entre las dos culturas. Según los resultados, el suspiro es algo completamente negativo en la cultura coreana, relacionado con la tristeza, las dificultades, el aburrimiento o la pereza, por lo cual los coreanos evitan suspirar en público. Por otro lado, cuando se les preguntó por este rasgo en la cultura hispanohablante, la mayoría no supo dar ejemplos concretos, solamente dos encuestados, que han tenido contacto con la cultura, afirmaron que el suspiro es normal en esta cultura, y que inclusive, se puede presentar en situaciones alegres.

Por último, se presenta el carraspeo. Con respecto a este rasgo, los coreanos aprendientes de ELE concordaron en lo mismo: para ellos representa dolor de garganta y molestia en la voz. Con respecto a este rasgo en español, solo uno de los encuestados conoce que en español se utiliza también para llamar la atención al iniciar un discurso o una conversación, el resto no dio ejemplos o dijeron que en las mismas situaciones que en coreano.

En conclusión, los resultados que arroja esta pregunta demuestran la falta de conocimiento que poseen los coreanos aprendientes de ELE cuando se trata de los elementos

pragmáticos del paralenguaje. A su vez, se evidencia la necesidad de abordar estos elementos en clase de ELE, con el fin de que los alumnos tengan conocimientos reales sobre las situaciones, los motivos y los contextos en los cuales se presentan, además de que adquieran esa conciencia cultural precisa para llevar actos comunicativos efectivos.

*Pregunta 10: Califica, en una escala de 1 a 5, la importancia de la cortesía de cada una de las siguientes situaciones.*



Este ítem tiene como objetivo conocer el concepto de cortesía que tienen los estudiantes. Para eso, se emplearon comportamientos de ambas culturas, tanto coreana como hispana. Lo que se esperaba con esta pregunta era que los estudiantes encontraran un punto medio entre aquellos elementos que se consideran irrespetuosos en cada cultura. Las opciones con mayor porcentaje fueron tres, con 9% cada una. La primera fue <<escuchar música sin audífonos en lugar públicos>> que suele presentarse en los contextos de ambas lenguas, pero que especialmente en el contexto coreano suele causar mayor malestar. Por otro lado, la

segunda <<decirle a alguien que se ve gordo>> y la tercera <<decirle a alguien que se ve feo>> se encuentran estrechamente relacionadas, puesto que tiene como tema común la apariencia física. Estas acciones son concebidas como groseras en español, pero no en coreano, pues es muy común recibir comentarios de ese estilo por parte de coreanos, aún si son personas poco cercanas al interlocutor. Así pues, es evidente que los estudiantes son conscientes de la trascendencia de obviar esas expresiones.

Por otro lado, con 8% se encuentran cuatro opciones. En primer lugar, se encuentra <<hablar en voz alta en lugares públicos>> que, al igual que la opción de <<escuchar música sin audífonos en lugar públicos>>, es desagradable y grosero para los coreanos. Parece entonces que los estudiantes aún portan este rasgo de incomodidad cuando se lleva a cabo esta acción. Después está la opción de <<dar las manos con una sola mano para saludar>>. En la cultura coreana es considerado de mala educación dar la mano con una sola mano, lo cual no sucede en la cultura hispana. Por eso, los estudiantes podrían transferir este gesto cuando hablan en español. Otra opción es <<mirar a los ojos al jefe o al profesor>>, que en Corea significa desobediencia o altanería hacia los profesores; se considera de mal gusto. Finalmente, se encuentra <<escupir>>, que no es un rasgo común de la cultura hispana. Esto, a veces genera confusión en los coreanos, pues para ellos es algo de su cotidianidad.

Siguiendo, hay otros cinco gestos que puntuaron 7%, cada uno. Para iniciar, están <<tocar a los desconocidos>> y <<saludar de beso en la mejilla>>. Estos gestos en la cultura coreana no se permiten hacerlos, pues el espacio personal es imprescindible. Sin embargo, en el caso de los hispanos, en ciertas ocasiones pueden tener lugar. Segundo, se encuentran <<sorber>> y <<masticar con la boca abierta>>, que son rasgos arraigados en la sociedad coreana, pero que generan incomodidad entre los hispanohablantes. Por último, <<preguntar y participar en clase>> es otro de los gestos. Para aquellos pertenecientes a la cultura de habla

hispana es algo usual intervenir en sus clases, lo cual no sucede en el caso en los coreanos, quienes acostumbran a permanecer en silencio por el discurso pedagógico imperante en sus clases.

Ahora bien, <<toser>> registró el 6% restante, lo cual indica que no posee mucha relevancia para lo que los estudiantes consideran cortés.

En conclusión, los estudiantes poseen unos conocimientos acerca de la cortesía, que combinan rasgos de la cultura coreana y la cultura hispana. Si se quiere que los estudiantes tengan un buen desempeño en español, es fundamental que aprendan a desligar estos saberes pragmáticos y a distinguir en qué circunstancias pueden emplearlos. Por eso, la unidad didáctica debe encargarse de hacer hincapié en las diferencias que residen en la pragmática de ambas lenguas.

#### **5.4 Justificación y presentación actividades de la propuesta de unidad didáctica**

De acuerdo con el resultado de las encuestas, se identificaron ciertos elementos pragmáticos que los estudiantes coreanos aprendientes de ELE deben reforzar para mejorar su interacción lingüística en español. Dentro de estos elementos se encuentran pedir favores, indicaciones y ofrecer disculpas o excusarse, al igual que, ciertos rasgos del paralenguaje que los estudiantes parecen no saber utilizar en español, tales como el llanto, la risa, el suspiro y el carraspeo. Así pues, a través de esta unidad (Anexo 3) se espera abordar específicamente el tema de ofrecer disculpas o excusarse y aquellos rasgos anteriormente mencionados, ya que parecen representar mayor dificultad para los aprendientes.

El objetivo principal es trabajar ciertos elementos pragmáticos enfocados en los registros de habla, la cortesía, el paralenguaje, entre otros, con el fin de afianzar la producción oral de los estudiantes coreanos aprendientes de ELE. Este material está compuesto por un total de 19 actividades facilitadoras, 11 de ellas son tareas de comunicación y las otras 8 son tareas de apoyo lingüístico, abarcando los siguientes contenidos:

<b>Pragmaticales</b>	<b>Funcionales</b>	<b>Culturales</b>	<b>Lexicales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atenuar mensajes</li> <li>● Incorporar gestos al hablar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pedir perdón</li> <li>● Ofrecer disculpas</li> <li>● Responder a una disculpa</li> <li>● Justificarse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Usar expresiones relacionadas con el perdón</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilizar fórmulas para ofrecer y aceptar disculpas</li> </ul>

A continuación, se detalla cada una de las actividades facilitadoras que pretenden llevar a los estudiantes a la tarea final, para la cual deben crear un canal en YouTube en el que suban diferentes recursos para aconsejar a sus amigos coreanos que también hablan español, sobre cómo deben disculparse en español en contextos reales. Esta tarea final fue pensada con base en los resultados obtenidos a través de la encuesta, y tiene como objetivo reforzar algunos elementos pragmáticos en el aprendizaje de los coreanos aprendientes de ELE, para que puedan mejorar su producción oral.

Como introducción a la unidad, se presenta un párrafo en el cual se habla de la importancia de saber cómo actúan las personas en una cultura diferente, específicamente la manera en la cual se piden disculpas en español, puesto que puede ser diferente al coreano. Al



finalizar esta introducción se invita al estudiante a que realice un recuento de cómo ha sido su experiencia en un país latinoamericano cuando ha pedido perdón.

La primera actividad se presenta como la invitación a esa auto-reflexión que debe hacer el estudiante con respecto a su experiencia disculpándose en alguna cultura latinoamericana. Para esto, se le pide al alumno que cuente a sus compañeros una pequeña anécdota en la cual se haya disculpado por algo, pero no haya sido entendido. Con el fin de facilitarle la redacción, se le proporcionan cinco preguntas de reflexión, además de que la actividad va acompañada de dos ilustraciones con sus respectivos diálogos. Esto puede ser una ayuda para el estudiante, ya que reflejan situaciones por las cuales ha podido pasar probablemente.

Como preámbulo para las actividades 2, 3, 4, 5 y 6, se le dice al estudiante que un amigo coreano, que también habla español, le ha mandado una canción, porque le gustó mucho, pero no la entiende y desea que le explique el sentido de esta. La canción se titula *Perdón*, y sirve como base para el desarrollo de estas actividades.

De esta manera, la segunda actividad sirve como acercamiento previo a la canción y al tema del perdón, para lo cual se le pide al aprendiente, que converse con sus compañeros en torno a cuatro preguntas, antes de escuchar la canción y observar el video. Dichas preguntas pretenden que el estudiante reflexione sobre el tema que podrá encontrar en la canción.

La tercera actividad consiste en escuchar la canción y llenar una tabla con tres informaciones, el tema, las personas implicadas en la canción, y el porqué del título de la misma. Después de tener las respuestas, deben socializarlas, con el fin de discutir sus impresiones.

La cuarta actividad proporciona la letra de la canción, para que el estudiante comprenda mejor el sentido. Además, se le da un cuadro dividido en expresiones para pedir perdón y expresiones para ofrecer disculpas. El alumno debe completar el cuadro con las expresiones

que aparecen en la letra de la canción, de esta manera podrá aprender ejemplos concretos, para emplear en la actividad siguiente.

La quinta actividad consiste en grabar una nota de voz en KakaoTalk, red social bastante utilizada en Corea, para contarle a su amigo el sentido de la canción, lo que le ha parecido al haberla escuchado, entre otras cosas. Se le aconseja al estudiante que haga énfasis en la manera de pedir perdón, para lo cual puede guiarse de las expresiones obtenidas en la actividad previa.

La sexta y última actividad basada en la canción, tiene como propósito introducir el tema de los gestos que se pueden presentar en situaciones de perdón. Para ello, se presentan cuatro imágenes sacadas del video musical, en las cuales se observan cuatro gestos distintos utilizados en situaciones de perdón. Los gestos son, entrelazar los dedos de ambas manos, tomar la mano de la otra persona, seguir a la otra persona y levantar ambas manos con las palmas hacia arriba. El estudiante debe relacionar cada imagen con el enunciado correspondiente. Así, se comienza a abordar elementos pragmáticos más específicos.

La actividad N. 7 presenta cuatro testimonios de diferentes personas que han tenido que disculparse por varios motivos. El objetivo es que el estudiante identifique los momentos en los cuales las personas emplearon los gestos vistos en la actividad N. 6, para que, no solo los vea en contextos reales, sino que también sea consciente de las intenciones que se tienen al llevarlos a cabo. Se le pide al aprendiente que lea en voz alta, de esta manera también puede practicar su pronunciación

Como continuación al aprendizaje de estos gestos, en la actividad N.8 se da una tabla para que el estudiante llene con base en sus propias deducciones a partir de la lectura de los testimonios. Con esta actividad, el estudiante puede escribir ejemplos concretos de situaciones reales en español en las que emplearía estos gestos.

La novena actividad consiste en grabar unas historias de Instagram para que sus amigos hispanohablantes pueden conocer las situaciones en coreano en las que se harían estos gestos. Se le pide al alumno que haga énfasis en las diferencias que hay en el uso de estos gestos entre el español y el coreano. A través de esto, el aprendiente podrá establecer un paralelo entre las dos culturas y tomar conciencia de las diferencias culturales que debe aprender. Asimismo, se hace hincapié en que puede utilizar esas historias de Instagram para ir nutriendo su canal en YouTube.

Antes de continuar con la actividad N.10, se le explica al estudiante que existen muchos otros rasgos de los cuales debe ser consciente, ya que su significado puede variar notoriamente de una lengua a otra. En esta sección se pretende abordar cuatro rasgos específicos: el llanto, la risa, el suspiro y el carraspeo. Estos rasgos emergen de la encuesta y también parecen representar dificultades para los estudiantes coreanos aprendientes de ELE, según los resultados arrojados.

Concretamente, en la décima actividad el estudiante debe escuchar el audio y relacionarlo con el rasgo correspondiente. Después en las actividades N. 11 y 12, el estudiante debe comentar y escribir en qué situaciones de perdón podrían aparecer y en cuáles debería evitar hacerlos, todo con base en sus propios conocimientos.

Una vez llega a la actividad N. 13, se le pide que lea cuatro descripciones de situaciones de perdón en las cuales puede encontrar dichos rasgos. En las lecturas no se menciona ninguno de los rasgos explícitamente, con el fin de que el aprendiente deduzca cuál es y posteriormente realice un dibujo del rasgo correspondiente con cada descripción.

La actividad N.14 consiste en grabar un video explicando las diferencias de los rasgos entre la cultura coreana y la hispanohablante que más le hayan llamado la atención. Deberá enviar el video a sus amigos coreanos que también hablen español, para luego compartir con sus compañeros de clase las impresiones de sus amigos. El objetivo de esto es que el estudiante

reconozca las diferencias de estos rasgos entre una cultura y la otra, puesto que este parece ser uno de los problemas más notorios según los resultados de la encuesta.

Para la actividad N.15 se presenta un pequeño preámbulo acerca del uso de la expresión *es que*, la cual se le enseñará como elemento que le puede servir a la hora de excusarse. Así pues, el alumno debe escuchar una serie de diálogos, para luego discutir con su compañero cuál cree que es la intención del hablante al emplear dicha expresión.

Las actividades N. 16, 17 y 18 comprenden la sección de la práctica controlada, para la cual se muestran dos cartas y un correo con los cuales debe trabajar el alumno. En la primera carta, actividad N.16, se le pide al aprendiente que la completa con las frases que han sido extraídas. Se le dice que la carta, la ha escrito una amiga suya para su mamá, ya que tuvieron una discusión, pero ella quiere arreglar la situación. En la actividad N. 17, se encuentra la carta que ha escrito la madre de su amiga, en la cual le responde a su carta. Esta carta de respuesta está desorganizada, por consiguiente, el aprendiente debe organizarla. La idea de esta actividad es que el estudiante aprenda cómo se puede responder a una petición de perdón.

La actividad N.18 consiste en corregir un correo electrónico para un profesor. Se le explica al estudiante que su amigo ha faltado a clase, y por lo tanto le ha escrito un correo a su profesor excusándose y explicado el motivo. No obstante, el correo es demasiado formal y suena grosero, por tal motivo, al alumno debe corregirlo para que quede más adecuado. Se pretende con esta actividad enseñar la diferencia entre el registro formal e informal, cuando de excusarse se trata, además de incentivar la producción escrita.

Para la última actividad se le explica al aprendiz que su profesor quiere que, por grupos, preparen un juego de roles en el cual representen una situación de perdón. Se les proporcionan unas tarjetas que contienen una situación y unos rasgos del paralenguaje de los vistos a lo largo de la lección. Estas tarjetas contienen fotografías donde aparecen coreanos realizando las acciones, con el fin de que se sienta más cercano e identificado a su contexto. Esta actividad se

presenta como el cierre de la unidad que conlleva a la realización de la tarea final, en la cual deberá relacionar todo lo aprendido en cada una de las actividades.

## **6. Conclusiones**

A continuación, se presentan las conclusiones que han surgido de todo el proceso llevado a cabo en este trabajo investigativo, el cual da pie para futuras investigaciones enmarcadas en la enseñanza de ELE para coreanos.

Para empezar, la enseñanza de ELE en Corea del Sur ha crecido y está creciendo durante los últimos años gracias a diferentes razones, como lo son la atracción que siente la población coreana por la cultura hispanohablante y los tratados económicos que han surgido entre Corea del Sur y varios países hispanohablantes. Todo esto ha causado que la enseñanza de ELE tenga más demanda.

Igualmente, se corroboró la importancia que tiene el papel del profesor en el aprendizaje en la cultura coreana, sea su profesor coreano de español o su profesor nativo de español. Según los resultados, los sentimientos frente a cada profesor se ven afectados según el contexto de aprendizaje, ya que aquellos encuestados que han estudiado en países hispanohablantes, respondieron positivamente frente a su percepción del profesor nativo de español, mientras que los demás perciben de la misma manera a ambos profesores, con la diferencia de que se sienten más cómodos frente a su profesor coreano de español debido a que comparten la misma cultura. No obstante, se evidenció que dentro de esta cultura se conserva una perspectiva tradicional del docente, en la cual este está en una posición superior a la del estudiante, lo cual ocasiona que al momento de hablar los aprendientes se sientan presionados a no cometer errores, y, consecuentemente, tiendan a evitar participar en interacciones orales. Por tal motivo, es

importante que dentro de la cultura hispanohablante la noción de jerarquía es diferente a la de la cultura coreana, puesto que el profesor puede estar en la misma posición que los estudiantes.

Por otro lado, se vio que la destreza oral en los coreanos es un aspecto que debe ser reforzado, puesto que representa una dificultad notoria para ellos, a pesar de sus altos niveles de conocimiento gramatical y explícito de la lengua. Asimismo, se optó por el aprendizaje de la pragmática como un elemento que podría contribuir al desarrollo de su destreza oral, no solo por la carencia de elementos implícitos de la lengua que tienen, sino además porque dicho aprendizaje pragmático les permitiría darles un sentido real y más significativo a sus interacciones orales.

De la misma manera, se ha podido llegar a varias conclusiones con respecto a identificar los elementos pragmáticos que puedan ayudar al mejoramiento de la producción oral en coreanos aprendientes de ELE, la cual debe ser concebida a partir del acto comunicativo. En primer lugar, la competencia pragmática debería ser enseñada desde el principio como las otras competencias. Si bien es cierto que para poder comprender la cultura de algún país es indispensable conocer su lengua, los elementos extralingüísticos son fundamentales para facilitar ese proceso. Es decir, la competencia pragmática tiene que acompañar el aprendizaje de la lengua meta, con el fin de que los estudiantes posean herramientas para desempeñarse óptimamente en contextos donde ésta sea hablada. Así pues, la competencia pragmática se puede activar paralelamente a medida que la competencia lingüística se incrementa ya que, si se comienza con la instrucción de la pragmática en los primeros niveles de aprendizaje, como se hace con la competencia gramatical y el vocabulario, se tendrá un entendimiento completo de la lengua y su uso en situaciones reales.

Ahora bien, se ha determinado que muchas veces las falencias de los aprendientes no provienen por falta de estudio o de práctica, sino que existe la carencia de un conocimiento

pragmático fuerte, determinado y útil; este es el caso de los estudiantes coreanos aprendientes de ELE. Por ejemplo, aquellos que han tenido la posibilidad de habitar en un país hispanohablante, parecen tener un mayor entendimiento de las prácticas involucradas en las interacciones orales en español. Sin embargo, en el caso de quienes no han experimentado vivir en algún país hispano, los estudiantes transfieren los saberes pragmáticos de su L1 y los ponen en práctica en su lengua meta. Por consiguiente, se hace necesario que el abordaje de los elementos pragmáticos en clase de ELE sea explícito, directo y provechoso.

Es importante resaltar también la guía que ha aportado el marco teórico para establecer los elementos necesarios para la elaboración de la encuesta, su respectivo análisis y el diseño de la unidad didáctica.

Asimismo, según los resultados de las encuestas, la función lingüística en la que mayor dificultad tienen los coreanos para poner en práctica la pragmática es excusarse. Esto se puede reflejar en la estructura simple que emplean, pues tienden a incluir solo una expresión que evidencia sus intenciones, pero omiten la explicación de sus intenciones. Por este motivo, esta función se trabaja en la unidad que se ha realizado, junto con cuatro rasgos del paralenguaje específicos: la risa, el llanto, el suspiro y el carraspeo. También, las encuestas denotan la necesidad que existe de trabajar con esta población la intencionalidad de los hablantes al llevar a cabo un acto de habla, ya que se evidencia un desconocimiento fuerte. Finalmente, se evidenció la importancia de la motivación a la hora de aprender español, ya que su motivación condiciona, no solo sus actitudes frente a la lengua, sino también su manera de aprenderla y abordarla. Si se aprende únicamente por cumplir requisitos, los resultados podrían ser menos favorables, a que si se aprende por gusto personal.

Por otro lado, este trabajo ha surgido como un acercamiento para futuros estudios relacionados con la enseñanza de ELE para coreanos, debido a la falta de investigación en este

campo específico. Es por esto que la unidad didáctica propuesta con base en esta investigación representa una pequeña contribución a dicho campo; además de que así se ha logrado cumplir uno de los objetivos específicos. Igualmente, el enfoque por tareas ha sido el hilo conductor de esta unidad, ya que ha permitido que cada actividad, no solamente esté interrelacionada la una con la otra, sino que también se ha podido establecer cada tarea en función de la realidad, con el fin de que los aprendientes conozcan el uso práctico de la lengua.

Finalmente, en esta unidad se trabajan temas que necesitan ser reforzados por los coreanos aprendientes de ELE para que puedan mejorar su producción oral, y, si bien no se ha podido aplicar, queda disponible la posibilidad de hacerlo para obtener más resultados y ampliar el campo de investigación. Estos elementos abordados en la unidad han surgido de la encuesta realizada, por lo cual se ha cumplido otro de los objetivos específicos, ya que se han determinado los elementos pragmáticos faltantes en el discurso en español de los coreanos aprendientes de ELE al expresarse oralmente.



## Referencias

- Abad, M. y Toledo, G. (2006). Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE). *Onomázein* 13, 135-145. Recuperado de:  
[http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/13/9\\_Abad.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/13/9_Abad.pdf)
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barbosa, F. (2012). Colombia y Corea: un camino sin recorrer. *Revista análisis internacional* 6, 75-86. Recuperado de: <https://bit.ly/2HArjuw>
- Barrientos, K., Fonseca, M., Ordaz, J., Ortiz, D., y Sánchez, A. (2015). El papel del uso de la L1 (Español) en los estudiantes en el aprendizaje de una L2 (Inglés). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/12650451/La\\_influencia\\_de\\_la\\_L1\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_L2](https://www.academia.edu/12650451/La_influencia_de_la_L1_en_el_aprendizaje_de_la_L2)
- Belén, R.. (2013). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de:  
[http://www.ehu.eus/ikastorratza/12\\_alea/contextos.pdf](http://www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf)
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Cassany, D; Luna, M; Sanz, G. (1994). [reimpresión 2008]: Enseñar lengua. Barcelona: Graó, § 6.2. Comprensión oral, págs. 100-109.
- Chamorro, D. (2009). Integración de destrezas en niveles iniciales. *MarcoELE*, 9, 33-73.

- Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-chamorro.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Anaya.
- Cortés, M. (2009) *Análisis de la enseñanza del ELE en china: dificultades y soluciones*. II Jornadas de formación de profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Recuperado de: [https://marcoele.com/descargas/china/cortes\\_analisis.pdf](https://marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf)
- Dailey, A. (2010). Difficulties Implementing CLT in South Korea: Mismatch between the language policy and what is taking place in the classroom. University of Birmingham.
- Díaz, A. (2016). *Seamos como rolos: Unidad didáctica para fomentar la competencia comunicativa intercultural crítica*. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de: <https://repositorio.uniandes.edu.co/flexpaper/handle/1992/12982/u713630.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dörnyei, Z., Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74-94). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Elejalde, J. (2014). Estrategias pragmáticas e interculturales en la interacción comunicativa oral en ELE, variantes latinoamericanas. *Diálogos latinoamericanos* 22, 153-167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16230854013.pdf>
- Estaire, S. (2010). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *Marcoele, revista de didáctica ELE*, (12), 1-26.
- García León, J. (2013). *Identidad y actitudes lingüísticas en hablantes trilingües: inglés criollo, inglés estándar y español. Propuesta de investigación*. Cuadernos De

- Lingüística Hispánica, (20), 25-40. Recuperado a partir de:  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/469](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/469)
- García, D., García, J., Buitrago, Y. (2011). Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área. marcoELE Revista de Didáctica ELE.  
ISSN 1885-2211–Núm.13
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F, México: McGrawHill.
- Hernández-González, V. (2015) Estudio sobre el Idioma Español en la República de Corea: Realidad y Retos. *Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación*.  
Recuperado de: <https://bit.ly/2tIIUSu>
- Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A., Travis, C. (2010). Introducción a la lingüística hispana. *Cambridge*, Ed.2
- Instituto Cervantes. (2018). El español: una lengua viva. Recuperado de:  
<https://bit.ly/2NyaaW2>
- Izquierdo, A. (2018). El español en el mundo. Situación actual y peso de la acción educativa. Instituto español de estudios extranjeros. Recuperado de:  
[http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_analisis/2018/DIEEEA05-2018\\_Espanol\\_Mundo\\_MJIA.pdf](http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2018/DIEEEA05-2018_Espanol_Mundo_MJIA.pdf)
- Jolly, D. Bolitho, R. (1998). A Framework for materials writing. *Materials development language teaching (págs. 109-140)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwon, E (2007), El español en Corea del Sur. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*.
- Leal, A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educativos*, vol. 14, núm. 1, 2009, pp. 51-63. Universidad del Bío Bío Chillán, Chile. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444004>

Leech, G. (Ed.). (1997). Principios de pragmática. Logroño, España: Editorial Universidad de La Rioja.

Lee, M y Son, J. (2010). La difusión del español en Corea. *III Congreso Internacional FIAPE*.

Lim, H. (2005). El hispanismo en Corea. *Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo, España. Recuperado de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:76da0eb2-01bf-492c-8764-08250c7ec49f/2005-esp-05-29lim-pdf.pdf>

Mendoza, J. (2016). Estudiantes coreanos y juegos en el aula de ELE: ¿un binomio viable?.

Universidad de Ulsan. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, ISSN-e 1887-3731, N°. 18, 2015, págs. 55-76. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6301213.pdf>

Mendoza, J. (2016) La reticencia a hablar en las aulas de ELE en Corea: un acercamiento a sus causas. Universidad de Ulsan, Corea del Sur. *marcoELE Revista Didáctica ELE- ISSN 1885-2211 - NÚM. 22, 2016*. Recuperado de:

[https://marcoele.com/descargas/22/mendoza-aulas\\_coreanas.pdf](https://marcoele.com/descargas/22/mendoza-aulas_coreanas.pdf)

Menegotto, A. (2016). Reflexiones *sobre la competencia gramatical y su relación con la competencia comunicativa*. VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y

*Extranjera, 21 y 22 de octubre de 2016, Ensenada, Argentina. Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso)*. En: Actas. Ensenada:

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En

Memoria Académica. Disponible en:

[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10025/ev.10025.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10025/ev.10025.pdf)

- Morales, P. (2011). Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, Publicado en Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2011. Disponible en:  
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruirescalasdeactitudes.pdf>
- Muñoz, C. (2002). Aprender Idiomas. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Ondrejovičová, K. (2013). *Procedimientos de intensificación en el español coloquial*. (Tesis de maestría). Masarykova Univerzita, Brno, República Checa.
- Pearson, L.(2006) Patterns of development in spanish L2 pragmatic acquisition: an analysis of novice learners production of directive. *The Modern Language Journal* 06, 437-495.
- Pinto, D., & de Pablos-Ortega, C. (2014). Seamos pragmáticos : introducción a la pragmática española. New Haven: Yale University Press. Recuperado de:  
<http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=861327&lang=es&site=eds-live>
- Robert, D. (1999) Perspectives on the Cultural Appropriacy of Hong Kong's Target-Oriented Curriculum (TOC) Initiative, *Language Culture and Curriculum*, 12:3, 238-254, DOI: 10.1080/07908319908666581
- Sánchez, G. (2009). La comunicación no verbal. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China* 8, 1-16. Recuperado de:  
[https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez\\_comunicacionnoverbal.pdf](https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf)
- Santos Gargallo, I. (1999): *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco – Libros.
- Sangpil, A. (2006). Apologizing in Korean: Cross.cultural analysis in classroom settings. *Korean Studies* 24, 137-166.

- Seth, M. J. (2002). *Education Fever : Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. Honolulu: University of Hawaii Press. Recuperado de:  
<https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=nl&AN=750622&lang=es&site=eds-live>
- Seliger, H & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press
- Soulé, M. V. (2011), “Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la competencia conversacional en aprendientes de ELE surcoreanos”. En N. Arriega et al. (eds.) (2011): *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. Selección de Artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CELEAP)*. Manila: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas.
- Toledo, G. (2015). Desarrollo pragmático en la interlengua de inmigrantes: el caso de haitianos aprendientes de español en Chile. *Lenguas Modernas* 46, 81-103.  
Recuperado de: <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/43397>
- Vázquez, G. (2010). El discurso pedagógico: las preguntas. Antología de los encuentros internacionales de español como lengua extranjera. marcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 11. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/navas/14.vazquez.pdf>
- Verde, R. (2015). *El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Woolfolk, A. (2017). *Educational psychology*. Toronto: Pearson Allyn and Bacon.

## Anexos

### Anexo 1 - Encuesta

#### ¡Queremos saber de tu experiencia aprendiendo español!

La información consignada en esta encuesta será exclusivamente empleada con fines investigativos y académicos, y bajo ningún término será divulgada. De antemano, agradecemos tu colaboración.

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_

---

Esta encuesta consta de dos partes. La primera sección comprende de la pregunta 1 a la 7, donde hay preguntas sobre tu proceso de aprendizaje de español. En la segunda sección hay preguntas sobre el uso del español en contexto, por eso te pedimos que contestes las preguntas de la 8 a la 10, de acuerdo con tu experiencia.

#### 1. ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo el español?

- a. 1~6 meses
- b. 6~12 meses
- c. 1~3 años
- d. Más de 3 años

#### 2. ¿Dónde has aprendido español?

- a. Corea del Sur
- b. España
- c. País latinoamericano - ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- d. Otro - ¿Cuál? \_\_\_\_\_

#### 3. ¿Por qué has estudiado el español?

- a. Para conseguir trabajo
- b. Por gusto personal
- c. Para cumplir un requisito
- d. Otro - ¿Cuál? \_\_\_\_\_

#### 4. Organiza de 1 a 5 las maneras de aprender español más importantes para ti, de acuerdo con la siguiente escala.

5=*muy importante*

4=*importante*

3=*más o menos importante*

2=*poco importante*

1=*nada importante*

Manera de aprender el español	Grado de importancia
Leyendo libros	
Escuchando música	
Viendo videos	
Tomando clases privadas	
Hablando con nativos del español	

**5. Clasifica las siguientes estrategias para corregir tus errores, de acuerdo con el grado de importancia que tienen para ti.**

5=*muy importante*

4=*importante*

3=*más o menos importante*

2=*poco importante*

1=*nada importante*

<b>Estrategia</b>	<b>Importancia</b>
Repetir toda la frase corregida	
Escribir el error	
Usar la estructura con mayor frecuencia	
Evitar usar la misma estructura	
Buscar una estructura parecida en coreano	

**6. Explica cómo te sientes al hablar en español con las siguientes personas.**

<b>Con hablantes nativos de español</b>	
<b>Con tu profesor coreano de español</b>	
<b>Con tu profesor nativo de español</b>	
<b>Con compañeros de tu clase de español que no hablan coreano</b>	

**7. Organiza de 1 a 5 el estatus social de las siguientes personas de acuerdo con la siguiente escala.**

5=*muy importante*

4=*importante*

3=*más o menos importante*

2=*poco importante*

1=*nada importante*

- Tu profesor de español ( )
- Tus compañeros de clase de español ( )
- Tú ( )
- Un extranjero ( )
- Tus padres ( )



**8. ¿Qué dirías en las siguientes situaciones?**

Situación	Coreano	Español
Pedir un favor		
Excusarse		
Pedir indicaciones		
Preguntar cuando algo no está claro		

**9. ¿En qué situaciones se presentan las siguientes opciones? Si no sabes, marca una X.**

Rasgo	Situación en coreano	Situación en español
El llanto		
La risa		
El suspiro		
El carraspeo		

**10. Califica, en una escala de 1 a 5, la importancia de la cortesía de cada una de las siguientes situaciones.**

5=*muy importante*      4=*importante*      3=*más o menos importante*      2=*poco importante*      1=*nada importante*

- a. Hablar en voz alta en lugares públicos ( )
- b. Dar la mano con una sola mano para saludar ( )
- c. Saludar de beso en la mejilla ( )
- d. Mirar a los ojos al jefe o al profesor ( )
- e. Preguntar y participar en clase ( )
- f. Tocar a los desconocidos ( )
- g. Escupir ( )
- h. Sorber ( )
- i. Toser ( )
- j. Masticar con la boca abierta ( )
- k. Escuchar música sin audífonos en lugares públicos ( )
- l. Decirle a alguien que se ve feo ( )
- m. Decirle a alguien que se ve gordo ( )

## Anexo 2

### Evaluación de la encuesta (David Leonardo García León)

Durante el proceso investigativo, se ha podido establecer que los aprendientes coreanos del español han carecido de una instrucción pragmática de esta lengua, al menos en su país de origen, lo cual les impide conocer el uso real de la lengua. Así pues, el cuestionario propuesto para este trabajo de investigación tiene como fin recopilar las actitudes que tienen los hablantes coreanos frente al español y el uso de esta lengua en contexto. A partir de este, se pretende crear una estrategia de mejoramiento de su producción oral por medio de la pragmática, teniendo como supuesto que la pragmática puede ser determinante en el desarrollo de esta habilidad en la población coreana.

A continuación, se presenta una lista de criterios<sup>1</sup> a través de los cuales se pretende determinar la validez este cuestionario.

Evaluación hecha por: David Leonardo García León.







Criterio	Sí	No	Comentarios adicionales
¿Las preguntas son relevantes para la finalidad que se pretende?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aunque selecciono la opción "Sí", me parece que se logra de forma relativa, no total. Creo que hacen falta más preguntas de orden <u>pragmático</u> .
¿Hay preguntas innecesarias o repetitivas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
¿Se podría acortar el cuestionario?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
¿Falta alguna pregunta que aporte información importante para la finalidad del cuestionario?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Creo que hacen falta más preguntas de orden <u>pragmático</u> , de usos de la lengua, específicamente el con quién se usa o usará el español y bajo que contextos.
¿Están redactadas con corrección gramatical y sintáctica?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	He señalado algunos errores en el documento.
¿Son claras y previsiblemente las van a entender sin ambigüedad los sujetos que las van a responder?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aunque selecciono la opción "Sí", me parece que algunas no son del todo claras y necesitan una exhaustiva revisión.
¿Hay preguntas que incluyen más de una idea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
¿Son preguntas de respuesta fácil?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Marco <u>no</u> porque algunas no son del todo comprensibles.

## Evaluación de la encuesta (Irma Torres Vásquez)

Durante el proceso investigativo, se ha podido establecer que los aprendientes coreanos del español han carecido de una instrucción pragmática de esta lengua, al menos en su país de origen, lo cual les impide conocer el uso real de la lengua. Así pues, el cuestionario propuesto para este trabajo de investigación tiene como fin recopilar las actitudes que tienen los hablantes coreanos frente al español y el uso de esta lengua en contexto. A partir de este, se pretende crear una estrategia de mejoramiento de su producción oral por medio de la pragmática, teniendo como supuesto que la pragmática puede ser determinante en el desarrollo de esta habilidad en la población coreana.]

A continuación, se presenta una lista de criterios<sup>2</sup> a través de los cuales se pretende determinar la validez este cuestionario.

Criterio	Sí	No	Comentarios adicionales
¿Las preguntas son relevantes para la finalidad que se pretende?	X		En términos generales las preguntas son relevantes. Recomiendo revisar lo del tema de la apariencia física.
¿Hay preguntas innecesarias o repetitivas?		X	Ver mis comentarios en el cuestionario.
¿Se podría acortar el cuestionario?	X		Se podría omitir el punto 13 dado que no se evidencia la relevancia. El punto 15 se podría acortar o replantear desde las máximas de Grice: <b>cantidad, calidad, pertinencia, modo</b> . Ejemplo: Cómo te excusarías en las siguientes situaciones: Llegar tarde a clase No hacer la tarea Estar distraído No participar en una actividad
¿Falta alguna pregunta que aporte información importante para la finalidad del cuestionario?		X	Sugiero hacer preguntas que les permitan reflexionar acerca de la importancia de expresar ideas, pensamientos e inquietudes. Así, creo que en el cuestionario se debería indagar acerca de la manera en la que se podría motivarlos a expresarse oralmente. Un ejemplo muy bien logrado es el que se propone en el ítem 14.
¿Están redactadas con corrección gramatical y sintáctica?	X		
¿Son claras y previsiblemente las van a entender sin ambigüedad los sujetos que las van a responder?		X	Hay que hacer algunos ajustes que ya expuse en el cuestionario.
¿Hay preguntas que incluyen más de una idea?		X	Si, en el ítem 15 se pregunta acerca de escupir, cambiarse de acera...son comportamientos que no evidencian la importancia de lo oral, así que no se percibe la relevancia para la finalidad de la investigación.
¿Son preguntas de respuesta fácil?	X		Algunas requieren más tiempo para contestar pero no lo veo como una falencia sino como oportunidades para analizar las dinámicas del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

-  **OCF**  
Poner el logo de la Javeriana, sus nombres, título de su investigación.
-  **OCF**  
Mejor: no muestran habilidades orales lo cuales impide ser eficaces y eficientes en el uso real de la lengua.
-  **OCF**  
Esto es de delicado dado que los profesores de español en Corea considerarían que se les anulan sus saberes. Mejor omitirlo aquí.
-  **OCF**  
¿Ser eficientes?
-  **OCF**  
Aquí sí se muestra que van a mejorar las habilidades orales mediante esta estrategia, sin descalificar lo que hacen los docentes en Corea.
-  **OCF**  
Mejor sería en los estudiantes coreanos de ELE

## Evaluación de la encuesta (Marisol Triana Perdomo)

Durante el proceso investigativo, se ha podido establecer que los aprendientes coreanos del español **han carecido de una instrucción pragmática de esta lengua, al menos en su país de origen, lo cual les impide conocer el uso real de la lengua. Así pues, el cuestionario propuesto para este trabajo de investigación tiene como fin recopilar las actitudes que tienen los hablantes coreanos frente al español y el uso de esta lengua en contexto.** A partir de este, se pretende crear una estrategia de mejoramiento de su producción oral por medio de la pragmática, teniendo como supuesto que la pragmática puede ser determinante en el desarrollo de esta habilidad en la población coreana.

A continuación, se presenta una lista de criterios<sup>2</sup> a través de los cuales se pretende determinar la validez este cuestionario.

Criterio	Sí	No	Comentarios adicionales
¿Las preguntas son relevantes para la finalidad que se pretende?			
¿Hay preguntas innecesarias o repetitivas?			
¿Se podría acortar el cuestionario?			
¿Falta alguna pregunta que aporte información importante para la finalidad del cuestionario?			
¿Están redactadas con corrección gramatical y sintáctica?			
¿Son claras y previsiblemente las van a entender sin ambigüedad los sujetos que las van a responder?			
¿Hay preguntas que incluyen más de una idea?			
¿Son preguntas de respuesta fácil?			

### Marisol Triana Perdomo

Precisamente como es necesario saberlo, ustedes deben hacer un cuestionario que no les refuerce lo mismo; ustedes se limitan en el cuestionario a preguntar por más de lo mismo.

Me parece que deben hacer un cuestionario que les permita ver el uso real de la lengua, póngalos en situaciones de contexto para saber cómo reaccionarían.

Si lo que ustedes quieren saber es cómo usan lo que ustedes preguntan en el cuestionario, diseñe para preparar situaciones en las que ellos usen la lengua de manera natural.

## Evaluación de la encuesta (Begoña Martín Alonso)

Durante el proceso investigativo, se ha podido establecer que los aprendientes coreanos del español han carecido de una instrucción pragmática de esta lengua, al menos en su país de origen, lo cual les impide conocer el uso real de la lengua. Así pues, el cuestionario propuesto para este trabajo de investigación tiene como fin recopilar las actitudes que tienen los hablantes coreanos frente al español y el uso de esta lengua en contexto. A partir de este, se pretende crear una estrategia de mejoramiento de su producción oral por medio de la pragmática, teniendo como supuesto que la pragmática puede ser determinante en el desarrollo de esta habilidad en la población coreana.

A continuación, se presenta una lista de criterios<sup>1</sup> a través de los cuales se pretende determinar la validez este cuestionario.

Criterio	Sí	No	Comentarios adicionales
¿Las preguntas son relevantes para la finalidad que se pretende?	X	X	Chicos, el cuestionario está un poquito largo. Por eso, os recomiendo reorganizar la encuesta. Primero, agrupad las preguntas del cuestionario según el objetivo que perseguís. Después, mirad si las preguntas se repiten. A primera vista parece que no, pero me parece que se podrían organizar las preguntas según la temática (mirad comentarios) y reducir el número de preguntas.
¿Hay preguntas innecesarias o repetitivas?	X	X	Como os he comentado antes, A a primera vista parece que no hay preguntas repetitivas. Sin embargo, es un poco difícil valorarlo puesto que las preguntas están un poco desorganizadas. Por eso, recomiendo agrupar y revisar todas las preguntas conforme a los objetivos del cuestionario.
¿Se podría acortar el cuestionario?	X		Mirad respuesta a la primera pregunta
¿Falta alguna pregunta que aporte información importante para la finalidad del cuestionario?		X	
¿Están redactadas con corrección gramatical y sintáctica?	X		
¿Son claras y previsiblemente las van a entender sin ambigüedad los sujetos que las van a responder?	X		Sí, las preguntas son claras. Sin embargo, recomiendo cambiar en algunas ocasiones (como os comento en la encuesta) la tipología de pregunta (opción múltiple). Lo anterior, para que sea más rápido para el estudiante contestar a la encuesta y sea más fácil para vosotros analizar los datos.
¿Hay preguntas que incluyen más de una idea?		X	
¿Son preguntas de respuesta fácil?	x		Mirad respuesta a la pregunta anterior.

<sup>1</sup> Morales, P. (2011) GUÍA PARA CONSTRUIR CUESTIONARIOS y ESCALAS DE ACTITUDES. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.



## ¡QUÉ PENA CONTIGO!

Al final de esta unidad didáctica debes crear un canal en YouTube en el cual subas diferentes recursos para dar consejos a tus amigos coreanos que también hablan español, sobre cómo pueden disculparse en español.



En esta unidad veremos:

### **Recursos Pragmaticales**

- Atenuar mensajes
- Incorporar gestos al hablar

### **Recursos Funcionales**

- Pedir perdón
- Ofrecer disculpas
- Responder a una disculpa
- Justificar(se)

### **Recursos Culturales**

- Usar expresiones relacionadas con el perdón

### **Recursos Lexicales**

- Utilizar fórmulas para ofrecer y aceptar disculpas

# ¡MIL DISCULPAS!



Aprender español en Corea es un asunto particular, por este motivo un aspecto que debemos tener en cuenta es la manera como nos disculpamos en español, ya que puede ser diferente a la del coreano. Para empezar, haremos un recuento de tu experiencia en un país latinoamericano para pedir disculpas y pedir perdón.

## 1) ¡EMPECEMOS A CREAR NUESTRO CANAL!

a) Las situaciones incómodas al interactuar con extranjeros son normales. Cuéntales a tus compañeros una anécdota, donde hayas tenido que disculparte pero no te hayan entendido. Puedes utilizar las siguientes preguntas para hablar de tu experiencia.

- ¿En que situación tuviste que disculparte?
- ¿Cómo lo hiciste?
- ¿Te entendieron?
- Si no te entendieron, ¿qué crees que sucedió?
- ¿Cómo te sentiste?

Ejemplo: me incliné para disculparme, pero la otra persona no entendía por qué lo hacía.



Ejemplo: no sabía qué decir, entonces me quedé callada.





# ¡PARA OREJA!



Ahora que has relatado tu historia, vamos a escuchar una canción que te ha enviado tu amigo coreano porque la escuchó en la radio y le gustó. Él habla español, pero dice que no entiende el sentido de la canción, por eso te pide que se la expliques. La canción se titula *Perdón*, y es interpretada por el artista español David Bisbal y la cantante colombiana Greeicy Rendón.

## 2) ¡VEAMOS CÓMO PERDONAR!

a) Antes de que suene la canción, conversa con tus compañeros, y responde las siguientes preguntas:

- ¿Conoces a los cantantes?
- ¿Cuál crees que es el tema de la canción?
- ¿Hay canciones en tu país con un título parecido?
- ¿De qué tratan esas canciones?



b) ¡Es hora de escuchar la canción! Mientras lo haces, identifica el tema, las personas implicadas y por qué se llama así.

Tema	Personas implicadas	¿Por qué ese título?



c) Ahora, para entender mejor la canción, lee la letra y a llena el cuadro con las expresiones que corresponden. Observa los ejemplos.

<p>Cuando soñé contigo llegó la madrugada Me despertó el destino, pero tú ya no estabas Cuando soñé contigo te llamo y no respondes Tanto que te persigo y tanto que tú escondes</p> <p>¿Qué tengo que hacer para que vuelvas? X2 Tienes que saber que me arrepiento Para que la vida me devuelvas ¿Qué tengo que hacer para que vuelvas? X2 Tengo que decirte que lo siento Tengo que decirte que yo-</p> <p>[Coro] Quiero pedirte perdón Pídirte perdón Me duele tanto recordar Me duele tanto el corazón Quiero pedirte perdón Pídirte perdón Tengo una herida que cerrar Tengo una herida por amor</p> <p>No te diste cuenta, pero yo Me cansé de tus mentiras De todo lo que te aguanté Ahora no preguntes por qué</p>	<p>No quiero recordarte cosas que tú sabes Tómame tu tiempo para que me olvides Como yo no te recuerdo No tienes perdón Me dañaste el corazón (No quiero recordarte cosas que tú sabes) Tómame tu tiempo para que me olvides Como yo no te recuerdo No tienes perdón Me dañaste el corazón</p> <p>[Coro] Quiero pedirte perdón (No tienes perdón) Quiero pedirte perdón (No tienes perdón)</p> <p>[Coro] Quiero pedirte perdón (Ya no vuelvas, ya no te creo) Quiero pedirte perdón (Creecicy, Creecicy) Quiero pedirte perdón</p>
---	--

Expresiones para pedir perdón	Expresiones para responder a una disculpa
→ Tengo que decirte que lo siento	→ No tienes perdón
→	→
→	→
→	→

d) Ya que has escuchado la canción e identificado de qué se trata, graba una nota de voz en **KakaoTalk**\*\* explicándole a tu amigo lo que entendiste. Haz énfasis en la manera de pedir perdón.



\*\*KakaoTalk es el servicio de mensajería más utilizado por los coreanos. Este sería el equivalente de WhatsApp para los hispanos.



# ¡HABLEMOS CON NUESTRO CUERPO!

Cuando hablamos no solamente necesitamos las palabras, sino que también debemos utilizar nuestro cuerpo para comunicarnos mejor. Al observar el video de la canción, pudiste notar cómo el chico utiliza sus gestos corporales para convencer a la chica, y así lograr que ella lo perdone, ¿verdad?

## 3) ¡ADICIONEMOS NUESTROS GESTOS!

a) Observa las siguientes imágenes de diferentes escenas grabadas para el video musical de Perdón. Únelas con el gesto que corresponde.




Entrelazar los dedos de ambas manos.

Tomar la mano de la otra persona.

Seguir a la otra persona.

Levantar ambas manos, con las palmas hacia arriba.


b) Todos hemos tenido que pedir perdón en algún momento de nuestra vida y para hacerlo, empleamos estos gestos para generar mayor impacto en la otra persona.

A continuación, lee las siguientes cuatro situaciones contadas por diferentes personas, en las cuales han empleado alguno de estos gestos para disculparse. **Presta mucha atención a los momentos en los cuales hacen estos gestos.** 



**Camilo**  
14 años

Hace cuatro años perdí el celular que mis papás me regalaron en mi cumpleaños. Era costoso, así que tenía miedo de su reacción. Pensé en varias maneras de pedirles perdón, pero tenía tanto temor, que no se me ocurría qué decirles. La noche en que decidí hablar con ellos, les dije que lo sentía, entrelazando los dedos de mis manos para mostrarles que me sentía realmente arrepentido, y que no volvería a perder otro celular. Ellos me miraron con cariño y dijeron que me perdonaban. ¡De seguro que mis manos entrelazadas mostraron cuánto lo sentía!



**Andrea**  
20 años

Una vez discutí con mi novio por algo que había sucedido. Después de haber reflexionado, me di cuenta de que yo había era quien había cometido el error, entonces decidí pedirle perdón. Cuando fui a discúlpame, él salió caminando rápido porque estaba enfadado y no quería prestarme atención. Por eso, empecé a seguirla hasta que lo alcancé y le dije que me había equivocado. Él me perdonó y me agradeció por haber ido detrás de él. Ese día aprendí que cuando queremos pedir perdón y la otra persona no quiere escucharnos, podemos seguirla para demostrarle que tenemos interés en que nos perdone.



**Marcela**  
45 años

Tengo un hijo adolescente con quien tengo malentendidos en ocasiones. Cuando yo me equivoco y quiero pedirle perdón, suelo tomar su mano para demostrarle que estoy verdaderamente arrepentida y deseo que me perdone. Él tiene un temperamento fuerte, pero este gesto lo calma y le hace sentir todo mi perdón.



**David**  
25 años

Mi hermana y yo peleamos constantemente porque pensamos muy diferente. A veces cómo hablarle, pues creo que ella no me entiende. Cuando esto ocurre, suelo levantar ambas manos con las palmas hacia arriba para hacer énfasis en que ella no está comprendiendo lo que le digo. Este gesto me sirve mucho para que ella se calme y me permita explicarle la situación. ¡Es complicado, pero funciona!

c) Ahora que has leído estas situaciones, completa el siguiente cuadro sobre cuándo podrías hacer cada uno de estos gestos.

Gesto	¿Cuándo?
Entrelazar los dedos de ambas manos.	
Tomar la mano de la otra persona.	
Seguir a la otra persona.	Cuando la persona a la que se le pide perdón no presta atención.
Levantar ambas manos, con las palmas hacia arriba.	

d) Tus amigos hispanohablantes tienen curiosidad sobre las situaciones en las que harías estos gestos en Corea. Para ampliar tu contenido en el canal, graba unas historias en **Instagram** contándoles a ellos: los gestos que tú usarías en coreano, si harías los mismos que en español, o si por el contrario, harías otros completamente distintos.



# ¡LLOREMOS DE FELICIDAD!

Además de los gestos que hemos aprendido hasta ahora, existen otros rasgos que pueden ayudarnos a pedir perdón. Estos pueden variar de significado en coreano y en español, así que deberías aprender cuándo usarlos.

a) Para comenzar, escucha una serie de sonidos usados para pedir perdón. Relaciona el sonido con el nombre correspondiente.

Sonido #1		Llanto
Sonido #2		Risa
Sonido #3		Suspiro
Sonido #4		Carraspeo

b) Ahora que has escuchado estos sonidos, comenta con tu compañero en qué situaciones de perdón podrían aparecer.



b) ¿En qué situaciones crees que debería evitarse producir estos sonidos? Escribe tus ideas y compártelas con tu compañero.

---

---

---

---

---

---

---

---

d) La risa, el llanto, el suspiro y el carraspeo son rasgos importantes cuando un hispano habla. Por esto debes aprender las diferencias de su uso entre la cultura coreana y la cultura hispanohablante, ya que pueden variar. Para hacerlo, lee las siguientes explicaciones y decide de qué rasgo se trata.




Este rasgo es característico es usado constantemente en la cultura hispanohablante. Sin embargo, es necesario que tengas en cuenta que, al pedir perdón o excusarte, no debes hacerlo porque puede quitarle seriedad o importancia a tu mensaje. Una vez te hayas disculpado con la persona, puedes hacer este gesto libremente, y así continuar con la conversación.

Dibujo:




En Corea, este rasgo está mal visto, pero para los hispanohablantes es natural. Cuando nos referimos al perdón, este rasgo es útil para demostrar un verdadero arrepentimiento. Al hacerlo indicas que quieres arreglar la situación con la otra persona. Igualmente, este rasgo es común cuando tenemos nostalgia por algo. No es necesariamente negativo, sino sentimental.

Dibujo:



Generalmente, asociamos este rasgo a la tristeza, pero también podemos emplearla para mostrar arrepentimiento. A través de este rasgo, expresamos nuestro deseo de corregir la situación y de disculparnos. De igual modo, cuando ves a alguien hacer este rasgo, no pienses de inmediato que está triste porque también puede hacerlo de felicidad. Ya sea porque fue perdonado por alguien y pudo excusarse.

Dibujo:



Cuando nos duele la garganta, empleamos este gesto. Sin embargo, puede ser útil al introducir el tema de una conversación. Si necesitas llamar la atención de tu interlocutor, puedes hacer uso de este gesto y él o ella lo entenderán como una señal para concentrarse en lo que vas a decir. También se puede emplear cuando tenemos nervios por lo que diremos.

Dibujo:

e) Ahora que conoces algunas diferencias de estos rasgos entre la cultura coreana y la hispanohablante, graba un video para tus amigos coreanos, en el cual les expliques las distinciones que más te hayan llamado la atención. Envíales el video, y cuando te respondan, comparte sus impresiones con tus compañeros de clase.



# ES QUE...

Cuando queremos excusarnos en español, usamos la expresión **es que...**. La mayoría de veces la empleamos para dar una excusa o explicar algo. Te va a servir cuando necesites pedir perdón o dar una explicación.

a) Escucha los siguientes diálogos y comenta con tu compañero cuál crees que es la intención del hablante al emplear la expresión **es que**.



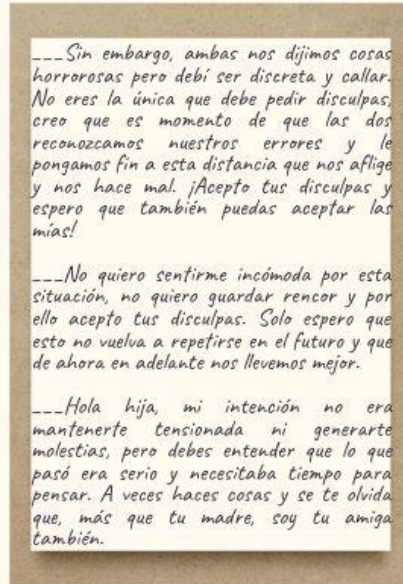
## 4) ¡VAMOS A PRACTICAR!

b) Tu amiga tuvo un mal comportamiento con su madre y quiere pedirle perdón, así que te pide ayuda para escribirle una carta. La carta está incompleta, debes completarla con las siguientes opciones.

<p>Estoy dispuesta a...</p> <p>Admito mi error y mi responsabilidad.</p> <p>Tengo que decirte que lo siento.</p>	<p>Quiero que sepas...</p> <p>Espero que me perdones.</p> <p>Lo siento.</p>
--	---

*Hola mamá,  
 Sé que estás muy enfadada conmigo y \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ que me arrepiento y que \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ y mi  
 responsabilidad, sé que actué mal, sé que  
 es algo que no debí hacer, \_\_\_\_\_ porque  
 a veces me comporto mal. Por eso que  
 quiero pedirte perdón, espero que podamos  
 arreglar las cosas. Creo que entiendes que  
 no soy perfecta, y que en ocasiones yo  
 misma no sé por qué actué así, pero al  
 final sé que \_\_\_\_\_ a enmendar mis  
 errores. Lo siento mucho, y \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_*

b) La madre de tu amiga ha respondido a su carta, pero antes de que tu amiga la lea, desorganizarla para que cobre sentido y tu amiga sienta el perdón de su madre.

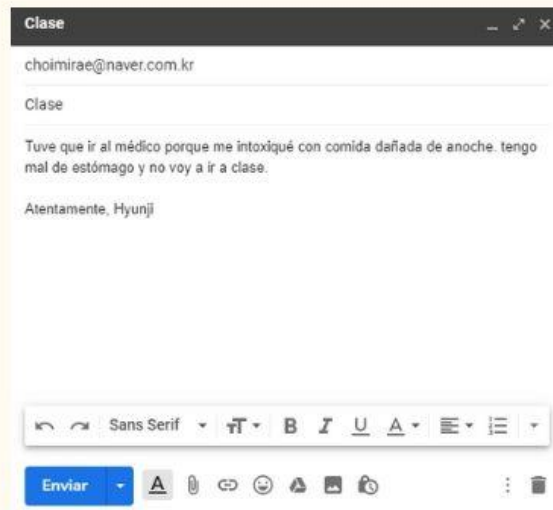


---Sin embargo, ambas nos dijimos cosas horribles pero debí ser discreta y callar. No eres la única que debe pedir disculpas, creo que es momento de que las dos reconozcamos nuestros errores y le pongamos fin a esta distancia que nos aflige y nos hace mal. ¡Acepto tus disculpas, y espero que también puedas aceptar las mías!

---No quiero sentirme incómoda por esta situación, no quiero guardar rencor y por ello acepto tus disculpas. Solo espero que esto no vuelva a repetirse en el futuro y que de ahora en adelante nos llevemos mejor.

---Hola hija, mi intención no era mantenerte tensionada ni generarte molestias, pero debes entender que lo que pasó era serio y necesitaba tiempo para pensar. A veces haces cosas y se te olvida que, más que tu madre, soy tu amiga también.

c) Ahora ayuda a tu amigo a excusarse con el profesor. Hoy tu amigo faltó a clase y necesita escribirle un correo al profesor, justificándose por su ausencia. Este es el correo que él ha redactado. Modifícalo para que suene más amable, puedes emplear la expresión *es que...*





### 5) ¡VAMOS A ACTUAR!

a) Tu profesor te entregará unas tarjetas que contienen una situación. Te pedirá que por grupos, preparen un pequeño juego de roles, en el cual representen esa situación.







# ¡TAREA FINAL!

*Ahora, vas a crear un canal en YouTube en el cual aconsejes a tus amigos coreanos que también hablan español, sobre cómo pueden disculparse correctamente, basado en tu experiencia en Colombia y en lo que has aprendido. Puedes nutrir tu canal con los recursos que trabajaste durante la unidad, como las historias, las cartas, los diálogos, los audios y todo lo que quieras agregar.*

