El desarrollo de la competencia pragmática en EFE: La negociación desde la simulación[1]

Natalia Bernardo Vila
Università di Bari

1. INTRODUCCIÓN

Para realizar el presente trabajo, sobre el tema de la *negociación* desde la *simulación* en EFE[2], se parte de los presupuestos que fundamentan algunos de los aspectos que permiten acotar este título, de por sí, de gran amplitud.

En primer lugar, hay que aclarar que el artículo se basa en el análisis de dos lenguas afines, la lengua española y la italiana, y por otro lado evidenciar que, bajo el término *negociación* que engloba ámbitos diferentes[3], en este artículo se hace especial hincapié en la negociación desde el punto de vista del desarrollo de las competencias intercultural y pragmática en L2, es decir, el análisis de factores relacionales y contextuales que no son inherentes a un solo ámbito de español para fines específicos, sino que se encuentran presentes en diferentes ámbitos[4]. A propósito de esto, Calvi (2003: 111) subraya que:

> «[...] la falta de conocimientos en la lengua general irá en detrimento de su competencia intercultural. Hay que tener en cuenta, además, que la comunicación profesional comprende momentos de intercambio, más o menos ritualizados, en los que la conversación discurre sobre temas más generales».

Asimismo, las necesidades de los aprendientes de ELE cambian con el progreso. La difusión, a la vez que la necesidad, de la lengua en ámbitos en los que, en sus inicios, esta no estaba presente, es hoy en día una realidad inapelable; de la misma manera, los modos o los comportamientos no están exentos de cambio.

Aclarado esto, si hay una palabra que destaca desde la antigüedad, incluso desde los tiempos primitivos, en relación con la sociedad y las lenguas extranjeras,

---

[1] Este artículo resume las ideas expuestas por la autora del mismo en el XII Encuentro práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles el 5 de junio de 2015. Debido a la limitación de espacio, se hará hincapié en la descripción de los aspectos teóricos de la exposición. La autora queda a disposición de las personas interesadas en profundizar sobre el tema, para enviar el material práctico de las jornadas, a través del correo electrónico nbv777@hotmail.com.

[2] Español para fines específicos.

[3] Piénsese por ejemplo en negociación del significado o negociación a nivel empresarial, entre otros.

[4] Podría relacionarse *negociación* con español de los negocios, pero no es así. En este caso, me refiero a un tipo de *negociación* que está presente en el español para el turismo, la moda, la sanidad y el derecho, entre otros.

esta es sin duda *negociación*. La negociación que consiente a *viajeros y mercaderes entenderse con los nativos*, como ya señala Calvi (2003: 107). Se puede añadir, igualmente, que la amplitud del término se incrementa cuando se trabaja sobre la negociación intercultural. La negociación entendida no solo en su sentido comercial, sino en términos de *llegar a un acuerdo,* en nuestro caso, entre dos culturas afines. La negociación entendida, además, como un trato, como dar a entender algo concreto y ser capaces de entender matices específicos sobre algo; la negociación como aquella que consiente producir e interpretar un *sentido determinado,* es decir*, negociar* para tratar o gestionar un asunto que dé lugar a un acuerdo o solución, o sea, a un diálogo de cara a una resolución.

Todo ello eludiendo un intercambio de enunciados planos, para darles un sentido convenido por los interlocutores, un sentido que cada sociedad construye a través de sus valores, ideas y conocimientos compartidos, es así como se entiende *determinado*, es decir, determinado por los hablantes. Un sentido que cada comunidad de hablantes reconoce y utiliza gracias a la norma social común.

Es por ello que este artículo se centra en el concepto de negociación aplicado al EFE, sin limitarlo al ámbito del español de los negocios, sino abarcando diferentes ámbitos del EFE ya mencionados en la nota 4.

Con respecto a la negociación en L2, las palabras de Andreu van Hooft y Hubert Korzilius (2000: 45) resaltan la idea de *acuerdo* a la que se hace referencia en los párrafos anteriores, al mismo tiempo que la relacionan nuevamente con la competencia interculturales:

> «En la comunicación intercultural pueden darse con bastante facilidad situaciones conflictivas antes, mientras y después de una negociación que van más allá del nivel de corrección de uso de una lengua extranjera o una lengua franca y de la competencia lingüística. El nivel de conocimientos, la comprensión adquirida y el nivel de aceptación de las diferencias o divergencias culturales, es decir, la competencia intercultural, son necesarios para, entre otras cosas, reducir el nivel de inseguridad de los interlocutores».

Dicha reducción es proporcional a la disminución de los conflictos y los malentendidos y favorece una negociación adecuada y eficaz.

Nuestras primeras reflexiones se resumen con las siguientes preguntas: ¿es posible ayudar al aprendiente de EFE a reducir los conflictos durante una *negociación*? Pensando en que la respuesta sea afirmativa, ¿de qué manera sería posible ayudarle a desarrollar las competencias intercultural y pragmática? Es más, ¿es posible lograr que un individuo sea realmente consciente de las diversidades culturales y sepa aplicarlas durante una situación de comunicación? Y aún más, ¿es posible lograr esto entre lenguas afines, en las que el aprendiente no cree que existan grandes diferencias culturales o pragmáticas? De las posibles respuestas a esta serie de preguntas nos ocuparemos en los siguientes apartados de este artículo.

2. EL PORQUÉ DE NEGOCIAR EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

En líneas generales, por lo que respecta a la enseñanza de la lengua para fines específicos, se establece que esta surge a finales de los años 60 del siglo XX con la aparición del enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este enfoque pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real, para ello es necesario que sepa negociar ya que es el único modo de llevar a buen fin una interacción correcta y adecuada.

Asimismo, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER[5]) se especifican las situaciones que el aprendiente habrá de resolver lingüísticamente y también los lugares, instituciones u organismos, personas, objetos, acontecimientos y acciones en que podrá estar implicado. Se trata de ámbitos como el personal (cómo manejar una conversación), el público (qué entender o qué dar a entender en un anuncio publicitario), el profesional (cómo comportarse en una entrevista de trabajo) y el educativo (qué pautas seguir durante el desarrollo de un examen oral).

El propio MCER da una palabra clave en su explicación: *resolver*. Bajo este resolver se engloba la necesidad de llegar a un acuerdo, a una solución, como base de las acciones, ya sean lingüísticas o comportamentales, por parte del aprendiente. Por ello, para *resolver* de modo eficaz las situaciones de comunicación en las que esté involucrado, tenemos que darle las herramientas necesarias, adecuadas para una comunicación exitosa. Entre estas herramientas no puede faltar el desarrollo de las dos competencias de base mencionadas ya en las primeras líneas de este artículo: las competencias intercultural y pragmática.

Además, por lo que respecta a enseñanza de la lengua para fines específicos, según el diccionario de términos clave E/LE del Centro Virtual Cervantes[6], se considera objeto de aprendizaje la llamada *cultura profesional* a la que pertenece la lengua de estudio. En esta se incluyen aspectos como el comportamiento y la actitud de los profesionales ante diversas situaciones cotidianas; entre ellos se pueden destacar los saludos, invitaciones, desacuerdos, turnos de habla en una negociación o código gestual, entre otros. Dichos aspectos se aprenden en cada contexto de especialidad, con unas normas de interacción y mediación propias. Por ello, el que el aprendiente esté expuesto a hábitos de comportamientos propios de la L2 y característicos del contexto de especialidad, será el único modo de evitar conflictos y de que empiece a desarrollar una identidad plural.

Como señala Calvi (2003: 113) al respecto,

> «Alcanzar lo que Balboni, P. (1999) define como "competencia comunicativa intercultural" no significa, por lo tanto, aprender un repertorio de

[5] En adelante MCER.
[6] En adelante CVC.

fórmulas de comportamiento, intentando anular la propia identidad cultural, sino más bien desarrollar una "identidad plural" (Besse, H., 1993) que procede de la combinación de aportaciones diferentes; las experiencias afectivas, además, deben conjugarse con el conocimiento explícito y cognitivo de la cultura extranjera. Esta "identidad plural" se consigue a través de varias acciones:

• Toma de conciencia de la propia cultura, vista a través del espejo de la otra cultura. [...]

• Reflexión sobre la experiencia personal en situaciones de comunicación intercultural y eventuales malentendidos.

• Observación de los fenómenos más relevantes que caracterizan la cultura extranjera, mediante el análisis de documentos auténticos (prensa, televisión, cine, etc.).

• Comparación entre los datos que derivan de la observación y los estereotipos que se poseían antes sobre la cultura en cuestión».

3. SIMULACIÓN

Las metodologías didácticas más eficaces para la realización de estos cursos suelen basarse en el enfoque por tareas y en la simulación. En ambos casos se garantiza la participación activa del aprendiente en la resolución de problemas profesionales o académicos reales. En nuestra práctica, se ha decidido trabajar las simulaciones ya que estas favorecen la interacción conversacional.

Siguiendo las indicaciones de diccionario de términos clave de E/LE del CVC, por lo que se refiere a la interacción conversacional, se afirma que en el marco del análisis del discurso, G. Brown y G. Yule (1983) evidencian que aunque la función interaccional es la más frecuente en la lengua oral, en muchas ocasiones una interacción conversacional encierra intercambios transaccionales. Un intercambio conversacional se define como la mínima unidad dialogada, compuesta por dos o más turnos de habla, cuyo fin puede orientarse ya sea hacia la participación de los interlocutores (intercambio interaccional), o hacia la información proposicional (intercambio transaccional). En el primer tipo se hace hincapié en mantener la relación social a través de aspectos como saludar o presentarse, entre otros; el segundo tipo se encarga de transmitir información hacia un fin informativo específico. Esto podría ocurrir, por ejemplo, en una entrevista: en este tipo de intercambio se discute o se intercambian contenidos.

Una vez que se ha aclarado el porqué de la simulación, se darán las pautas[7] acerca de cómo realizar una simulación en el aula E/LE, a través de un posible esquema a seguir: en primer lugar, el profesor presenta varias actividades de precalentamiento relacionadas con el tema que atienden a captar la atención de los aprendientes y a introducirlos en el tema a tratar. Esta es la fase en la que la motivación y el interés juegan su papel principal. A continuación, se presenta el tipo

[7] Adaptado de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0023.pdf>

de situación que se va a practicar, se organizan los grupos de trabajo y se visionan y distribuyen los documentos auténticos o materiales que se vayan a utilizar; estos podrían tratarse de vídeos, catálogos, mapas, fichas, fotografías o folletos, entre otros. Una vez entregado el material, es el momento de reunirse en grupos o parejas para analizarlo, buscar material complementario y elaborar en común propuestas para resolver la situación imaginada. En este momento, el profesor pasa a un segundo plano, desde el que observa, aclara dudas, controla el tiempo y ayuda a generar un clima de trabajo relajado para que los alumnos puedan interactuar, explorar y engendrar sus primeras ideas; una vez listas las propuestas, estas se presentan ante la clase. Se podría incluso grabar la actuación de los participantes con el fin de utilizar estas grabaciones en la fase siguiente. Por último, el profesor y los alumnos estudian, debaten y evalúan las situaciones presentadas. Se pueden examinar errores gramaticales, de pronunciación, de adecuación de enunciados al contexto, así como factores extralingüísticos que entorpezcan la comunicación, con el fin de que el alumno enriquezca su competencia comunicativa en español.

La simulación goza de una estructura muy concreta y controlada. El consultar documentos, discutir sobre ellos y analizarlos para una posible solución, es decir, el recoger datos y tomar decisiones por parte de los participantes, dota a la simulación de una mayor complejidad, que no se traduce obligatoriamente en dificultad, pero sí le confiere un mayor tiempo para su realización.

Además, Andreu van Hooft y Hubert Korzilius (2000: 51) señalan algunas limitaciones y ventajas de dicha simulación:

> «Una limitación de este enfoque es, evidentemente, el mayor o menor grado de alejamiento o proximidad de estos juegos de simulación a las negociaciones naturales que tienen lugar cada día. Sin embargo, y como en el mundo real, también en las negociaciones simuladas el objetivo es tomar decisiones aceptables para ambas partes partiendo del principio de colaboración. Las personas se relacionan entre sí en un intento comunicativo para acomodar sus diferencias de interés potenciales o reales con el objetivo de tomar decisiones de mutuo acuerdo en materias importantes (A. Firth, 1995, p. 7).
>
> [...] El objetivo principal de este juego (de las simulaciones) es conseguir que los estudiantes adquieran una mayor consciencia de las diferencias y analogías culturales y de sus posibles a priori fundamentados en los estereotipos y generalizaciones sobre las otras culturas y los demás participantes procedentes de diferentes países. De lo que se trata aquí es de mejorar su competencia intercultural».

4. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE LOS APRENDIENTES

En este apartado se intenta recapitular los ámbitos implicados en una negociación desde la técnica de la simulación que el docente tiene que prever para ayudar al aprendiente a desarrollar las competencias comunicativa e intercultural en L2.

Algunos de estos ámbitos son los siguientes: los actos de habla, en forma de nociones y funciones lingüísticas que los alumnos tendrían que ser capaces de realizar; los papeles sociales que previsiblemente habrían de desempeñar; los tipos de discurso que deberían poder manejar; los temas sobre los que tendrían que ser capaces de expresarse y comunicarse y las formas y estructuras lingüísticas, así como el léxico que deberían conocer para poder desenvolverse en situaciones de comunicación.

Además, el docente tiene que prever nociones sobre el *contexto discursivo,* que a su vez engloba conceptos como el *contexto espacio-temporal,* es decir, el entorno en el que tiene lugar la comunicación y que incluye las coordenadas espaciales y temporales en las que se produce un enunciado. Enunciados tan simples como *nos vemos a la hora de comer/ nos vemos a primera hora de la tarde* pueden resultar difíciles de delimitar si el aprendiente no sabe a qué hora come la comunidad con la que está tratando o qué es para dicha comunidad la primera hora de la tarde. Además, vista la diversidad geográfica del español, este aspecto se vuelve si cabe más complejo. Procedemos ahora a hablar de tres contextos distintos. En primer lugar, encontramos el *contexto situacional,* que comprende tanto las circunstancias que rodean a los interlocutores mientras dialogan como el mismo discurso que producen, ya que este puede construir un contexto al que los emisores se pueden referir. En segundo lugar, tratamos la importancia de lo que se dice y de lo que se hace mientras se conversa, es decir, el *contexto sociocultural*: las características sociales de los interlocutores también condicionan la forma y la interpretación de un mensaje. Por ejemplo, el uso de *tú* y *usted* en español y en italiano, o el valor y el uso de los títulos en ambas lenguas. Por último, tenemos el *contexto cognitivo*, en el que incide finalmente en la comunicación el conocimiento del mundo que poseen y comparten los hablantes, así como las intenciones que persiguen en su acto comunicativo o que presuponen en su interlocutor.

Sin olvidar que en todo contexto de negociación es fundamental saber *qué* vamos a negociar, ya que no es lo mismo tratar con una dependienta para comprar una prenda de vestir que cerrar un trato de negocios con un socio extranjero o explicar un problema de salud a un médico; *cómo* lo vamos a hacer, ya que no usamos el mismo tipo de humor, seriedad o ironía en las diferentes situaciones de comunicación en las que nos vemos involucrados; con *quién*, puesto que un hablante no se comporta del mismo modo en una interacción médico-paciente que en una interacción amigo-amigo; y *dónde* negociaremos, ya que en una entrevista de trabajo, por ejemplo, no saludamos como cuando salimos de la tienda del barrio (por ejemplo, dando la mano a nuestro interlocutor).

Para regular todo esto, nos basamos en las pautas de comportamiento de la L2, que están regidas por el dominio de la competencia gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva. Durante una interacción oral, el aprendiente debe saber a qué estrategias lingüísticas y paralingüísticas recurrir para que su comunicación sea exitosa, es decir, debe conocer tanto el adecuado y correcto conocimiento

del uso del lenguaje verbal como el del lenguaje no verbal, ya sea la *kinésica* (por ejemplo, los italianos usan más gestos que los españoles y algunos son diferentes), el *paralenguaje* (por ejemplo, saber utilizar los modificadores fónicos, como el tono, el timbre, la cantidad y la intensidad, ya que estos pueden determinar la información del enunciado o matizarla), la *proxémica* (por ejemplo, tocar o no al interlocutor, algo más típico en los hablantes españoles que en los italianos) o la *organización del discurso* (presentación, desarrollo y conclusión). Dicho esto, tendremos que ayudar al alumno a desarrollar estrategias lingüísticas, organizativas y discursivas que le permitan exponer la información. Para ello, habrá que ayudarle a distribuir la información a nivel estructural, por ejemplo, enseñándole ordenadores del discurso como *de hecho,* que le permitan expresar evidencia y reforzar una aserción, u otros como *en concreto,* para ejemplificar, sin obviar la reformulación con marcadores como *es decir* o la función enfática como podría ser la anteposición del adjetivo.

Todos estos son ejemplos de factores que delimitarán el éxito del discurso tanto a nivel de comprensión como de expresión. Hay que brindar al aprendiente la posibilidad de saber decir exactamente lo que quiere y de la manera que quiere. El aprendiente tiene el deber y el derecho de conocer las consecuencias de lo que dice y de lo que le dicen y de saber reaccionar tanto positiva como neutral o negativamente ante ello.

Una atención especial, dentro del análisis de las posibles necesidades de los aprendientes, está dedicada a los signos no verbales que implican funciones, es decir, a elementos no verbales que de por sí indican una acción. Entre ellos, destacan los siguientes: ser capaces de sustituir un mensaje verbal con uno no verbal, por ejemplo, expresar con un movimiento de la mano la acción designada con el imperativo *vete*; lograr reforzar el mensaje oral, por ejemplo, acompañando el mensaje *me duele el pie* con un gesto, sujetándoselo, mostrando expresión de dolor en el rostro y utilizando la entonación adecuada; contradecir el sentido del mensaje verbal, por ejemplo, la apariencia de cansancio escondida tras un mensaje de *estoy bien*; debilitar el contenido del enunciado; conseguir quitar credibilidad o importancia al mensaje verbal, por ejemplo, diciendo *el café está bueno* con una ligera sonrisa de condescendencia; camuflar el verdadero sentido del mensaje, por ejemplo, al pronunciar con una entonación determinada el enunciado *te he dicho que no estoy enfadada*; regular la organización y estructuración del discurso del hablante o del intercambio conversacional, por ejemplo, utilizando gestos o signos paralingüísticos para comunicar que se dispone a acabar su turno o que quiere intervenir en la conversación y, por último, subsanar las deficiencias verbales para evitar vacíos conversacionales o discursivos, por ejemplo, el empleo de signos paralingüísticos como *Mmm* para llenar el vacío provocado por la duda.

5. EJEMPLO DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA CON SIMULACIÓN

En esta parte analítica, se observa cómo el uso de la simulación en EFE puede ser un puente para el desarrollo de la negociación. Se refieren tanto aspectos característicos de la negociación, comunes a todos los ámbitos de EFE, ya que forman parte de la competencia intercultural, como aspectos específicos del ámbito concreto que se analiza, la moda. No se pretende estructurar amplios conjuntos de datos, sino poner de manifiesto la necesidad de que el aprendiente se familiarice con el valor cultural de los enunciados y comportamientos de su L2.

Andreu van Hooft y Hubert Korzilius, en su artículo (2000: 51), ya relacionaban los términos clave de esta publicación (negociación y simulación):

> «Cuando dos o más personas pertenecientes a una u otra empresa y procedentes de diferentes culturas están en situación de interacción, llevan consigo su bagaje cultural, pero también salen de su propio medio cultural y de negocios y crean una nueva situación y contexto que llamaremos *transactional culture* y que nunca es estática (Bolten, 1993; Varner, 2000). Este hecho implica que el decurso, las actitudes y actuaciones de los negociadores y los contenidos mismos de las negociaciones son difíciles de predecir. Esto supone que las personas que están llevando a cabo una negociación intercultural deben reconocer sus propios criterios para enjuiciar su propia imagen y las de los otros, y ser capaces de ajustar y modificar esos mismos criterios de enjuiciamiento a la luz de nuevas evidencias».

En este caso, Andreu van Hooft y Hubert Korzilius añaden un aspecto ya mencionado en el apartado de simulación: la observación de simulaciones grabadas. De hecho, en el mismo artículo (2000: 51) afirman que:

> «La propia imagen y la que se tiene de los otros influye en nuestra forma de comportarnos. De ahí que normalmente en los juegos de simulación se preste atención a la observación y reflexión, mediante el análisis de, por ejemplo, las grabaciones de vídeo de las negociaciones realizadas o el comportamiento verbal y no verbal de cada participante».

FICHA DE LA SIMULACIÓN[8]

Título de la simulación que servirá de modelo: ¿Qué me pongo?

Tema: Elegir prendas de vestir, saber cómo comportarse en una tienda, expresar preferencias y opiniones, aconsejar y tomar decisiones.

[8] La autora de esta propuesta ilustrará, brevemente, por falta de espacio, sólo una de las fichas. Se trata de la ficha que hace referencia al ámbito de la moda y la compra de prendas de vestir. Sin embargo, durante el encuentro didáctico al que hace referencia este artículo (ver nota 2) se presentaron, además, las fichas de la salud, las relaciones personales y el turismo.

Un modo de empezar nuestra simulación es a través del visionado de cuatro vídeos de ejemplo de *una buena y una mala negociación y sus repercusiones*[9]. Se trata de la fase de motivación, en la que tenemos dos objetivos fundamentales: motivar al alumno y mostrarle las utilidades del tema tratado.

A continuación, para entrar en nuestro tema en cuestión, se proponen algunos extractos de un primer vídeo que lleva como título: *Sam se va de compras*[10]. Durante el visionado, el aprendiente se encuentra con varias escenas que le resultarán útiles, aparte de por la observación de situaciones de comunicación que, a continuación, tendrá que simular (ir a comprar una prenda de vestir a una tienda, elegir un modelo, declarar gustos y preferencias, entre otros), por las expresiones específicas del ámbito de las compras y, a su vez, por las expresiones que hacen referencia a la *negociación*, entre las que podemos destacar algunas: *Me encanta tu pijama / Estás disfrazado / Yo tengo pinta de motorista / ¿Qué se tiene que poner? / No escuches a Pablo, escúchame a mí / Eso no te va / Necesitas…/ Quisiera unos pantalones, por favor / Yo me encargo de…*

El segundo vídeo que se presenta es: ¿Qué meto en la maleta?[11] En él los aprendientes completarán su observación y el análisis de necesidades con expresiones como: *No sé qué llevarme / Meto los vaqueros / ¿Qué vestido prefieres? / Lo meto por si acaso / Me llevo los dos / No sé para qué me preguntáis / Llévate lo que quieras / No puedo cerrar la maleta, ¿me ayudas? / Quita cosas…*

Una vez visionados ambos documentos, se analizan para su uso a través de las pertinentes aclaraciones y preguntas a los aprendientes. Los alumnos se dividen en grupos de 3 o 4 personas y ponen en común las notas que han tomado durante el visionado. El docente puede ayudarles proponiéndoles posibilidades de temas a tratar. Entre los más destacados tenemos los siguientes: un grupo de amigas que aconsejan a una de ellas sobre su vestido de novia, una familia que aconseja a su hijo sobre cómo vestirse para una entrevista y qué modales adoptar frente a su entrevistador, un grupo de adolescentes que tienen que ir a un concierto de música pop, rock o heavy, un grupo de chicas que buscan el bikini perfecto, dos amigos que van a pasar una semana en la nieve o una familia que busca vestidos para ir de invitados a una boda, entre otros.

Una vez elegido el tema a tratar, los aprendientes cuentan con el tiempo necesario para buscar información específica y especializada para su simulación. Es

---

[9] Se propone el visionado y reflexión de los siguientes vídeos extraídos de Youtube. El primero expone una buena negociación: <https://www.youtube.com/watch?v=VY0yn5ZDyEc>; el segundo presenta una mala negociación: <https://www.youtube.com/watch?v=7GCnHI_YGA8>; el tercero muestra el resultado de una buena negociación: <https://www.youtube.com/watch?v=A52lZ03fEEg> y el cuarto manifiesta el resultado de una mala negociación: <https://www.youtube.com/watch?v=6eBa5RYlsNU>.

[10] Se trata de un vídeo de la serie «Extra» para el aprendizaje de la lengua española para extranjeros disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=6v0Q2IhqrE&list=PLLVULqsElvki_riI1ld0QhZJx1wom5Ply&index=2>.

[11] Se trata un vídeo de Youtube que forma parte de la colección para el aprendizaje del español como lengua extranjera de la editorial Sgel y está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=X_gV8_GiRyI&index=9&list=PLdzqcdsXmqB8k_tf6HgYYVbycksMN7YWg>.

importante que recojan documentos auténticos para tener un contacto con la realidad de la L2. El docente, adoptando una figura de guía, les ayuda con pequeñas pinceladas sobre el léxico específico o haciendo hincapié en enunciados para la negociación que podrían adoptar en las diferentes circunstancias que están preparando para la simulación. Aún así, se mantiene al margen de eventuales decisiones que el grupo tiene la responsabilidad de tomar a través de la negociación entre sus diferentes miembros. Dando pie a un *cooperative learning* y a un aprendizaje autónomo.

Una vez recogido el material necesario, elaborado el plan de trabajo y creados los posibles diálogos y situaciones, se puede proceder proponiendo la presentación de la simulación ante la clase.

Durante las presentaciones, se puede grabar la puesta en escena de los diferentes grupos. Como se explicaba en el apartado *Simulación*, esto ayuda a la observación de uno mismo e incita a la autorreflexión sobre nuestra conducta, fomenta mejorías, cambios e incita a evitar acciones inadecuadas teniendo en cuenta la situación de comunicación propuesta.

6. REFLEXIONES FINALES

Son dos los aspectos que se quieren resaltar en esta breve reflexión final: la dramatización y la observación.

Por lo que respecta a la primera, la interacción dramática no sólo atiende al desarrollo personal, sino que también está considerada como el medio ideal para la adquisición y desarrollo de las destrezas lingüísticas. La dramatización, a nivel expresivo, da al aprendiente la posibilidad de expresar libremente ideas y sentimientos a través de dos medios esenciales de la comunicación: la voz y el cuerpo. El aprendiente, al meterse en la piel de otra persona, improvisando, descubre y comprende la situación.

Como señala Manuel Pérez Gutiérrez (2000: 170)

> «El trabajo dramático debe consistir en actividades de solución de problemas, en donde los participantes buscan soluciones y ofrecen propuestas a determinadas situaciones conflictivas por medio de la introspección y la interacción con los compañeros de grupo. Esa negociación del significado –concepto que tiene su origen en los sociolingüistas Vygotsky y Halliday– facilita no sólo la motivación intrínseca para estudiar el problema a fondo y ofrecer una solución razonable al mismo, sino que también proporciona un reto a las destrezas comunicativas de los participantes».

La actividad misma de la dramatización proporciona una poderosa motivación para el uso del lenguaje, enmarcado en un contexto y en una situación, y donde tiene una función organizativa fundamental.

Por lo que concierne a la observación, nótese que se utiliza tanto a modo de introducción de la actividad como a modo de conclusión de la misma. La presencia de la observación en ambos momentos potencia la capacidad crítica hacia la propia cultura para poder contrastarla con la de la L2. Sólo si se conoce bien la cultura de la L1 podremos establecer parangones con la de la L2.

A este propósito de la observación, Calvi (2003: 114) señala que «[...] adoptar un enfoque intercultural supone ante todo potenciar la capacidad de observación, [...] observarse a sí mismos, su cultura y observar la cultura de la L2». Además, Calvi (2013: 120) afirma que es necesario «desarrollar en el aprendiente una capacidad de observación que le permita identificar las diferentes orientaciones culturales y estilos comunicativos que pueden generar malentendidos o casos extremos de choque cultural en las interacciones profesionales».

Por último, no hay que olvidarse de potenciar la reflexión y la metacognición. Durante la última etapa de la simulación, se puede reflexionar con los aprendientes sobre el proceso de la negociación. Algunas de las preguntas que podrían plantearse son las que siguen: ¿cómo se experimentó el hecho de usar una lengua extranjera en vez de la lengua materna durante las negociaciones? El uso de la lengua extranjera, ¿condicionó el comportamiento?

7. AUTOCRÍTICA

En primer lugar, nuestra autocrítica hace referencia a la representatividad real de los resultados obtenidos, es decir, ¿en qué medida las negociaciones analizadas durante nuestras clases de EFE reúnen todas las negociaciones posibles en español? Es decir, ¿seré capaz de emular los conocimientos y habilidades de un nativo con un número, en el fondo limitado, de prácticas y de circunstancias o quedaré condicionado y con riesgo de caer en generalizaciones poco reales? Calvi (2003: 112) nos invita a la *cautela*, evitando las generalizaciones, por razones como la siguiente: la variación de los constituyentes de la cultura informal, por ejemplo, el tuteo y la variedad lingüística y cultural del español.

En segundo lugar, ¿hasta qué punto pueden explicarse las diferencias observadas en el ámbito del discurso individual a partir de las posibles diferencias culturales entre los países de origen de los negociadores? Es decir, ¿cómo puedo asegurar que no se trata de un comportamiento individual sino colectivo? Retomando las valiosas reflexiones de Andreu van Hooft y Hubert Korzilius (2000: 49), nos damos cuenta de que es cierto que:

> «[...] las conocidas observaciones de Humboldt, del filósofo E. Cassirer o del lingüísta norteamericano Whorf que llegaban a decir que cada lengua refleja y comporta una visión del mundo (Weltanschaung). La lengua como prisma a través del cual sus usuarios están condenados a ver el mundo; y que nuestra visión del mundo está determinada, predeterminada incluso, por la lengua que hablamos (cf. Mounin, 1974, p. 63)».

Sin embargo, no hay que dejarse cegar, ya que como señala Calvi (2003: 110):

> «[...] hay que tener en cuenta también la concepción antropológica de cultura, que arranca de trabajos ya clásicos como el de Hall, E. T. (1959 / 1984). A su vez, esta idea de cultura presenta dos aspectos: uno formal y "visible", que se puede describir sin excesivos problemas y se relaciona con las costumbres y creencias compartidas por una determinada comunidad, y otro informal e "invisible", representado por una serie de normas que el hablante asimila de forma inconsciente. El desconocimiento de estas reglas es lo que más frecuentemente determina el choque intercultural y los malentendidos, hasta el completo fracaso comunicativo, que puede malograr el éxito de una negociación internacional (Scollon, R., Wong Scollon, S., 1995; Oliveras, A., 2000; van Hooft, A., Korzilius, H., 2001)».

Retomando el término de Calvi, al tratarse de aspectos informales e *invisibles*, cada hablante los asimila de manera diferente y los interpreta y pone en uso de manera individual, por ello, es difícil asegurar que en algunas ocasiones los comportamientos no sean estrictamente individuales y, con mayor razón, que puedan representar de modo global las reglas de una comunidad.

Por último, dada la experiencia llevada a cabo en el aula, con las fichas presentadas en el encuentro didáctico de Nápoles[12] se puede afirmar que, a pesar de los esfuerzos por inculcar un modo de actuación que siga los códigos de la L2, los hablantes italianos, aún gozando de un dominio efectivo de la lengua española, y en muchos casos de su cultura, cuando llega el momento de negociar en una situación de comunicación, mantienen sus propias categorías mentales y actúan como les indican los códigos extra-lingüísticos de la cultura de su L1.

CITACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Bordonaba Zabalza, M. C. (2003). «Estrategias argumentativas en la comunicación turística». En *Actas del II Congreso internacional de Español para fines específicos*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/04/cvc_ciefe_04_0007.pdf>. Fecha de consulta 15.04.15.

Calvi, M. V. (2003). «El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos». En *Actas del II Congreso internacional de Español para fines específicos*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf>. Fecha de consulta 30.03.2015.

El discurso. Elementos paralingüísticos y extralingüísticos. Diccionario de términos clave de ELE. CVC. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/discurso.htm>. Fecha de consulta 20.04.2015

Pérez Gutiérrez, M. (2000). «La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales». En *Actas del I Congreso internacional de*

[12] Valga como muestra la ficha presentada en el apartado: «Ejemplo de explotación didáctica con simulación».

Español para fines específicos. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0023.pdf>. Fecha de consulta 30.04.2015.

Principio de cooperación. *Diccionario de términos clave de ELE*. *CVC*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/principiocooperacion.htm>. Fecha de consulta 18.04.2015.

Sanz Álava, I. (2000). «Las presentaciones orales en el español profesional». En *Actas del I Congreso internacional de Español para fines específicos*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0018.pdf>. Fecha de consulta 16.04.2015.

Van Hooft, A. y Korzilius, H. (2000). «La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales». En *Actas del I Congreso internacional de Español para fines específicos*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0007.pdf>. Fecha de consulta 20.03.2015.