



Universidad
de Navarra

MÁSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER 2018

**El desarrollo de la conciencia pragmática en clase de
ELE a través de escenarios: expresar desacuerdo**

Alumna: Sofía Sánchez Moreno

Tutor: Eduardo Negueruela Azarola

RESUMEN:

Este Trabajo Fin de Máster está basado en una pequeña intervención cuya finalidad principal era comprobar si los estudiantes de nivel B2 de la Universidad de Navarra eran capaces de entender el concepto de pragmática y cómo esta influye en la expresión de su propia personalidad. También se buscaba medir la adquisición de determinadas estrategias comunicativas.

Para comprobarlo, la intervención fue diseñada en dos clases de una hora y media cada una. El acto de habla alrededor del cual giraba dicha planificación fue el desacuerdo: los alumnos interactuaron a través de distintos escenarios, analizaron vídeos y reflexionaron sobre diferentes conceptos y sobre la propia dinámica.

PALABRAS CLAVE:

Pragmática, escenario, juego de rol, *debriefing* pragmático, actos de habla, desacuerdo, personalidad, tensión dramática.

ABSTRACT:

This Master's Thesis is based on a small intervention whose main purpose was to check whether students of B2 level at the University of Navarra were able to understand the concept of pragmatics, and how it influences the expression of their own personality. It also sought to measure the acquisition of certain communication strategies.

To prove this, the intervention was designed in two classes of one and a half hours each. The speech act around which this planning revolved was the disagreement: the students interacted through different scenarios, analyzed videos and reflected on different concepts and on the dynamics themselves.

KEY WORDS:

Pragmatic, scenario, role play, pragmatic debriefing, speech acts, disagreement, personality, dramatic tension.

ÍNDICE	
1. Introducción y justificación	5
2. Marco teórico	8
2.1 Definición de pragmática	8
2.2 Escenarios	11
2.3 Aportaciones de la Pragmática	18
2.4 Hacer una petición	20
2.5 Modo interpersonal	22
2.6 Conclusiones	24
3. Metodología	25
3.1. Objetivos de la investigación	25
3.2 Características del grupo	25
3.3 Metodología cualitativa	26
3.4 Selección de la muestra	26
4. Secuencia didáctica	28
4.1 Objetivos	28
4.2 Distribución por sesiones	28
4.3 Evaluación	32
4.4 Materiales empleados	33
5. Resultados	34
6. Conclusiones	38
Referencias	42
ANEXO 1: PLANES DE CLASE	43
PLAN DE CLASE 1 (ESPAÑOL INTENSIVO, B2.1)	43
PLAN DE CLASE 2 (ESPAÑOL INTENSIVO, B2.1)	44
ANEXO 2: CUESTIONARIO INICIAL	45
ANEXO 3: CUESTIONARIO FINAL	55

1. Introducción y justificación

Estamos acostumbrados a la enseñanza de idiomas a través de un enfoque más bien estructuralista. Es decir, se ha enseñado a interactuar de formas muy concretas que responden a patrones específicos. Por ejemplo, si un alumno quería aprender cómo comunicarse para poder realizar una inscripción en una determinada actividad, se le daban modelos en los que se le decía qué decir y cómo debía contestar en función de las intervenciones de la persona con la que estuviese hablando.

De esta manera, lo único que se lograba era enseñar al estudiante a resolver ciertas tareas, generalmente transaccionales. Sin embargo, cuando se enfrentaba a ligeras variaciones que se salían del guion del modelo que se le había dado, el aprendiente, muchas veces, no sabía reaccionar. Los motivos principales eran la falta de competencia estratégica y no haber aprendido el idioma de tal modo que le permitiera resolver dicha necesidad comunicativa, de una forma más o menos similar a la de su lengua materna.

Desde mi punto de vista, este estilo de enseñanza basado en explicaciones gramaticales y conversaciones tipo puede tener una cabida muy limitada, puesto que no es todo lo eficiente que debería. Considero que el modelo de enseñanza a través de escenarios propuesto Di Pietro es más enriquecedor, porque parte de situaciones reales e intenta que el alumno aprenda a partir de sus propias necesidades comunicativas significativas.

A través de esta pequeña investigación quiero comprobar si el *debriefing* pragmático puede dotar al estudiante de las competencias comunicativas necesarias para ser capaz de anticipar, adecuar su discurso y mostrar su propia voz o forma de ser en cada momento. Por ejemplo, si es capaz de conseguir ser maleducado, irónico, cortés, etc., cuando le interesa, en función del fin que persiga.

Me parece relevante tratar este aspecto en el aula de ELE porque los errores pragmáticos son más graves que los gramaticales a ojos del receptor y, sin embargo, apenas son abordados en las clases de idiomas. Creo que es imprescindible que el alumno sea capaz de desarrollar las estrategias necesarias para mostrarse tal y como pretende en otro idioma diferente al de su lengua materna.

La razón por la que he escogido este tema es porque la enseñanza que he recibido de segundas lenguas, lo único que me ha permitido es comprender las diferentes estructuras gramaticales y memorizar posibles diálogos que nunca se producían de la misma manera que en clase. Por este motivo, mi competencia comunicativa era muy limitada y priorizaba la corrección por encima de aspectos más importantes como la fluidez.

Tras trabajar en comunicación y realizar prácticas en enseñanza de Lengua castellana y Literatura en Secundaria, me di cuenta de que los métodos de la mayoría de las aulas no son eficientes, ya que cubren una pequeñísima parte de lo necesario para desenvolverse de forma acertada en otro idioma. Por eso, cuando vimos la propuesta de Di Pietro en la asignatura Planificación y dinámicas de clases para el aprendizaje colaborativo y autónomo, comprendí por qué los hablantes de inglés como segunda lengua provenientes de países como Bélgica, Suiza o Noruega eran capaces de hablar inglés mucho mejor que la mayoría de españoles en la mitad de tiempo. Cuando estuve en Malta en un curso intensivo de inglés, mi compañera española habíamos recibido el doble de años de clase que la mayoría de los alumnos. Sin embargo, estábamos en el mismo nivel e incluso hablábamos peor.

Esta experiencia me hizo pensar que la concepción de enseñanza de idiomas de nuestro país no era acertada y que quería conocer la forma de aprender de aquellos que conseguían dominar otro idioma en tan poco tiempo y, tras aplicarla durante dos semestres en diferentes niveles y ver la evolución de los alumnos, creo que ya me voy acercando a encontrar cuál es.

Para que una clase funcione y los estudiantes adquieran cierta competencia creo que es importante abordar aspectos como la fluidez o la corrección, pero que no debemos dejar de lado la pragmática, ya que se puede hablar un español gramaticalmente perfecto pero, sin darnos cuenta, proyectar una imagen de nuestra personalidad que no se pretendía. Esta es la razón por la que quiero ir un paso más allá y comprobar si los alumnos de ELE son capaces de adquirir las estrategias necesarias para mostrar su propia voz en español.

Por lo tanto, mi papel como investigadora en este trabajo fin de máster va a ser el de guiar a los estudiantes hacia la adquisición de la competencia pragmática, para ayudar a que consigan expresar su manera de ser y su intención, que es lo que me habría gustado que hicieran conmigo en clase de inglés. Intentaré comprobar si los escenarios que propone Di Pietro, junto con herramientas como la reflexión personal, llevan a la consecución de este objetivo.

2. Marco teórico

Existen numerosas teorías que abordan el tema que quiero investigar. Como la intervención está estrechamente relacionada con la pragmática, comenzaré por definirla. También menciono a lo largo de todo el trabajo la metodología de enseñanza que propone Di Pietro y que está basada en escenarios, por lo que también conviene explicar en qué consiste y qué elementos enumera como imprescindibles.

Para diseñar la secuencia didáctica que propongo en el quinto apartado, parto de la teoría de los actos de habla que trata María Victoria Escandell en algunas de sus publicaciones.

Como no podía investigar todos los actos de habla porque un estudio así podría ocupar varias tesis doctorales, me centro en la expresión de desacuerdo. Para establecer un punto de partida considero realmente útil la aportación de Rebeca Bataller, que se encarga de estudiar la petición y que realiza una intervención muy interesante relacionada con la pragmática.

Por último, como la secuencia didáctica incorpora numerosos elementos relacionados con la interacción, no podía dejar de incluir a Hall.

2.1 Definición de pragmática

La pragmática es un concepto que se ha definido por un número incontable de personas y de manera muy variadas. Por ese motivo, me parece importante acotar mi concepción acerca de lo que engloba esta disciplina.

El primer lugar donde busqué el concepto de pragmática fue la Real Academia Española (2017) que la define como la “disciplina que estudia el lenguaje en su relación con los hablantes, así como los enunciados que estos profieren y las diversas circunstancias que concurren en la comunicación”.

Lo que me gusta de esta acepción es que tiene en cuenta las circunstancias que concurren en la comunicación, aunque me gustaría que hubiera sido más concreta, ya que creo que puede producir cierta ambigüedad. Buscando un poco más, llegué a la del Centro Virtual Cervantes según la cual “se entiende por Pragmática la disciplina cuyo objeto de

estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.

De este modo, la pragmática analiza por qué el destinatario de un enunciado como [ya le llamaremos] emitido por una empresa de selección de personal, puede interpretar tanto que será seleccionado como lo contrario, según sea el conocimiento del mundo de dicho destinatario así como, por ejemplo, la entonación y la información no verbal transmitida por el emisor. En este sentido, se dice que los interlocutores poseen información pragmática, entendiendo como tal el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones, etc. de un individuo en una interacción oral concreta”.

De esta definición, lo que más me interesa son los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje (los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo) ya que son elementos que muchas veces se obvian en las aulas y que condicionan la eficacia del mensaje así como la imagen que perciba el receptor.

También me parece muy interesante que aborde los elementos no verbales tales como la entonación. En este sentido, creo que el tono sí que se suele tratar en clase de manera implícita pero creo que se le debería dedicar más tiempo, ya que el mismo enunciado expresado en tono irónico cambia radicalmente su significado. Aunque no lo dice de forma explícita, los gestos y la proxémica también son elementos clave a la hora de interpretar y, en numerosas ocasiones, son muy culturales. Se tiende a pensar que el lenguaje no verbal es universal y, aunque hay aspectos bastante estandarizados, muchos de ellos son completamente distintos. Por ese motivo, es muy importante tomar conciencia de ello e intentar tratarlos en el aula de ELE porque al igual que lo anterior, pueden afectar al mensaje o a la imagen que uno de los interlocutores esté tratando de transmitir.

Además, en la interpretación de un mensaje también influyen el contexto y las características personales de los interlocutores. No es lo mismo dirigirte a un amigo en una dinámica de clase en la que están escuchando los demás compañeros y el profesor que hablar con esa misma persona en la calle. Por lo tanto, la pragmática también puede tomarse como un reflejo de las relaciones sociales, que pueden cambiar en función del contexto en el que nos encontremos.

Nuestro propósito como docentes es formar a alumnos competentes en el sentido más amplio de la palabra. Ser competente implica saber y poder elegir. En cada decisión de construcción de discurso, el hablante cuenta con opciones, de léxico, de tratamiento, de sintaxis. Son los materiales de estilo, la diferencia entre el tuteo y el tratamiento de usted, entre fallecer, morir o palmarla, etc. El estilo existe porque hay las opciones, porque es inevitable decidir. (Garrido Medina, 1997: 211-212).

En la cita anterior podemos ver dos de las características principales del lenguaje y que deberían ser manejadas por todo hablante competente: la flexibilidad y la adaptabilidad. La flexibilidad permite adaptar el lenguaje a nuestras necesidades, a nuestros intereses y a nuestras estrategias comunicativas. En cuanto a la adaptabilidad, el uso del lenguaje está regulado por las estrategias que despliegan los hablantes en sus interacciones con la finalidad de obtener fines concretos. (Escandell, 2017).

En el párrafo anterior menciono al hablante competente y me refiero a él como una figura que también incorpora la competencia pragmática. En este sentido, me gustaría aclarar con qué rasgos debe contar un hablante competente en lo relativo a la pragmática: debe saber producir e interpretar intenciones; dominar las reglas de uso; dominar los principios que regulan la comunicación y aplicarlos oportunamente según el contexto (sociocultural); dominar ciertas estrategias para conseguir el fin propuesto y/o para evitar conflictos interpersonales. Identificar contextos en que una emisión lingüística es aceptable o “pragmáticamente extraña” e identificar condiciones contextuales en que se emite un enunciado.

Por lo tanto, como docentes, debemos planificar nuestros cursos de español para extranjeros sin dejar de trabajar esta competencia y con el fin de dotar al estudiante de los recursos necesarios para que sea capaz de inferir y de adecuar su discurso a

situaciones reales, para conseguir el propósito que persigue. Desde mi punto de vista, una buena manera de trabajar la competencia pragmática es a través de los escenarios que propone Robert J. Di Pietro y que explico en el siguiente apartado.

2.2 Escenarios

Di Pietro (1987) considera que el aprendizaje de una segunda lengua debe ser tan significativo como cualquier otra actividad social. Debe tener la misma tensión que se vive en los encuentros que se producen entre hablantes nativos. Para eso, los aprendientes deben hacer frente a situaciones inesperadas que, generalmente, se pueden resolver de maneras muy diferentes, al igual que las de la vida real.

Sin darnos cuenta, utilizamos el lenguaje de manera estratégica en cada interacción que llevamos a cabo, con mayor o menor grado de éxito. Sin embargo, cuando nos enfrentamos a estas mismas situaciones en una lengua que no es la nuestra, conseguir este éxito se vuelve más complicado.

Di Pietro propone aprovechar esas situaciones reales al trasladarlas al aula y construir sesiones pedagógicas basadas en las mismas. A lo largo de su libro *Strategic Interaction*, este autor se centra en desarrollar el concepto de escenario, que es explicado como una etiqueta que hace referencia a acontecimientos cotidianos que implican lo inesperado y en los que se necesita utilizar el lenguaje para poder resolverlos.

Considera que el aula es un ambiente propicio para recrear las condiciones que se producen en la vida social y ve al profesor como una guía que ayuda a enfrentarse a ellas. De este modo, el estudiante es el protagonista y quien tiene el control de su propio proceso de aprendizaje. Además la clase se puede transformar en una comunidad de personas que son, al mismo tiempo, aprendientes y usuarios de una nueva lengua.

El autor hace hincapié en la idea de que es muy importante que, para que los estudiantes aprendan a través del método de la interacción estratégica, el profesor prepare un amplio repertorio de escenarios efectivos. Es decir, situaciones reales con un final abierto que motiven a los alumnos a hablar y a buscar soluciones.

A diferencia de la mayoría de acontecimientos de la vida real, en esta propuesta, los estudiantes cuentan con tiempo para prepararlos y discutir diferentes opciones por

grupos. Los pasos que propone Di Pietro para implantar un escenario en el aula son cuatro (una previa a la clase y tres fases durante la misma): preparación (preparation), ensayo (rehearsal), actuación (performance) y análisis (debriefing).

- Preparación: esta fase es previa a la implantación en clase y el profesor es quien se encarga de ella. El docente es el responsable de diseñar escenarios que encajen con el programa del curso, los objetivos comunicativos de la clase, los intereses de los estudiantes y deben estar basados en situaciones reales en las que se pueda ver envuelto un estudiante.

Di Pietro sugiere una serie de pasos para escribir escenarios que sean creativos e interesantes: propone observar a la gente y conjeturar acerca de sus vidas (a qué se dedican en función de su vestimenta, qué hacen en ese sitio en ese momento, qué van a hacer...), el segundo paso es elegir a algunas de esas personas que previamente hemos estado observando y sobre las que nos hemos estado imaginando sus vidas y crear una historia basada en ellas. El último paso consiste en crear una situación que pueda involucrar a nuestros estudiantes, que es lo que denominaríamos escenario. Una vez terminados estos pasos, es conveniente imprimir las tarjetas de los distintos roles y entregarlas a los alumnos sin que vean las de los demás, para no perder la tensión dramática (aspecto que defino más adelante).

- Ensayo: es considerada la primera fase y comienza cuando se asignan los diferentes roles a los grupos de estudiantes (un rol por grupo). Si es posible, recomienda dejar libertad a los estudiantes para que formen sus propios grupos en lugar de imponerlos, pero todo depende de las características de cada aula. Advierte que es mejor que el número de integrantes de cada grupo no sea superior a ocho, porque puede llevar a que algunos no intervengan o que se creen subgrupos.

Es importante que la primera toma de contacto con el escenario sea grupal porque la discusión de un problema común con otros compañeros en una situación que no es amenazante reduce el estrés y la ansiedad que muchos aprendientes sienten cuando trabajan solos. Para que la comunicación fluya,

recomienda que se sienten en círculos y, a ser posible, alejados de los otros grupos, para que no oigan qué están preparando.

Los estudiantes son libres de hacer cualquier pregunta u observación que quieran y les parezca relevante. En un grupo de compañeros ninguno debe sonar como la autoridad. Para que la atmósfera de trabajo sea lo más relajada posible, Di Pietro apunta que esta fase la pueden llevar a cabo en su lengua materna, ya que el objetivo del ensayo es desarrollar un plan que sea ejecutado en la lengua meta.

Por último, el autor define las principales funciones que deben cumplir, por un lado, los estudiantes y, por otro lado, el profesor. Los grupos deben cerciorarse de que todos sus integrantes hayan comprendido la tarea que se les ha asignado a cada uno de ellos. En segundo lugar, deben asegurarse de que se han entendido las reglas de juego. Deben considerar todas las opciones a través de las cuales se puede conseguir el objetivo y pensar en las posibles reacciones que puede tener el otro grupo durante la actuación. Elegir a un miembro del grupo como representante para la fase de actuación y desempeñar el rol asignado acorde con lo que se ha pactado con el grupo.

En cuanto a las funciones del profesor, este debe observar las dinámicas de los grupos que han formado y estar preparado para formarlos él, si los alumnos no han sido capaces de hacerlo. Debe sugerir alternativas u opciones en caso de que el grupo se sienta frustrado. Debe estar preparado para dotarles de modelos y adelantar preguntas sobre cómo enunciar determinados aspectos relacionados con su rol y explicar las cuestiones requeridas por los estudiantes, pero con cuidado de no alargarlas demasiado.

- Actuación: es muy importante remarcar que las actuaciones del enfoque de la interacción estratégica no pretenden ser escenas para entretener al público. La función de los estudiantes es representar las decisiones del grupo y poner en práctica las posibles vías que puede tomar la conversación, tratando de adaptar su discurso de la mejor manera posible. La calidad del resultado dependerá de las estrategias que hayan empleado y de su capacidad de adaptar el discurso a la información que le proporciona su interlocutor que, generalmente, es inesperada.

Es importante destacar que, en esta fase, los que no están actuando deben estar tan involucrados como los actores. Durante la clase suele dividirse en tres grupos de roles interrelacionados: los actores que representan a los grupos, los miembros del grupo, que están preparados para aconsejar y resolver dudas a sus representantes y los espectadores, que son testigos de la actuación.

En cuanto a la duración ideal, no hay estudios empíricos que respondan a esta cuestión. Según Di Pietro, probablemente la extensión óptima es aquella en la que los estudiantes están motivados mientras trabajan para conseguir su objetivo. Tampoco debemos perder de vista a los demás compañeros que no están actuando, con el fin de mantener cierto equilibrio.

- Análisis: esta podría ser la fase de la interacción estratégica que más se asemeja a las actividades de una clase de lengua tradicional. Sin embargo, existe una diferencia fundamental y es que, en el *debriefing*, la base de la actuación pedagógica está basada en el escenario que han ejecutado los propios alumnos. Es decir, un discurso construido por los alumnos y que muestra, en cierta manera, su competencia en la lengua meta. En este sentido, la labor del profesor es la de facilitar a los estudiantes que adquieran el lenguaje a través de su estilo personal.

Di Pietro habla de la eficacia de esta fase y la prueba a través de un ejemplo de un grupo de estudiantes de holandeses. Tras la actuación, los aprendientes realizaron preguntas relacionadas con gramática, vocabulario o pronunciación. Pasada una semana, volvieron a unir al grupo y le preguntaron por el escenario. Pudieron reconstruirlo con total facilidad y lo más sorprendente es que se acordaban de las preguntas que realizaron al instructor además de la explicación que este les dio, con todo lujo de detalles. Lo curioso es que prácticamente ninguno de ellos se acordaba de las preguntas del resto de sus compañeros.

Idealmente, estos análisis deberían estar organizados alrededor de las preguntas que generan los estudiantes. De esta forma, se fomentará que las explicaciones gramaticales sean recibidas con un mayor interés y se consiga así una mayor

retención. El profesor, que acostumbra a seguir un programa de clase, debe asegurarse de que se tratan en clase todos los puntos importantes relacionados con la gramática. El autor aclara que, en realidad, esto último no suele suponer un problema en los cursos cuyo método se basa en la interacción estratégica porque, al final, los aspectos más significativos de la gramática acaban emergiendo.

Como este método es muy diferente al tradicional y puede dificultar la labor del profesor en lo relativo a seguir el programa, el autor propone algunas guías que los docentes pueden utilizar en esta fase de análisis: mantener las prioridades y objetivos en orden, animar a los estudiantes a que adquieran el control del debate, establecer una conexión entre análisis anteriores y mantener un estilo simple y directo en lo relativo a las explicaciones.

En cuanto a las directrices que propone para los estudiantes: sentirse libre de preguntar o comentario sobre cualquier aspecto relacionado con la lengua meta y su uso, ser tolerante con el profesor (todos tenemos nuestras limitaciones y es imposible saberlo todo) y no tener miedo a cometer errores, puesto que la precisión se adquiere a través de la práctica.

Di Pietro es consciente de que muchos integrantes del proceso de aprendizaje de segundas lenguas piensan que la gramática es el aspecto más importante de un idioma. De hecho, en una encuesta que realizó en 1983 en la Universidad de Delaware, obtuvo respuestas reveladoras como la de un estudiante que consideraba que la gramática era el modo de saber que se había aprendido algo de la lengua que se estaba estudiando.

Con esto no quiero decir que este autor considere que la gramática no es importante, sino que la aborda como un elemento más que interviene en la comunicación y que, evidentemente, hay que trabajarlo pero de forma contextualizada y a partir de los enunciados y necesidades de los aprendientes.

Propone el uso de un diario de gramática como una herramienta que puede servir al estudiante para ir anotando aquellos puntos que le han parecido relevantes sobre la lengua meta. Este diario puede considerarse parte del proceso de

análisis o incluso un resultado del mismo, y el alumno es libre de escribir ahí lo que le parezca útil u oportuno.

Para finalizar este apartado, destaca la tentación que sienten algunos docentes de manipular las conversaciones de los estudiantes de tal manera que les permita subrayar estructuras o vocabulario que consideran importante y menciona dos conocidas manipulaciones: negarse a responder preguntas de los estudiantes con la excusa de que no es un tema del día y obligar a los estudiantes a elaborar frases relacionadas con el tema de la sesión y en las que se utilicen únicamente las estructuras que se quieren ver durante esa clase, aunque hayan encontrado alternativas igualmente correctas.

- Es recomendable repetir la actuación después de haber trabajado el análisis porque, de esta manera, pueden aplicar los aspectos nuevos que han aprendido y así tienen la posibilidad de interiorizarlos.

Una vez expuestas las fases, me gustaría aclarar la diferencia que establece Di Pietro entre un juego de rol y un escenario, que son dos prácticas que tienden a confundirse en el ámbito de la educación. Lo ilustro con una tabla de la página 67 de este libro que, a mi juicio, clarifica de forma visual los principales componentes de cada una:

<i>Role Play</i>	<i>Scenario Role</i>
1. Student is given a “part”; student portrays someone other than self.	1. Student plays self within the framework of the role.
2. Student is often told what to do or think (e.g., you want to go to the movies but your partner doesn’t).	2. Student is given a situation but not told what to think or do.
3. The target language is used to practice previously presented items, thereby reinforcing the syllabus.	3. Aspects of the target language are taken from the interaction and determine the linguistic syllabus.
4. Usually all the players know what the others will say and do.	4. The interaction contains a greater element of uncertainty and dramatic tension.

The writing of scenarios requires the utilization of one’s imagination about life in general. A good outside source of scenario themes can be found in real-life happenings.

La definición exacta que da el autor sobre qué es un escenario es la siguiente: “A scenario is a strategic interplay of roles functioning to fulfill personal agendas within a shared context”.

Mientras que en el juego de rol el estudiante tiene que actuar en función del papel que se le ha dado, en el escenario, el alumno hace de sí mismo dentro de una situación concreta. Por otro lado, en el juego de rol, en general, se le dice al aprendiente qué debe pensar o hacer, mientras que en el escenario únicamente se le da una situación, sin especificar qué debe pensar.

En el juego de rol, se utiliza el lenguaje con el fin de practicar ítems que se han presentado previamente y, normalmente, los alumnos saben qué harán y dirán sus compañeros. Por el contrario, en el escenario, los aspectos lingüísticos que se tratan provienen de la propia interacción de los estudiantes que, no se sabe qué discursos van a emplear porque el final de la tarea es abierto y además consta de tensión dramática.

Di Pietro matiza que los escenarios bien escritos son capaces de capturar la tensión dramática de una interacción humana. Habla de tensión dramática como ese elemento de incertidumbre que se produce en toda conversación entre dos o más personas y lleva a la movilización de distintos recursos, tanto lingüísticos como no lingüísticos, para reaccionar ante imprevistos cotidianos. Cuanto mayor es el dominio de un idioma, menos consciente se es de esta tensión ya que las estrategias tales como la de anticipar, se activan de manera casi automática.

Para que los estudiantes desarrollen estas habilidades estratégicas de las que venimos hablando, es muy importante que los escenarios sean ambiguos, para que la negociación de significados sea lo más enriquecedora posible y posibilite al alumno la creación de su propia identidad en una segunda lengua. Para lograrlo, es necesario cubrir las tres dimensiones del lenguaje: intercambios de información (orientada a la gramática), transacción (cuyo foco es la negociación y la expresión de las intenciones del hablante) y la interacción (cuyo énfasis radica en cómo el uso del lenguaje retrata los roles y identidades de los participantes).

Como conclusión, este enfoque interactivo pretende conseguir que los estudiantes sean capaces de generar su propio discurso. Es evidente que es más motivador un discurso generado por el propio estudiante que el que pueda generar el profesor porque, al fin y al cabo, se trata de expresar lo que uno pretende, es decir, la personalidad a través de

mensajes. Además, las estrategias que se van adquiriendo a lo largo del proceso serían invariables si el alumno tuviera que memorizar o aplicar únicamente las oraciones que utiliza el profesor.

2.3 Aportaciones de la Pragmática

Escandell (2004), considera que “la Pragmática se ha convertido en una materia obligada en la formación del profesor de una segunda lengua o de una lengua extranjera. La Pragmática le ofrece las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder avanzar en la descripción de las reglas y los principios —la mayor parte de las veces, no conscientes— que están en vigor cuando nos comunicamos, y que permiten lograr una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen al modo en que los hablantes usamos la lengua”.

Por lo tanto, debemos reforzar la idea de que, para ser profesor de ELE, no es suficiente con saber sobre gramática, léxico o incluso pedagogía, sino que entran en juego otras muchas disciplinas que hay que tratar en el aula si queremos que nuestros estudiantes adquieran competencia comunicativa.

Además, corrobora la idea de que no es suficiente comprender los mensajes codificados, sino que es necesario inferir y obtener información a través de otras fuentes: “Los humanos, además de saber interpretar eficazmente los símbolos convencionales de un código aprendido (entre ellos, los signos lingüísticos), somos capaces de obtener información a partir de indicios (o síntomas) y de iconos; y no sólo eso, somos capaces de explotar con fines comunicativos la capacidad de nuestros congéneres de interpretar indicios: es decir, sabemos producir intencionalmente indicios para que los demás los interpreten. Ello indica, pues, que el proceso de descodificación no es la única fuente de la que obtenemos contenidos; también la inferencia (el razonamiento que nos permite deducir nuevas informaciones a partir de otras ya existentes) desempeña un papel decisivo en la comunicación. Este papel es todavía más importante de lo que pudiera parecer en un principio ya que, como veremos, también lo comunicado verbalmente recibe una interpretación inferencial. Lo que hace que el modo en que nos comunicamos sea creativo, y no puramente mecánico, es precisamente nuestra capacidad de superar el código y de transmitir contenidos por medios no convencionales”.

De este modo, como docentes de ELE, nuestra labora va mucho más allá de la que se llevaba haciendo hasta ahora, porque debemos prestar atención a numerosos elementos que intervienen en la interpretación de actividades comunicativas.

Pero, evidentemente, en clase no podemos abordar todo aquello que puede ser susceptible de interpretación porque sería inabarcable. Debemos enseñar aquellos aspectos más generalizables: “En la puesta en uso de nuestra capacidad lingüística en la comunicación intervienen factores distintos a los que gobiernan el código de la lengua. [...] Entran en juego consideraciones como los roles de los interlocutores, o las expectativas que la situación extralingüística crea acerca de los comportamientos [...]. La intervención de tales factores, y el consiguiente comportamiento comunicativo a que estos dan lugar, no es algo aleatorio o arbitrario, sino que responde a patrones sistemáticos, como sugiere la unanimidad que hemos alcanzado sobre el ejemplo anterior. Establecer regularidades y generalizaciones es el objetivo central de la teoría. Se atenderá sólo, pues, a aquellos aspectos que resulten recurrentes y, por lo tanto, en cierto modo, previsibles. De no hacerlo así, cualquier observación no pasaría de ser una mera anécdota y carecería del más mínimo interés científico. Además de ser un requisito imprescindible para el desarrollo de la teoría, encontrar sistematicidades es también una necesidad para la enseñanza: si podemos hablar de competencia (es decir, de un conocimiento interiorizado), y si la competencia puede enseñarse y adquirirse, es precisamente porque existen regularidades”.

Esta lectura confirma la importancia de la Pragmática y la necesidad de enseñarla en el aula para que el discurso sea adecuado. Además, esta autora destaca la importancia de tratar en la enseñanza de ELE dos aspectos importantes que son la cortesía y los actos de habla: “Los actos de habla catalogan las intenciones, y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas; la cortesía estudia los parámetros que determinan la distancia social y sus manifestaciones lingüísticas. Estos dos ámbitos son también del mayor interés para los profesores porque son los dos campos en los que se hacen más evidentes las diferencias culturales en lo que a normas de uso de la lengua se refieren, y, por tanto, son los campos en los que se manifiestan de manera más clara los fenómenos de interferencia pragmática”.

Escandell considera los actos de habla como unidades básicas de comunicación y de acción, aunque esto no implica que su estructura sea necesariamente simple, sino al contrario. Casi todos los actos de habla son lingüísticamente complejos y se pueden desglosar en partes con una función específica dentro del acto.

Por otro lado, además de por la intención, la comunicación también está influida por la distancia social entre los interlocutores y se mide con respecto a dos ejes fundamentales:

- “Jerarquía. Está determinada por la relación “vertical” entre los interlocutores en función tanto de las características físicas inherentes de cada individuo (edad, sexo, parentesco...) como de los roles sociales que tienen atribuidos y que resultan relevantes para el intercambio (jefe, secretario, botones...). Tanto las características inherentes como los roles sociales pueden dar lugar a relaciones simétricas (coetáneos, compañeros de estudios, colegas de trabajo,...) o asimétricas (viejo/joven, cliente/empleador, médico/paciente, profesor/alumno ...);
- Familiaridad. Es una relación simétrica determinada por la relación “horizontal” que establece el grado de conocimiento previo (desconocidos, conocidos, amigos íntimos,...)”.

Como conclusión, a la hora de diseñar cursos y preparar actividades, debemos prestar una especial atención a estos componentes relacionados con la pragmática como pueden ser la cortesía verbal y la intención en los diferentes actos de habla. Muchas veces, estos aspectos se dejan de lado en el aula de ELE porque pueden parecer intuitivos, ya que los tenemos interiorizados de tanto utilizarlos en nuestra propia cultura sin cuestionarnos que pueden variar de un país a otro o de una lengua a otra.

Creo que, para lograr planes de clase que sean más productivos que los que se elaboran siguiendo el método tradicional, se puede prescindir de la realización de ejercicios mecánicos, que conviene mandar como tarea, para potenciar las actividades pragmáticas.

2.4 Hacer una petición

Rebeca Bataller, en este artículo, lleva a cabo un análisis del uso de diferentes estrategias pragmáticas que se utilizan a la hora de hacer una petición. Más

concretamente, se centra en un grupo de 31 estudiantes procedentes de Estados Unidos, en un contexto de inmersión en Valencia.

Para recopilar los datos, decide hacerlo a través de dos situaciones de carácter más bien transaccional: pedir algo de beber en la cafetería y cambiar un par de zapatos en una tienda tras perder el recibo. Para contrastar los datos de estos alumnos, cuenta con un grupo de control nativo de España. Explica que ha escogido la herramienta del juego de rol porque considera que es la más apropiada para obtener la información que la autora considera relevante, ya que se puede observar un uso instantáneo y espontáneo del lenguaje que puede variar mucho si se parte de un análisis de fórmulas escritas.

Se da cuenta de que los aprendientes apenas varían sus estrategias para realizar una petición y que estas son prácticamente iguales a las de un estudiante que no ha experimentado inmersión. Según Bataller, esto se puede deber a que el tiempo que pasan en España no es suficiente para manifestar cambios en lo relativo a la pragmática, o no se dan cuenta de las diferencias existentes entre su L1 y su L2 e incluso, si lo son, optan por no incorporarlas. Otro de los aspectos que afecta a la forma de expresarse de los estudiantes es el tiempo que pasan fuera de clase que, en lugar de interactuar con hablantes nativos de español, lo suelen hacer con aquellos que también están de intercambio y, generalmente, en inglés.

Concluye que la pragmática es un elemento muy importante para comunicarse de forma eficaz y adecuada y, por tanto, esta área debería adquirir la relevancia que se merece dentro de las aulas.

Este artículo me ha parecido un resumen excelente sobre la investigación que se están llevando a cabo en el campo de la pragmática y, principalmente, en el acto de habla de pedir. Creo que podría aplicarse a otros actos ilocutivos diferentes que, del mismo modo, se están dejando de lado en numerosas instituciones educativas, donde únicamente se tratan los aspectos más formales de los mismo como su sintaxis.

Coincido con lo que se comenta en el artículo sobre que un error pragmático puede impedir que la comunicación entre dos hablantes sea efectiva y creo que todavía es más grave que un error gramatical en lo relativo a la interacción.

Desde mi punto de vista, este estudio ha desmontado la falsa creencia de que en clase se deben enseñar las estructuras y el léxico necesario para desenvolverse, porque la pragmática se va adquiriendo con el uso en un contexto de inmersión. Tal y como concluye Bataller, la pragmática no se adquiere únicamente a través de la inmersión y, de hecho, apenas hay diferencias con respecto a aquellos que estudian español en su país. Por ese mismo motivo, los profesores deberían incluirla como un componente más en clase y tratarlo con instrucción explícita, ya que en caso de no hacerlo, los estudiantes no adquirirán la competencia necesaria.

Este artículo ha sido clave para encaminar mi estudio ya que me interesa centrarme en la expresión de desacuerdo de los estudiantes de inmersión y considero que es un buen punto de partida. Leerlo me ha llevado a cambiar la idea sobre cómo planificar la intervención en clase, dirigiéndola hacia una instrucción más explícita e incorporando algún elemento de análisis en dicho plan.

Ya tenía previsto incluir un escenario en la dinámica y, tras leer este artículo, estoy convencida de que es una herramienta imprescindible para poder recopilar información fiable sobre sus interacciones.

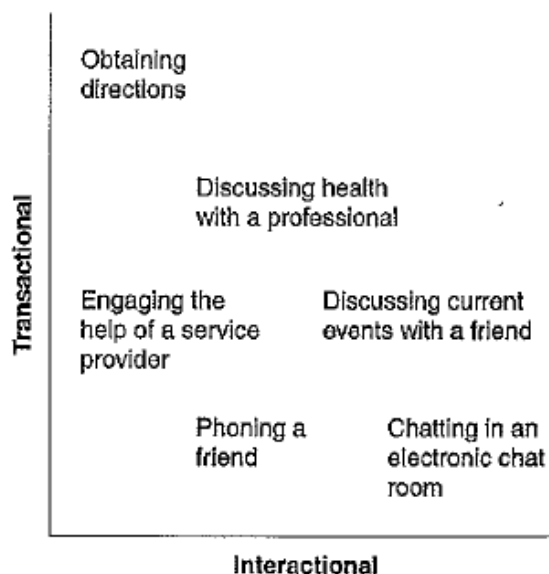
2.5 Modo interpersonal

Hall, J. K. (2001) habla de que la docencia tradicional de segunda lengua concebía la interacción como la enseñanza del idioma en habilidades separadas de escucha y oral. Se asumía que el aprendiente, debía conocer todos los factores formales de la lengua antes de poder comprenderlos o utilizarlos en interacciones. Comunicarse con otros, ahora, es algo cualitativamente diferente a la división de habilidades oral y de escucha.

La autora habla de la concepción del modo interpersonal como alternativa a la enseñanza tradicional. En él se incluyen actividades comunicativas que se pueden completar mediante la interacción directa con otros interlocutores. El propósito principal de las mismas puede ser transaccional, el interlocutor busca obtener algo concreto de otros, o interaccional, cuyo objetivo radica en establecer y mantener relaciones interpersonales. Es cierto que algunas actividades pueden compartir objetivos y existe una fina línea que separa unas de otras. Hall ejemplifica en un gráfico, y de

manera bastante visual, distintas actividades comunicativas y cómo estarían clasificadas:

FIGURE 6-1 Two-Dimensional Goal Orientation of Interpersonal Activities



A la hora de implementar actividades en el aula, es conveniente que los alumnos principiantes absolutos comiencen por las más transaccionales, ya que son más fácilmente delimitables. Por otro lado, también influye el grado de familiaridad que tengan los estudiantes con estas actividades, ya que las experiencias pasadas pueden modificar el grado de dificultad que le supone al aprendiente.

Si nuestra experiencia pasada sobre una actividad interpersonal es muy amplia, dispondremos de más estrategias y recursos para desarrollar planes comunicativos al respecto y nuestra capacidad de anticipar el discurso será mayor.

Otro aspecto que influye en la complejidad de la interacción es el número de participantes y la relación existente entre ellos. Cuantos más participantes, mayor será el grado de atención necesario para poder comprender y anticipar mensajes. Al mismo tiempo, si dentro de esa misma actividad interpersonal intervienen personas con roles diferentes, descifrar el discurso será más complicado que si todos desempeñan el mismo papel. La autora apunta que es más complicado interactuar con alguien que es a la vez un empleado y un familiar, que si únicamente fuera un empleado o un familiar.

Una conversación puede ser radicalmente distinta en función del papel que le quieras dar a tu interlocutor (ya sea de manera consciente o inconsciente). Por eso, las actividades de comunicación interpersonal requieren elevados niveles de esfuerzo adicional para los estudiantes de un idioma.

En cuanto al papel de profesor, Hall habla de la creación de diferentes prácticas de clase que van de las más guiadas a las más abiertas, para fomentar la autonomía del estudiante. Al igual que Di Pietro, considera las improvisaciones y los juegos de rol prácticas transformadoras en las que no se espera que los estudiantes actúen de una forma estandarizada y convencional, sino lo contrario. El propósito es que sean creativos y que busquen alternativas a las vías tradicionales.

2.6 Conclusiones

Por lo tanto, a lo largo de este apartado trato de establecer ciertas bases para comenzar a investigar. Por un lado, comienzo por acotar el concepto de pragmática, ya que es un aspecto muy amplio y conviene clarificarlo.

También explico en qué consisten los escenarios, así como la posible influencia de los mismos en la competencia pragmática. Estrechamente ligado a este tema, abordo los actos de habla y la necesidad de trabajarlos en clase para lograr un aprendizaje significativo. Tras tratar esta área de forma genérica, tomo como punto de partida la expresión de una petición implementada en un curso de inmersión, que es muy similar al que describo más adelante. Por último comento algunos aspectos relacionados con la comunicación interpersonal que considero relevantes para comprender la secuencia que propongo.

3. Metodología

En este apartado explico la metodología que utilicé para mi pequeña intervención, además de las particularidades de la clase escogida y la razón de haber elegido ese grupo de alumnos.

3.1. Objetivos de la investigación

Como menciono en la introducción, mi objetivo principal es comprobar si el *debriefing* pragmático puede dotar al estudiante de las competencias comunicativas necesarias para ser capaz de anticipar, adecuar su discurso y mostrar su propia voz o forma de ser en diferentes situaciones. Por ejemplo, si es capaz de conseguir ser maleducado, irónico, cortés, etc.

Más concretamente y dadas las limitaciones de esta investigación, me interesa saber si la intervención que detallo más adelante contribuye a que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de la pragmática y que adquieran las estrategias y recursos necesarios para expresar desacuerdo de forma educada, tajante o maleducada, en función de la intención que persigan.

La idea de la que parto es que los escenarios y, especialmente, *debriefing* pragmático contribuyen al adquirir tu propia voz/personalidad en una segunda lengua

3.2 Características del grupo

Se trata de un curso intensivo ofrecido por de nivel B2.1 impartido durante los meses de marzo, abril y mayo. Los estudiantes recibían clase de lunes a jueves desde las 14 hasta las 15:30, sumando así un total de 6 horas semanales. Este curso forma parte del Instituto de Lengua y Cultura Españolas de la Universidad de Navarra, centro sin ánimo de lucro situado en Pamplona, una pequeña ciudad del norte de España.

Los estudiantes eran un total de 12, todos ellos de intercambio, provenían de diversas nacionalidades de cuatro continentes: África, América, Asia y Europa. Al ser universitarios, sus edades estaban comprendidas entre los 19 y los 25 años. Provenían de metodologías muy diferentes y estaban acostumbrados a aprender de maneras muy diversas.

Este curso se ofrecía en la segunda mitad del segundo semestre del año académico por lo que, muchos de ellos, habían tenido la posibilidad de completar otro nivel en este contexto de inmersión.

La mayoría de ellos compartía piso con otros estudiantes de intercambio y, desafortunadamente, el idioma que utilizaban para comunicarse fuera del aula era el inglés. Además, casi todas las asignaturas que estaban cursando las habían elegido también en inglés, de tal forma que prácticamente solo utilizaban el español para realizar algunas transacciones y durante la clase de español.

Las clases de este nivel las impartió una de mis compañeras a excepción de las dos en las que realicé la intervención.

3.3 Metodología cualitativa

Para analizar la intervención, he utilizado la metodología cualitativa, puesto que los aspectos que quería investigar no eran medibles en términos numéricos. Más concretamente, he utilizado un diario de observación en el que he ido anotando cómo han transcurrido las clases para incluir posibles mejoras, así como para monitorizar el progreso de algunos estudiantes.

También me he servido de un breve cuestionario compuesto por preguntas abiertas, que muestro en la secuencia didáctica, a través del cual me interesaba contrastar sus concepciones iniciales y finales.

Por último, también me sirvo de las reflexiones finales que tuvieron lugar al final de la última sesión en la que los estudiantes, de manera oral, contaron cómo se sintieron a lo largo del proceso y qué les gustaría mejorar.

3.4 Selección de la muestra

He escogido este nivel porque considero que es adecuado para tratar aspectos que tienen que ver con el desacuerdo y porque ya cuentan con las herramientas necesarias para argumentar durante la actuación y para interiorizar lo tratado a lo largo del *debriefing* pragmático.

En este sentido, me ha resultado muy útil la aportación que menciono en el marco teórico sobre la intervención de Rebeca Bataller a través de juegos de rol relacionados con la petición porque, con los datos que aporta, no necesito realizar esta misma intervención en un grupo de control para saber si son capaces de interiorizar la pragmática sin instrucción explícita.

4. Secuencia didáctica

A continuación, detallo la planificación de clase que diseñé para las dos sesiones (de una hora y media cada una), así como los objetivos que perseguía, la medición de los resultados y los materiales que empleé.

4.1 Objetivos

Los objetivos que quería que los alumnos consiguieran fueron comunes para ambas sesiones:

- Que los estudiantes reflexionen sobre la pragmática, tomen conciencia de su importancia y sean capaces de desarrollar algunas estrategias para usarla adecuadamente.
- Aprender y comprender algunas formas de expresar desacuerdo y utilizar aquellas que más les interesen en función de la situación, el interlocutor al que se dirigen y la imagen que quieren transmitir

4.2 Distribución por sesiones

Comencé la **primera sesión** repartiendo un cuestionario cuya intención era comprobar qué concepción tenían de la pragmática y cómo creían que debía ser un buen comunicador. También me interesaba conocer qué diferencias comunicativas existían entre su cultura de origen y la española. El cuestionario era breve (una cara) y contenía las siguientes preguntas:

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?
- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?
- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

Esta última pregunta me la sugirió mi tutor, Eduardo Negueruela, porque así tenían la posibilidad de expresar su concepción a través de dos formas, ya que para algunos es más fácil escribir y para otros dibujar o, simplemente, una combinación de ambas y, además, la posibilidad de contar con dos representaciones diferentes sobre el mismo concepto, puede generar resultados interesantes a la hora de comparar.

Para mi sorpresa, ninguno supo explicar qué era la pragmática. Solo hubo una alumna que lo intentó pero la explicó en el sentido de ser una persona práctica.

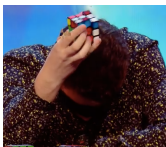
Tras este cuestionario, sobre el que no comenté nada hasta más adelante, planteé un escenario que me sirviera para comprobar de dónde partían, ya que no eran mis alumnos y no conocía sus destrezas.

Para poder dividirlos en grupos, les hice ver tres vídeos breves sobre personas con diferentes talentos y cada uno de ellos elegía su favorito. Los vídeos fueron los siguientes:



<https://www.youtube.com/watch?v=RxPZh4AnWyk>

Susan Boyle - Britains Got Talent 2009 Episode 1 - Saturday 11th April



https://www.youtube.com/watch?v=1EqgeMfJ_rE (a partir del 3:26)

Flavian solve 3 Rubik's Cubes BLINDFOLDED! Britain's Got Talent 2016



<https://www.youtube.com/watch?v=hjHnWz3EyHs> (a partir del 1:00)

Spectacular Salsa - Paddy & Nico | Britain's Got Talent 2014

Traté de escoger tres talentos muy distintos para que hubiera más discrepancias. El primer enlace lleva a la conocida actuación de la cantante Susan Boyle. El segundo, a un chico que es capaz de resolver tres cubos de Rubik sin necesidad de verlos y con una sola mano. Y, por último, el tercer vídeo muestra a una pareja de salsa con la peculiaridad de que la bailarina es una anciana.

Fue muy fácil dividirlos en grupos porque, de los 12 alumnos, cuatro votaron por el primero; otros cuatro, por el segundo y otros cuatro, por el tercero. Una vez juntos los partidarios de cada uno, les entregué el escenario. No fue un escenario típico porque el rol del que partían era el mismo para todos, aunque no lo supieran.

Las instrucciones fueron las siguientes:

“Tus compañeros de clase de español y tú habéis sido elegidos como jurado para un concurso de talentos. Ya estáis en la final, pero cada uno tiene una opinión diferente. Poneos de acuerdo de la forma más educada posible”.

En este caso, no fue necesario crear la tensión dramática a través de la incertidumbre del rol que representaban los compañeros del otro grupo, sino de los argumentos que tenían que utilizar y del propósito que debían conseguir.

En la fase de ensayo, los estudiantes se centraron en buscar todo tipo de argumentos para rebatir los posibles razonamientos de los otros alumnos. Sin embargo, ningún grupo preparó nada relacionado con formas de expresar desacuerdo, ni se habló del tono que se debía utilizar, ni mitigadores, etc. Únicamente me hicieron consultas relacionadas con vocabulario y alguna duda gramatical.

En la fase de actuación hice que participasen todos. Redistribuí a los alumnos de tal forma que quedaran cuatro grupos de tres integrantes cada uno y, todos ellos, con diferentes favoritos. Les dejé un rato para que discutieran y se pusieran de acuerdo mientras tomaba nota de los recursos que empleaban para expresarse que, la verdad, es que fueron bastante escasos.

Una vez se pusieron de acuerdo, les di una nueva instrucción, pero esta vez de forma individual:

“Comunica la noticia de que un concursante no ha sido elegido sin herir sus sentimientos”.

Cada alumno tuvo que realizar esta tarea mientras el resto de sus compañeros se fijaba en los recursos que utilizaba. La persona no elegida, en todas las ocasiones, era yo. De este modo, iba reaccionando de maneras que ellos no esperaban para buscasen estrategias que solucionasen esa situación. La verdad es que esta parte fue muy divertida y fueron más creativos que durante el escenario anterior.

Tras el *debriefing*, en el que analizamos los aspectos que les habían resultado más difíciles (ahora ya sí comentaron más la parte de pragmática), les expliqué en un par de líneas sencillas qué significaba para mí la pragmática.

Después, les pregunté qué les parecía más grave, si un error gramatical o uno pragmático y por qué. Hubo bastante disparidad de opiniones, así que se generó un pequeño debate alrededor de esta cuestión.

Para continuar, les pedí que me contaran si alguna vez habían tenido problemas o habían vivido situaciones curiosas por aspectos relacionados con las cultura o la pragmática. Todos ellos contaron anécdotas y se fueron dando cuenta de la importancia de estos dos aspectos. Les pregunté el tratamiento que habían recibido estas cuestiones como aprendientes de una segunda lengua en sus países y me dijeron que fue prácticamente inexistente.

Para finalizar esta sesión, les pedí que buscaran vídeos en los que se viera cómo se expresaba desacuerdo (entre amigos, programas de televisión, series...) y, a ser posible, que buscaran interacciones entre personas de distintas edades y distinta distancia social.

Comenzamos la **segunda sesión** analizando los vídeos que habían elegido y la verdad es que fueron muy variados y tenían numerosos aspectos susceptibles de análisis como la cortesía verbal y varios enunciados. El problema fue que, a la hora de ver qué destacaba de cada uno de ellos de forma compartida en clase, los alumnos apenas participaban. Para que la clase siguiera fluyendo, tuve que apuntar algunas preguntas improvisadas sobre qué aspectos se podrían tratar en los fragmentos proyectados y, a partir de ahí, comenzó a dinamizarse.

Durante esta clase, contamos con la colaboración de alumnos de B2.2, que tampoco habían recibido instrucción explícita sobre pragmática ni habían trabajado a través de escenarios.

Con toda la información que habían analizado de esos vídeos les pedí que, por grupos, hicieran una lista de formas de expresar desacuerdo y que los ordenaran en un cuadro de

más formal a más informal. Curiosamente, el formal les resultó infinitamente más fácil que el informal.

Después, creé otro escenario en el que los alumnos de B2.2 eran personal de admisión de la universidad y su propósito era el de entrevistar a un alumnos y decidir si entran o no en la facultad. Para eso, debían comprobar los recursos con los que contaban los entrevistados a través de preguntas complicadas y polémicas que podían ser trampas para los candidatos. Por ejemplo: esta Universidad está muy comprometida con la cultura y, por ese motivo, defendemos fervientemente que el toro debe morir en la plaza, ¿estás de acuerdo con esto?

Los estudiantes de B2.2 crearon unas preguntas realmente interesantes y difíciles de contestar que pusieron a los alumnos de B2.1 en situaciones complicadas. Para saber si se producía cierta coherencia entre lo que querían expresar y lo que el interlocutor interpretaba, cuando terminaron, les pedí que intercambiaran opiniones. Los alumnos de B2.1 tuvieron que aclarar si pretendían ser educados o cortantes y los entrevistadores de B2.2 les daban retroalimentación sobre qué imagen habían transmitido, para ver si se correspondían.

Por último, la profesora de B2.2, se reunió con sus estudiantes para llevar a cabo una breve reflexión, mientras yo recibía retroalimentación del grupo de B2.1. Tras este feedback y justo antes de terminar la segunda y última sesión, les pedí que volvieran a completar el cuestionario que les había entregado al inicio para poder recopilar la información necesaria para establecer el contraste que buscaba.

4.3 Evaluación

La evaluación del proceso fue continua. Como menciono en el apartado de metodología, para ver el progreso de los estudiantes utilicé un diario de observación en el que iba apuntando la participación de los alumnos así como su mejora y los datos que consideraba relevantes para la investigación (como las estrategias que utilizaban al principio y las que fueron adquiriendo a mientras estas sesiones tenían lugar).

Además, fue muy revelador el uso de los cuestionarios que rellenaron tanto al inicio como al final de esta intervención porque, desde mi punto de vista, ofrece una

panorámica bastante clarificadora del cambio entre el mapa mental inicial de los estudiantes y su concepción final.

Por último, la reflexión también fue muy útil para ver lo que habían sido capaces de asimilar, la utilidad que habían visto y, sobre todo, las posibilidades de mejora que se podían incluir de cara a una futura implantación.

4.4 Materiales empleados

Los materiales empleados para desarrollar estas dos sesiones fueron los siguientes:

- Cuestionarios iniciales y finales.
- Proyector y ordenador para reproducir los vídeos de talentos y los que escogieron los alumnos para analizar los rasgos más importantes de la expresión de desacuerdo.
- Tarjetas de escenarios para determinar las funciones y los roles de los integrantes de cada grupo.
- Un diario de observación para anotar el progreso y aspectos relevantes, así como las principales conclusiones de la reflexión final.

5. Resultados

Tal y como describo en el apartado dos, mis objetivos principales eran:

- Comprobar si el *debriefing* pragmático puede dotar al estudiante de las competencias comunicativas necesarias para ser capaz de anticipar, adecuar su discurso y mostrar su propia voz o forma de ser en diferentes situaciones.
- Saber si la intervención basada en la secuencia del punto anterior contribuye a que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de la pragmática y que adquieran las estrategias y recursos necesarios para expresar desacuerdo de forma educada, tajante o maleducada, en función de la intención que persigan.

Y, por tanto, la hipótesis de la que partía es que los escenarios y, especialmente, *debriefing* pragmático contribuyen al adquirir tu propia voz/personalidad en una segunda lengua.

Los datos que obtuve desglosados por herramientas fueron los siguientes:

- El diario de observación: a través de él, pude documentar el proceso de los estudiantes. Cómo estos progresaron desde el escenario inicial en el que debían hacer de jurado y debatir quién era el ganador, hasta la situación final, en la que eran entrevistados para entrar en la universidad.

En el inicial, los alumnos apenas variaban en sus estrategias a la hora de expresar su disconformidad con los argumentos del compañero sino que, únicamente, se centraban en contraargumentar o expresar reflexiones que fueran superiores a las del resto del grupo. De este modo, sus discursos parecían un tanto bruscos, limitados e incluso sonaban maleducados cuando, en realidad, su intención no era esa.

Las fórmulas a las que más recurrieron para expresar desacuerdo en esta actividad inicial fueron: no estoy de acuerdo, porque...; no tienes razón; no, porque...; no es (la) verdad...; eso es imposible y pero seguida del argumento que querían transmitir.

En el escenario de la entrevista para entrar en la universidad incorporaron muchos más recursos, consiguiendo así que el discurso sonase mucho más natural y, aparentemente, más coherente con la intención y la imagen que querían transmitir (podía ser: expresar desacuerdo de forma educada, hacerlo de forma tajante o incluso recurrir a la “mala educación” si se sentían ofendidos con alguna de las cuestiones que se les habían formulado”).

Una de las estrategias que emplearon con frecuencia en esta última dinámica fue la de expresar desacuerdo parcial: entiendo lo que dices pero...; estoy de acuerdo con eso pero/sin embargo...; tiene sentido aunque..., etc. De esta forma conseguían que el discurso fuera más suave y cortés que el inicial en el que no recurrían a estas fórmulas.

También, a pesar de tratarse de una situación más formal que la discusión con sus compañeros en un jurado, utilizaron recursos donde mostraban su opinión personal: creo que...; pienso que...; considero que...; me parece...; no lo veo así...; en mi humilde opinión, etc.

En contraposición a los recursos anteriores, también recurrieron a la impersonalidad para reducir su grado de compromiso con los argumentos y tratar de hacerlos más objetivos: se cree que...; se comenta que...; se dice que... Relacionado con esta estrategia, también recurrieron a argumentos de autoridad como: estudios demuestran que...; o según Fulanito....

Por último, a pesar de que sonaban algo informales, cuando una pregunta les ofendía o iba muy en contra de sus creencias utilizaban expresiones como: ¿en serio?; ¿estás bien de la cabeza?; ¿es una broma?; ¡de ninguna manera!; ¡ni hablar!; ni pensarlo.

- En cuanto a la comparativa entre los cuestionarios, la verdad es que arroja datos muy interesantes: a la primera pregunta (¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?), inicialmente respondieron características personales como el ser abierto o simpático, además de las lingüísticas como el dominio de

gramática y vocabulario. Muy pocos aludieron a aspectos como el tono o la capacidad de adecuar el discurso.

Cuando respondieron a esta pregunta al final de la segunda sesión, aparecieron más aspectos interesantes como la claridad, la capacidad de expresar una opinión sin herir al interlocutor, el lenguaje corporal, el uso de signos y símbolos o la habilidad de convencer.

En cuanto a la segunda cuestión (¿Qué diferencias ves entre tu cultura y la española?), la principal diferencia entre las respuestas iniciales y las finales fue el número de conceptos que incluyeron. En esta última escribieron más, aunque en ocasiones fuera más escuetos porque hicieron un análisis más detallado, una reflexión algo más profunda y añadieron aspectos que no se habían planteado antes.

El resultado de la última pregunta es, desde mi punto de vista, el más claro de todos (¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.). En el primer cuestionario únicamente la contestó una estudiante coreana que concebía la pragmática como la capacidad de resolver un problema de forma práctica.

En el cuestionario final, todos fueron capaces de hacer un discurso e incluir algo de texto. Para algunos, fue más fácil escribir y, para otros, dibujar. La verdad es que la mayoría de sus representaciones y definiciones tiene sentido, por lo que podría decirse que se comprendió el concepto de pragmática y que, además, tomaron conciencia de su importancia, a juzgar por sus respuestas a las dos primeras preguntas.

- Por último, la reflexión final sobre qué habían aprendido a lo largo del proceso, qué les había resultado difícil y qué cambiarían, también me sirvió para planearme otras vías de cara a una futura intervención. Por lo general, a todos les pareció útil la sesión porque dijeron que nunca habían tratado este tipo de aspectos y que, creían, que eran importantes para “no dar una mala imagen” o para poder expresar su intención sin que esta pueda dar lugar a malentendidos.

Para ellos, lo más difícil era distinguir qué expresiones eran adecuadas para cada caso y también les pareció complicado el encontrar expresiones para responder a reacciones que no esperaban de sus interlocutores.

En cuanto a qué mejorarían, dijeron que les habría gustado poder poner en práctica las expresiones de desacuerdo informales porque, a lo que acostumbran, es a trabajar en clase aquellas situaciones más formales, por lo que se sienten más inseguros en el registro coloquial y en las relaciones en las que la cercanía es mayor.

6. Conclusiones

Considero que los resultados de esta pequeña intervención han sido bastante positivos ya que, a través de la misma, los estudiantes han sido capaces de comprender qué era la pragmática, han podido tomar cierta conciencia de su importancia para lograr ser un buen comunicador y han incluido en su repertorio fórmulas para expresar desacuerdo que reflejen la intención que persiguen y la imagen que quieren transmitir. Es decir, que les hagan ser un poquito más ellos mismos.

Al ser la primera vez que lo aplico y dado que la investigación de un trabajo fin de máster está sujeta a ciertas limitaciones, creo que esta intervención es susceptible de mejora. De hecho, si la tuviera que repetir en un contexto ideal, sería modificando los siguientes aspectos:

- Para poder tratar todos los conceptos y temas de una manera profunda y relajada, me habría gustado poder contar con cuatro sesiones en lugar de dos. De esta manera podría haber guiado un *debriefing* más productivo y, a su vez, más minucioso que el que nos permitió esta intervención.
- Tras escuchar la reflexión final sobre que les habría gustado la posibilidad de trabajar el desacuerdo en un plano más informal, lo tendré en cuenta de cara a una futura intervención. La solución ideal a esta mejora sería incorporar escenarios informales en una tercera sesión pero, en caso de contar únicamente con dos sesiones, se podría sustituir el último por otro que implique mayor cercanía entre los interlocutores. No me di cuenta de que el registro que más dominaban era el formal y que, probablemente, habrían aprendido más con otro tipo de situación. Eso sí, hay que tener cuidado porque, llevarlo al plano informal en un aula compuesta por alumnos de herencia, a diferencia de la que elijo para esta intervención, sería contraproducente, ya que el registro sobre el que están más cómodos es el coloquial.
- Otro aspecto que mejoraría es el análisis de vídeos con el que comienzo la segunda sesión. A pesar de que se trataba de un nivel avanzado, a la hora de comentar los aspectos relevantes sobre los fragmentos filmicos que habían

elegido sus compañeros, se produjeron bastantes momentos de silencio. Como menciono en el apartado de la secuencia didáctica, tuve que improvisar una guía de análisis con preguntas que escribí en la pizarra, para lograr que la clase fluyera. Por eso, creo que habría sido mejor entregarles hojas con preguntas que también les sirvieran para anotar los aspectos más relevantes de los vídeos y así poder repasarlos para los posteriores escenarios.

- Unido al punto anterior, en lugar de proyectar los vídeos de los alumnos y únicamente preguntarles el porqué de su elección, creo que habría sido mejor que hubieran salido ellos a explicar qué les había llamado la atención del vídeo, qué estrategias se utilizaban para expresar desacuerdo y en qué tipos de conversación se podían aplicar esas fórmulas y estrategias. Sí que es cierto que lo ideal sería que contaran con cierto tiempo para llevar a cabo este análisis, en lugar de ser de un día para otro.
- También, en una secuencia didáctica en la que se dispusiera de más tiempo, habría sido interesante que los estudiantes, como tarea, hubieran hecho cierta labor etnográfica. Es decir, que hubiesen documentado formas de expresar desacuerdo empleadas por hablantes nativos. En caso de implementarlo, creo que sería conveniente hacerlo por parejas o grupos y asignar a cada grupo un contexto determinado para que, a la hora de compartirlo en clase, fuera más enriquecedor y se pudieran analizar estructuras más variadas.
- Al tratarse de un grupo de estudiantes muy heterogéneo, con alumnos provenientes de culturas diferentes y de métodos de aprendizaje bastante dispares, a muchos de ellos les suele costar adaptarse a este tipo de clases que implican más movimiento. Esto lo suelo notar en los cursos que enseño y suelen necesitar cierto periodo de adaptación hasta que automatizan los pasos que hay que seguir en algunas dinámicas. En este caso concreto, especialmente los estudiantes de B2.2, se sintieron un poco descolocados y desorientados en los momentos en los que había que cambiarse de sitio para desarrollar una tarea grupal. Esto lleva a que se pierda un valioso tiempo de clase por lo que, de cara al futuro, trataré de pautar más la organización y, a lo mejor, hacerla algo más visual a través de carteles.

- Por último, aunque los resultados del análisis de esta intervención han sido bastante satisfactorios, me habría gustado ver si recuerdan esas estrategias que aplicaron durante las clases y si les han servido para expresarse en situaciones de la vida real.

Como he mencionado a lo largo de este trabajo, al tratarse de un proyecto de fin de máster, he tenido que acotar el tema por motivos de tiempo y espacio. Sin embargo, creo que es un tema sobre el que se puede investigar mucho hacia numerosas vías, como pueden ser:

- El análisis de otros actos de habla. Yo escogí el desacuerdo porque se utiliza con mucha frecuencia y, aunque no sea intrínsecamente descortés, sí que es potencialmente amenazantes porque afecta a la imagen positiva del emisor. Pero creo que sería interesante leer intervenciones relacionadas con otros actos ilocutivos.
- Otro tema que parece muy atractivo y que creo que se ha tratado poco es el lenguaje corporal, los gestos y la proxémica. Considero que, por muy perfecto que sea el discurso, si se falla en alguno de los componentes anteriores, la comunicación puede convertirse en un fracaso o en la interpretación por parte del receptor de un mensaje que no se quería transmitir.

Por lo que he visto en mi breve experiencia como docente de ELE, creo que todavía queda un largo camino por recorrer en lo relativo a la enseñanza de pragmática. Como se ha podido extraer del cuestionario que les entregué a los estudiantes al inicio de la intervención, el público universitario no sabía siquiera qué significaba este concepto. Incluso cuando lo tradujeron a su lengua materna.

Sin embargo, cuando se les pregunta por conceptos como la gramática o el vocabulario, todos son capaces de desarrollar una respuesta que, por normal general, suele ser bastante similar y consensuada. Considero que, aunque nos encontramos en una etapa de cambio, este progreso es muy lento y casi inexistente en ámbitos como la enseñanza en secundaria.

Esta necesidad de mejorar no existe únicamente en España, sino que es generalizada. Sí que es cierto que en países como Alemania o China, sus habitantes están acostumbrados a métodos en los que se podría decir que la enseñanza de idiomas gira prácticamente alrededor de la gramática mientras que, en Estados Unidos, por ejemplo, se valoran también otras características como la fluidez o la capacidad de argumentación.

Como conclusión, creo que es imprescindible que los docentes y los estudiantes de idiomas tomemos conciencia de la necesidad de trabajar la pragmática en las aulas, porque es imprescindible dominarla para poder mostrarnos tal y como somos. Es decir, necesitamos recibir instrucción explícita sobre aspectos relacionados con esta disciplina para poder expresar nuestra personalidad en un idioma diferente al materno. Tal y como concluye Bataller (2010) en su investigación, estudiar una lengua en un contexto de inmersión no garantiza la adquisición de esas estrategias tan necesarias para transmitir nuestra verdadera intención y, por tanto, nuestra manera de ser.

Referencias

Real Academia Española. (2017). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Bertuccelli, M. (1993). Qué es la pragmática. Barcelona: Paidós, 1995.

Escandell, M.^a V. (1996). Introducción a la pragmática. Anthropos: Madrid.

Medina, J. G., & Medina, J. G. (1997). Estilo y texto en la lengua. Gredos.

Di Pietro, R. J. (1987). Strategic interaction: Learning languages through scenarios. Cambridge University Press.

Vidal, E., & a Victoria, M. (2004). Aportaciones de la pragmática. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (12) 1 lengua extranjera (LE), 179-197.

Bataller, R. (2010). Making a Request for a Service in Spanish: Pragmatic Development in the Study Abroad Setting. *Foreign Language Annals*, 43(1), 160–175.

Hall, J. K. (2001). *Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom*. Prentice Hall.

ANEXO 1: PLANES DE CLASE

PLAN DE CLASE 1 (ESPAÑOL INTENSIVO, B2.1)

Unidad 6: Se valorará la experiencia

Objetivo comunicativo: expresar desacuerdo y reflexionar sobre pragmática

Gramática relacionada: impersonalidad

Contexto o situación: concursos de talentos

Vocabulario: relacionado con habilidades y concursos

Marco cultural: la pragmática española

Materiales: cuestionarios y vídeos

SECUENCIA:

Calentamiento: cuestionario inicial (5 minutos)

Presentación: visionado de tres audiciones que muestran diferentes talentos y elegir la que más les gusta (10 minutos)

Práctica independiente: escenario donde, como jurado, deben elegir un ganador y comunicar la mala noticia al que no logra ganar (50 minutos)

Comprobar comprensión: discusión sobre si es más grave un error gramatical o pragmático (10 minutos)

Práctica guiada: pensar en anécdotas o situaciones curiosas vividas por aspectos relacionados con la pragmática o la cultura (10 minutos)

Clausura: explicación de la tarea (5 minutos)

Tarea: Buscar vídeos en los que se exprese desacuerdo

PLAN DE CLASE 2 (ESPAÑOL INTENSIVO, B2.1)

Unidad 6: Se valorará la experiencia

Objetivo comunicativo: expresar desacuerdo y reflexionar sobre pragmática

Gramática relacionada: impersonalidad, desacuerdo parcial y otros recursos para expresar desacuerdo

Contexto o situación: entrevista para entrar en la universidad

Vocabulario: relacionado con opiniones

Marco cultural: la pragmática española

Materiales: cuestionarios y vídeos

SECUENCIA:

Calentamiento: hablar sobre dónde han encontrado los vídeos de la tarea, dificultades que les han supuesto y público al que van dirigidos (5 minutos)

Presentación: explicación de la guía de preguntas para analizar los vídeos (5 minutos)

Práctica guiada: análisis de los vídeos elegidos por los alumnos (20 minutos)

Comprobar comprensión: elaborar un listado de maneras de expresar desacuerdo: formal e informal (10 minutos)

Práctica independiente: escenario sobre una entrevista de acceso a la universidad (40 minutos)

Clausura: cuestionario final y reflexión (10 minutos)

ANEXO 2: CUESTIONARIO INICIAL

ALUMNO 1

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?
Pienso que un buen comunicador es una persona que está abierta, comprensiva, y también es importante que es un buen escuchador. Es una persona quién no quiere ocultar los problemas.
- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?
He notado que la gente en Escocia/ Gran Bretaña ~~es~~ es más educado en las calles que ~~en~~ aquí, pero aquí la gente es más tranquila - a veces la vida en Escocia es muy rápido y concurrida pero aquí es muy lenta y la gente parece más tranquilo.
- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.
No se que es ;)

ALUMNO 2

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

Un buen comunicador no solamente sabe como hablar, pero tambien sabe de la importancia de oír a que la gente dice, y sabe responder a las informaciones.

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

En general la comunicacion española está más rápido y ~~es~~ más alto que la comunicacion alemana. En la comunicacion española, ~~es~~ ~~que~~ interrumpir ~~la~~ ~~de~~ ~~otra~~ ~~personas~~ está más comun.

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

No se que es.

ALUMNO 3

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

Un buen comunicador normalmente es un buen oyente y también puede pensar dos veces antes de responder.

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

Usa mucho imperativo en España pero en ~~mi~~ HK, normalmente no usa porque es un poco descortés.

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

↓ Trata del hecho o la verdad? no estoy seguro.

ALUMNO 4

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

↳ Un buen comunicador tiene características como un voz muy clara, y alta, amplio vocabulario, y una mente creativa.

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

↳ Hay muchas diferencias, ~~pero~~ por ejemplo creo que hay más tiempos en español en comparación de inglés. Además, ~~español~~ para tiene algunas palabras español tiene dos palabras cuando en inglés hay sola una. Por ejemplo: for y para; estar + ser; saber + conocer etc.

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

↳ Reasonable?

ALUMNO 5

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

Escucha a otros
tiene mente abierta y acepta a los demás

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

En Corea, el respeto es muy importante y usamos la lenguaje formal para incluso un año de diferencia. Usamos honorificos para llamar a personas más mayores. ^{nuestros} Damos ideas implícitamente y la gente es más discreta. Pero en España, es muy raro que usamos el "usted" y llama a los otros con su nombre. Y es la gente es muy expresiva con sus ideas.

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

La pragmática tiene relación con la razón.
Piensa en una manera realística y no sentimental.



ALUMNO 6

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

Escucha como habla (tiempo igual repartido entre ambos)
habla directamente y no alrededor de una cosa
no tiene daña a una persona personal

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

Quieren hablar en inglés aunque no lo pueden.
No hablan ~~directamente~~, pero en Alemania
también es diferente entre las regiones

Mucho ^m más palabras malas!

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

Una persona es pragmática ~~cuando~~ si puede
solucionar problemas ~~en~~ en una manera sencilla.

ALUMNO 7

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?
 - Un buen comunicador es una que explicar cosas fuertemente muy bien para entender
 - Y también puede convencer otras personas.
- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?
 - Pues casi todos son mismas, los valores morales y otros.
 - solo algunas expresiones ~~así~~ como "Tu padre" que es insulta en mi país pero aquí no.
- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, représentalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

Perdona que
No se que es la pragmática.

ALUMNO 8

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

Creo que un buen comunicador es alguien que puede hablar precisa y de una manera entendible. Pero también es importante que pueda escuchar a otras personas.

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

Creo que los suizos son más tranquilos y reservados que los españoles. La cultura española es más directa y más ruidosa - la gente grita en la calle y habla más. También, los españoles hablan más rápido que los suizos.

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

ALUMNO 9

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

Tiene un mente abierto, es carismático, educado. Tiene un carácter fuerte

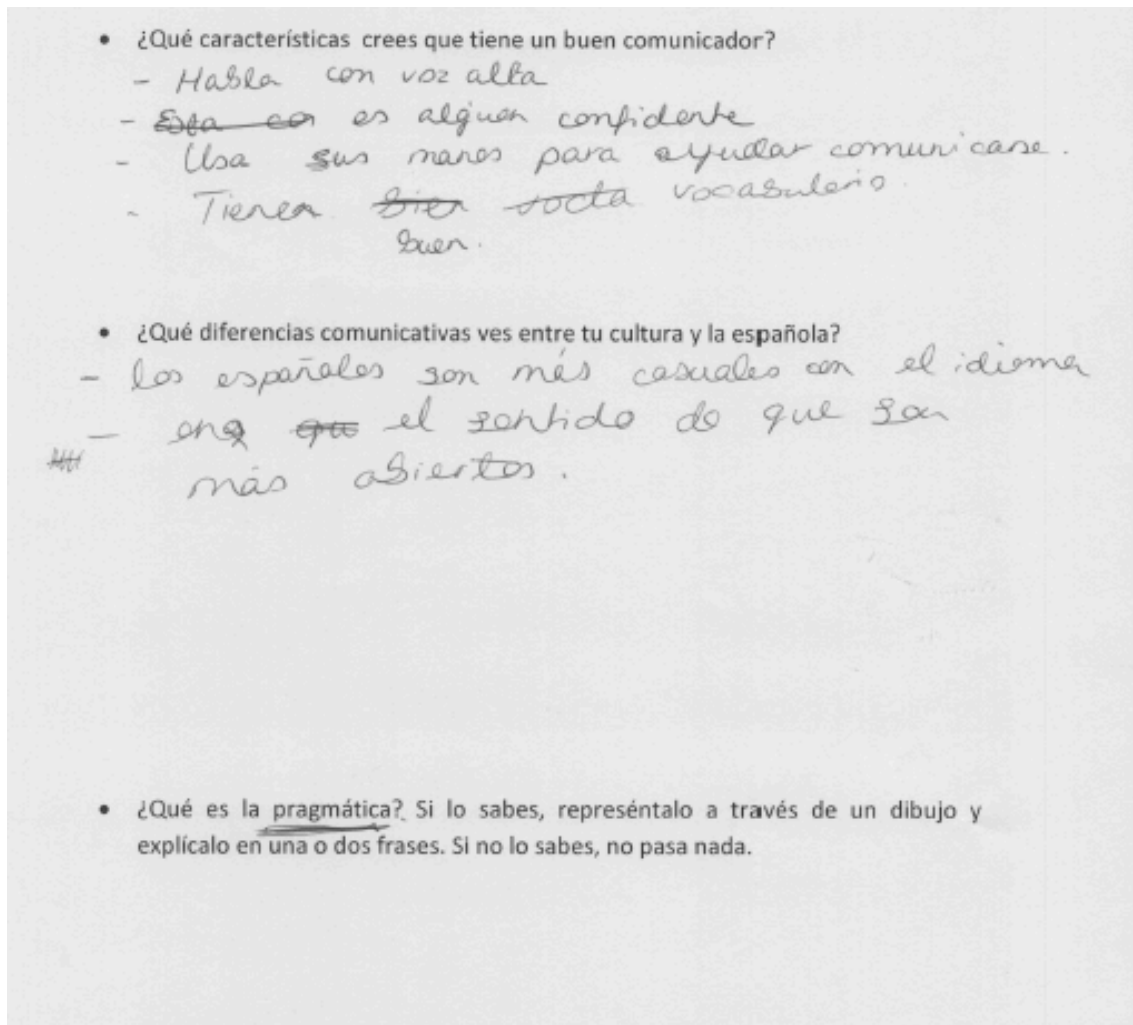
- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

En Polonia no hablamos con los extranjeros, no los llamamos "cariño" o "guapo".

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

No sé como representarla.

ALUMNO 10



ANEXO 3: CUESTIONARIO FINAL

ALUMNO 1

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

Buen escuchador, simpática, ~~que~~ alguien que tiene buen ~~de~~ lenguaje corporal.

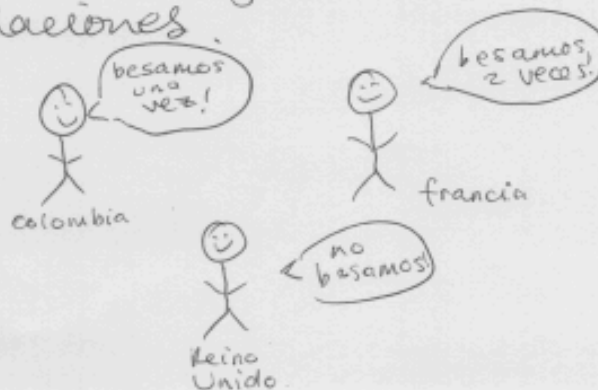
- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

En mi país la gente ~~es~~ es sobre-educada, y también tenemos más palabras malas en nuestra lenguaje día-a-día

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

Las diferencias entre culturas y como funcionan las ~~lenguas~~ lenguas - lenguaje corporal, aspectos de cultura y maneras de relaciones.

Cuando se encuentra un amigo:



ALUMNO 2

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

Un buen comunicador tiene que ~~de~~ saber hablar, oír a otra persona y contestar. Comunicación no solamente ~~significa~~ está formado de palabras, pero también consiste de gestos y miradas.

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

La comunicación española es más fuerte que la comunicación alemana. La gente interrumpe más.

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.



La pragmática ~~es todo~~ son todas las circunstancias de la comunicación en un círculo cultural. Es decir la pragmática significa más que solamente hablar perfecto en maneras gramaticales o vocabularios. Es saber las formas comunicativas entre la gente, lo que no podemos explicar.

ALUMNO 3

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

Escuchar bien

Usa lengua que otros entienden

(Por ejemplo, usa el lenguaje corporal)

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

La expresión oral
Gramática

> Significado diferente
entre mi cultura y
la española

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.



la gente le gusta hablar sobre otras

ALUMNO 4

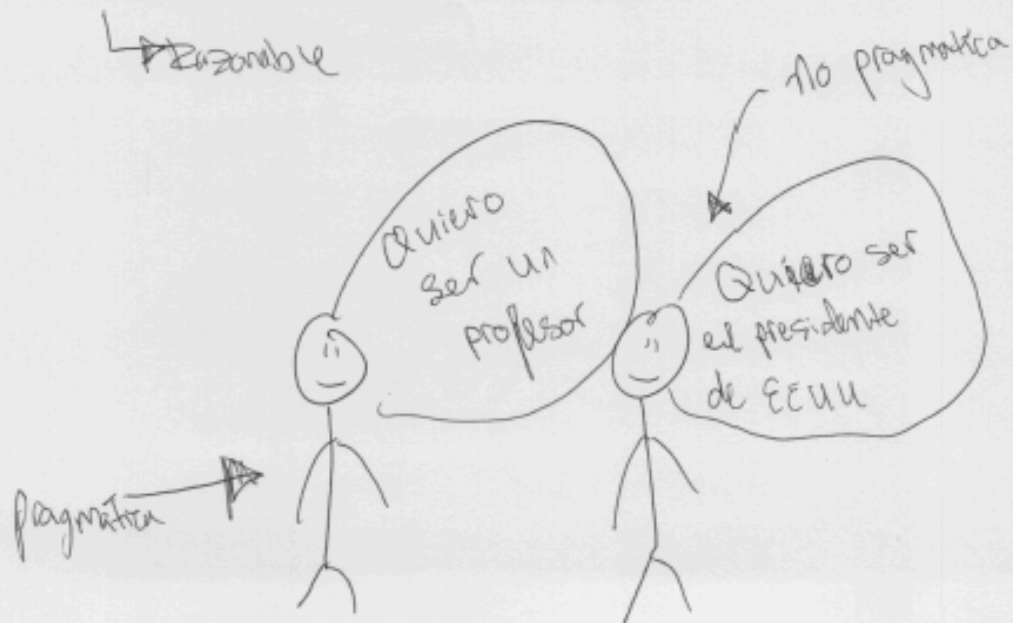
- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

↳ Una voz muy alta, clara
↳ Un vocabulario muy amplio

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

↳ Creo que hay más palabras coloquial
en Español
↳ Más lenguaje más corporal

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.



ALUMNO 5

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

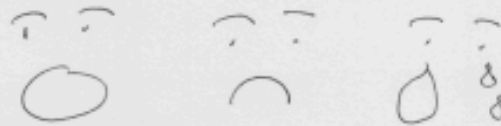
Escucha a los otros y expresa sus ideas claramente.

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

En Corea ~~no~~ ~~no~~ esperamos hasta ^{la} otra persona termina de hablar antes de hablar pero en España se corta las frases antes que termine. También en Corea estamos más discreto con nuestras ideas y expresamos nuestras pensamientos implícitamente pero en España la gente dice sus ideas en una manera muy clara.

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

Tiene relación con la lengua.
Todo que no es dicho.



Expresión ~~de la e~~
de la cara.

ALUMNO 6

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

Habla respecto a la situación pero sin embargo dice su opinión.

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

Palabras malas, más lenguaje corporal

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

Circunstancias alrededor de ~~un~~ la comunicación verbal, por ej. tradiciones culturales. ~~tradiciones culturales~~



ALUMNO 7

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

- Es alguien que comunicar con todas las técnicas, como ~~signos~~ señales y signos.

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

- Creo que casi son mismas menos algunas como cuando alguien dice "Tu padre" que es una insulta en mi país, no es una insulta aquí.

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

- La pragmática es un lenguaje ~~copiar~~.
Son formas de comunicar sin palabras.



enfadado



Triste



contenta.

ALUMNO 8

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

Un buen comunicador es una persona que siempre mantiene la calma y se queda amable. También no utiliza palabras malas y no gnta. Además es importante ser diplomática y hablar con claridad. ~~pero~~

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

En España, la comunicación es más energética y temperamento, más ruidosa.

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

La pragmática es todo de la comunicación que es afuera de la gramática o la ortografía. Es decir, con cosas como ~~la~~ la lengua del cuerpo, la cultura y cosas como esto.



ALUMNO 9

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

Educado, ~~respetuoso~~ respetuoso, el vocabulario extenso, convincente.

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

En Polonia ~~respetuosa~~ somos más formales y más respetuosos (por ejemplo, no usamos imperativo y siempre decimos "por favor" ~~y~~, aunque no y por todos lados siempre esté necesario).

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

El ~~de~~ lenguaje corporal, el conocimiento sobre ~~de~~ otras culturas, el tono,

Todo lo externo a la lengua (como gramática, el vocabulario, etc.)



ALUMNO 10

- ¿Qué características crees que tiene un buen comunicador?

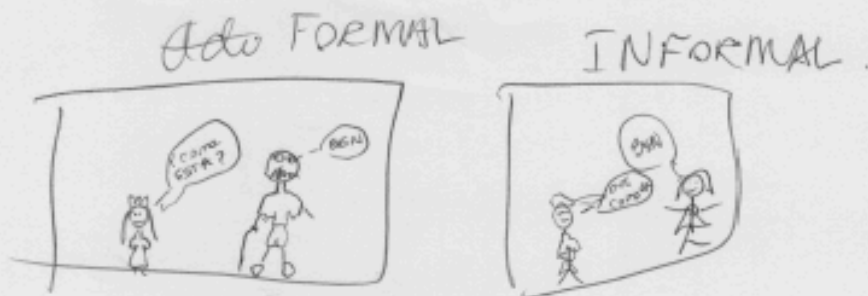
- Un buen tono - ser atento
- ^{ser} educado
- Vocabulario
- expresar sus opiniones claramente

- ¿Qué diferencias comunicativas ves entre tu cultura y la española?

- Hay una gran diferencia es si estas hablando con un adulto
- Tono del voz
- Voz alta = Español

- ¿Qué es la pragmática? Si lo sabes, represéntalo a través de un dibujo y explícalo en una o dos frases. Si no lo sabes, no pasa nada.

El contexto de la conversación



Depende de quién esta hablando se necesita cambiar el el vocabulario