CECYLIA TATOJ

ORCID: 0000-0002-7014-4072

Uniwersytet Śląski w Katowicach

cecylia.tatoj@us.edu.pl

¿Cómo mejorar la competencia intercultural partiendo del error pragmático y del estereotipo? Propuesta de actividades para trabajar la mediación y la negociación interculturales en la clase de ELE

Palabras clave: error pragmático — competencia intercultural — enseñanza de ELE — estereotipos — mediación intercultural.

Resumen

El objetivo del presente artículo consiste en explorar nuevos modos de desarrollo de la competencia intercultural en el aula de español /LE a través de la mediación y la negociación interculturales. Para ello, se plantean dos aspectos como punto de partida: por un lado, el concepto de error pragmático y, por otro, el reconocimiento de estereotipos. Así pues, en el texto se ofrecerán ejemplos concretos destinados a proporcionar instrumentos para sensibilizar al alumnado sobre distintos modos de comportamiento, así como sobre las múltiples interpretaciones que pueden provocar situaciones accidentales o interferencias en la comunicación.

A fin de cumplir el objetivo señalado, el trabajo está estructurado en tres grandes bloques. En primer lugar, se ha procedido a realizar un acercamiento al concepto del error pragmático, a la par que se aborda tanto su definición como su funcionamiento en el lenguaje. Del mismo modo, se desarrollan las correspondientes conceptualizaciones acerca del papel que desempeñan los estereotipos y los prejuicios en la comunicación intercultural. Finalmente, en el último apartado se da cuenta de los conceptos de mediación y negociación interculturales, y la importancia que poseen para la competencia intercultural.

Tras ofrecer un tratamiento de estos conceptos de forma teórica, se pasará a proponer algunas aplicaciones prácticas en la enseñanza de ELE con la finalidad de conocer más concretamente qué mecanismos ayudan a superar las diferencias socioculturales entre las naciones. No cabe duda de que las reflexiones y resultados vertidos en este artículo habrán de servir como punto de partida para abordar este hecho comunicativo en una clase de idiomas.

How to enhance intercultural competence reducing pragmatic error and stereotype? A proposal of activities to work on intercultural mediation and negotiation in a Spanish as a foreign language (SFL) class

Keywords: pragmatic error — intercultural competence — teaching of Spanish as a foreign language — stereotypes — intercultural mediation.

Abstract

This article explores new ways of developing intercultural competence in the classroom through mediation and negotiation. To this end, it introduces the concept of pragmatic error and recognition of stereotypes. The text will present some concrete examples of how to sensitize students to different modes of behavior and the multiple interpretations that can cause accidental situations or interferences in communication.

Therefore, the work is structured in three main phases. Firstly, the concept of pragmatic error is approached and both, its definition and its functioning in language are presented. Similarly, the role of stereotypes and prejudices in intercultural communication will be developed. Finally, the last phase focuses on mediation and negotiation and their importance in intercultural competence.

Once the concepts have been presented theoretically, some practical applications for the teaching of SFL are proposed with the aim of learning about the mechanisms that help to overcome the socio-cultural differences between nations. The reflections and results found in this article serve as a starting point to talk about this communicative fact in a language classroom.

1. Introducción

La competencia intercultural se basa en saber adaptar por parte de los sujetos las distintas competencias de la comunicación (lingüística, sociolingüística y pragmática), así como generales (conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender), además de delimitar las acciones, tanto lingüísticas como extralingüísticas, a cualquier situación comunicativa respetando las diferencias socioculturales que puedan existir o aparecer en relación con los interlocutores intervinientes, el contexto en el que se desarrolla dicha situación y el ámbito al que se adscribe. Para ello, fundamentalmente se hace preciso un amplio desarrollo de las competencias generales en lo que atañe a otras culturas. Con el fin de poder modificar las actitudes de los seres humanos hacia cualquier tipo de fenómeno que les resulte desconocido o poco cercano, resulta necesario, en primer lugar, llegar a comprender dicho fenómeno, es decir, alcanzar la capacidad de comprender qué es lo que realmente sucede en una situación dada, atendiendo a los parámetros relacionados con los intervinientes en la misma, el contexto, el ámbito, etc. Con posterioridad, es preciso usar diversas estrategias, ya sea de forma consciente o inconsciente, que nos ayuden a superar las posibles dificultades que puedan aparecer en el momento de afrontar la situación indicada.

Dicho esto, planteamos como objetivo del presente artículo la exploración de nuevas modelizaciones para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE a través de la mediación y la negociación interculturales. Para alcanzar el propósito que nos hemos propuesto, hemos procedido a estructurar este trabajo en tres bloques relevantes, para lo cual, en primer lugar, realizaremos una aproximación al concepto de error pragmático, pasando con posterioridad al desarrollo del papel que desempeñan los estereotipos y los prejuicios en la comunicación intercultural, desembocando, finalmente, en un último bloque que tratará acerca de la implementación de la mediación y de la negociación interculturales en el aula de ELE.

Una vez expuesto todo el escenario teórico en el que se desenvolverá el presente texto, pasaremos a plantear algunas propuestas didácticas destinadas al desarrollo de la capacidad de mediación y negociación interculturales de los alumnos de ELE. Con esta propuesta de tareas pretendemos responder a la tradicional ausencia de las mismas en distintos manuales de español que se utilizan habitualmente en los centros de enseñanza polacos, sobre la cual ya han escrito, entre otros, Spychala (2008) y Wiater (2012). Del mismo modo, hemos de subrayar que el tratamiento de esta cuestión se debe a que, en nuestra opinión, la enseñanza de la competencia intercultural es aspecto de gran relevancia, dado que, como ya hemos tratado por nuestra parte en artículos anteriores (Tatoj, 2021; 2023), el objetivo primordial de la enseñanza consiste en ayudar a los alumnos a entenderse tanto a sí mismos como a su entorno, dado que solamente aquellas personas que sean conscientes de los mecanismos que rigen las culturas y el comportamiento humano serán capaces de ir más allá del conocimiento que los estereotipos ofrecen de la otredad y, basándose en una sólida base de conocimientos individuales y compartidos, así como en la empatía, podrán ser incorporados en el proceso de construcción de una sociedad abierta y sin prejuicios.

2. Acercamiento al error pragmático, los estereotipos y los prejuicios

Existen diversos estudios que han planteado aproximaciones desde distintas ópticas a la conceptualización del error pragmático, entre otros, el realizado por Escandell Vidal (1996: 107) que describe este fenómeno como efecto de la interferencia pragmática “si los que están aprendiendo una lengua trasladan a ella el conjunto de supuestos y de principios que rigen la suya”, así como el llevado a cabo por Boniecka (2008), quien explica que se trata de una falta de adecuación.

No obstante, por nuestra parte entendemos que la definición que mejor describe el concepto del error pragmático es la contenida en el *Diccionario de términos de clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, en línea), que lo explica como: “[s]e entiende por error pragmático el que es cometido, tanto en la

producción como en la recepción, por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales (enlace a «pragmática») de la lengua”. Es decir, utilizamos el concepto de error pragmático cuando una persona no responde a su interlocutor de acuerdo con las normas socioculturales. En este caso, nos encontramos ante un tipo de error que suele ser más llamativo cuanto más alto es el nivel de dominio de una lengua extranjera y, en la mayoría de los casos, no se reconoce como tal, ya que, a menudo, y sin llevar a cabo una reflexión acerca del tipo de interlocución, del contexto y de la situación en la que se produce, asumimos que un sujeto que habla con fluidez en un idioma determinado debería ser capaz igualmente de comportarse como los hablantes nativos del mismo. Así, puede producirse el hecho de que, en numerosas ocasiones, los interlocutores ignoren que el hablante realmente presenta carencias en competencias tales como la sociolingüística, el conocimiento declarativo o la competencia existencial, llegando a confundir dicho desconocimiento con la falta de cortesía. “Quiere esto decir que para dar cuenta de un error pragmático sólo puede hacerse teniendo en cuenta factores extralingüísticos” (Centro Virtual Cervantes, en línea). Por otro lado, debemos añadir que el error pragmático, desde nuestro punto de vista, reviste de especial relevancia en la enseñanza del español como lengua extranjera. Desde un planteamiento prosaico, estamos en condiciones de afirmar que, si bien el inglés como lengua extranjera es tratado desde una perspectiva general como una herramienta para comunicarse entre distintas naciones no necesariamente anglohablantes (es decir, como *lingua franca*), la mayoría de las interacciones que se producen en la lengua española suelen ser con hablantes nativos. Con esta argumentación deseamos poner de manifiesto que al ser usada la lengua inglesa por parte de dos interlocutores no nativos, ambos poseen el mismo estatus y tienen la capacidad cometer errores pragmáticos que no resultan relevantes, mientras que, si un sujeto posee un alto nivel de dominio de la lengua castellana y la usa para comunicarse con los nativos, resulta que sí existe una disparidad de estatus entre los interlocutores, siendo únicamente esta la que puede cometer la tipología de errores aquí tratada. Como subraya Agustín Llach (2006: 97–98), “[l]os errores pragmáticos conllevan el riesgo de ser interpretados equivocadamente, causando malentendidos entre los interlocutores que pueden llevar incluso a una interrupción de la comunicación, ya que una comunicación efectiva depende de una buena competencia pragmática”¹. Insistiendo en un aspecto abordado líneas atrás, hemos de volver sobre el hecho de que, en la mayoría de los casos, los productores de enunciados y contenidos no se centran en la detección y corrección de este tipo de errores, dado que la percepción de una situación concreta depende de la competencia sociocultural que posean y exige de los participantes en la interacción el conocimiento de las normas implícitas que existen en un grupo social concreto. Frente a ello, los no nativos suelen percibir dicha situación desde un punto de vista básicamente objetivo, sin darse cuenta de que su visión es etnocéntrica.

¹ Para desarrollar el tema de la competencia pragmática, véase, por ejemplo, Sychała-Wawrzyniak y Barros Díez (2023).

De esta forma, los errores pragmáticos están ligados al comportamiento humano a través de la construcción de enunciados y, del mismo modo, a las expectativas que tenemos hacia nuestros interlocutores. A la hora de tratar con los representantes de otra nación que se comportan de una manera diferente de la que consideramos normal para una situación dada, sus actitudes y comportamientos nos pueden llevar a la creación de estereotipos y a la generación de prejuicios. Por ejemplo, según podemos concluir de nuestras investigaciones (Tatoj, 2022), debido al desconocimiento de distintas reglas sociales y de etiqueta polacas por parte de los estudiantes españoles que participan en el programa Erasmus, el profesorado polaco suele percibir a dichos estudiantes como sujetos demasiado directos y, a veces, maleducados. Por su parte, los españoles perciben a los polacos como personas que exageran el uso de la cortesía y, por ello, como sujetos artificiosos. Como colofón de este ejemplo, en ambos casos, estos dos grupos se catalogan mutuamente como “un poco extraños”.

3. Comunicación intercultural

Cuestión generalmente asumida es que los contactos con personas que hablan otra lengua provocan un cierto tipo de ansiedad. Resulta habitual en los sujetos que poseen un dominio básico o intermedio de la lengua extranjera en la que se han de comunicar, sentir desazón ante la patente posibilidad de carecer de recursos y de la competencia necesaria para poder entender y hacerse entender ante un interlocutor que sí posee un nivel de dominio desarrollado de dicha lengua, todo ello desde una perspectiva eminentemente lingüística. No obstante, al alcanzar un nivel de dominio más elevado de esa lengua, paulatinamente los usuarios comienzan a percatarse de que los malentendidos están también presentes en el nivel sociopragmático y, con ello, comienzan a sentirse inseguros ante la posibilidad de que alguien malinterprete sus intenciones.

Para que la comunicación con el otro sea eficaz, es absolutamente necesaria la competencia intercultural que, como subrayan Spychała-Wawrzyniak y Suñén Bernal (2021), debería formar parte integral de la competencia comunicativa del alumno y asumirse como el entendimiento mutuo de dos culturas: la propia y la ajena.

La competencia intercultural se aborda, *stricto sensu*, ligada a la autoconsciencia, al conocimiento de las propias limitaciones como sujetos, es decir, de las expectativas existentes hacia el otro y la predisposición a superarlas. Consiste también en entender que el conocimiento del mundo que se va construyendo desde la infancia es solamente uno de los múltiples posibles dentro de una realidad poliédrica. Se trata asimismo de asumir que el comportamiento y actitudes desarrollados en situaciones concretas ante interlocutores determinados, son aquellos que consideramos más adecuados en relación con la propia situación y el contexto que emana de la misma, a la par que se da

por supuesto que deben ser los aceptados o legitimados por los demás, aunque claramente podemos apreciar que siempre se tratará de uno de los posibles comportamientos, no resultando en todos los casos el mejor dentro de la amplia gama de posibilidades disponibles.

Merece la pena añadir que Meyer (1990) distingue tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

1. Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura;
2. Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas;
3. Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

4. La mediación y la negociación interculturales

En principio, el desarrollo de la competencia intercultural, cuya ausencia posee la capacidad de impedir una comunicación fluida y efectiva, unido todo ello a un sentimiento de incomodidad, a la par que también se manifiesta el temor ante los malentendidos, viene dado a través de la utilización de la mediación o la negociación² interculturales, puesto que se trata de herramientas que permiten entender la perspectiva del otro.

En el caso de la mediación, habrá de manifestarse la figura de un mediador, es decir, de una persona externa al proceso (que puede ser un profesor) que ayuda a entenderse plenamente con el interlocutor. Por otro lado, al hablar de la negociación, son los propios sujetos activos en el proceso quienes necesitan plantear su punto de vista y su manera de percibir una situación concreta. En el primer caso, una persona ajena al proceso debe tener la capacidad de reconocer las dificultades e impedimentos en las distintas situaciones de comunicación y ayudar a ambas partes a entenderlas; mientras que, en el segundo, son los propios interlocutores quienes deben ser capaces de reconocer dichas dificultades, a la vez que han de poder superar los malentendidos, dicho de otro modo, los interlocutores son responsables de los posibles malentendidos. Por ello, se hace necesario entender que “la interacción humana es una «producción conjunta»: todo lo que ocurre resulta a partir de la interacción de todos los participantes” (Tannen, 2008: 92). Es destacable, que, como subraya Kramsch (1993), la negociación no significa un rechazo a la cultura de uno u otro interlocutor, sino un pacto mutuo que asume los nuevos significados, de tal manera que emerge un nuevo tipo de cultura híbrida que permite a los hablantes abordar nuevas situaciones de comunicación intercultural. Según Spychała (2014: 700), “se trata de un proceso interactivo que surge de la necesidad de resolver distintos

² Para desarrollar el tema de la negociación intercultural véase Spychała (2010).

problemas tanto de carácter discursivo o conversacional como institucional, personal y contextual”.

A la hora de poner en práctica la mediación o la negociación interculturales, se enseña de forma simultánea la empatía intercultural, es decir, se lleva a cabo la creación de interlocutores que posean una actitud abierta y positiva, a la par que son sensibilizados frente a la perspectiva y situación del otro, cuestión de gran interés para los docentes, por supuesto. Tal como ponen de manifiesto las investigaciones de, por ejemplo, Vorauer y Sucharyna (2013), al aceptar la perspectiva del otro, se produce una situación en la que se incrementa nuestro aprecio hacia él, nos solidarizamos y le ayudamos con un mayor placer.

5. Recomendaciones generales

Si bien un fin básico de la enseñanza es formar desde múltiples ópticas a los aprendientes, hemos de considerar que las clases de lenguas extranjeras, debido a una orientación en buena parte sociocultural, están dedicadas no solo a enseñar aspectos meramente lingüísticos, sino que, desde la perspectiva de las competencias social y afectiva, también a incluir la empatía e influir en el comportamiento hacia el otro. Así pues, como añadido al aspecto docente, debería darse, entre otras cuestiones, una orientación hacia la autoconsciencia ya que, como subrayan Besta y Kosakowska-Berezecka (2017), una persona más consciente de sí misma tiene la capacidad de comprometerse con la perspectiva del otro con más facilidad.

Desde nuestra perspectiva, resulta ser algo sumamente importante en un país tan homogéneo como Polonia que, debido a su historia y devenir social, posee una de las cantidades más bajas de extranjeros residentes de toda la Unión Europea, pues, según el último censo realizado en el año 2021, el 98% (es decir, casi 37,5 millones) de sus ciudadanos declara poseer la nacionalidad polaca (Główny Urząd Statystyczny, 2021³). Por lo tanto, ni alumnos ni profesores polacos suelen tener en su país de origen tanto contacto con sujetos de otras culturas como probablemente pasa en el caso de aprendices y docentes de otros países europeos.

Con el objeto de subsanar en parte esta situación, procederemos a presentar cinco propuestas didácticas⁴ que pueden utilizarse para la enseñanza de la mediación y la negociación interculturales. Los ejercicios han sido preparados para estudiantes de español LE en los niveles B1 y B2, adscritos a los distintos grados educativos, incluyendo el más bajo, dado que gran parte del material puede ser llevado a la práctica en la lengua materna del alumno, además de que también

³ Son datos anteriores al estallido de la guerra en Ucrania tras el cual ese número de extranjeros en Polonia fue creciendo.

⁴ El tema de propuestas didácticas ya lo hemos tratado en nuestros artículos anteriores (véase Palion-Musiół y Tatoj (2016) y Tatoj (2018)).

es realizable en diferentes grupos de edad, aunque por diversos motivos relacionados con el procesamiento de la información contenida en las tareas, hemos de señalar que un buen punto de partida sería a partir de los 15 años. Las cuatro primeras tareas han sido concebidas con el objeto de plantear algunos asuntos de la vida cotidiana, mientras que la quinta, está destinada a unir el conocimiento teórico con la práctica.

5.1. Actividad 1

Para que el alumnado comprenda e interiorice correctamente qué es la mediación y la negociación interculturales es necesario definir estos términos, para lo cual se propone un ejercicio del tipo “lluvia de ideas”, que se llevará a efecto a través de los siguientes pasos:

Inicialmente, se procede a plantear a los estudiantes las sucesivas cuestiones:

- *¿Se puede decir que los ciudadanos de una determinada nación tienen rasgos característicos comunes o, por el contrario, cada persona es diferente?*
- *Si existen rasgos característicos, ¿dónde podemos observarlos?*

En primer lugar, pretendemos que los alumnos entiendan que “las personas que pertenecen a una determinada comunidad comparten ciertas características psicológicas. Este conjunto de rasgos interrelacionados se denomina carácter social”⁵ (Mikułowski Pomorski, 2012: 371). En segundo lugar, pasamos a explicar al alumnado que el carácter social se puede observar en distintos niveles, sobre todo en el comportamiento de las personas.

Por último, los estudiantes deben llegar al entendimiento y su correspondiente interiorización de que la mayoría de las personas alberga unos rasgos característicos de su sociedad (salvo que viva fuera de su entorno habitual, sin contacto con su cultura) y, por lo tanto, posee algunas expectativas en cuanto al comportamiento de otras personas: por ejemplo, cómo saludan a sus familiares, cómo reaccionan si le comunicamos una información triste, etc.

Es importante destacar que, como subrayan Besta y Kosakowska-Berezecka (2017), la percepción humana es variable, puesto que a veces un sujeto determinado no se ve como elemento integrado en un grupo concreto ni tampoco encuentra características que lo unan al entorno sociocultural que le es propio por su origen, aunque, por otra parte, si se enfrenta a una amenaza, empieza a unirse e identificarse con quienes considera “los suyos”.

5.2. Actividad 2

En este ejercicio se propone llevar a cabo una reflexión sobre las reglas conversacionales típicas en la vida cotidiana polaca. Para ello, se procede a dividir a los alumnos en grupos de tres o cuatro personas. En cada grupo se

⁵ Todas las traducciones del polaco son nuestras.

elige a un alumno al cual se le solicitará que lleve a cabo la siguiente encuesta a sus compañeros, a quienes se les pedirá que piensen en las situaciones más típicas que se pueden producir en interacciones en el ámbito polaco:

- *¿Cómo te comportas cuando hablas con tu profesor/a? ¿Le interrumpes? ¿Qué haces si le quieres interrumpir? ¿Asientes con la cabeza?*

- *¿Sería natural para ti tutear a tu profesor/profesora? ¿Y al director/a de tu escuela?*

- *Cuando hablan los amigos o familiares, ¿se les suele interrumpir? ¿Hay algunas expresiones que se suelen repetir en Polonia, que pongan de manifiesto que la gente quiere terminar el tema que ha empezado cuando otro interlocutor le ha interrumpido, como, por ejemplo: “Déjame terminar”?*

- *¿Conoces a personas que hablan muy poco o nada? Piensa en una fiesta familiar: ¿tienes algún tío o tía que no hable?*

- *¿Cómo te sientes cuando en una conversación hay momentos de silencio?*
- *¿Qué te dicen sobre el carácter polaco estos dos proverbios: “Los niños y los peces no tienen voz” y “El hablar es plata, pero el silencio es oro”?*

- *¿Es normal en Polonia hablar con los desconocidos, por ejemplo, en la cola de un comercio, en un ascensor o en un medio de transporte?*

A través de la presente tarea se propone una nueva reflexión del profesorado junto a su alumnado sobre distintas reglas conversacionales que podemos encontrar en Polonia⁶ y su forma de ejecutarlas por parte de los hablantes.

Si se trata de los estilos, en el formal, cuando, por ejemplo, un alumno habla con su profesor/a, no debería interrumpirle, además de que, de vez en cuando, debería asentir con la cabeza para poner de manifiesto que está escuchando atentamente. Por su parte en el estilo informal resulta posible interrumpir al interlocutor, aunque no es muy recomendable; no obstante, cuando se da el caso, siempre se espera que el interlocutor pida disculpas a la hora de hacerlo. Además, resulta bastante habitual que alguien se enfade cuando es interrumpido y que exprese su desencanto con frases como: “Ahora hablo yo”, “Déjame terminar el tema”, etc.

Con respecto a la locuacidad de los sujetos, en Polonia podemos encontrar personas que hablan poco o muy poco, resultando un fenómeno normal para su entorno.

Como finalización del proceso reflexivo, el profesorado debería plantear como contraste la manera de abordar la conversación por parte de los españoles, teniendo en cuenta el turno de habla y explicando que en esta cultura es mucho más habitual interrumpir al interlocutor que en la polaca, ya que consideran el silencio como algo negativo, por lo que los momentos de silencio son muy breves, o prácticamente no se producen, ya que los españoles los evitan. Además, si observan que una persona no habla, como muestra de solidaridad y colaboración, le ayudan a desarrollar o finalizar su enunciado.

⁶ Los ejemplos están parcialmente basados en los resultados de nuestras investigaciones publicadas en Tatoj (2022).

Siguiendo con el contraste planteado, resulta un hecho normal para los españoles entrar en diálogo con gente desconocida, por ejemplo, en la cola de un comercio o en un medio de transporte, mientras que los miembros de la cultura polaca no suelen dar pie a una conversación con personas que no conocen, aunque, por supuesto, también existen excepciones. A pesar de todo, se ha de entender en general que los polacos interpretan la situación de tal modo que dejan espacio para los desconocidos, no lo invaden, mientras que los españoles parecen albergar el anhelo de que otra persona se sienta bien, es decir, cuidada, a la par que ponen de manifiesto el hecho de que alguien se interese por ella.

5.3. Actividad 3

La siguiente propuesta gira en torno a una reflexión sobre la manera de tratar el tiempo. Para ello, se plantea a los alumnos la siguiente situación:

- *Tu amigo Piotr organiza una fiesta en su casa e invita a varios amigos. Dice que la fiesta empieza más o menos hacia las 17:00.*

A continuación, se solicita a los alumnos, que reflexionen sobre las normas sociales polacas planteándoles cuestiones del siguiente tenor:

- *¿Cómo se debería entender la situación?*
- *¿Se puede llegar antes, hacia las 16:30?*
- *¿Es normal en Polonia llegar a tiempo, es decir, a las 17:00? ¿O, quizás, hay que llegar como mínimo alrededor de media hora más tarde?*

Posteriormente, se les pide a los alumnos que piensen en una situación parecida en España a través de las siguientes cuestiones orientativas:

- *¿A qué hora empezaría la fiesta?*
- *¿Los invitados llegan antes, a tiempo, o como mínimo alrededor de media hora después?*
- *¿Qué significa “a tiempo”?*

Tras llevar a cabo una puesta en común, es preciso explicar a los alumnos que en España las fiestas suelen dar inicio más tarde que en Polonia, siendo una hora bastante temprana hacia las 22:00, unido esto al hecho de que nadie llega antes ni tampoco exactamente a la hora indicada. Cabe añadir que no se trata de que los españoles suelen llegar tarde a una cita de este tipo, sino que desde el principio todos saben que las personas educadas llegan más tarde a la fiesta con respecto a su hora de comienzo para dar tiempo al organizador a ultimar los preparativos necesarios.

5.4. Actividad 4

Se procede a realizar como tarea de calentamiento la lectura al estudiantado del siguiente diálogo auténtico entre un estudiante español que acaba de volver de su estancia Erasmus en Polonia y su madre:

- Rafael, tú ya no me quieres.
- ¿Por qué lo dices, mamá?
- Es que cuando hablas conmigo todo el tiempo usas “por favor”, “gracias”, “perdón” o “¿me podrías pasar...?”

A continuación, pedimos al alumnado que reflexione sobre el tema expuesto y que intente explicarlo, llevando a cabo de forma simultánea su comparación con diálogos típicos entre madres e hijos polacos:

- Mamá, dame agua.
- Nena, ¿cómo se dice?
- ¿Me podrías dar agua?
- ¿Y la palabra mágica es...?
- Por favor, mamá.

La pretensión principal de este ejercicio se centra en que el alumnado se percate que entre los integrantes de una familia española hay distintas reglas de comportamiento frente a las que se dan en una unidad familiar polaca, dado que para los primeros, la cercanía se expresa con el imperativo, sin el uso de fórmulas de cortesía, al mismo tiempo que el uso del condicional o distintas estructuras como “por favor”, “gracias” o “perdón”, se pueden entender como un alejamiento del interlocutor.

5.5. Actividad 5

La presente tarea tiene como objetivo desarrollar los conceptos de mediación y de negociación, por un lado, y de mediación y negociación interculturales por otro, con la finalidad de crear una amplia comprensión de dichos conceptos en el alumnado, así como su asunción e interiorización por parte de los mismos. Para ello es necesario que los alumnos entiendan *a priori* para qué sirven la mediación y la negociación, y que sean capaces de apreciar la diferencia entre ambas nociones, entendiendo que en la mediación contamos con la presencia de una persona que nos ayuda a llegar a algún tipo de acuerdo, mientras que en la negociación son los mismos interlocutores quienes lo buscan.

En el caso de la mediación y la negociación interculturales, el eje central viene constituido por la comprensión plena de la situación y el desarrollo de la empatía. Los participantes en una conversación habrán de entender el punto de vista del otro, pero, al mismo tiempo, darse cuenta de sus propias expectativas hacia el interlocutor y evitar la tendencia a evaluar sin intentar entender, dado que si no se comprenden los mecanismos subyacentes a estas actitudes, no podrán ser superados.

Dicho esto como aspecto previo a la tarea, se plantea un ejercicio del tipo “lluvia de ideas” con el objeto de profundizar en el aspecto reflexivo acerca de las tareas anteriormente expuestas, para lo cual se procederá a plantear a los alumnos cuestiones del siguiente tenor:

- *¿Qué entiendes por mediación y negociación?*
- *¿Por qué necesitamos mediar o negociar algunas cosas?*
- *¿Qué entiendes por mediación y negociación interculturales?*
- *¿Cómo podemos mediar y negociar con los representantes de otra cultura en las situaciones descritas en los ejercicios anteriores?*

Para que se produzca la comunicación entre individuos ha de poder detectarse alguna lógica en el comportamiento del otro y la subjetividad de su propia conducta, de tal modo que, en el siguiente contacto, se sabrá cuáles pueden ser las posibles reacciones de los interlocutores y cómo descifrarlas. Como subraya Tannen (2002: 40), “las diferencias culturales siempre implican diferentes suposiciones sobre las formas naturales y obvias de mostrar cortesía”, por eso es necesaria la concurrencia de un mediador que explique a nuestro interlocutor nuestras intenciones, aunque también podemos llevar a cabo esta tarea nosotros mismos cuando negociamos el significado de uno u otro comportamiento. Un ejemplo plausible se puede producir cuando alguien nos invita a una fiesta, dado que podemos negociar el significado de la hora que nos indique, expresándolo de la siguiente manera: *“En mi país, si alguien dice que la fiesta empieza a las 22:00, todos saben que no hay que llegar antes de las 22:30”*.

Paralelamente a lo señalado, se hace necesario animar al alumnado a llevar a cabo interacciones comunicativas con españoles sobre el uso de las palabras de cortesía y la manera de percibir las, por ejemplo, a través de enunciados como: *“En Polonia, cuando pido cualquier cosa, normalmente no uso el Imperativo y siempre debería añadir una palabra de cortesía. ¿Cómo es en España? ¿Cómo soléis pedir algo a vuestros familiares o amigos?”*.

Para finalizar, se ha de llamar la atención sobre el hecho de que no hay respuestas fáciles, ya que la misma situación puede ser colegida de distintos modos por dos participantes diferentes.

6. A modo de conclusión

A partir de las pinceladas teóricas y de una serie de ejemplos prácticos destinados a realizar una reflexión acerca de la mediación y la negociación interculturales, se ha puesto de manifiesto la inherente posibilidad de abordarlas como una herramienta a la hora de relacionarse con otras culturas. De este modo, resulta posible dar pautas y generar estrategias y dinámicas entre el alumnado destinadas a combatir el temor hacia la comunicación y llevar a la práctica interacciones eficaces con sujetos hablantes de la lengua extranjera que aprenden. Cierto es que mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta difícil trasladar a los estudiantes todas aquellas situaciones a las que se pueden enfrentar en el ámbito conversacional, no obstante, sí que es factible, desde una visión posibilista, propiciar una sensibilización y una consciencia

que localice y actúe activamente en dicho ámbito para detectar y operar en situaciones más o menos estandarizadas de comunicación.

Por otra parte, gracias a la enseñanza de las competencias interculturales, se lleva a cabo un proceso por el cual se forma a los alumnos para que sean ciudadanos conscientes y empáticos, dejando de lado pensamientos estereotípicos y xenófobos o de incompreensión frente a otras culturas. El fomento de esta competencia no solo mejora la convivencia y el entendimiento mutuo, sino que también prepara a los estudiantes para ser líderes en un mundo cada vez más globalizado y diverso, al mismo tiempo que la capacidad de comprender y valorar diferentes perspectivas culturales constituye un elemento esencial para el desarrollo personal y profesional en el siglo XXI.

Para finalizar este estudio, nos gustaría, citando a Sławek (2022: 36), postular que el recuerdo de la confesión de Spinoza de las primeras páginas de su *Tratado teológico-político*, donde el filósofo dice: “Me he esforzado seriamente por no ridiculizar, lamentar o condenar la conducta humana, sino por comprenderla”, debería ser el motor del pensamiento universitario, dado que solo el hombre reflexivo está libre de simples divisiones dicotómicas, basadas en el blanco y el negro.

Referencias bibliográficas

- Agustín Llach, María del Pilar (2006): “La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE”, en Concha de la Hoz Fernández (ed.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, pp. 96–102.
- Besta, Tomasz y Natasza Kosakowska-Berezecka (2017): *Między grupami. Przewodnik po relacjach z ludźmi, którzy się od nas różnią*, Sopot, Smak Słowa.
- Boniecka, Barbara (2008): “Błąd komunikacyjny – błąd pragmatyczny”, en Małgorzata Kita (ed.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, pp. 161–174.
- Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos de clave de ELE*, <https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/default.htm>.
- Escandell Vidal, M. Victoria (1996): “Los fenómenos de interferencia pragmática”, *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Vol. 3, pp. 95–110.
- Główny Urząd Statystyczny (2021): *Informacja o wynikach Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2021 na poziomie województw, powiatów i gmin*, <<https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/tablice-z-ostatecznymi-danymi-w-zakresie-przynaloznosci-narodowo-etnicznej-jezyka-uzywanego-w-domu-oraz-przynaloznosci-do-wyznania-religijnego,10,1.html>>.
- Kramsch, Claire J. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Meyer, Meinert (1990): “Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners”, en Dieter Buttjes y Michael Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 136–158.

- Mikułowski Pomorski, Jerzy (2012): *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków, Universitas.
- Palion-Musioł, Agnieszka y Cecylia Tatoj (2016): “Propuestas didácticas para la enseñanza de la interculturalidad en la clase de ELE para los polacos”, en Joanna Wilk-Racieńska, Agnieszka Szyndler, Cecylia Tatoj (eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos. Vol. 4: Lingüística y didáctica de la lengua española*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 274–287.
- Sławek, Tadeusz (2022): *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Spychała, Małgorzata (2008): “La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de lengua española como lengua extranjera”, en Susana Pastor Cesteros, Santiago Roca Martín (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/ L2*, Alicante, ASELE, pp. 579–585.
- Spychała, Małgorzata (2010): “Interkulturowa kompetencja negocjacyjna a rozwój sprawności komunikacyjnych na lekcji języka obcego”, en Mirosław Pawlak y Ewa Waniek Klimczak (eds.), *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Poznań, Kalisz, Konin, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, pp. 357–366.
- Spychała, Małgorzata (2014): “La evaluación y autoevaluación de la expresión oral y escrita: nuevas propuestas didácticas elaboradas y realizadas en Polonia durante las Olimpiadas Nacionales de Español como Lengua Extranjera 2010–2013”, en Narciso Miguel Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*, pp. 687–700.
- Spychała-Wawrzyniak, Małgorzata y María del Carmen Suñén Bernal (2021): “La competencia intercultural y la competencia pragmática en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)”, *Studia Romanica Posnaniensia*, 48, 2, pp. 5–17.
- Spychała-Wawrzyniak, Małgorzata y Esther Barros Diez (2023): “La problemática y el tratamiento de la competencia sociolingüística y la competencia pragmática en la clase de ELE desde un enfoque novedoso”, *Studia Romanica Posnaniensia*, 50(3), pp. 113–23.
- Tannen, Deborah (2002): *To nie tak! Jak styl konwersacyjny kształtuje relacje z innymi*, Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Tannen, Deborah (2008): “La relatividad de las estrategias lingüísticas: repensando el poder y la solidaridad en el género y en la dominación”, *La Manzana De La Discordia*, 3(2), pp. 91–105.
- Tatoj, Cecylia (2018): “Propuesta de actividades para el trabajo en el aula de ELE sobre estereotipos”, *Aula De Encuentro*, 20(2), pp. 239–259.
- Tatoj, Cecylia (2021): “La competencia intercultural y el error pragmático”, *Studia Romanica Posnaniensia*, 48(2), pp. 45–54.
- Tatoj, Cecylia (2022): “Spanish and Polish social language conditions in the eyes of students: linguistic politeness and conversation”, *Forum Filologiczne Ateneum*, 1(10), pp. 39–50.
- Tatoj, Cecylia (2023): “Cómo la pragmática apoya el desarrollo de la competencia intercultural luchando contra los estereotipos nacionales y el humor de denigración”, *Studia Romanica Posnaniensia*, 50(3), pp. 125–135.
- Wiater, Aleksander (2012): “Rozwijanie kompetencji interkulturowej na przykładzie wybranych podręczników do nauki języka hiszpańskiego”, en Zdzisław Wąsik y Małgorzata Kolankowska (eds.), *Del español al hispanismo: Docencia e investigación*, Wrocław, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, pp. 217–225.
- Vorauer, Jacquie D. y Tamara A. Sucharyna (2013): “Potential negative effects of perspective-taking efforts in the context of close relationships: increased bias and reduced satisfaction”, *Journal of personality and social psychology*, 104(1), pp. 70–86.

Fecha de recepción: 7.05.2024

Fecha de aceptación: 8.11.2024