

***“¿Hola! Soy el profesional de Secretariado Ejecutivo”*: el telefonema como herramienta pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español de los profesionales de Secretariado Ejecutivo en Brasil**

*“Hello? I’m an Executive Secretary professional”*: The Phone Call as a Pedagogical Tool for The Communicative Competence Development In The Spanish Classroom of Executive Secretary Professionals In Brazil

Warley Stefany Nunes<sup>1</sup>

**Resumen:** “¿Hola?, ¿hola? Soy el profesional de Secretariado Ejecutivo. ¿Podría hablar con el Sr. o la Sra....?”. Esa es una de las rutinas de la vida del profesional de Secretariado Ejecutivo en las empresas. Siempre a vueltas con el gerenciamiento de la información, del tiempo, de la secretaria, etc., acaba por ejercer un papel multifacetado y estratégico en las organizaciones, por estar inserido, muchas veces, en su comunicación de forma amplia y holística. Considerando la importancia de ese recurso en la formación profesional, este artículo se centrará en investigar el telefonema como herramienta pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español de los profesionales de Secretariado Ejecutivo en Brasil. Entre los objetivos específicos, citamos: a) examinar las habilidades necesarias para tener la competencia comunicativa y b) realizar el análisis de la conversación a través de un simulacro telefónico. Para llevar a cabo, nos centramos en el paradigma quali-quantitativo, es decir, los datos se interpretaron como fenómenos, atribuyéndoles significados y asumiendo, por su vez, un tono descriptivo, en la cual, mismo considerando los números, se analizan los datos inductivamente, teniendo en vista la aprehensión del significado inherente al material cosechado. Para el marco teórico, nos basamos en Chomsky Austin, Grice, Hymes y Canale para investigar la competencia comunicativa.

**Palabras clave:** Profesional de Secretariado Ejecutivo, enseñanza para fines específicos, competencia comunicativa, llamada telefónica.

**Abstract:** “Hello? Hello? I’m an Executive Secretary professional. May I talk to Mr. Mrs....?”. This is one of the routines Executive Secretary professionals in companies. Always dealing with information, time and secretary management, they end up playing a multifaceted and strategic role in the organizations, because they are often inserted in their communication in a broad and holistic way. Considering the importance of this

<sup>1</sup> Universitat de Barcelona. E-mail: warley\_stefany@hotmail.com.

resource in professional training, this article aims at investigating the telephone call as a pedagogical tool for the development of communicative competence in the Spanish classroom of the Executive Secretary field in Brazil. Among the specific objectives, we mention: a) to examine the necessary skills to have communicative competence and b) to perform conversation analysis through a telephone simulation. In order to move forward, we focus on the quali-quantitative method, since it is not only aimed at quantifying the data, but also interpreting at the phenomena, attributing meanings to them and assuming, in turn, a descriptive tone, in which, even considering the numbers, the data are analyzed inductively, in view of the meaning apprehension that is inherent to the collected material. For the theoretical framework, we rely essentially on Chomsky, Austin, Grice, Hymes and Canale to investigate communicative competence.

**Keywords:** Executive Secretary professional, teaching for specific purposes, communicative competence, telephone call

## 1. Introdução

La enseñanza hoy practicada es resultado de diversos estudios e investigaciones que surgieron a lo largo de la historia de la didáctica de lengua extranjera. Listas de vocabulario, diálogos didácticos, irrupción de la fonética, realidad oral de la lengua, estructuras sintácticas como modelo de lengua, introducción de música en clase, trabajo de *drills* como ejercicio de relajación y las sesiones de repetición y comprensión de la lengua y el lenguaje son algunos ejemplos de innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Vale destacar que el último fue el gran cambio metodológico en la didáctica, dado que las nuevas teorías vislumbraban el uso creativo de la lengua. Entre sus representantes, podemos citar Chomsky (1957, 1964, 1965, 1966, 1972, 1973 y 1981), Austin (1962), Grice (1975), Hymes (1974) y Canale (1980, 1983 y 1988), que desarrollaron conceptos referentes a la competencia comunicativa.

En este sentido, no requiere solo la capacidad de manipular la lengua, sino para saber localizarse dentro de un contexto comunicativo de una determinada comunidad, teniendo en cuenta las formaciones sociales, culturales e ideológicas. Para Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas MCER (2001), la competencia comunicativa depende de otras competencias, como: las competencias lingüísticas, las

competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas, que se describieron con más profundidad en el volumen complementario de 2017 (*CEFR Companion Volume*). Dicho eso, la competencia comunicativa se centra en la comunicación, como la interacción, los elementos relacionados con el mundo real, el enfoque en el significado, la pronunciación comprensiva, el uso de lengua meta, la variación lingüística, la secuencia didáctica (contenido, función o significado), el profesor como intermediador, el habla fluida etc.

En el caso de enseñanza de español con fines específicos, el profesor debe elaborar un plan de clase en que los objetivos estén lineados con el análisis de necesidades de los estudiantes para que ellos aprendan el nuevo idioma y lo apliquen dentro de su rutina laboral, ya que acaban actuando en el proceso de construcción y reconstrucción de la cultura organizacional, permite que sus actores sociales, en simultáneo, se viertan y se conviertan, rompiendo su modelo homogeneizado y verticalizado de comunicación. Como ilustración, podemos destacar la llamada telefónica, que provoca acciones que, dentro de la realidad plural y dinámica, pueden resultar en comportamientos innovadores y creativos en la perspectiva del planeamiento, bien como diseminar objetivos y valores. Teniendo como base eso, esta investigación se origina de mi trabajo final de máster presentado en Universitat de Barcelona en 2021 para examinar el telefonema como herramienta pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español de los profesionales de Secretariado Ejecutivo en Brasil. Entre los objetivos específicos: a) profundizar el marco teórico sobre la formación de secretariado ejecutivo y las lenguas extranjeras, más precisamente con el español; b) verificar las habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa; c) realizar el análisis de la conversación a través de un juego de rol a través de la llamada telefónica. Para llevar a cabo, estructuraremos el artículo como sigue: a) la enseñanza de lenguas para fines específicos en Brasil; b) el desarrollo de la competencia comunicativa; c) análisis y discusión de los resultados; y, por último, d) consideraciones finales.

## 2. La enseñanza de lenguas para fines específicos en Brasil

Un curso de español con fines específicos se diseña con fines percibidos y definidos, posibilitando una visión de las distintas habilidades que se necesitan para la comunicación en un ambiente laboral y/o académico. Así, el curso presenta 3 características absolutas y 4 variables como definen Dudley-Evans y John (1998, p. 4-5): Características absolutas: a) Curso diseñado para atender a las necesidades específicas del alumno; b) Curso desarrollado con el uso de la metodología y las actividades de las asignaturas; c) Curso centrado en la lengua (gramática, léxico, registro), en destrezas lingüísticas (ej. lectura o producción oral), en el discurso y en los géneros adecuados a las actividades; Características variables: a) Curso proyectado o relacionado con la asignatura; b) Curso puede ser aplicado a situaciones específicas, difiriendo del aula regular; c) Curso orientado, esencialmente, para los adultos; d) Curso direccionado para estudiantes con nivel a partir de B2. Para llevar a cabo la planificación del aula de español con fines específicos, el diseño de curso debe basarse en una serie de procesos necesarios: a) análisis de necesidades, b) definición de objetivos, c) selección y gradación de contenidos, d) selección y gradación de actividades y materiales; y, por último, e) determinación de los procedimientos de evaluación.

En relación con el análisis de necesidades, se fundamenta en necesidades concretas y reales de los alumnos, considerando su competencia comunicativa en la lengua meta, bien como sus experiencias previas. Velázquez-Bellot (2004) afirma que el análisis de necesidades debe ser selectivo (determina el área que contiene las informaciones necesarias -un departamento o un servicio, un proyecto, un ramo o una especialidad etc.); situacional (identificar las situaciones cotidianas, laborales y culturales); cualitativo (los datos del área debe ser representativo); cuantitativo (los

datos deben ser suficientes); y “didactizable”, el *corpus* lingüístico de la lengua objeto (LO). En resumen, se busca analizar las habilidades que los aprendientes pretenden desarrollar, apreciando tanto su necesidad de uso de la lengua como la manera como interiorizan esa competencia. Partiendo de ese concepto, es necesario y proficuo resaltar la diferencia entre el análisis de la situación actual (*Present Situation Analysis*) y el análisis de la situación diana (*Target Situation Analysis*), según la propuesta de Chambers (1980). La primera representa todo aquello que el alumno tendrá que saber hasta el término del curso y la segunda, que es complementaria, comprueba el nivel lingüístico que el alumno presenta en el momento actual, presente. De hecho, un análisis de necesidades se torna efectivo cuando se consigue trazar esa línea entre aquello que el alumno ya sabe sobre el idioma extranjero y el camino que tendrán recurrir para lograr el objetivo final. Para eso, el análisis de necesidades debe considerar: informaciones personales de los aprendientes, informaciones de la lengua sobre la situación diana, informaciones profesionales sobre los aprendientes, lagunas de los aprendientes, necesidades de los aprendientes del curso, necesidades del aprendizaje de la lengua y cómo comunicarse en una situación diana. Para cosechar este *corpus*, se puede valer de algunos instrumentos: a) prueba de nivelación: permite identificar y clasificar el nivel lingüístico de los alumnos de acuerdo con Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (A1, A2, B1, B2, C1 y C2); b) prueba diagnóstica: proporciona observar algunas lagunas existentes después del inicio del curso; c) autoevaluación: favorece la toma de conciencia y responsabilidad sobre su propio aprendizaje, consecuentemente, fomentando la autonomía; d) cuestionario: posibilita levantar datos socioeconómicos y psicosociales de alumnos sin interferencia; e) entrevista: facilita ampliar las posibilidades de comprensión del universo de los aprendientes a través de una conversación (no directiva o directiva o semi-directiva). En consonancia con el último instrumento, Vian Jr. (2002, p. 15, traducción nuestra) propone algunas preguntas orientadoras:

	<b>Modelo para análisis de la situación-meta</b>	<b>Modelo para análisis de las necesidades de aprendizaje</b>
<b>¿Por qué?</b>	¿Por qué se necesita la lengua?	¿Por qué los aprendientes hacen el curso?
<b>¿Cómo?</b>	¿Cómo se usa la lengua?	¿Cómo los aprendientes aprenden?
<b>¿Cuál?</b>	¿Cuáles son las áreas del contenido?	¿Cuáles son las fuentes disponibles?
<b>¿Quién?</b>	¿Con quién el aprendiente va a usar la lengua?	¿Quiénes son los aprendientes?
<b>¿Dónde?</b>	¿Dónde se usa la lengua?	¿Dónde se hace el curso?
<b>¿Cuándo?</b>	¿Cuándo se usa la lengua?	¿Cuándo ocurre el curso?

**Fuente:** Vian Jr. (2002, p. 15, traducción nuestra)

Ese levantamiento permite, por un lado, conocer la situación en que el aprendiente tiene intención de usar la lengua interiorizada y, por otro lado, la situación de aprendizaje (participantes, local, objetivos, estilos de aprendizaje y etc.). Vian Jr. (2002, p. 16, traducción nuestra) complementa que:

[...] análisis de necesidades no puede ser simplemente concebida como un producto estanco desarrollado en el inicio de un curso específico, un factor absoluto y determinante de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por el contrario, ella debe ser vista como un proceso que, como elemento de una situación inicial, define las necesidades de los aprendientes en aquel momento, pero que debe ser revista en el andamio del curso, es decir, debe ser encarada como un proceso continuo. Ella puede todavía ser asimilada como parte de la enseñanza/aprendizaje, en un proceso participativo en el que prevalezcan los ítems resultantes de la negociación entre el alumno y el profesor con base en el contexto en que se enseña, en el material que se utiliza y otros factores intervinientes.

Por esa razón, el análisis de necesidades se convierte en una herramienta

esencial para diseñar un curso para fines específicos, permitiendo, observar, registrar, analizar, clasificar e interpretar los datos para respaldar la toma de decisiones. Sin embargo, él no se puede limitar para su verificación al principio del curso, pues debe tener un acompañamiento continuo para modelar de modo a lograr los objetivos preestablecidos. En relación con la definición de objetivos, corresponde a los objetivos que el alumno tiene destreza para hacer mediante el uso de lengua. Puede seguir distintos criterios y modelos de programas: descripción de microdestrezas, de situaciones y contextos específicos, de contenidos lingüísticos y de tareas.

En relación con la selección y gradación de contenidos, engloba cuatro grandes campos de unidades didácticas: a) lingüístico; b) destrezas; c) funciones; y, por último, d) elementos socioculturales/interdisciplinariedad. En relación con selección y gradación de actividades y materiales, debe haber una secuencia de los materiales y de las actividades para lograr el objetivo, trabajando en forma individual, en parejas o en grupos para involucrar procesos mentales, verbales o interaccionales.

En relación con la determinación de los procedimientos de evaluación, se refiere a un proceso de recogida de información sobre los conocimientos y actuaciones de los estudiantes para servir de subsidio para las tomas de decisiones. Por un lado, la evaluación sumativa tiene como función verificar el término de un contenido a través de una nota (numérica o letra) para certificación. Por otro lado, la evaluación formativa sirve para conocer a los alumnos y si han conseguido lograr sus objetivos programados.

Por esas razones, el profesor debe considerar una serie de cuestiones para diseñar un curso de español para fines específicos, como análisis de necesidades, objetivos, selección y gradación de contenidos, selección y gradación de actividades y materiales; y determinación de los procedimientos de evaluación. En otras palabras, se espera que con ese plan los aprendientes presenten la competencia comunicativa para desarrollar una determinada situación académico-profesional.

### 3. El desarrollo de la competencia comunicativa

La lingüística se ha marcado por cambios significativos los años sesenta y setenta, principalmente, aquellas estructuralistas en la descripción de la lengua confrontadas por los postulados de Noam Chomsky, responsable por promulgar la idea de que todos los seres humanos disponen de una gramática universal y de un dispositivo innato para el aprendizaje de la lengua materna. Para Chomsky, los niños eran capaces de crear sus hipótesis cuanto al funcionamiento del sistema de la lengua y, por ende, se situaban y se adaptaban a las formas irregulares. Esa capacidad innata inherente al lenguaje se denomina por Chomsky como competencia lingüística. Es la capacidad que tienen los hablantes nativos de una lengua para operar y distinguir entre frases correctas e incorrectas si no también comprender infinitas combinaciones a partir de un conjunto de información.

De inicio, se hace necesario distinguir entre la competencia lingüística y la actuación lingüística. En relación con la primera, corresponde a la gramática mental de carácter abstracto que todo ser humano posee, mientras, con relación con la segunda, será la realización de la competencia lingüística durante la comunicación humana habitual, la actuación que, de forma cotidiana y diaria, hacemos el día a día.

Esa dicotomía provocó diversos estudios centrando la lengua como objeto, diferenciando, así, de la tradición lingüística que operaba en focalizaciones abstractas. A partir de los años 50, la lengua se convierte en el foco de los estudios, no solo en función de los planteamientos de Chomsky, sino también la lingüística funcional de lingüistas británicos como John Firth o Michael Halliday.

Teniendo en consideración la lingüística funcional y la noción de actuación lingüística, John Austin desarrolla una teoría que fundamenta cómo se hace cosas con las palabras.

En su obra, el autor define y establece la teoría de los actos de habla, que sistematiza la manera de entender la comunicación a través de las intenciones de los hablantes al elaborar los enunciados. Para Austin (1962), el acto de habla es una unidad mínima de expresión llena de intencionalidad comunicativa. Toda la comunicación se realiza a partir de enunciados, constituyendo, así, por dos dimensiones: el enunciado con la idea que tiene interés de expresar y la intención comunicativa. Para hacer sentido, las construcciones se plantean bajo determinadas situaciones contextuales. Por eso, el enunciado y el contexto tienen una relación estrecha para que el acto de habla se pueda hacer efectivo, denominándose como *felicity conditions*.

Esas condiciones de felicidad caracterizan la validez del enunciado, ya que se deben considerar como efectivos o no, cumpliendo, así, su objetivo comunicacional. Al emitir un enunciado, el hablante hace una acción: condenar, invitar, perdonar, afirmar, negar, saludar, presentarnos, etc. En contraposición, ni siempre las acciones se encuentran en la superficie textual, llegando, así, al lector a interpretar su significado. Así, Austin (1962) define tres dimensiones de significación: el nivel locutivo, el nivel ilocutivo y el nivel perlocutivo. En relación con la primera, el mensaje se basa en la carga semántica de las palabras, en su sentido literal. En relación con la segunda, engloba la intencionalidad comunicativa que todo hablante tiene al proferir un enunciado. Ya en relación con el último, corresponde a la realización de lograr un cierto efecto o conseguir las consecuencias de decir algo.

Por todo ello, el discurso se orienta por la fuerza ilocutiva de los mensajes, una vez que el oyente tiene el papel importante para percibir la intención y la elaboración del sentido dentro de un contexto para llevar a la toma de decisiones. Cualquier tipo de enunciado con intención comunicativa, aunque sea un mero gesto, exige una relación contractual (o de cooperación) entre los participantes.

Partiendo de esa relación, Grice (1975) define la teoría del principio de cooperación, que establece que el hablante tiene obligación de cumplir una serie de máximas de intención a fin de facilitar lo máximo la comprensión mutua entre los

partícipes, que evita dificultad y ruido en la comunicación. Para la interpretación adecuada, el autor desarrolla las implicaturas conversacionales, que son cantidades de información compartidas entre los interlocutores, que se encuentran implícitamente, pero son suficientes para que el oyente tenga subsidio para interpretar lo que está transmitiendo al emisor. Para eso, se deben considerar las máximas: a) máxima de cantidad: la contribución sea tan informativa como necesaria sin excederse en detalles o en información; b) máxima de calidad: la contribución sea verdadera; c) máxima de relevancia: la contribución sea relevante para el tema; d) máxima de manera: la contribución sea breve, clara y ordenada.

Si durante la comunicación una de las partes no cumple algunas de esas máximas, se inflige el principio de cooperación. Para hacer sentido, el oyente debe realizar inferencias para construir el texto de acuerdo con las pistas dejadas por el emisor, utilizando, así, de estrategias de cooperación: expectativas generales y claves conversacionales. Para las expectativas generales, se entiende como repertorio cultural de “esquemas discursivos” o metafunciones lingüísticas para ubicar la acción comunicativa. Respecto a las claves conversacionales, son herramientas utilizadas para apoyarse frente a algunas dificultades interpretativas, como elementos lingüísticos (tipo de palabras elegidas, registros etc.) y paralingüísticos (comunicación no verbal, entonación etc.).

Dando continuidad al proceso de formulación y desarrollo de la competencia comunicativa, también encontramos Dell Hymes, que introduce la sociolingüística, ya que un hablante es competente si tiene la capacidad de modelar su discurso a las diversas situaciones sociales. En otras palabras, él es competente si formula el enunciado gramatical, si elabora el enunciado factible, si promueve enunciado apropiado de acuerdo con el contexto siguiendo reglas socioculturales de los hablantes, y si produce el enunciado realizable.

Teniendo en vista esa perspectiva de Hymes (1964), el hablante se considera competente comunicativamente si se elaboran enunciados en los diferentes contextos

sociosituacionales. Como consecuencia, se formuló un modelo más complejo de comunicación llamado por el acrónimo *SPEAKING*: *space, participants, ends, acts, keys, instruments, norms, genres*.

Por todo ello, el hablante, que presenta estos componentes y sus conocimientos implícitos subyacentes, puede ser competente en diversas situaciones comunicativas de acuerdo con la perspectiva de Hymes (1964).

Después de 9 años, Canale ([1983] 1995) promulga la naturaleza de la comunicación para definir la competencia comunicativa. Entre las características, se encuentran: a) interacción social; b) impredecibilidad y creatividad; c) contextos discursivos y socioculturales que exigen el uso adecuado; d) limitaciones psicológicas, e) propósito de la comunicación; f) lenguaje auténtico; y g) realización de la comunicación con éxito. De hecho, Rodríguez (2015, p. 11) dice que “Canale entiende la comunicación no solo como una herramienta para la transmisión de información, sino también para el mantenimiento de las relaciones sociales: la base de la comunicación es la interacción social [...] a través de un proceso de negociación”.

Para eso, él distingue entre la competencia comunicativa y la comunicación real. En relación con la primera, son “los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación”, mientras, en relación con la segunda, es “la realización de tales conocimientos y habilidades (Canale [1983] 1995, p. 65)”. Para la competencia comunicativa, hay cuatro grupos principales que la componen: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

En el caso de la competencia gramatical, corresponde al dominio del código lingüístico (verbal y no verbal), que incluye el vocabulario, la gramática, la pronunciación, la ortografía o la semántica. En el caso de la competencia sociolingüística, es inherente a cómo las expresiones se elaboran y se entienden adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos que llevan en consideración los factores contextuales (la situación de los participantes, los propósitos de la

interacción y las normas y convenciones de la interacción). En el caso de la competencia discursiva, se refiere a la capacidad de elaborar discursos coherentes, cohesionados y adecuados a la situación comunicativa en la que se elaboran. En el caso de la competencia estratégica, se ocupa de las estrategias verbales y no verbales de compensación de fallos en la comunicación o favorecimiento de la efectividad de la comunicación.

Dada a la importancia que tuvo el constructo de Canale, Bachman (1990) también reformuló una perspectiva para introducir la evaluación de los conocimientos lingüísticos adquiridos a lo largo del proceso de aprendizaje de lengua extranjera. Rodríguez (2015, p. 13) afirma que “el objetivo [de Bachman] no estaba tanto en definir qué se entiende por competencia comunicativa, sino focalizar más la atención en lo que él denominó Habilidad Lingüística Comunicativa”. Ella se divide en tres dimensiones: competencia lingüística, competencias estratégicas y mecanismos psicológicos. En relación con la competencia lingüística, existen la competencia organizativa (competencia gramatical y textual) y la competencia pragmática (conocimientos exigentes para los actos de habla y su interpretación adecuada). En relación con la competencia estratégica y mecanismos psicológicos, corresponde a la capacidad mental para llevar a cabo el funcionamiento de la competencia lingüística.

Ese constructo posibilita la evaluación más sistemática de la habilidad de los aprendientes de LE durante su proceso de comunicación, pues permite dar un avance en el caso de las certificaciones lingüísticas, que caracteriza una visión de lengua como instrumento de comunicación y como discurso.

A través de esos conceptos se posibilita comprender los fundamentos de la lingüística aplicada durante la construcción de una didáctica de lenguas capaz de llevar a cabo procesos de comunicación efectivos teniéndola como objeto de aprendizaje.

#### **4. Análisis y discusión de los resultados**

Para poner esta investigación en práctica, el procedimiento metodológico consiste en una investigación-acción para examinar el análisis de la conversación de los aprendientes de español para fines específicos, dado que, muchas veces, el lenguaje oral entra en el aula no como un objeto a ser aprendido, sino como un medio de apoyo para construcción de la norma culta, de la competencia para escribir y de la reflexión gramatical. A fin de revertir esa situación, se ofreció un Mini Curso intitulado “*Español para Secretariado: el telefonema como herramienta comunicativa*”, a través del apoyo de *SEC Jr. Consultoria*, empresa júnior compuesta por estudiantes de la carrera de Secretariado Ejecutivo Trilingüe de UFV. Ella trabaja con servicios de ceremonial en eventos; traducción, versión y revisión (Inglés, Francés y Español); y entrenamientos en el área de estudio del curso. En este sentido, esta investigación tiene como informantes secretarios ejecutivos (estudiantes o profesionales), que se inscribieron en el programa de entrenamiento de la empresa colaboradora.

A continuación, también se presenta el cuadro resumen con la caracterización del objeto de estudio con el propósito de mostrar el corpus de datos:

<b>Corpus de datos</b>	
Profesor	1
Alumnos	5
Edades	A partir de 18 años
Nivel	B2+
Contexto	Contexto de no inmersión
Número de horas grabadas	3 h 53 min
Sesiones de clase	2
Local donde se impartió el Mini Curso	Zoom

**Tabla 1:** Corpus de datos

Con las secuencias didácticas del Mini curso, los participantes aprendieron contenidos y destrezas que les impulsaron a desempeñar la tarea final, que es un juego de rol para hacer una llamada telefónica. Los participantes tuvieron que incorporar personajes, con especificidades típicas de la profesión, a través del vocabulario del contexto, de las nociones y de las funciones propias de esta interacción comunicativa, de la correcta (o, por lo menos, inteligible) pronunciación de las expresiones de las fases de la llamada, las herramientas que mantienen la comunicación activa y solución de malentendidos que pueden surgir, etc. Después de prepararse individualmente, cada pareja tuvo que dramatizar integrando los conocimientos y destrezas adquiridos previamente y personalizando (si necesario) conforme la interacción con sus ideas, necesidades, sentimientos y experiencias. A fin de obtener las máximas garantías de su ejecución, se presentó la instrucción y los respectivos roles.

A continuación, vamos a examinar la actuación de la primera pareja. Para eso, nos basamos en la transcripción en el sistema elaborado por Emmanuel Schegloff (2021) como sigue.

00 1	P 1	buenos días. P1. quién (.)llama?= =buenos días. soy P2 de la Empresa Estrella (.) secretario del Sr. Gomez (.) me gustaría marcar una reunión con la Sra. Perez(.) de parte del Sr. Gómez.
00 2	P 2	(.) hum.a <u>ver.</u> (0.3) cuál es el asunto?
00 3	P 1	(0.2) bueno. Sr. Gómez se encontrará en la capital el 22 y el 23 de mayo (.) Buenos Aires. a él le gustaría muchísimo reunirse con la Sra. Perez en función de un contenido muy urgente y confidencial. exactamente por eso él tiene prisa y no puede esperar más que dos semanas.
00 4	P 2	(0.5) okay. ::: ella no tiene (.) ella. señora. Perez. ( <i>don't</i> ). no tiene disponibilidad para la pró- próxima (0.2) tres semanas. mhm:: _está viniendo una comitiva de España para hacer una auditoría

00 6	P 2	=okay. mhm. con quién yo podría hablar ↑tal vez?
00 7	P 1	(0.4) mhm_ en último caso, la vicedirectora la Sra. González puede asumir sus compromisos en sus ausencias, pero:: ella no está totalmente integrada de todos los asuntos de la directoría (0.5)
00 8	P 2	bueno: <u>por ser algo confidencial</u> creo que sea mejor que él hable solamente con ella(.) como dijiste que la vicedirectora puede asumir sus compromisos. <creo que no es un problema ser la vicedirectora, la Sra. González, se intere del asunto de la comitiva española y así hará algo con ellos.> El Sr. Gómez puede hablar con la señorita <u>Perez</u> . creo que sea mejor.
00 9	P 1	(0.2) sí, no. sí, no. no es un ↑problema. mhm: qué hora es?
01 0	P 2	=bueno (.) él tiene el 21, 22 y 23 de mayo libre. entonces el horario que se encuentra mejor para(.) la Sra. Perez (.) que sea mejor también para el Sr. Gómez.
01 1	P 1	mhm (0.2) un momento::
01 2	P 2	claro
01 3	P 1	(0.3) puede ser el día 23?
01 4	P 2	° 23. sí
01 5	P 2	[ ] el horario?
01 6	P 1	mhm (0.3) por la ↓tar:de?
01 7	P 2	=sí. a las 3 y media? será bueno para vos? o no?
01 8	P 1	muy bien, muy bien. mhm (0.5) okay (0.5) okay (0.5)

019	P2	-podríamos hacer en la Empresa Oro? todavía no (.) tenemos una ubicación (.) para hacer con la telefonía Estrella (.) entonces donde está situada la empresa Oro. podemos hacer ahí? o no?
020	P1	sí. sí.
021	P2	tá. okay. muchas gracias (0.3) entonces:: bueno. muchas gracias. hasta luego. ahora mismo le digo al Sr. Gómez. (0.2). gracias.
022	P1	muchas gracias. hasta luego.

Con respecto a esa interacción entre los dos participantes, se notaron las tres fases de organización estructural de conversación: el bloque inicial o apertura, el bloque central o cuerpo de la interacción y el bloque final o cierre. En el caso del bloque inicial o apertura, se percibió que los agentes hicieron las presentaciones iniciales con el nombre de la empresa, el nombre personal y los saludos, bien como escucharon atentamente uno al otro para llevar la llamada hacia su objetivo. En ese sentido, el punto central era que P2 pudiera marcar una reunión entre los dos representantes de las empresas. Así, se inició el bloque central o cuerpo de la interacción cuando P1 hizo una intervención al preguntar “¿cuál es el asunto?”, que es una acción oriunda de la intervención anterior. Para Tusón Valls (1997, p. 62), “la intervención o movimiento (‘move’) se refiere a cada una de las aportaciones de los participantes y es, pues, la unidad máxima desde el punto de vista monologal”. Como respuesta a la intervención mencionada, P2 describe y contextualiza la situación para dar sentido a la interacción, como, por ejemplo:

004	P2	(0.2) bueno. Sr. Gómez se encontrará en la capital el 22 y el 23 de mayo (.) Buenos Aires. a él le gustaría muchísimo reunirse con la Sra. Pérez en función de un contenido muy urgente y confidencial. exactamente por eso él tiene prisa y no puede esperar más que dos semanas.
-----	----	--

En ese fragmento, se consideraron los aspectos formales a fin de llevar a cabo sus propósitos y su interpretación y, por lo tanto, evitar fallos en la comunicación. En seguida, se notó que P1 estaba con dificultad para formular el enunciado como sigue.

00 5	P 1	(0.5) okay. ::: ella no tiene. ella. Sra. Perez. ( <i>don't</i> ). no tiene disponibilidad para la pró- próxima (0.2) tres semanas. mhm:: _está viniendo una comitiva de España para hacer una auditoría
---------	--------	---

En particular, P1 produjo una pausa oralizada y un silencio, que corresponden al proceso de formulación del enunciado. También repitió estructura y usó *mhm::* como expresión para continuar una charla. En relación con la presencia de turnos consecutivos, se percibió que en ese simulacro se constituyó en saludo-saludo, pregunta-respuesta y ofrecimiento-aceptación/rechazo, como sigue.

Saludo-saludo		
00 1	P 1	<b>buenos días.</b> P1. quién (.)llama?= 
00 2	P 2	= <b>buenos días.</b> soy P2 de la Empresa Estrella (.) secretario del Sr. Gomez. me gustaría marcar una reunión con la Sra. Perez. de parte del Sr. Gómez.

Pregunta-respuesta		
01 6	P 1	mhm (0.3) por la ↓ <b>tar:de?</b>
01 7	P 2	=sí. <b>a las 3 y media?</b> será bueno para vos? o no?

Ofrecimiento-aceptación		
01 3	P 1	(0.3) <b>puede ser el día 23?</b>
01 4	P 2	° <b>23. sí</b>

Ofrecimiento-rechazo		
00 6	P 2	=okay. mhm. <b>con quién yo podría hablar ↑tal vez?</b>
00 7	P 1	(0.4) mhm_ en último caso, la vicedirectora la Sra. González puede asumir sus compromisos en sus ausencias, pero:: <b>ella no está totalmente integrada de todos los asuntos de la directoría</b> (0.5)

Para el bloque final o cierre, ellos se aseguraron de que los datos están claros y combinados entre las partes, bien como agradecieron y usaron de la cordialidad para finalizar la llamada como sigue.

02 1	P 2	<i>tá.</i> okay. muchas gracias (0.3) entonces:: bueno. muchas gracias. hasta luego. ahora mismo le digo al Sr. Gómez. (0.2). gracias.
02 2	P 1	muchas gracias. hasta luego.

Resumendo, se notó que P2 tuvo más tiempo de turno, que puede estar relacionado con el dominio de la lengua (ya tenía conocimiento previo y un nivel B1+) o con el dominio del contenido presentado. Sin embargo, P1 consiguió comunicarse transmitiendo las informaciones necesarias para marcar una reunión durante el simulacro. En casos de dificultad, ella realizaba autorreparaciones, como:

00 5	P 1	(0.5) okay. ::: ella no tiene. ella. Sra. Perez. ( <i>don't</i> ). no tiene disponibilidad para la <b>pró- próxima</b> (0.2) tres semanas. mhm:: _está viniendo una comitiva de España para hacer una auditoría.
---------	--------	---

Aunque ellos tuvieran conocimientos socio-cognitivos distintos (por ejemplo, lengua), lograron el objetivo final de la actividad, que es marcar una reunión entre los dirigentes, contorneando las objeciones y dando nuevas posibilidades. Bordieu (1982) se refiere a “mercado lingüístico” para tratar los distintos valores que tienen diferentes usos, dado que todos los individuos no comparten la misma cantidad de capital lingüístico (o discurso). Eso designa que todos son semejantes delante de la lengua (como, la gramática), pero cada uno presenta su diversidad y su particularidad.

En el próximo caso, la interacción fue entre la P3 y PR (profesor), dado que no había otro participante para hacer pareja en el juego de rol.

02 3	P R	Empresa Oro. PR. buenos días
02 4	P3	hola. buenos días.
02 5	P R	en qué puedo ↑ayudarle?
02 6	P3	(0.2) es que llamo P3. Soy la secretaria de la Empresa Telefonía Estrella de Brasil. pues:: mi director está- se encontrará en la capital durante estas fechas que serán estas semanas (.) solamente estará en España. no sé. o país cualquier. y estará en España durante estas dos ↑semanas. es que:: me gustaría marcar una junta con la Sra. Perez, por favor.
02 7	P R	mhm (.) ella no puede esta semana (0.2) sí? está un lío la agenda. entonces:: no sé. puede ser otra ↑persona? o exactamente con la Sra. Perez.

02 8	P3	=sí necesito solamente con la Sra. Perez, porque (.) en función de su contenido ser muy urgente y confidencial(.) él tiene prisa para reunirse con ella. necesito que sea esta semana o la otra.
02 9	P R	perdón. disculpe- disculpe. ella no tiene disponibilidad durante las próximas tres semanas. perdón:
03 0	P3	mhm:: un momentito
03 1	P R	uhum
03 2	P3	(0.7) la Sra. Perez, no:: de la Empresa Oro. todavía no tiene una fecha que podrían mi director con ella ↑una cena? y después (.) discutir (.) el asunto que es muy ↑importante?
03 3	P R	=puede ser una cena. sí. es verdad [ ]
03 4	P3	[ ] en la noche.
03 5	P R	=después de::: del trabajo sería una buena oportunidad. cuál ↑día?
03 6	P3	(.) puede ser como miércoles, jueves, viernes: día que sea?
03 7	P R	=bueno. viernes.
03 8	P3	para mí [ ]
03 9	P R	[ ] a las::
04 0	P3	=a las 8?
04 1	P R	a las 8. sí. dónde?

04 2	P3	es que (.) tiene un restaurante que está cerca (.) de su ↑empresa. de ↑tacos.(h)
04 3	P R	sí. es muy sabroso allá. es verdad. sí. sí. (0.3) bueno podemos marcar viernes. a las 8. en un restaurante cerca de aquí. está ↑bien?
04 4	P3	=gracias
04 5	P R	=hasta luego
04 6	P3	=hasta luego
04 7	P R	=hasta luego

Tal y como los participantes anteriores, P3 buscó, en el bloque inicial o apertura, generar una sintonía con el interlocutor al presentarse (nombre, empresa, saludos) y decir el motivo de la llamada. Como botón de muestra, se puede destacar este fragmento.

02 3	P R	Empresa Oro. PR. buenos días
02 4	P3	hola. buenos días.

A fin de conducir al objetivo de la llamada, le pregunta a P3 “¿En qué puedo ayudarle?”. A partir de esa indagación, se lleva para el bloque central o cuerpo de la interacción para mantener, ya que los participantes tuvieron que cooperar entre sí a fin de llegar al final con una reunión marcada (fecha, horario y local). En este sentido, ellos tuvieron que fijarse con el tema, el tono, la finalidad y, por fin, asegurarse de que quedan claras las informaciones compartidas para no tener fallos en el posible

encuentro. En función de la conversación ser líquida y en constante movimiento, los participantes dieron indicaciones sobre el camino de la interacción, sobre el propósito de la llamada, bien como las reacciones frente a lo que dice uno al otro. Para ilustrar, se destaca este trecho.

02 9	P R	perdón. disculpa- disculpe. ella no tiene disponibilidad durante las próximas tres semanas. perdón:
03 0	P3	<b>mhm:: un momentito</b>

En ese caso, P3 reaccionó usando una expresión que rellena espacio en una conversación y le pide aguardar para poder reformular su idea y dar una posible solución. Ella también usa la estrategia discursiva de atenuación para mitigar y minimizar su imagen social por no conseguir dar la respuesta en un instante. Para eso, ella aplica el diminutivo *-ito* como recurso para cortesía lingüística. Luego, P3 dio una alternativa para contornear las objeciones con la disponibilidad de la ejecutiva: una cena. Así, la dirigente mantendría todos los compromisos, bien como podría encontrar con el visitante.

03 2	P 3	(0.7) la Sra. Perez, no:: de la Empresa Oro. todavía no tiene una fecha que podrían mi director con ella <b>↑una cena?</b> y después (.) discutir (.) el asunto que es muy <b>↑importante?</b>
---------	--------	--

En este simulacro, también se construyó en saludo-saludo, pregunta-respuesta y ofrecimiento-aceptación/rechazo.

Saludo-saludo		
02 3	P R	Empresa Oro. PR. <b>buenos días</b>

02 4	P3	hola. <b>buenos días</b>
---------	----	--------------------------

pregunta-respuesta

03 5	P R	=después de::: del trabajo sería una buena oportunidad. <b>cuál ↑ día?</b>
03 6	P3	(.) <b>puede ser como miércoles, jueves, viernes:</b> día que sea?

Ofrecimiento-aceptación

04 0	P3	= <b>a las 8?</b>
04 4	P R	<b>a las 8. sí. dónde?</b>

Para finalizar, en el bloque final o cierre los participantes confirmaron las informaciones para evitar dudas y finalizaron dando los saludos finales.

04 3	P R	sí. es muy sabroso allá. es verdad. sí. sí. (0.3) bueno <b>podemos marcar viernes. a las 8. en un restaurante cerca de aquí.</b> está ↑bien?
04 4	P3	= <b>gracias</b>
04 5	P R	= <b>hasta luego</b>

En la próxima dramatización, P4 y P5 no estuvieron juntos con los participantes de arriba, puesto que fue necesario un nuevo día para tener más participaciones. En este caso, el Mini curso se impartió de la misma manera a fin de garantizar la igualdad de situación para todos los participantes. Para examinar, podemos ver la conversación a continuación.

04 4	P4	soy::: de la::: telefonía Estrella. buenos ↑días
04 5	P5	[ ]hablo con ↑quién?
04 6	P4	=con P4.
04 7	P5	a::::(0.2) P4, soy el Sr. Gómez. director de la empresa::: (0.2) Chavez. me gustaría::: citar una reunión con la::: con: la señora::: Pérez (.) con la Pérez Navarro.
04 8	P4	(0.2) bueno. (0.4) la señora Perez (0.3) se encuentra en la la en la capital. (0.2) eh::: ¨pero (0.2) un momento¨ (0.2) el secretario (.) P5 está preguntando (.) preguntando sobre la señora Pérez (.)
04 9	P R	tú (.) tienes que marcar una cita
05 0	P4	él está preguntando sobre la reunión (.) con la señora Pérez
05 1	P5	eso es: (0.2)
05 2	P R	no (.) vamos a distinguir (.) P5 es el secretario de la señora Pérez (0.2) sí? [ella no puede (.) ella no puede por-que está recibiendo muchas personas: y:: ↑bueno (.) estará agotada durante 3 semanas (.) no (.) la agenda está llena (.) tú P4
05 3	P4	[entonces(.) entonces(.) entonces(.) yo que tengo que hablar sobre:: yo soy secretaria del señor Gómez

05 4	P R	=sí (.) entonces: [tú eres la otra secretaria (.) del señor Gómez (.) él estará en la semana (.) en la capital: sí?(.) aprovechando otras oportunidades para también (.) quiere hablar con la señora Pérez (.) y: propone estas 3 fechas para hacer la reunión (.) está bien? pero es una cosa muy urgente y confidencial (.) todavía tú no sabes
05 5	P4	=sí
05 6	P R	=está ↑bien?
05 7	P4	(0.2) entonces::es: yo tengo que iniciar la ↑llamada
05 8	P R	=sí. vamos a hacer lo siguiente (.) ahora creo que está más aclarado (.) más claro todo no?
05 9	P4	[sí
06 0	P R	=los personajes (.)
06 1	P4	=sí
06 2	P R	entonces voy a dar 2 minutitos (.) está ↑bien? (0.3) sí? (.) para los dos?
06 3	P4	sí
06 4	P5	bueno (.) yo (.) yo (.) este diálogo ocurrirá entre los dos secretarios A y B ↑solamente?
06 5	P R	[ ]sí.
06 6	P4	[solo

06 7	P R	[uhum (sonido de fondo) (0.3) imaginan que ustedes están en dos empresas que necesitan hacer un tipo de negociación para firmar (sic) una fecha (.) está ↑bien?
06 8	P5	(0.16) entonces quién empieza el diálogo soy yo (.) no es ella (.) es la secretaria A que llama (.) quien contesta es el secretario B
06 9	P R	=puede ser también (.) hola (.) soy PR de la empresa tal (.) yo (.) soy (.) PR (.) secretario del señor Gómez (.) también:: no pasa
07 0	P5	la primera es que llama (.) es ella que necesita (.) entonces es ella que llama a mí
07 1	P R	puede ser
07 2	P5	=yo la contesto
07 3	P4	(0.2) yo yo compren:: comprendí
07 4	P5	[entonces vamos vamos a (.) Empresa Oro (.) P5 buenos ↑días?
07 5	P4	=buenos días P5 (.) eh:
07 6	P5	[ ]en que puedo ↑ayudarle?
07 7	P4	yo me llamo P4 y yo <i>gustaría</i> (sic) marcar una reunión con el señor ↑Gómez
07 8	P5	(0.2) con la señora Pérez (.) no?
07 9	P4	disculpe. señora Pérez (.) señora Pérez (.) [es la directora
08 0	P5	bueno (.) la señora Pérez no:: se encuentra: en este momento (.) en la ciudad (.) ella está de vacaciones y volverá la semana que viene

08 1	P4	(0.2) mhm: y ahora que necesito marcar esta reunión que el señor Gómez se encontrará en la capital durante eh: esas fechas (.) la <i>semaña</i> (sic) semana del día 10 y 17
08 2	P5	en ese caso (.) yo puedo citar a:: con la señora González (.) el día 16 a las 15 h de la tarde (.) así se ↑puede?
08 3	P4	(.) yo creo que ↓sí (.) eh:: es perfecto (0.3) en <i>lo</i> (sic) caso (.) en el caso (.) el señor:: González es (.) la persona que <i>substitué</i> (sic) substituye la señora ↑Pérez?
08 4	P5	=no (.) quién está substituyendo la señora Pérez soy yo (.) pero:: este: este: tema solamente ella que puede resolver (.) ella vuelve:: el 15 de la semana que viene -semana próxima (.) puedo citar a:: a las ↓15 h (.) te parece ↑bien?
08 5	P4	=sí sí. me pare- (.) muy bien (.) puede:: puede::
08 6	P5	[prefecto
08 7	P4	entonces:: en el (.) caso es usted que irá a la reunión (.) ↑no?
08 8	P5	=ahora quien la representa soy yo (.) pero este tema de auditoría solamente ella puede:: eh: resolver (.) pero: (dejarme ver aquí) auditoría (.) solamente ella puede:: eh <solamente ella está aparte del tema (.) [ella vuelve: el 15 (.) de la semana que viene (.) en este caso el señor:: (sonido al fondo) el señor:: Gómez (.) estará aquí en la ciudad (.) creo que el día 16 a las 15 h por la tarde (.) esta- estaría perfecto para:: que los dos encontraran
08 9	P4	=comprendo (.) y:: el: el: local (.) yo puedo pasar a ↑usted?
09 0	P5	bueno (.) cómo quiera:
09 1	P4	todo bien (.) eh:: yo (0.1) enviaré un: un: e-mail (0.1) sobre todo: la reunión (.) cierto? sobre la fecha (.) sobre la fecha (.) sobre el horario (.) el local: cierto:?

09 2	P5	=perfecto (.) por supuesto
09 3	P4	eh:: entonces en el momento ↓es esto
09 4	P5	=entonces muchas gracias (.) y así estamos eh:: ↓acordado (.) muy ↑bien?
09 5	P4	muy bien (.) hasta la próxima:
09 6	P5	hasta la vista

Para comenzar, el simulacro de la llamada telefónica exige que, por un lado, exista la interacción entre los dos participantes y que, por otro, se van a identificar el objetivo de esa actividad. En otras palabras, uno debe manifestar de forma explícita su interés para iniciar la conversación y el otro lo aceptará o no. Sin embargo, ellos tuvieron dificultad de entender qué es lo que deben hacer y por qué, ya que la instrucción tenía muchos detalles y era larga.

04 4	P4	soy::: de la::: telefonía Estrella. buenos ↑días
04 5	P5	[ ]hablo con ↑quién?
04 6	P4	=con P4.
04 7	P5	a::::(0.2) P4, soy el Sr. Gómez. director de la empresa::: (0.2) Chavez. me gustaría::: citar una reunión con la::: con: la señora::: Pérez (.) con la Pérez Navarro.

04 8	P4	(0.2) bueno. (0.4) la señora Perez (0.3) se encuentra en la la en la capital. (0.2) eh:: "pero (0.2) un momento" (0.2) el secretario (.) P5 está preguntando (.) preguntando sobre la señora Pérez (.)
04 9	P R	tú (.) tienes que marcar una cita
05 0	P4	él está preguntando sobre la reunión (.) con la señora Pérez
05 1	P5	eso es: (0.2)

En este caso, el PR tuvo que volver a explicar la instrucción para hacer las máximas garantías de que van a usar una serie de herramientas lingüísticas y no lingüísticas para poner en funcionamiento los conocimientos adquiridos y, consecuentemente, tener mayor éxito en la actividad.

07 4	P 5	[entonces vamos vamos a (.) Empresa Oro (.) P5 buenos ↑ días?
07 5	P 4	=buenos días P5 (.) eh:

Con respecto a las interacciones orales, también se debe tener en cuenta que los factores paralingüísticos y extralingüísticos que corresponden como indicios (o contextualizadores) en la conversación. Un alargamiento o una entonación marcadamente ascendente-descendente también pueden ser interpretados como un inicio de conversación (Tusón Valls, 1997). En seguida, en el bloque central o cuerpo de la interacción, se observan algunas contribuciones interactivas resultantes de la autoselección para mantener el canal de comunicación (*back channel*), como, por ejemplo: *sí, sí; ahá, mhm*. Ellas tienen como objetivo presentar al interlocutor, sobre todo, en una llamada telefónica, que se sigue lo que dice y que se continúa en contacto,

ya que hay la falta de contacto visual y se exigen muestras verbales de que el canal comunicativo se mantiene abierto. En esa interacción verbal, se puede notar el Principio de la Cooperación, formulado por Grice (1975), en que los hablantes tienen que cumplir una serie de máximas para conseguir la comprensión. Por ejemplo: a) máxima de cantidad: la contribución sea tan informativa como necesaria sin excederse en detalles o en información; b) máxima de calidad: la contribución sea verdadera; c) máxima de relevancia: la contribución sea relevante para el tema; d) máxima de manera: la contribución sea breve, clara y ordenada. Sin embargo, no es siempre que se cumplen las cuatro máximas, es decir, los conversadores siguen entendiéndose, aunque uno haya transgredido o violado una máxima (o más).

En algunas conversaciones, “los hablantes, por diversas razones, producen algún tipo de problema que es tratado por los mismos hablantes en un intento de llevar a cabo una solución del mismo (Rodríguez, 2015, p. 118)”, es decir, una reparación. Contextualizando con el juego de rol, un participante abajo realizó heterorreparación, “aquella solución de un problema en la comunicación que es realizada por un hablante diferente al que ha producido el enunciado que contiene el problema (Rodríguez, 2015, p. 144)”.

07 8	P 5	(0.2) con la señora Pérez (.) no?
07 9	P 4	disculpe. señora Pérez (.) señora Pérez (.) [es la directora

También se encontró autorreparación, como iniciación de la reparación de la parada de la pronunciación de la palabra, que se puede producir en cualquier momento, aunque también se inicia la reparación justo después de haber pronunciado la palabra entera. Se puede producir alargamiento del sonido anterior.

08 3	P 4	(.) yo creo que ↓sí (.) eh:: es perfecto (0.3) en <i>lo</i> (sic) caso (.) en el caso (.) el señor:: González es (.) la persona que <i>substitué</i> (sic) substituye la señora ↑Pérez?
---------	--------	---

En el bloque final o cierre, se percibe que es la forma más importante de la conversación, dado que, si la comunicación fue exactamente efectiva, se debe al gran final. Esos participantes tuvieron la sensación de haber dicho todo lo que quería decir y el tiempo (ni más ni menos) para llevarla a cabo. Siendo así, puso en marcha las estrategias para cerrar o terminar la conversación, como sigue.

09 1	P4	todo bien (.) eh:: yo (0.1) enviaré un: un: e-mail (0.1) sobre todo: la reunión (.) cierto? sobre la fecha (.) sobre la fecha (.) sobre el horario (.) el local: cierto:?
09 2	P5	=perfecto (.) por supuesto
09 3	P4	eh:: entonces en el momento ↓es esto
09 4	P5	=entonces muchas gracias (.) y así estamos eh:: ↓acordado (.) muy ↑bien?
09 5	P4	muy bien (.) hasta la próxima:
09 6	P5	hasta la vista

En este sentido, se nota que ellos llegaron a un denominador común y, en seguida, vuelven para cerrar el simulacro, tal y como destacan Schegloff y Sacks (1973) con respecto a cuatro partes para finalización de una llamada telefónica: 1) ofrecimiento de cierre, 2) aceptación del ofrecimiento, 3) despedida, 4) cierre.

En la segunda parte de la actividad, se constituyó principalmente por la autoevaluación y la coevaluación, que tuvo como objetivo que los participantes fueran capaces de evaluarse a fin de diagnosticar si lograron el objetivo de la actividad de forma satisfactoria. Esa medida tuvo como objetivo que los aprendientes desarrollaran un carácter más reflexivo sobre su propio proceso de aprendizaje, tomaran las riendas para promover cambios durante ese proceso, buscaran la autonomía y, finalmente, supieran sus limitaciones para buscar más conocimiento y profundizar. Por lo tanto, se preguntó qué les ha parecido su actuación.

P1: “Creo que sí. Fui educada [en la llamada]”.

P2: “Creo que buena [actuación en el juego de rol]. Como no tuvo ninguna experiencia con eso, entonces creo que tal vez fue buena por haber solucionado todo”.

En seguida, les preguntaron si estaban satisfechos con la participación.

P1: “Sí”.

P2: “Sí, pues solucioné el problema del Sr. Gómez. Tenemos una fecha [para la reunión]”.

P4: “Creo que no fui tan mal”.

P5 “Sí (...). Como todo estaba improvisado. Algunas cosas me escaparon, que yo podría decir a ella”

Después, les indagaron que harían diferente.

P1: “Preguntaría sobre la localización, porque tuve que inducir para que él pueda decir donde sería la reunión [traducción nuestra]”

P2: “Utilizar más el vocabulario que aprendimos hoy, por ejemplo, principalmente los verbos. Creo que no utilicé mucho.

P3: “Iba a pesquisar más sobre la Sra. Perez para conocerla mejor. Como te dije sobre la comida, para que hagamos una cena padre. Me gustaría hacer un juego con las palabras mejor, o sea, estar más calma, menos nerviosa”.

P4: “La parte de comprender la llamada es importante, pero tengo insatisfacción para comprender [algunas palabras]. Yo no sé hablar bien”

P5: “Por la propuesta que [PR] has dicho desde el inicio del curso, para mí está bien”.

Por todo ello, se percibe que, en general, que los participantes se sintieron satisfechos con su participación, ya que, con la secuencia pedagógica, buscamos ofrecer *input* para promover la comprensión del significado y reflexión para favorecer la observación de los estudiantes y la construcción de sus hipótesis. Por esa razón, ellos consiguieron desarrollarse en los juegos de rol (*output*), puesto que asimilaron reglas necesarias para una llamada telefónica. Siendo así, en todos los simulacros, se notó que tenían un punto en común, es decir, tenían los componentes del evento comunicativo como definido por Hymes (1972): 1) Situación: los partícipes estarían trabajando en sus respectivas empresas; b) Participantes: serían secretarios ejecutivos; c) Finalidades: deberían marcar una reunión entre los dirigentes; d) Secuencia de actos: inicio de la llamada o fase de apertura, motivo de la llamada o fase de indagación, presta atención o fase de escucha, responder o fase de solución y cierre o fase de despedida; e) Clave: registro formal; f) Instrumento: teléfono; g) Normas: turnos de palabras; h) Género: conversación oral. También pudimos observar la Teoría de los Actos de Habla de Austin (1962) para explicar la producción de sentido durante la llamada telefónica: a) el acto locutivo: transmisión de una oración con un significado y un referente determinado; b) el acto ilocutivo: una demanda, un ofrecimiento, un orden y etc. para emitir una fuerza; c) el acto perlocutivo: efectos que el enunciado transmitido produce en el interlocutor.

Por medio de interpretación de sentido del enunciado, la llamada telefónica se convierte en una excelente herramienta pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula, dado que cumple la o las intenciones comunicativas en

contexto; permite la cooperación, cambios de turnos de palabras y reacciones; impulsan la coherencia de las ideas (desarrollo, organización interna y estructura); exige adecuación de la información, tratamiento y registro; y posibilita o uso da lengua (característica propia de la actividad), la corrección, la pronunciación y fluidez; y, por fin, da capacidad para implicar al interlocutor.

Así, se observó que en los eventos comunicativos no hay solo el sentido literal, sino que hay los valores de tipo social o sociocultural. Por esa razón, el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español está intrínsecamente relacionada con el proceso de la interacción social, es decir, depende de una serie de elementos socioculturales en que están insertos, verbigracia, como el área de secretariado ejecutivo. En la medida que los participantes se fueron enfrentando a las situaciones, fueron creando estrategias. Para Tusón Valls (1997), una parcela de las estrategias comunicativa adquiridas está implícitamente en función de estar en las situaciones interactivas o de comunicación, mientras otra parcela resulta como explícitamente teniendo en vista las orientaciones que van ofreciendo las personas cerca.

En resumen, se percibió que en los juegos de rol los participantes pusieron en marcha la capacidad de uso de la lengua, interpretando el sentido del enunciado emitido y la intención con que se ha hecho y reaccionando de forma apropiada en el contexto de la llamada telefónica. Luego, la competencia comunicativa fue más allá de la mera competencia gramatical, puesto que implicó activar la competencia lingüística, estratégica, pragmática (o discursiva) y sociolingüística.

#### **4. Consideraciones finales**

El español como lengua extranjera ha adquirido una importancia capital en Brasil, dado las organizaciones están exigiendo profesionales con fluencia en ese idioma, como lectura, traducción y conversación, bien como los conocimientos protocolares de sus diferentes culturas. Por eso, su aprendizaje se convierte en la

promoción de una organización horizontal, con flexibilidad y adaptabilidad a la textura social, por servir de instrumento de comunicación con los países colaboradores. Teniendo en vista ese contexto, este trabajo se interesó investigar el género telefonema como herramienta pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español de los profesionales de Secretariado Ejecutivo en Brasil. Para examinar, se creó un Mini curso con el enfoque comunicativo para adquirir conocimientos implícitos de la llamada telefónica para que los participantes construyeran una competencia comunicativa en las dimensiones lingüísticas, estratégicas, pragmática (o discursiva) y sociolingüística y, al final, realicen juegos de rol en parejas a fin de que pudiéramos analizar la conversación en detalle. En este caso, el Mini curso se basó en las características absolutas y variables definidas por Dudley-Evans y John (1998): a) Curso diseñado para atender a las necesidades específicas del alumno; b) Curso desarrollado con el uso de la metodología y las actividades; c) Curso centrado en la lengua (sobre todo, lexical), en destrezas lingüísticas (producción oral) y en el género (llamada telefónica); Características variables: a) Curso puede ser aplicado a situaciones específicas (contexto secretarial); y b) Curso orientado para los adultos. Como resultado, se percibió que los participantes construyeron la interacción rumbo a una confluencia. Los textos orales se organizaron teniendo en cuenta la alternancia de turnos, que en la mayoría de las veces, ocurrieron uno después del otro sin solapamientos ni largos periodos de silencios. En caso de solapamientos, ellos fueron puntuales y breves durante la transición de turnos (intervalos breves). El orden y la duración cambiaron de acuerdo con los participantes, ya que se trata de un género de imprevistos y que muchas veces no hay como tener control. Con respecto a dos primeros participantes, se notó que uno tenía más la toma de turno que el otro, dado que puede estar relacionado con su nivel de lengua o con el dominio del contenido presentado. Con respecto a la participante del segundo simulacro, sorprendida por el rechazo a su ofrecimiento, tuvo una estrategia de contorneo de objeción por medio de un intermedio al sugerir una cena entre los ejecutivos para hacer la reunión. Ya con

respecto a la tercera simulación, ellos pusieron en juego estrategias comunicativas para llevar a cabo la conversación, como, por ejemplo: autorreparación o heterorreparación.

Todos produjeron discursos con características estructurales determinadas del género telefonema: inicio de la llamada (fase de apertura), motivo (fase de indagación), atención (fase de escucha), respuesta (fase de solución) y cierre (fase de despedida). Eso fue al encuentro a la realidad de uso de la lengua que están aprendiendo y es lo que deberán hacer en ese contexto en que tengan que realizar un texto oral en el ámbito profesional. Así pues, ellos compusieron un texto, que es inherente a su realidad laboral y, para eso, se activó todo lo que era necesario en la negociación y en la interacción. En este sentido, las decisiones se señalaron verbalmente y no verbalmente por medio de la selección fónica, morfosintáctica, prosódica y proxémica.

Finalmente, se concluye que en los juegos de rol los partícipes tuvieron atención en el desarrollo de enunciados que implique en cierto significado, en el mensaje y en su intención comunicativa. Siendo así, la competencia comunicativa se convierte en el reflejo de la gestión de discursos en las conversaciones significativas. A fin de dar continuidad a investigación en este campo, se sugieren futuros proyectos de trabajo como: 1) examinar modelos de interacción que mejor se adecue para el desarrollo de la competencia comunicativa de los secretarios ejecutivos y 2) analizar las estrategias de modalización (atenuación e intensificación) en el aula de español para profesionales de secretariado ejecutivo.

## Referencias

- Austin, J.L. (1962) *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Battle Rodríguez, J. B. (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: repercusión en la intersubjetividad y la competencia inteaccional de los hablantes*. Tesis (Programa de Doctorat en didàctica de la llengua i la literatura) Facultat D'Educació.

- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Madrid: Akal.
- Briz Gómez, A. (1995): *La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática*, en Cortés, L. (ed.) (1995): *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Universidad de Almería, págs.103-122.
- Brown, P.; Levinson, S. C. (1987) *Politeness some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. y M. Swain (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, vol. 1.
- Canale, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. En Richards J.C. y R. Smith (Eds.) *Language and Communication*. Londres: Longman, páginas 2-27. [Versión en español: Canale, M. (1995) “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En M. Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, páginas 63-82]
- Canale, M. (1988). *The measurement of communicative competence*. Annual Review of Applied Linguistics vol. 8, páginas 67-84.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Chambers, F. (1980). *Re-evaluation of needs analysis*. ESP JOURNAL, v. 1, n° 1, p. 25-33.
- Chomsky, N. (1957). *A review of B. F. Skinner Verbal Behavior*, Language, 35, páginas 25-58.
- Chomsky, N. (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press. (trad. 1971) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. Nueva York: Harper & Row.
- Chomsky, N. (1972). *Psychology and Ideology*. Cognition. 1(1), páginas 11-42.
- Chomsky, N. (1973). *For reasons of State*. Bangay, Suffolk: Fontana.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Publicado en Ministerio de Educación, Cultura

y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español, Madrid, 2002. Recuperado del Centro Virtual Cervantes.

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Alcalá de Henares / Madrid: Instituto Cervantes, 2002. 1.<sup>a</sup> ed. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 7 jul 2020 de [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf).

Consejo de Europa. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. 2017. Recuperado el 7 jul 2020 de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

Dudley-Evans, T.; John, M. (1998). *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grice, P. (1975). *Logic and conversation*. In: COLE, P.; MORGAN, J.L. (Eds). *Syntax and semantics 3: Speech acts*, p. 41-58. New York: Seminar Press.

Hymes, D. (Ed.) (1964). *Language in Culture & Society*. Londres: Harper International.  
Hymes, D. (1966). *On Communicative Competence*. Ponencia presentada en Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children. Nueva York: Yeshiva University. Publicada en D. Hymes (1971) "On communicative Competence", *Pride & Holmes* (1972). [Versión en español en M. Llobera et al. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, páginas 27-46.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic approach*. Filadelfia: University of Philadelphia Press.

Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. al español: (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.

Schegloff, G. A. y Sacks, H. (1973). *Opening up closings*. *Semiotica*, VIII, 4.

Schegloff, E. (2021). *Transcript Symbols for Conversation Analysis*. Recuperado el 18 may 2021. <https://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject/index.html>.

Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Ariel.

Velázquez-Bellot, A. (2004). *Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos*. *Revista Electrónica de Didáctica Red ELE*.

Vian, Jr., O. (2002). *O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações*



---

*sobre um percurso*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/PUC-SP, São Paulo.