«La dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural: dos casos prácticos»

Rosa María Cámara Escriba
Universidad de Trisakti (Indonesia)

Resumen

El uso de la dramatización dentro de la educación no es algo nuevo, como tampoco lo es dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde 1960, diferentes profesores e investigadores apostaron por el uso de técnicas y actividades dramáticas dentro de la clase de lenguas extranjeras (Maley y Duff, 1982; Kao y O'Neill, 1998; Byram y Fleming, 2001). En este artículo nos centraremos en el uso de la dramatización como herramienta didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural.

1. La competencia intercultural

El concepto de *competencia intercultural* surge para mejorar y ampliar el de competencia comunicativa. A continuación, vamos a ver algunos de los aspectos que han cambiado con respecto al concepto de competencia comunicativa.

1.1. Del hablante nativo al hablante intercultural

Uno de los aspectos que se han revisado es el concepto de *hablante* que subyace al de competencia comunicativa. Hymes (1971) consideraba que el proceso de adquisición de una segunda lengua puede compararse al de la primera. Sin embargo, Byram (1997) difiere de este planteamiento y cree que esta teoría llevó a conclusiones erróneas, como el hecho de que para los aprendices de segundas lenguas, el modelo a seguir fuera el del hablante nativo. Si tomamos al hablante nativo como modelo a alcanzar, deberíamos preguntarnos: ¿quién es el hablante nativo?, ¿qué nativo tomaremos como modelo?, ¿el profesor universitario, la persona que desarrolla trabajos manuales, el señor o la señora que han vivido durante toda su vida en el mismo pueblo, el estudiante universitario que ha pasado un año estudiando en otro país? (Kramsch, 2001). Definir quién es el hablante nativo no es una tarea fácil y, ante tal dificultad, nos planteamos si no sería mejor sustituir la pedagogía de lo auténtico –en el caso de la enseñanza de idiomas, se refiere al hablante nativo– por una pedagogía de lo adecuado.

Otro punto importante que debemos tener en cuenta es el hecho de que enseñar una lengua es enseñar también cultura. El componente cultural debería ser un elemento indisociable de la competencia comunicativa (Miquel y Sanz, 1992), lo cual nos plantea otra vez la pregunta de qué hablante nativo deberíamos tomar como modelo. En una misma lengua podemos encontrar varias culturas, como es el caso del español –lengua hablada en 20 países diferentes–. ¿Acaso podemos afirmar que todos los hispanohablantes forman parte de una misma cultura? Ante la diversidad cultural del español –y otras lenguas–, al profesor de idiomas le resulta imposible dominar todas estas culturas. Una vez más, en el supuesto de que los aprendices tomaran como modelo al hablante nativo, nos planteamos la cuestión de qué hablante nativo tomarían como modelo.

Por último, al basar el modelo del aprendiz en el hablante nativo, olvidamos que este tiene una serie de creencias y sistema de valores, a través de los cuales percibe el mundo, y que no son necesariamente los mismos que los del aprendiz de esa lengua (Byram, *op. cit.*). Por otro lado, conocer esos valores no significa que el aprendiz de una lengua objeto tenga que adoptarlos, o quiera hacerlo.

Como hemos argumentado, el modelo de hablante nativo es insuficiente para el aprendiz de lenguas extranjeras. De esta manera, surge la necesidad de buscar un nuevo modelo que ayude a los aprendices de una lengua extranjera a enfrentarse mejor a la diversidad lingüística y cultural que se ha mencionado. Byram nos propone el modelo de hablante intercultural:

> *«El hablante intercultural es una persona que tiene conocimientos de una o, preferentemente, de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencionada». (Byram y Fleming, op. cit., p.16).*

Este nuevo modelo ya no persigue emular al hablante nativo, sino crear hablantes que sean capaces de desenvolverse en diferentes tipos de contextos comunicativos, no solo en aquellos para los que han sido preparados (Byram, 2001; 1997).

1.2. La competencia sociocultural

Otro de los avances de la competencia intercultural, es que la competencia sociocultural ha ido desempeñando un papel cada vez más importante. Una mayor relevancia del aspecto sociocultural implica plantearse un nuevo enfoque de «lo

cultural» (Miquel et al., 1992).

¿Qué cultura deberíamos enseñar en clase? ¿Podemos aprender una cultura simplemente comparando dos realidades distintas? En las clases de idiomas, muchas veces, los contenidos culturales se presentan en comparación con la cultura de los estudiantes. Por ejemplo, en España, se come entre las dos y las tres de la tarde, pero en Inglaterra es entre las doce y la una. Lo primero que hemos de aprender es que nuestra percepción de la nueva realidad está condicionada por nuestras experiencias personales y culturales (Wessling, 1999). Para ello, primero tenemos que tomar conciencia de nuestra propia cultura. Aquí tenemos uno de los aspectos de la competencia intercultural y es que incorpora la cultura del alumno (Wessling, *op. cit.*; Byram et al., 2001), con el fin de desarrollar una consciencia intercultural: «el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el 'mundo de origen' y el 'mundo de la comunidad objeto de estudio'» (Consejo de Europa, 2002, p.101).

1.3. La postura europea frente a la competencia intercultural

En el ámbito de los estudios del Consejo de Europa en el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas* –al cual nos referiremos como MCER–, los autores que más han tratado de definir el concepto de competencia intercultural, con mayor precisión, han sido Byram, Neuner y Zárate. Para Byram y Zarate (1997) los factores que forman parte de la competencia intercultural son: los conocimientos, las actitudes, las destrezas –o habilidades– y los comportamientos. En el MCER estos conceptos aparecen dentro de las competencias generales del individuo: «Saber», «Saber hacer», «Saber ser», «Saber aprender».

«*Conocimiento declarativo (saber):* es un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito que el aprendiente debe adquirir de acuerdo con sus necesidades específicas de interacción.

Las destrezas y habilidades (saber hacer): es una capacidad que integra *saber*, *saber aprender* y *saber ser*, en situaciones específicas de contacto intercultural – habilidades para participar en intercambios comunicativos interculturales.

La competencia existencial (saber ser): es una capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas del otro y una habilidad para establecer y mantener una relación entre las culturas nativa y las extranjeras.

La capacidad de aprender (saber aprender): es una aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias y

prácticas culturales hasta ahora desconocidas.»

(Consejo de Europa, 2002)

El modelo que plantea el MCER refleja el hecho de que el lenguaje no es solo una habilidad intelectual. Incluye también capacidades afectivas (*saber ser*). El intelecto raramente funciona sin un elemento de emoción. Muchas de las habilidades que necesitamos cuando hablamos un idioma –extranjero o no– son aquellas a las que se les da menos importancia en los libros de texto, esto es: adaptabilidad, es decir, ser capaces de adecuar nuestro discurso y el de la otra persona, teniendo en cuenta con quien estamos hablando; la capacidad de reacción en un tiempo real, en una situación comunicativa; la sensibilidad de nuestro tono de voz, cómo varía dependiendo del contexto o de lo que queremos transmitir; la perspicacia y la anticipación a lo que va a decir o quiere decir nuestro interlocutor. Los factores mencionados se tienen en cuenta en el desarrollo de la competencia intercultural y la dramatización intenta poner todos esos contenidos emocionales en el lenguaje.

2. La dramatización como instrumento didáctico

A continuación, especificando cómo funciona la dramatización, enumeraremos los elementos que lo convierten en una herramienta para el aprendizaje (Heathcote, 1991). La palabra *actor*, en nuestro caso, se refiere al alumno.

- Los actores tienen que simular un tipo de vida, y eso lo tienen que hacer junto con otras personas. De esta manera la dramatización demanda «cooperación».

- Los actores tienen que usar lo que ya saben sobre la vida para aplicarlo a esa vida imaginaria que están viviendo en el escenario. Así la dramatización «hace que recurramos a nuestras vivencias».

- Los actores se ven obligados a vivir dos mundos al mismo tiempo, pero no pueden mezclarlos. Así la dramatización usa la ficción y la fantasía, pero «hace que las personas sean más conscientes de la realidad».

- Los actores tienen que estar de acuerdo en lo que van a hacer juntos, sin importar el hecho de que puedan pensar de formas diferentes. Así la dramatización obliga a las personas a llegar a un acuerdo con el fin de obtener un apoyo mutuo, pero a la vez «ofrece a las personas la oportunidad de expresar sus ideas personales».

- Los actores necesitan expresar sus pensamientos, sentimientos y el significado de sus acciones, puesto que si no lo hacen, nadie en el grupo sabrá lo que está pasando en la actividad dramática. De esta manera la dramatización «obliga a las personas a ser precisas en su comunicación».

- En la dramatización, a menudo, los objetos se usan de forma simbólica; por ejemplo, una silla puede ser un trono, símbolo del rey cuando éste no está presente. Así, «la dramatización enfatiza en el uso de la reflexión».

- La dramatización nos hace vivir experiencias que tal vez en la vida real no lleguemos a vivir; de esta manera se ponen a prueba nuestras actitudes y capacidades para enfrentarnos a determinadas circunstancias. Con la dramatización «tenemos la oportunidad de desarrollar actitudes y capacidades que nos ayuden a desenvolvernos en diferentes tipos de circunstancias».

Todas estas características de la dramatización hacen referencia a las habilidades que, como personas, vamos desarrollando a lo largo de nuestra vida y que hacen posible que podamos integrarnos dentro de una comunidad. Cuando aprendemos una segunda lengua, de alguna manera, tenemos que volver a desarrollar parte de esas habilidades, pues nos enfrentamos con otro código lingüístico y cultural.

3. Tipos de métodos

Cuando se habla de la dramatización en la clase, lo primero que nos viene a la cabeza es una obra de teatro. Sin embargo, existen multitud de propuestas y actividades relacionadas con la dramatización que se pueden llevar a cabo en la clase de idiomas. Todo dependerá de la clase: su programa, los estudiantes y los objetivos que se persiguen. Nosotros queremos presentar, dentro del continuo de enfoques de dramatización propuestos por Kao y O´Neill (1998), dos de ellos –los más cerrados y controlados y los semicontrolados.

3.1. Métodos de dramatización cerrados y controlados

En este apartado entrarían los juegos de idiomas y juegos de roles:

- Los *juegos de idiomas* están basados en la competición. En ellos, la mayoría de las veces se requiere que los participantes usen alguna frase modelo o

alguna estructura gramatical para completar alguna pregunta.

- Los *juegos de roles* son pequeñas actuaciones informales. Normalmente el procedimiento que se sigue es: a los estudiantes se les da un diálogo y se les pide que lo practiquen en parejas o grupos de tres y, en algunos casos, se representa en frente de toda la clase. Los participantes desempeñan papeles que están preestablecidos, que poseen unos determinados valores y actitudes de acuerdo con la situación social y actúan con la confianza de que las reglas ya están establecidas de antemano. En la mayoría de los casos no tienen que ser otro que ellos mismos: trabajando como camareros, yendo al médico o comprando en un supermercado.

Este tipo de ejercicios, tiene la finalidad de ayudarles a memorizar determinadas estructuras, expresiones idiomáticas o usar un vocabulario determinado. El reto para los estudiantes reside en su presentación en público –la clase– y en la fluidez, más que en el esfuerzo que supone la comunicación.

Uno de los problemas de estos juegos de roles es el número limitado de situaciones a las que podemos recurrir, en la mayoría de los casos establecidas de antemano por los programas del curso. Otro problema es que no importa lo realista que pueda parecer la situación, en el escenario de la vida real siempre puede ocurrir algo inesperado (Kao y O´Neill, *op. cit.*).

Aunque estos juegos de roles están muy lejos de parecerse en algo a la comunicación que se lleva a cabo en la vida real, no quiere decir que no podamos usar estos ejercicios. Lo que el profesor tiene que hacer es crear un contexto lo más específico posible y en el que haya siempre algún grado de tensión. Como señala Fleming (2001): «una estrategia es convertir los juegos de roles en un teatro que parezca *verídico*»; por ejemplo, estableciendo limitaciones de pensamiento o sentimientos verdaderos. En el típico juego de roles de «en el restaurante», podemos hacer que la camarera tenga que atender a su ex novio, que a su vez esta comiendo con la nueva novia. O simplemente podemos decir al camarero que no ha dormido en toda la noche, que está cansadísimo. De esta manera estamos incluyendo ese elemento afectivo del que ya hemos hablado.

3.2. Métodos de dramatización semicontrolados: escenarios

La *Interacción Estratégica* fue un método desarrollado por Di Pietro (1982). El eje principal de este método son los escenarios: «A scenario is a strategic interplay of roles functioning to fulfill personal agendas within a share context» [Un escenario es

una interacción estratégica de roles funcionando para desempeñar agendas personales dentro de un contexto compartido] (Di Pietro, *op. cit.*, p.41). En un escenario lo importante es la interacción entre los personajes, los roles, las motivaciones personales –agendas personales– y el contexto compartido por todos los miembros que forman parte del escenario. Cada lección es dividida en tres fases: búsqueda –de un escenario y clarificación de roles–, actuación y fase de retroalimentación. En los escenarios se establecen situaciones en las cuales los estudiantes tienen que comprender las actitudes sociales y culturales, en las que se basa la situación. Los estudiantes crean sus propios diálogos y toman decisiones. Cada escenario tendrá al menos dos roles interactivos y cada rol tendrá intereses personales o actitudes que se cruzan con las del rol opuesto. Por ejemplo, dos hermanas, una de ellas quiere que la otra le deje su camisa nueva porque tiene una cita muy importante, pero su hermana no se la quiere dejar porque la camisa se la acaba de comprar y le costó muy cara. Cada una de ellas tiene intereses personales que se cruzan entre sí.

Los estudiantes tienen que responder en su propia forma a los retos que la comunicación guarda cuando se lleva a cabo una interacción. Su atención aquí va del lenguaje, como algo que hay que dominar, a la comunicación, como un objetivo que alcanzar. Ellos tienen que anticipar la reacción de los otros y se les da algún tiempo, antes de actuar, para que discutan sobre esta posible interacción.

Los escenarios siempre están formados por personas que mantienen una relación determinada y tratan de alcanzar objetivos que son motivadores, que conllevan retos lingüísticos y son significativos cultural y personalmente. Esta implicación social y personal es fundamental para el éxito del método.

Aunque aquí los estudiantes tienen un mayor grado de autonomía, el profesor tiene mayor responsabilidad, ya que es el responsable de diseñar las actividades y de su progreso. Para Di Pietro los elementos esenciales de las estrategias de interacción son:

- La capacidad del lenguaje para crear nuevos roles y situaciones y captar la atención de los estudiantes hacia ellos.
- La tensión dinámica.
- La motivación y el desafiante poder de lo inesperado.
- La calidad del lenguaje adquirido bajo el estrés de lograr un objetivo determinado.
- La ambigüedad lingüística y psicológica de las interacciones humanas.
- El espíritu natural del grupo.

- El contexto significativo.

En este tipo de enfoque la motivación viene de la oportunidad de interpretar diferentes papeles que provienen de situaciones lo más reales y dinámicas posibles.

4. Pasos necesarios para el desarrollo de la dramatización en una clase de idiomas

El desarrollo del proceso de dramatización en la clase de idiomas, se encuentra determinado por diversos factores, tales como: el nivel de los estudiantes, el tiempo disponible para el desarrollo de la actividad, el *syllabus*, el programa de la asignatura y la tradición educativa de los estudiantes. Existen una serie de técnicas que son esenciales para caracterizar qué es y cómo funciona la dramatización en la educación (Bräuer, 2002). Estas técnicas son:

- Determinar el contexto comunicativo en el cual los temas y áreas, que se van a tratar, resultan adecuados, acorde con el nivel lingüístico de los estudiantes y con sus experiencias culturales, y crear así un pretexto que implique e interese a los estudiantes y que sirva como punto de partida.
- Identificar y utilizar una variedad de roles para los estudiantes y para el profesor.
- Crear diferentes niveles de tensión para mantener las actividades dramáticas.
- Utilizar el cuerpo y el lenguaje para desarrollar la competencia comunicativa, a través del lenguaje verbal y no verbal, para expresar aquello que va más allá de la parte lingüística del lenguaje.
- Explicar y reforzar expresiones lingüísticas surgidas a través de las situaciones creadas en los escenarios.

5. La puesta en práctica

En este apartado queremos presentar dos casos diferentes en los que se utilizó la dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural.

Los **OBJETIVOS** que nos planteamos para esta actividad fueron los siguientes:

- *Ser capaces de resolver los conflictos que surgen, bien por diferencias culturales, generacionales o personales.*

- Resolver el conflicto en función del contexto dado y del interlocutor.
- Aprender a observar e interpretar los elementos de la comunicación no verbal.
- Aprender a usar los elementos de la comunicación no verbal para transmitir mensajes.
- Aprender que los elementos de la comunicación no verbal no significan lo mismo en todos los lugares.
- Identificar diferencias de comportamiento entre diferentes comunidades, en una situación determinada.
- Aprender a contrastar diferentes culturas con un espíritu crítico y de apertura, reconociendo así los elementos comunes y los que son más diferentes.
- Reconocer e identificar los tabúes culturales respecto a determinados temas y comportamientos.
- Hacer de mediador en situaciones donde existen conflictos debido a las diferencias culturales.
- Identificar las connotaciones que los miembros de una comunidad comparten, ante una actuación determinada.

Los **CONTEXTOS**:
Universidad Internacional de los Estados Unidos (USIU) (Nairobi)
Número de alumnos: 15
Nivel: A2 (Alto)
Tiempo empleado en las clases para la actividad: 3 horas

Instituto Cervantes (IC) (Manila)
Número de alumnos: 9
Nivel: A2 (Bajo)
Tiempo empleado en clase para la actividad: 3 horas

La actividad se planteó de la misma forma en ambos contextos, debido al nivel de los estudiantes. Podría decirse que se acerca al método de la dramatización semicontrolado –los escenarios–, del que hemos hablado anteriormente. Se llevó acabo en tres sesiones. En la primera sesión, la profesora explicó a los estudiantes que iban a hacer unas pequeñas representaciones; tenían que pensar en posibles situaciones en las cuales pudieran encontrar un conflicto intercultural. Para ello se propuso una serie de situaciones. Algunas aparecen en Fleming (2001):

- En un restaurante cuando vas a comer.
- En casa de unos amigos extranjeros vas a cenar o a comer.
- Ir de compras al supermercado.
- Entablar relaciones con alguien de tu edad, pero de otra cultura.
- Ir en transporte público.

Insistimos en que estas situaciones eran solo una guía. Si tenían otras ideas, podían ponerlas en marcha. También les animamos a que hicieran uso de sus experiencias o de las experiencias de un amigo o alguien conocido. Al final de esta primera sesión tenían que haber decidido cuál iba a ser el tema de su representación, sobre qué iba a tratar, cuál era el conflicto y cómo iban a resolverlo. Dado que no tenían un dominio de la lengua muy elevado, les pedimos, como tarea para casa, que escribieran con su grupo los diálogos para la representación. A esta primera parte le dedicamos 30 minutos, y con algunos grupos la profesora se reunió fuera de la clase. El papel del docente aquí es muy importante. No hay que dejar que los alumnos caigan en los tópicos, o en una representación basada en contrastar culturas. El profesor tiene que hacerles preguntas a los alumnos para que estos reflexionen. Si vemos que no hay conflicto, tenemos que hacerles preguntas, de tal manera que ellos solos se den cuenta. Por ejemplo, uno de los grupos planteó la siguiente representación: dos chicas españolas van a comer a casa de sus amigas filipinas; una vez allí ven que usan tenedor y cuchara para comer la carne. Aquí tenemos una diferencia cultural: en Filipinas la carne y el pescado se comen con tenedor y cuchara, y en España se usa el tenedor y el cuchillo. La profesora les preguntó a los estudiantes si había algún problema por que dos personas quisieran usar una cuchara; si les molestaba; si las otras chicas podían usar el cuchillo; si tenían cuchillos en casa. Las respuestas fueron que no les molestaba y que tenían cuchillos en casa. Así que ellas solas se dieron cuenta de que no había conflicto cultural en este caso; al menos ellas no planteaban ningún conflicto, solo mostraban diferencias.

En la segunda sesión los alumnos vinieron con los diálogos escritos, algunos no estaban terminados, por lo que se les dejó que lo terminaran en clase mientras la profesora iba grupo por grupo corrigiendo estos diálogos y haciendo sugerencias. Dedicamos unos 40 ó 50 minutos. La labor de la profesora consintió en continuar haciendo preguntas para ayudar a los alumnos a perfilar sus roles. Que supieran quienes eran, cómo se encontraban en el momento de la representación –cansados, tristes, alegres–, por qué eran así –en la representación–, por qué iban a actuar de una

forma determinada y no de otra. Tenían que tener todo muy claro.

En la última sesión se hicieron las representaciones. Después de cada representación se llevó acabo una reflexión dirigida por la profesora. Dada la limitación de tiempo y el nivel de los estudiantes, la reflexión se hizo en inglés. Una vez terminadas todas las representaciones se les pasó un cuestionario, el cual sirvió para conocer las opiniones de los estudiantes y hacernos una idea de hasta qué punto la actividad había cumplido sus objetivos.

CUESTIONARIOS:

I. USIU (Nairobi)

- ¿Qué has aprendido de cada improvisación?
  1. En el *matatus* (furgoneta que se usa como medio de transporte público en Kenia).
  2. En el restaurante:
     a. Tratando de pedir en el restaurante.
     b. De vuelta a casa.

- ¿Si tuvieras que ir a un país extranjero a pasar una temporada, ¿qué actitud tomarías para evitar posibles malentendidos culturales?
- ¿Qué has aprendido, en general, con estas improvisaciones?

II. Instituto Cervantes (Manila)

Situación 1: *En el restaurant*

- ¿Cuál es el conflicto? ¿Por qué surge el conflicto?
- ¿Qué elementos te han ayudado a identificar el conflicto? Especifícalos.
  El lenguaje oral:
  Los símbolos:
  El lenguaje no verbal:
- ¿Cómo resuelven el conflicto?
- ¿Cuál es tu propia conclusión? Haz una reflexión sobre lo que has visto.

Situación 2: *Planes para ir al cine*
(Se repiten las mismas preguntas que en la situación 1)

Situación 3: *Debate generacional*
(Se repiten las mismas preguntas que en la situación 1)

A continuación, queremos presentar los resultados obtenidos en dos grupos diferentes, pertenecientes a clases distintas.

I. En USIU (Nairobi): Grupo A

- *Título de la representación: En el matatus* (El matatus es una furgoneta con asientos, que se usa como transporte público, como un pequeño autobús
- *Número de alumnos:* tres
- *Papeles:* una chica ugandesa, un conductor keniata y un revisor keniata
- *Historia:* trata de una chica ugandesa que llega a Nairobi –una gran ciudad– y no sabe cómo funcionan las cosas. Ella lo que quiere hacer es coger un autobús (un *matatus*) hacia un sitio en concreto, pero se siente asustada porque todo el mundo va muy deprisa y los revisores que están en el autobús gritan el número del autobús para atraer a los clientes.
- *Conflicto:* cuando la chica pregunta por el lugar, el revisor la arrastra hacia el autobús, porque esta se mueve muy despacio; ella no sabe si fiarse o no. Es la desconfianza hacia lo nuevo.
- *Objetivos trabajados:*
    - Aprender a observar e interpretar los elementos de la comunicación no verbal.
    - Identificar diferencias de comportamiento entre diferentes comunidades, en una situación determinada.
    - Aprender a contrastar diferentes culturas con un espíritu crítico y de apertura, reconociendo así los elementos comunes y los que son más diferentes.

- *Reflexión:* la primera pregunta que se hizo era: ¿Por qué está asustada la chica? Hubo varias respuestas. Una fue que porque estaba en un sitio que no conocía; otra, porque había mucha gente; y otra porque la gente que trabajaba en los matatus, gritaba mucho. Evidentemente lo desconocido siempre nos puede producir cierto temor. Pero la chica está en otro país vecino del suyo y no tan diferente: ¿qué es lo que realmente le asusta? Los gritos de la gente, el hecho de que actúen tan rápido, que ella no pueda reaccionar y el idioma que no conoce muy bien.
- *Conclusión:* ante situaciones desconocidas, lo mejor es observar y saber también que no en todos los sitios se comportan igual en determinados actos sociales. Algo aparentemente tan sencillo, como coger el autobús, no tiene que ser lo mismo en todos los lugares.

II. En el Intituto Cervantes (Manila)

- *Título de la representación: En el restaurante*
- *Número de alumnos:* cuatro
- *Papeles:* un camarero, una señora «rica», una señora «pobre» y un encargado.
- *Historia:* se trata de un camarero que, debido a unas circunstancias personales determinadas, va a tratar a las clientas de forma diferente, basándose en su apariencia y el color de su piel. El camarero piensa que la clienta que lleva zapatos, reloj y tiene la piel clara es rica y, por lo tanto, le va a dejar más propina. Mientras que la que lleva unas chanclas, camiseta de algodón normal y tiene piel morena, es pobre y no le va a dejar propina. Al final, la señora rica no sólo no le deja propina sino que le trata mal.
- *Conflicto:* debido al trato discriminatorio del camarero, la clienta «pobre» se va a enfadar mucho. Habla con el encargado y el camarero está a punto de perder su trabajo.
- *Objetivos trabajados:*
  - Ser capaces de resolver los conflictos que surgen, bien por diferencias culturales, generacionales o personales.
  - Resolver el conflicto en función del contexto dado y del interlocutor
  - Reconocer e identificar los tabúes culturales respecto a determinados temas y comportamientos.
  - Identificar las connotaciones que los miembros de una comunidad comparten ante una actuación determinada.
- *Reflexión:* la primera pregunta que se hizo fue que por qué el camarero trataba a las clientas de forma diferente. Todos coincidieron que porque una tenía dinero y la otra no. Después se les preguntó cómo sabían ellos que una tenía dinero y otra no; y qué símbolos les llevaban a esta conclusión. Dijeron que la señora «rica» llevaba zapatos, camisa y reloj. La señora «pobre» llevaba chanclas y camiseta. Después, se les preguntó que por qué identifican las chanclas con la señora «pobre». La profesora les dijo que ella llevaba chanclas muchas veces. A lo cual respondieron que no era lo mismo; que en Filipinas, por lo general, la gente que no tenía dinero llevaba chanclas, pero los extranjeros era diferente. Se les preguntó por qué era diferente y respondieron que por el color de la piel: porque el blanco se asocia con el dinero, razón por la cual reconocen a la señora rica, ya que tiene la piel más clara que la señora «pobre». Una de las alumnas dijo que desgraciadamente esto pasaba muchas veces y había discriminación entre los filipinos.

- *Conclusión:* muchos alumnos dijeron que el camarero tenía que hacer bien su trabajo y tratar a todos por igual. Otros alumnos señalaron el hecho de que no siempre te podías fiar por las apariencias, que nunca se sabía. También hay que saber que los símbolos varían de una cultura a otra. En algunos lugares llevar un reloj no significa nada, o ir con camiseta no tiene el mismo significado que ir con camisa. Los símbolos también cambian con los años.

6. Conclusiones sobre los casos prácticos

Queremos anotar que la puesta en marcha de estas actividades varía mucho de un contexto cultural a otro y también de unos estudiantes a otros. En nuestro caso, resultó más fácil hacerlo con el grupo que había tenido un contacto directo con otras culturas –el grupo de USIU–. En el grupo del Instituto Cervantes la mayoría de los alumnos no había tenido contacto directo con otras culturas, de manera que resulto más difícil y fue necesario que el profesor dedicara más tiempo con ellos fuera de la clase, para que pudieran entender bien la actividad. Desafortunadamente el tiempo siempre es un inconveniente, ya que la mayoría de las veces nos vemos obligados a cumplir con un programa específico que nos deja poco tiempo para llevar al aula este tipo de actividades o para llevarlas dedicándoles el tiempo que realmente necesitan.

Bibliografía

Bräuer, G. (2002). *Intercultural Learning Through Drama*. USA: Ablex Publishing Corporation.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* UK: Multilingual Matters.

Byram, M., Zarate, G. y Neuner, G. (1997). *La competence socioculturelle dans l' apprentissage et l' enseignement des langues.* Strasbourg: Editions du Conseil de L'Europe.

Byram, M. y Fleming, M. (Eds.) (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía.* Madrid: Cambrige University Press España.

Canale, M. (1983). *From Communicative Competente to Communicative Language Pedagogy*. En Richards & Smith. Language communication*.* Longman. (Traducción al castellano en M. Lloberas, [1995]. *Competencia comunicativa.* Madrid: Edelsa.

Di Prieto, R. J. (1982). *Strategic Interaction: Learning Languages Through Scenarios*. Cambrige, UK: Cambrige University Press.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Anaya.

Fleming, M. (2001). *Sensibilidad cultural y formas de teatro*. En Byram, M. y Fleming, M. (2001).

Heathcote, D. (1991). *Collected Writings on Educational and Drama*. United States of America: Northwestern University Press. Edited by Liz Johnson and Cecily O'Neill.

Hymes, D. (1971). *On communicative competente*. En Pride & Holmes, Sociolinguistics. Penguin. (Traducción al castellano en Lloberas, M. (1995). *Competencia comunicativa.* Madrid: Edelsa)

Kao, S.y O´Neill, C. (1998). *Words into Worlds. Learning a Second Language through Process Drama.* Londres: Ablex Publishing Corporation.

Kramsch, C. (2001). *El privilegio del hablante intercultural*. En Byram, M. y Fleming, M. (2001).

Maley, A. & Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. USA: Cambridge University Press.

Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9, 11-14.

Wessling, G. (1999). *Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula*. En Miquel, L. y Sans, N. (Eds.). Didáctica del español como lengua extrajera III (pp. 267-281). Cuadernos Tiempo Libre. Madrid: Colección Expolingua.