LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS LITERARIOS MEDIANTE ESCENARIOS

VANESSA HIDALGO MARTÍN
Universidade do Minho

I. INTRODUCCIÓN

La interacción estratégica es un enfoque derivado del enfoque por tareas que fue diseñado por Robert di Prieto en el año 1987 y divulgado en su libro *Strategic Interaction Approach*.

La principal ventaja de este enfoque es que incrementa la fluidez de los estudiantes en la lengua meta de forma significativa y permite la personalización del aprendizaje. La base del enfoque es la resolución de problemas semejantes a los que se encuentran fuera de las aulas, en la vida real. Estos problemas constituyen el tipo de tarea base de este enfoque que es llamada *escenario*.

Todos aquellos que hemos vivido, trabajado o viajado a países donde no conocíamos la lengua hemos podido experimentar la eficacia de episodios dramáticos para el aprendizaje de dicha lengua. Los profesores de lenguas tenemos que rentabilizar esos episodios que cuentan con una gran carga dramática y recrearlos en el aula para que nuestros estudiantes lleven a cabo representaciones en la lengua meta.

II. LAS BASES DE LA INTERACCIÓN ESTRATÉGICA.

Vygotsky (78) menciona tres aspectos que regulan la producción lingüística. Uno de ellos es la autorregulación que permite al estudiante gozar de libertad para expresar sus opiniones y sentimientos, es decir, poner en juego su propia personalidad. El uso de escenarios permite esta autorregulación ya que los alumnos van a producir enunciados propios donde tienen que mostrar su propia personalidad.

Partiendo de la posibilidad de autorregulación y de la personalización del conocimiento que nos ofrece este tipo de intercambios podemos enumerar una serie de características propias de este enfoque:

1. Los estudiantes van a trabajar en la elaboración de lo que voy a llamar a partir de ahora *motivaciones secretas personales* que será el motivo por el que ha de producirse la interacción.
2. El análisis de la lengua va a partir de sus propias producciones por lo que será más significativo para los estudiantes.
3. Se han de diseñar instrumentos de evaluación que abarquen todas las esferas de la comunicación y no solo aspectos concretos de la lengua.
4. El papel del profesor cambia ya que no tendrá un papel dominante, solo de observador y guía, siendo los alumnos los responsables de su propio aprendizaje y estando este bajo su propio control.

III. UN NUEVO TIPO DE TAREA: EL ESCENARIO

El escenario es la tarea base de la interacción estratégica, como ya se ha referido. Esta tarea va a permitir que los estudiantes creen un discurso en la lengua meta que representa un drama de la vida real.

Di Prietro (41) define el escenario como «*a strategic interplay of roles functioning to fulfill personal agendas within a shared context*». Es decir, un escenario es un juego estratégico con roles cuya función es llevar a cabo unas motivaciones secretas en un contexto compartido con otros hablantes.

Veamos un modelo de escenario extraído de Anaya (211):

> Conductor
>
> Vas de viaje y has llegado a una ciudad que no conoces. Es bastante tarde, y tienes que ir rápidamente al hotel si no quieres perder la reserva. De pronto, el coche empieza a hacer ruidos extraños y sale humo del motor. Un poco más adelante hay un garaje, pero el mecánico está bajando la persiana. Consigues llegar hasta la puerta justo cuando el coche se para definitivamente. ¿Qué le vas a decir al mecánico?
>
> Mecánico
>
> Por fin es hora de cerrar (información compartida), pero se acerca un coche echando humo y haciendo ruidos raros (más información compartida). Tú tienes una cita para conocer a tus futuros suegros y estás todavía con el mono de trabajo y las manos negras de grasa, (información no compartida) ¿Qué vas a hacer con el coche?

Son tres las fases de las que consta un escenario:

1. *Ensayo:*
   En un escenario tradicional los estudiantes se dividen en dos grupos y les es entregado su rol que en ningún momento será visto por el grupo contrario. De forma conjunta deberán preparar estrategias y planes para poder

anticiparse y reaccionar ante la actuación del otro rol. En esta fase se pueden usar gramáticas, diccionarios y consultar al profesor pero las explicaciones siempre serán breves ya que no es el momento para la reflexión sobre la lengua.

2. *Representación:*
   Los estudiantes eligen un representante de su grupo que será el que actúe representando al grupo, adoptando el rol que les ha sido entregado.

3. *Puesta en común:*
   El profesor dirige a todo el grupo hacia la reflexión sobre aspectos de la lengua que hayan sido relevantes durante la actuación y que se podían haber mejorado para conseguir los objetivos del rol.

IV. LOS PILARES BÁSICOS DE LA INTERACCIÓN ESTRATÉGICA.

De la definición se extraen sus marcas distintivas: interacción, motivaciones secretas, papeles y contexto compartido. Veamos ahora cada uno de ellos detenidamente.

a) La interacción.
Los seres humanos interactúan los unos con los otros de diferentes formas. A veces, estas interacciones son la interpretación de ciertas convenciones sociales que dependen, de alguna forma, del protocolo. Sin embargo, pese a ser interesante que los alumnos conozcan estos protocolos del país de la lengua meta (cómo dar las condolencias, felicitar en una boda, dar las gracias, conceder permiso, etc.) lo que interesa verdaderamente es que la interacción que se lleve a cabo en el escenario no sea mecánica ni predecible como venía siendo en las actividades diseñadas bajo otros enfoques metodológicos.

b) Los papeles
Los intercambios verbales y no verbales permiten a los humanos mostrar quiénes son a los demás. Por ello, los profesores de lenguas debemos ayudar a los estudiantes a desenvolverse en diferentes contextos y roles así como a entender los papeles de los demás encontrando el lenguaje más adecuado para hacerlo.
Muchos profesores usan en sus clases los *role-play*. ¿Quién no ha hecho a sus alumnos que interpreten los roles camarero-cliente? Sin embargo, los role-play muchas veces están descontextualizados y, además, muchas veces elegimos roles como "médico y paciente" que resultan poco significativos para nuestros estudiantes: ¿realmente alguna vez se verán en la necesidad de hablar como un médico?

Por eso, nos gustaría aclarar las diferencias entre un escenario y un rol-play:

JUEGO DE ROL

ESCENARIO

1. Al estudiante se la da un papel que no tiene nada que ver con él (eres médico).
2. Al estudiante se le dice normalmente qué quiere hacer (quieres ir al cine pero tu padre no te deja).
3. Se usa la lengua meta para repasar estructuras y vocabulario estudiantes con anterioridad (las comidas en un restaurante).
4. Por lo general, todos los alumnos saben lo que otros tienen que decir y hacer.

1. El estudiante representa a otra persona pero es su voluntad, opinión y sentido común el que actúa.
2. A los estudiantes se les da una situación pero no se les dicen qué tienen que hacer ni qué tienen que decir.
3. Los aspectos a estudiar de la lengua meta se extraen de sus propias producciones.
4. La interacción contiene un alto grado de incertidumbre y tensión dramática.

Como vemos, las diferencias están muy marcadas. Los escenarios no se pueden definir en términos absolutos ya que no son invariables al tratarse, más bien, de patrones de comportamiento de los propios estudiantes, interviniendo, por tanto, factores de tipo psicológico.

Por otro lado, los papeles siempre deben estar emparejados porque así los participantes del escenario tienen una razón común para interactuar aunque no tengan el mismo objetivo.

c) Motivaciones secretas y contextos compartidos.

Cada rol del escenario tiene que tener una motivación secreta, un objetivo que precise de interacción con el otro papel para ser resuelta. Los escenarios han de tener una base común de datos compartida y otra que no lo está entre ambos roles. No conocer una parte de la información, es decir, la motivación secreta del otro grupo, hace que la tensión dramática se cree de forma natural y se vaya incrementando progresivamente. Lo inesperado será el catalizador para la creación de estrategias por parte de los alumnos que nunca revelarán sus intenciones al otro grupo.

V. INTERACCIÓN ESTRATÉGICA Y ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

En los programas de español segunda lengua o lengua extranjera, la literatura viene siendo objeto de estudio, como tal, en los niveles más avanzados. Se espera que los estudiantes tengan la competencia comunicativa suficiente para poder acercarse a textos literarios no adaptados, de la literatura española e hispanoamericana, poder apreciarlos y entender sus matices.

Podemos hablar de *apreciar* cuando la lectura de un texto literario provoca una reacción que va más allá del puro entretenimiento. El único inconveniente es que esta apreciación por parte del lector no se consigue fácilmente. La mayoría de las veces, los estudiantes de una lengua extranjera no aprecian la naturaleza literaria especial de los textos al no ser que se ofrezca una traducción de la misma en su lengua materna. Proveer a los estudiantes de una segunda lengua de las destrezas para entender las convenciones literarias es una de las mayores tareas que conlleva la enseñanza de la literatura.

En la relación entre el estudiante-lector y la obra literaria podemos ver reflejados los tres tipos de regulación que menciona Vigotsky (78):

a) De o por el objeto: los alumnos y su condicionamiento hacia las reglas.

b) De o por los otros: la figura del profesor dicta su comportamiento.

c) Autorregulación: el estudiante se siente libre para expresar sus propias emociones y sentimientos.

Para los estudiantes que tienen problemas con la lengua, la experiencia de leer una obra literaria no va más allá de la regulación por el objeto: el texto va a presentar problemas para los estudiantes que son los que van a ocupar toda la atención. En este caso no se puede hacer un progreso hacia otro tipo de regulación. Los alumnos regulados por el objeto van a buscar muchas palabras en el diccionario, van a hacer anotaciones en los márgenes o escribir, incluso, van a recurrir a la traducción. Van a perder algunas claves que hacen del texto un texto cohesionado, por ejemplo, las conjunciones.

Los estudiantes regulados por otros tienen suficiente control sobre los mecanismos del texto para responder al profesor sobre comentarios y opiniones del texto. Este tipo de estudiantes son los más frecuentes en los cursos de lenguas en los que se estudia literatura. Si este proceso se hace correctamente los estudiantes pueden llegar a la autorregulación. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones esto no ocurre sino que tiene lugar lo que denomina opresión: los profesores insisten en obtener respuestas al pie de la letra y en no aceptar desviaciones en el análisis de los textos literarios. En estos casos, los estudiantes no tienen la posibilidad de relacionar la obra literaria con su propia experiencia.

La autorregulación se conseguirá cuando el lector sea capaz de evaluar el trabajo en términos propios, dando su propia opinión y llegando a una conclusión personal sobre el significado y el efecto que tiene sobre ellos la lectura.

VI. EL TEXTO LITERARIO COMO DISCURSO

Si pensamos, por ejemplo, en el cartel de una campaña política nos damos cuenta de que, independientemente de si estamos de acuerdo o no con él, el cartel invita a la interacción. Lo más importante de un texto no es su estructura sino la participación a la que invita. Los textos literarios, en este sentido, están comprometidos con esta participación interactiva en mayor medida que los carteles y otro tipo de señales públicas.

Allanando el camino para la participación del lector con el texto, se puede preguntar a los estudiantes si les gustaría ser alguno de los personajes de la historia que están leyendo. Veamos el siguiente ejemplo propuesto por Di Pietro (113-4):

En la novela *El túnel* de Ernesto Sábato (34), el protagonista, llevado por el odio y la frustración por haber sido abandonado por su novia, decide escribirle una carta llena de rencor. Después de enviarla cambia de opinión y decide ir a la oficina de correos a recuperarla pero ha perdido el comprobante. En este fragmento se puede ver la lucha del hombre con la burocracia de los funcionarios públicos.

> —Perdí el recibo —expliqué. No obtuve respuesta.
>
> —Quiero decir que necesito la carta y no tengo el recibo -agregué.
>
> La mujer y el otro empleado se miraron, durante un instante, como dos compañeros de baraja.
>
> Por fin, con el acento de alguien que está profundamente maravillado, me preguntó:
>
> — ¿Usted quiere que le devuelvan la carta?
>
> —Así es.
>
> — ¿Y ni siquiera tiene el recibo?
>
> Tuve que admitir que, en efecto, no tenía ese importante documento. El asombro de la mujer había aumentado hasta el límite. Balbuceó algo que no entendí y volvió a mirar a su compañero.
>
> —Quiere que le devuelvan una carta —tartamudeó. El otro sonrió con infinita estupidez, pero con el propósito de querer mostrar viveza. La mujer me miró y me dijo:
>
> —Es completamente imposible.
>
> —Le puedo mostrar documentos —repliqué, sacando unos papeles.
>
> —No hay nada que hacer. El reglamento es terminante.
>
> —El reglamento, como usted comprenderá, debe estar de acuerdo con la lógica —exclamé con violencia, mientras comenzaba a irritarme un lunar con pelos largos que esa mujer tenía en la mejilla.
>
> — ¿Usted conoce el reglamento? —me preguntó con sorna.

> —No hay necesidad de conocerlo, señora —respondí fríamente, sabiendo que la palabra señora debía herirla mortalmente.
>
> Los ojos de la arpía brillaban ahora de indignación.
>
> —Usted comprende, señora, que el reglamento no puede ser ilógico: tiene que haber sido redactado por una persona normal, no por un loco. Si yo despacho una carta y al instante vuelvo a pedir que me la devuelvan porque me he olvidado de algo esencial, lo lógico es que se atienda mi pedido. ¿O es que el correo tiene empeño en hacer llegar cartas incompletas o equívocas? Es perfectamente claro y razonable que el correo es un medio de comunicación, no un medio de compulsión: el correo no puede obligar a mandar una carta si yo no quiero.
>
> —Pero usted lo quiso —respondió.
>
> — ¡Sí! —grité—, ¡pero le vuelvo a repetir que ahora no lo quiero!
>
> —No me grite, no sea mal educado. Ahora es tarde.
>
> —No es tarde porque la carta está allí —dije, señalando hacia el cesto de las cartas despachadas.

Con este fragmento, por ejemplo, se puede proponer la creación de un escenario por parte de los estudiantes y además de trabajarse el texto se estará plantando un problema burocrático real y significativo para los alumnos.

VII. CÓMO LLEVAR LA INTERACCIÓN ESTRATÉGICA AL AULA.

Hemos de tener en cuenta dos objetivos fundamentales de la enseñanza de la literatura de una segunda lengua:

1) Relacionar el texto particular con el género o el período artístico;

2) convertir el texto en un discurso que envuelva al lector.

Estos dos objetivos se consideran fundamentales en el enfoque de enseñanza interactivo y son dos, asimismo, los procedimientos que pueden llevarse a cabo para conseguirlos. La preocupación principal de ambos procedimientos es señalar a los alumnos que el texto objeto de estudio es un discurso sobre algún asunto de importancia para la gente que habla la lengua en la que fue escrito. Los textos literarios son conservados porque los seres humanos piensan que tienen utilidad en algún sentido. Si hacemos nuestro trabajo de forma adecuada en clase, esos textos podrán ser recreados una vez más como un discurso, y nuestros estudiantes responderán de forma similar a las comunidades de lectores o espectadores que hicieron de esos textos parte de su herencia literaria.

a) Procedimiento 1: el discurso después del texto.

Este procedimiento es muy aconsejable porque hace un seguimiento muy cercano al texto original, se trate de relaciones humanas reales o imaginarias. La primera tarea de los estudiantes en este procedimiento es trabajar a través de un esce-

nario basado en el tema del texto literario seleccionado. Ellos no se van a enfrentar al texto hasta que se hayan completado las tres fases de la interacción estratégica.

Tras la fase de puesta en común, la lectura de la obra literaria se asigna como tarea de casa. En la siguiente clase, los estudiantes hablarán sobre cómo el autor se ha enfrentado al tema. Se les pregunta sobre su opinión acerca del resultado alcanzado por el autor y también se le presta atención a la mecánica del texto. ¿Qué recursos estilísticos son usados? ¿Qué efecto tiene la estructura del texto sobre la consecución de la significatividad de ellos hacia el texto? Una vez que el texto haya sido analizado en términos de su naturaleza como discurso, la discusión puede orientarse hacia elementos culturales sobre el autor y el público destinatario de la obra literaria. Otras cuestiones se pueden orientar hacia cómo esa obra literaria encaja con otras obras de su tiempo. Se les puede pedir a los estudiantes, por ejemplo, que hagan una comparación con otro trabajo del mismo autor o del mismo periodo.

El proceso de ir desde el texto como discurso a su apreciación literaria puede ser concebido como un movimiento a través de una estructura en capas. El discurso se situaría en el núcleo del proceso seguido del texto, los antecedentes culturales y la apreciación literaria. Esta serie de círculos concéntricos es una imagen apropiada para utilizar allí porque configura la forma en la cual cada actividad engloba la anterior y se sitúa cada vez más lejos del discurso real.

Es importante fijarse en el elemento del texto que no aparecen de forma escrita tales como entonación, gestos, movimiento corporal…después hay que pasar a los elementos culturales para pasar a observar cómo estos afectan a las expectativas del público, y así estamos preparados para entrar en el estadio final del tratamiento de la obra. Empezamos con el discurso y procedemos a considerar el lugar del texto en el matriz cultural. Envolvemos a los estudiantes en la construcción del escenario sobre el tema. Haciendo esto, estamos dotando a los estudiantes de la oportunidad de resolver las dudas del lenguaje y uso. Con este trabajo se está incrementando el grado de visión estética en clase ya que se está invitando a reflexionar sobre la obra y sus posibles explotaciones Después vamos preparar a los estudiantes para considerar la pieza como una obra literaria, no solo como un espectáculo teatral. ¿Qué características específicas tiene el movimiento literario? ¿Cómo se puede comparar esta obra con otras del autor? ¿De qué manera esa obra es digna de ser preservada como una obra de la literatura? Para responder a esta pregunta, debemos analizar como el autor construyó este texto, cómo usó el lenguaje para construir esta forma particular el texto. El profesor debe plantear la respuesta a estas preguntas sin dictar una respuesta certera ni su punto de vista. El énfasis de este enfoque debe ponerse en la motivación haciendo que los estudiantes experimenten el propio texto a través de la interacción. Es mediante este tipo de experiencias cómo podemos ayudar a los estudiantes a lograr la autorregulación.

Se propone el trabajo con la obra *Los renglones torcidos de Dios*, de Torcuato Luca de Tena, partiendo del siguiente escenario:

> Alice
>
> Eres una detective privada que tiene como misión resolver un asesinato que ha sido cometido en un psiquiátrico. Cuando llegas allí descubres que el psiquiatra te acusa de ser una enferma más y te cuenta que realmente no estás allí por tu propia voluntad sino que has sido internada por tu propio esposo. Necesitas que te dejen investigar tu caso, que no te traten por loca y que te dejen salir por tu propio pie de la institución.
>
> Psiquiatra
>
> Una de tus enfermas está totalmente convencida de que es una detective privada de mucho éxito y que está en tu hospital por su propia voluntad para investigar un caso de asesinato ocurrido en el centro. Deberás convencerla de que no está en lo cierto, sin herirla y sin permitirle algunos de los privilegios que piensa que le corresponden al pensar que no es una enferma más.

b) Procedimiento 2: texto antes de discurso.

Este procedimiento es idéntico al anterior solo con la diferencia de que el texto literario es entregado anteriormente a los estudiantes. Por consiguiente, en este procedimiento, los estudiantes son guiados a responder sobre el texto objeto antes de desarrollar otro tipo de regulación. Después de hacer la lectura, los grupos de estudiantes son formados para crear el respectivo escenario. Facilitando el texto antes se está facilitando la invención de diferentes temas para crear escenarios. Una novela, por ejemplo, tiene muchos temas y subtemas a lo largo de sus páginas y sus capítulos. Cada grupo de estudiantes puede centrarse en uno de ellos. En este procedimiento, al igual que en el primero, el profesor debe tomar la decisión de si ofrecer el texto completo o solo un fragmento. La lectura, en cualquier caso, se puede acompañar con preguntas que dirijan la atención a las tres dimensiones conversacionales de la interacción: intercambio de información, transacción e interacción. Las respuestas pueden ser discutidas en clase. El próximo paso es la formación de grupos que se encargaran de crear un nuevo escenario. El profesor debe tener la certeza de que los estudiantes están prestando atención a todos los elementos (papeles, caracteres, escenas, etc.) que están presentes en la versión original.

Asimismo es importante que el profesor preste atención a que se respeten los elementos culturales presentes en el texto procedente de la época y el contexto en el que fue escrito el texto y en la que se encuentra insertada la historia.

VIII. CONCLUSIÓN

Como se ha podido comprobar con experiencias prácticas en el aula, el uso de la interacción estratégica para la enseñanza de la literatura en las aulas de español como lengua extranjera o segunda lengua, se presenta como una herramienta muy eficaz dado que se trabaja de forma interactiva con los textos literarios. Los estudiantes sienten que la literatura no es ya solo objeto de laboratorio sino que puede ser manipulada por ellos mismos. Se está trabajando, además, material real lo que incrementa la motivación de los estudiantes al notar que pueden acceder a textos literarios en una lengua que no es su lengua materna. Además, el trabajo con escenarios resulta significativo ya que de la obra elegida se tratará aquel tema que tenga más relación con los intereses y las preocupaciones de los propios estudiantes. Por otro lado, la necesidad de conseguir sus motivaciones secretas hará que la comprensión de los personajes y del texto se lleve a cabo de una forma más efectiva ya que se ha de entender bien la naturaleza de la historia y de los personajes que en ella participan para poder configurar estrategias de actuación.

La interacción estratégica constituye, en este sentido, una metodología que aúna todos estos preceptos y que, de forma motivadora, permite el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes en la lengua meta. La sencillez en su preparación, la implicación de los estudiantes, su motivación y la manera en la que forman parte de este proceso constituyen los pilares más fuertes de este enfoque haciendo de él una herramienta muy eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Raya, Rosario. "*Enseñanza Interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas*". Asele. Actas II (1990: 209-16).

Di Pietro, Robert. *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios.* New York: Cambridge, 1987.

Pujolas, Pere. *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao, 2008.

VV.AA. *Diccionario de terminus clave de E/LE*. Martín Peris, E. (Coord.). Madrid, SGEL, Sociedad española de librería, 2008.

Vygotsky, Lev. *Mind in Society.* Cambridge: Harvard University Press, 1978.