Interacción estratégica: la enseñanza de español a través de escenarios

Vanessa Hidalgo Martín
Universidade do Minho, Portugal

INTRODUCCIÓN

La interacción estratégica es la puesta en práctica de lo que se ha venido llamando la enseñanza interactiva de la lengua. Este enfoque es un derivado del enfoque por tareas que fue diseñado por Robert di Prieto en el año 1987 y divulgado en su libro *Strategic Interaction Approach*.

Este enfoque tiene como prioridad y máxima ventaja el hecho de que incrementa la fluidez de los estudiantes en la lengua meta. La base es la resolución de problemas similares a los que nos encontramos fuera del aula, en la vida cotidiana. Estos problemas constituyen el tipo de tarea base de este enfoque y son llamados *escenarios*.

Todos los que hemos vivido o trabajado en países donde no conocíamos el idioma hemos podido ser testigos de la eficacia de episodios dramáticos para el aprendizaje de la lengua. Nosotros, como profesores, debemos rentabilizar esos episodios que llevan intrínseca una tensión dramática y crearla en el aula para que nuestros estudiantes lleven a cabo actuaciones en la lengua meta.

LAS BASES DE LA INTERACCIÓN ESTRATÉGICA

Vygotsky, 1978, menciona tres aspectos reguladores en la producción lingüística. Uno de ellos es la autorregulación que es la que permite que el estudiante goce de libertad para expresar sus opiniones y sentimientos. La puesta en práctica de los *escenarios* va a permitir esta autorregulación ya que los alumnos van a producir enunciados propios relacionados íntimamente con su propia personalidad. Además, sus producciones serán fluidas en tanto que el objetivo último es llevar a cabo el objetivo que tienen de antemano y no tanto el uso correcto de la lengua.

Partiendo de la posibilidad de autorregulación y de la personalización del conocimiento que nos ofrece este tipo de intercambios podemos crear unas pautas que han de aceptarse para trabajar mediante el enfoque de interacción estratégica:

1. Los estudiantes van a trabajar en la confección de lo que voy a llamar a partir de ahora *motivaciones secretas* personales que será el verdadero motivo por el que ha de producirse un discurso y no con ejercicios tradicionales.

2. Las explicaciones o ejercicios de análisis de la lengua van a partir de sus propias producciones por lo que serán más significativas para los estudiantes.
3. Ha de aceptarse que el discurso cooperativo complementado con componentes no verbales será la materia básica que se enseñará, en oposición a las oraciones descontextualizadas basadas solo en gramática o vocabulario.
4. El desarrollo de instrumentos de evaluación que abarquen todas las esferas de la comunicación y no solo aspectos concretos de la lengua.
5. El reconocimiento del cambio del papel del profesor 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.

LOS ESCENARIOS: CARACTERÍSTICAS, TIPOLOGÍA Y ELABORACIÓN

El escenario es el corazón de la interacción estratégica. Este tipo de tarea va a servir para que los estudiantes creen un discurso en la lengua meta que representa un drama de la vida real.

Di Pietro (1987: 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 (1990, 211):

> Papel 1
>
> (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?

> Papel 2
>
> (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?

Estos escenarios están constituidos por tres fases:

1. Ensayo

Los estudiantes son divididos en dos grupos y les es entregado su rol que en ningún momento será visto por el grupo contrario. Juntos tendrán que preparar

estrategias y planes en la lengua meta para poder anticiparse a la actuación del grupo contrario. Durante esta fase podrán usar gramáticas, diccionarios y consultar al profesor pero las explicaciones serán breves ya que no es el momento de la reflexión sobre el uso de la lengua.

2. Representación

Los estudiantes eligen a un representante de su grupo y tendrán que realizar sus funciones para conseguir lo que su rol desea lograr.

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.

De la definición formal de escenario podemos extraer sus características o marcas distintivas: interacción estratégica, motivaciones secretas, papeles y contexto compartido.

Veamos ahora cada uno de estos rasgos detenidamente.

a) La interacción estratégica

Los seres humanos interactúan unos con los otros de formas diferentes. A veces las interacciones no son más que la interpretación de las convenciones sociales dependientes del protocolo. Sin embargo, aunque nos interesa que los estudiantes conozcan estos protocolos (cómo dar las gracias, cómo dar las condolencias, cómo felicitar en una boda…) lo que nos interesa realmente es que la actuación que se haga en el escenario no sea mecánica ni predecible. Hay que tener en cuenta que se quiere fomentar la fluidez y la búsqueda de estrategias, por eso los papeles tienen que tener ambigüedad porque es ahí donde entran en juego las motivaciones secretas de cada papel.

b) Los papeles

Los seres humanos hacemos saber a los demás quiénes somos, principalmente, por nuestros intercambios verbales y no verbales. Por eso, los profesores de idiomas tenemos que ayudar a los estudiantes a desenvolverse en diferentes roles y a saber entender los papeles de los demás encontrando el lenguaje adecuado para hacerlo.

Muchos profesores están familiarizados con los llamados *role-play*. ¿Quién no ha ordenado en clase que dos alumnos recreen un diálogo entre un camarero y un cliente? Sin embargo, este tipo de juegos de rol está muchas veces descontextualizado y, asimismo, muchas veces elegimos roles como «médico y paciente» que son poco significativos para nuestros estudiantes: ¿realmente alguno de ellos se verá en la tesitura de hablar como un médico alguna vez en su vida si es empresario?

Por eso, llegados a este punto nos gustaría marcar cuáles son las diferencias entre un escenario y un *rolle-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 estudiados 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 dice 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.

Aclaradas las diferencias conviene afirmar que los papeles que se crean en los escenarios no son fáciles de definir en términos absolutos: no son estáticos ni invariables en tanto que son más bien patrones de comportamiento (de los participantes reales) y, por tanto, intervienen más características de tipo psicológico. Por otro lado, los papeles deben estar emparejados porque así los participantes en la interacción tienen una razón común para interactuar aunque no necesariamente tienen que tener el mismo objetivo.

c) Motivaciones secretas y contextos compartidos

Cada papel que forma parte del escenario tiene que tener una motivación secreta que requiere de la interacción con el otro papel para ser completada. Los mejores escenarios van a ser aquellos que se apoyan en una base común de datos compartida. El hecho de no conocer la motivación secreta del otro grupo hace que la tensión dramática se cree de forma natural y se vaya incrementando progresivamente. Lo inesperado hace de catalizador para la creación de estrategias por parte de los participantes que nunca revelan sus intenciones al otro.

Ya hemos trazado cuáles son los rasgos de un escenario. A continuación vamos a hacer una clasificación de la tipología de escenarios que podemos crear.

Escenario convencional

Tomando como ejemplo el escenario de muestra extraído de Di Pietro (1987: 50) podemos observar como existen dos papeles que serán representados por un portavoz de cada grupo.

Papel A

Estás preparando un examen final muy difícil de la universidad que será mañana. Es de noche y tu amigo te llama para invitarte a su casa y charlar un rato. ¿Qué vas a hacer? ¿Vas a seguir estudiando? ¿Necesitas un descanso? Sabes que a tu amigo le encanta hablar y puede retenerte allí durante horas. El examen es importante porque si lo apruebas habrás terminado tu carrera.

Papel B

Es final de curso en la universidad y hoy es el cumpleaños de tu mejor amigo. Otros amigos y tú habéis organizado una fiesta sorpresa de cumpleaños para él. Sabes que tu amigo puede estar estudiando para su examen final pero te han encargado que seas tú el que lo llame y lo invites a tu casa, donde será la fiesta. Por supuesto, no se puede revelar el verdadero propósito de tu invitación.

Como vemos, en un escenario entran en juego los juicios de valor y la psicología de los estudiantes. Nunca se puede dar por sentado que el objetivo se va a conseguir: no hay nada establecido y la resolución va a depender íntegramente de la actuación improvisada aunque previamente preparada durante el ensayo en el que se habrán barajado distintas estrategias (qué hacer si el amigo insiste con la invitación, qué pasa si me plantea que tiene un problema y tenemos que hablar…). Son tantas las variables que no siempre el profesor va a poder anticiparlas. De hecho, nunca el mismo escenario se interpreta de la misma forma ya que las variables van a depender de la fase de ensayo, de cómo se sientan los estudiantes ese día y de su reacción una vez que empiece la fase de interpretación. Es justo esta variabilidad el punto fuerte del escenario como dispositivo pedagógico ya que va a permitir que los estudiantes se adapten a la lengua meta según sus propias preferencias.

Escenarios de papeles múltiples

Es posible que más de dos papeles se vean involucrados en un escenario si están unidos por un contexto si bien tienen razones distintas para establecer la interacción. La inclusión de un tercer papel solo como actor secundario no constituye un escenario de múltiples papeles. Los papeles tienen que estar interconectados pero han de tener distintas situaciones que resolver.

Escenarios de grupo

En los escenarios de grupo los estudiantes reaccionan a su manera dado el conjunto de circunstancias que los envuelven. Este tipo de escenario permite que cada alumno reaccione de forma particular ante una situación compartida por todos. El profesor tiene que actuar como desencadenante de la situación introduciendo el elemento clave de la situación.

Escenarios con final abierto

Al igual que la vida no es una serie de acontecimientos inconexos, los escenarios no tienen por qué serlo. Algunas de las experiencias que nos ocurren en la vida real se llevan a cabo en varios episodios relacionados entre sí. En tales casos, escogemos ciertas estrategias depende de lo que se ha compartido en las interacciones anteriores. Con los escenarios vamos a poder llevar esta realidad al aula y vamos a permitir a nuestros alumnos que tengan esta experiencia en español. En

este tipo de escenarios tiene que haber al menos dos episodios pero no hay límite. Es decir, se plantea un primer escenario que va a tener continuidad en otro momento y que podrá ser de una forma u otra teniendo en cuenta las reacciones de la conversación anterior.

Escenarios basados en datos

En estos escenarios se les impone a los estudiantes una serie de datos que han de tener en cuenta para reaccionar de una forma u otra. Por ejemplo, uno de los roles es el de una persona que alquila un piso por un valor «x». El otro rol es el de un joven que busca piso y al que le ha llamado la atención el piso del otro rol. Sin embargo, no puede pagar el precio.

Ya conocemos qué tipo de escenarios se pueden llevar al aula. Ahora debemos plantearnos la pregunta ¿cómo podemos escribir un escenario? La clave es la imaginación.

Di Pietro (1987: 62-63) propone la invención de historias en torno a la gente que nos cruzamos diariamente por la calle, o esas otras personas que desconocemos pero vemos con frecuencia en un sitio concreto, de alguna forma, esas personas que comparten nuestra rutina desde el anonimato. Otra de las posibilidades que ofrece es pensar en sucesos u acontecimientos en los que podamos vernos envueltos, por ejemplo, la cancelación de un vuelo. Tras tener la historia lo que hay que hacer es buscar un perfil para el personaje que ya cobrará vida en boca de nuestros estudiantes.

Sin embargo, no hace falta recurrir a la imaginación para crear escenarios. De hecho, los mejores escenarios son los que surgen de la vida real. ¿Quién no ha perdido un avión y ha luchado por ser compensado? ¿A quién no lo han multado en un transporte público de un país extranjero o lo han intentado? Tenemos miles de historias que contar. Si nuestro repertorio de historias es reducido podemos recurrir a noticias de periódicos.

No obstante, el trabajo con escenarios puede ser aún más significativo. Podemos preguntarles a nuestros alumnos situaciones difíciles en su vida, ya sea en un país extranjero o en el suyo propio, situaciones en las que han tenido que interaccionar y usar la lengua para resolver un problema y ya tendremos un corpus excelente de escenarios.

Fase de ensayo

El ensayo comienza tras haber sido repartidos los papeles y divididos los miembros del grupo. Se puede dejar que sean los estudiantes quienes elijan a sus compañeros pero siempre hemos de cuidar que el grupo no sobrepase los ocho miembros y que los miembros de grupos diferentes no interaccionen durante esta fase.

Los beneficios de este trabajo en grupos son varios: por una parte, los estudiantes van a discutir sobre una preocupación que les es común y por eso el nivel de ansiedad será reducido más que si se trabajara de forma individual. Además, tienen la libertad de expresar sus opiniones y hacer las preguntas que deseen y esto les resulta muy motivador. Como por ahora no han tenido que elegir representante (y este papel optamos porque se vaya cambiando) todos tienen el mismo protagonismo y trabajan de igual a igual. Igualmente, el discurso de los estudiantes es más fluido y natural porque no se sienten dominados por la figura del profesor.

La duración del ensayo ha de ser aquella que los estudiantes necesitan para preparar sus estrategias siempre y cuando no decaiga su interés.

Esta fase, al igual que el resto en los escenarios es una fase de aprendizaje cooperativo. Cuando llevamos al aula este tipo de tareas podemos comprobar que los estudiantes se sientan seguros en la realización de las mismas. Los estudiantes sienten que son parte importante del grupo y que su contribución es esencial para ganar la «lucha» con el contrario. Todos los estudiantes tienen un interés común que es conseguir sus objetivos pero a la vez cada uno de ellos puede manifestar su identidad personal y cultural. En lo que a aspectos de la lengua se refiere, trabajando de esta forma los estudiantes se van a apoyar unos en otros, van a resolver sus propias cuestiones y esto va a desarrollar su autonomía como estudiantes de español.

Sin embargo, a los estudiantes les tiene que quedar claro que esta fase es igualmente importante y que no se trata de hacer un guión para luego interpretarlo. Los alumnos tienen cuatro tareas fundamentales:

1. Entender el papel. Se puede optar por darle una copia a cada estudiante o dar solo una copia. Esto último es preferible porque así se aumenta la solidaridad del grupo al tener que escuchar al compañero que les va a decir algo que les interesa.
2. Considerar todas las posibles opciones que puede tener en su situación y anticipar las que pueden tener los compañeros.
3. Elegir al miembro del grupo que va a comenzar a actuar. Este papel puede cambiar durante la actuación.
4. Tomar la decisión de qué camino se tomará en la actuación.

El profesor, por su parte, tendrá las siguientes funciones:

1. Observar la formación de los grupos y estar preparado por si no se ponen de acuerdo. Es tarea del profesor observar este proceso y la comunicación tanto verbal como no verbal porque es ahí donde puede verse la soldadura de los nexos afectivos del grupo, tan importantes para el aprendizaje de lenguas.
2. Hacer sugerencias si vemos que el grupo está bloqueado. Si los estudiantes no saben cómo enfrentarse a la situación el profesor puede hacer algunas sugerencias para que a ellos les surjan otras ideas.

3. Preparar expresiones modelo en la lengua meta. Léxico y estructuras que puedan necesitar según el escenario planteado y que tengan intrínseco un valor estratégico para su actuación.
4. Dar las explicaciones que le sean pedidas pero de forma clara y breve. Esta fase se orienta hacia la actuación, habrá tiempo en la fase de puesta en común para profundizar más en las dudas de los estudiantes.

Actuación

Es importante matizar que las actuaciones fruto de los escenarios no están destinadas a ser puestas en escena ni, por tanto, vistas por una audiencia. El resultado de la actuación va a depender mucho de cómo los grupos han preparado sus papeles y de cómo adaptan sus planes conforme van sabiendo nuevas informaciones del otro papel. En cuanto al resto de estudiantes que no están participando en ese momento en la interacción tienen que estar viendo con atención porque en cualquier momento el compañero que está actuando puede verse bloqueado y podrá:

— Pedir un cambio para ser relevado (pudiendo ser este cambio pedido por los miembros del grupo).
— Pedir tiempo muerto para que sus compañeros lo ayuden con nuevas estrategias.

Por tanto, podemos decir que los alumnos pueden tener y han de tener estos roles durante la fase de actuación:

a) El artista, o sea, el representante del grupo.
b) Miembro de su grupo: dispuesto a ofrecer asesoramiento según las necesidades.
c) Espectadores: los alumnos componentes del otro grupo que se encuentran asesorando al compañero.

En cuanto al papel del profesor en esta fase es el de director de orquesta y anotador de aspectos que puedan ser interesantes para comentar en la fase de puesta en común. Asimismo, el profesor establecerá el marco situando a todos los componentes de la clase en el espacio que a partir de ese momento se hará real y diciendo quiénes son los personajes, sirviendo así de presentación del escenario.

Se recomienda que el escenario dure entre 5 y 12 minutos. No obstante, si los estudiantes están muy motivados se puede alargar el tiempo hasta que ya no haya estrategias posibles. Todo dependerá del rendimiento de los estudiantes.

Lo que resulta muy recomendable es hacer grabaciones de los escenarios. De esta forma los estudiantes podrán volver a verse en la fase de puesta en común y analizar nuevos aspectos que hayan pasado desapercibidos durante la fase de interacción al tener esta una fuerte carga de tensión dramática. Se puede grabar audios o vídeos, estos últimos más interesantes para poder analizar también el comportamiento y el lenguaje no verbal.

Puesta en común

En este punto tenemos que partir de la idea de que el análisis de la lengua se hace sobre las producciones de los propios alumnos. Lo que los alumnos han intentado producir en la lengua meta será el objeto de estudio. De esta forma el aprendizaje es mucho más significativo.

En el curso del ensayo y durante la representación los alumnos se plantean preguntas sobre aspectos léxicos y gramaticales. Realmente quieren conseguir sus objetivos e intentan ser lo más eficaces posibles en la interacción. Por eso, en la fase de puesta en común que será cuando el profesor les brinde la posibilidad de plantear las cuestiones los alumnos aprenderán más que en una clase tradicional: preguntan porque quieren saber las respuestas. Y cuando se quiere saber algo no se olvida fácilmente. Tal vez pueda pensarse que no todos los aspectos importantes de la gramática van a salir a colación en este tipo de clases mediante el uso de escenarios. Es posible que en un escenario no aparezcan muchos aspectos gramaticales, pero el uso sucesivo de estas tareas en las aulas va a hacer que puedan verse todos los aspectos gramaticales que se necesitan cubrir en el currículo. De todas formas, si es imposible seguir clases con este tipo de enfoque los escenarios pueden ser una forma de complementar el programa.

Veamos a continuación algunas pautas para los profesores en la fase de puesta en común.

a) Hay que priorizar la información que se quiere transmitir. Es mejor dejar a un lado errores que no sean significativos y centrarse en lo importante. Pero para hacerlo no debemos ir directamente a estas explicaciones. Las explicaciones tienen que salir a colación de la intervención en sí. ¿Han conseguido su objetivo? ¿Han funcionado sus estrategias? La conversación del análisis de la lengua tiene que venir desde el fragor de la discusión sobre la escenificación, no del análisis en sí porque de esta forma seguimos manteniendo la importancia de la función sobre la forma.
b) En cuanto las cuestiones de forma deben enfocarse como correcciones que pueden hacer que su interacción sea más fructífera. Las explicaciones tienen que servir para edificar el uso de la lengua en el contexto de las actuaciones en directo. Siempre es importante no señalar al estudiante que cometió el error.
c) Anime a los estudiantes a tomar el control de la discusión. Si ellos toman el mando de la discusión van a poder desarrollar mejor su autonomía y el profesor se va a hacer eco de las necesidades lingüísticas del grupo de acuerdo con las preguntas que los alumnos van a ir formulando.
d) Ha de crearse un clima distendido: los estudiantes no tienen que sentir miedo ni sentirse amenazados al plantear sus preguntas. Esto rara vez va

a ocurrir porque el trabajo con escenarios crea mucha unión y confianza entre los miembros del grupo.

e) Se han de establecer vínculos con las sesiones anteriores. Si se ha producido algún error ya tratado en otra sesión de puesta en común se puede recordar e incitar a los estudiantes a que reflexionen sobre él y hagan memoria de su uso o forma. De esta forma el profesor ayuda a los estudiantes a construir una gramática coherente en la lengua meta.
f) Debemos integrar todos los elementos de la lengua en las sesiones, tratarlos como el todo orgánico que es la lengua.
g) Para lograr la coherencia gramatical el profesor tiene que llevar un registro de los contenidos vistos en las sesiones.
h) Las explicaciones deben ser simples y directas. No debemos perdernos con la literatura gramatical. Debemos ser muy gráficos y proporcionar solo aquella materia que deje satisfecho al estudiante.

A veces nos encontramos estudiantes que tienen que tener pruebas materiales de que están aprendiendo. Por eso, se sugiere que los estudiantes tengan un cuaderno de registro de la lengua. En este cuaderno los estudiantes podrán satisfacer su deseo de tener apuntes de gramática. Esta tarea se hará durante la puesta en común. Además de poder hacer anotaciones que crean pertinentes se propone trabajar en cada escenario con un instrumento de este tipo.

Título del escenario:
Fecha:
1. Vocabulario y expresiones idiomáticas
2. Gramática
3. Funciones
4. Aspectos socioculturales
5. Pronunciación
6. Otras cuestiones de interés para ti

Con el fin de que estos registros sean tomados en serio el profesor puede proponer un examen periódico que no tiene que ser un examen tradicional. Puede ser una reflexión porque lo que se espera es que cada registro sea del propio estudiante y sea un referente para su aprendizaje: en su registro podrá anotar todo lo que va aprendiendo. Él mismo se plantea las dudas y anota las soluciones como entienda mejor. De esta forma el cuaderno resulta útil y es muy significativo para el estudiante. Además es un *input* creado por él también fruto de su aprendizaje en la lengua meta.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Raya, R. (1990). «Enseñanza interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas». en *Actas II de Asele*, *Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*, Madrid, pp. 209-216.

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

Edmonson, W. (1981). *Spoken Discourse: A Model for Analysis*. London: Longman.

Pujolas, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

VV.AA. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Martín Peris, E. (Coord.). Madrid: SGEL.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.