Técnicas dramáticas para desarrollar la sensibilidad intercultural

Ana Martínez Cobo
Instituto Cervantes de Toulouse

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar las ventajas del uso de las técnicas dramáticas para desarrollar la sensibilidad intercultural en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera, destacándose, entre otros, su alto contenido afectivo, su atención al lenguaje corporal y su capacidad para simular situaciones de la vida exterior al aula. En una segunda parte se proporciona una serie de actividades dramáticas idóneamente diseñadas para tratar los contenidos, las actitudes y las habilidades implicadas en el aprendizaje intercultural.

1. TEATRO Y SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

1.1. El juego dramático apela a la dimensión afectiva

Esta es, a nuestro parecer, la principal aportación didáctica del teatro, la cual no es nada desdeñable, sobre todo si consideramos, como Arnold y Brown (2000: 26), que «existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad». A esto debemos añadirle el potencial estrés que suponen los encuentros interculturales, sobre todo en situación de inmersión cultural, donde los participantes se ven frecuentemente confrontados con una forma diferente de concebir y organizar el mundo, de comportarse e interaccionar en sociedad, debiendo en consecuencia reajustar su identidad personal y social en un contexto cambiante y desconocido.

El teatro en este sentido posee un fuerte componente emocional y lúdico que, empleado adecuadamente, puede desarrollar la confianza y la autoestima de los aprendices, impulsar su creatividad, aumentar la implicación personal y la motivación, así como atender a diversos tipos de inteligencias (teoría de las inteligencias múltiples de Gardner) y estilos de aprendizaje. Todos estos factores afectivos propician el aprendizaje en general.

Pero, además, el teatro como método contiene en sí una paradoja (Fleming, 2003, 2001) que puede ser explotada de manera muy fructífera en el aprendizaje intercultural: por una parte, permite el acercamiento de los participantes al tema mediante el compromiso emocional y, por otra, mantiene la distancia en tanto que ficción. En la experiencia teatral el individuo es a la vez partícipe y observador, peculiaridad

que posibilita desarrollar simultáneamente dos actitudes vitales para el hablante intercultural: por un lado, la empatía y la comprensión, el ponerse en la piel del otro; por otro, el distanciamiento y la relativización, ambos necesarios para revisar de forma crítica la cultura de origen.

El teatro es un instrumento fundamentalmente social, ya que no existe si no se realiza en grupo. Es un mecanismo eficaz para crear una identidad grupal y esta capacidad puede utilizarse para observar cómo las diferentes culturas (ya sean de tipo nacional, geográfico, generacional, profesional, etc.), en su conformación, operan según el principio básico de pertenencia o no al grupo.

1.2. Las técnicas dramáticas integran los elementos no verbales en el proceso de comunicación

Es bien sabido que, en el teatro, el lenguaje no verbal tiene la misma importancia que el lenguaje verbal para comunicar significados artísticamente relevantes. Esta valorización que el teatro hace del cuerpo (entre otros signos no verbales) puede ser explotada de forma muy ventajosa en el aula de lenguas extranjeras, donde tradicionalmente se ha privilegiado la palabra como vehículo de comunicación.

Por una parte, las actividades basadas en el lenguaje corporal, como los gestos, interesan por su componente estratégico, esto es, por su capacidad para sustituir al lenguaje verbal y subsanar posibles deficiencias lingüísticas asociadas a los niveles más bajos. De este modo, cuando una persona desconoce una palabra puede recurrir a los gestos para transmitirla. Atender a la expresividad corporal es, por lo tanto, una manera de desarrollar las habilidades comunicativas de los aprendices de forma distendida, evitando el estrés asociado a la producción de enunciados verbales correctos y adecuados.

Además, los gestos y acciones pueden emplearse para facilitar la presentación de los contenidos, ya sean lingüísticos o socioculturales, así como para comprobar su comprensión y asimilación. De este modo, el método «Respuesta Física Total» de James Asher (1969), a través de la observación de que «los niños adquieren habilidad en la comprensión porque se les pide que respondan físicamente a la lengua oral en forma de órdenes de los padres» (Richards y Rogers, 1998: 90), centra la enseñanza de la lengua en la realización de acciones a partir de un *input* lingüístico, basándose en el supuesto de que al unir una respuesta verbal a una actividad física repetidamente se está favoreciendo la retención en la memoria. Por último, a pesar de la existencia de gestos y movimientos con valor universal, el significado otorgado a una gran parte de ellos varía de una cultura a otra. Pensemos, por ejemplo, en la manera en que diferentes culturas afirman o niegan gestualmente y en las diferentes formas de considerar el espacio y el contacto. La incorporación del lenguaje no verbal debe, pues, formar parte fundamental de cualquier diseño curricular orientado a fomentar la competencia intercultural.

1.3. Las técnicas dramáticas permiten reproducir situaciones de la realidad exterior al aula y practicar las destrezas orales

Sin lugar a dudas, la principal razón por la que el teatro se ha empleado como herramienta pedagógica es por su capacidad para replicar la realidad y facilitar el aprendizaje mediante la experiencia. Con el juego dramático se pueden recrear y «traer a clase» diferentes situaciones del mundo exterior al aula, proporcionando una variedad de experiencias lingüísticas contextualizadas que difícilmente podrían estar disponibles de otra manera. Además, es posible manipular las variables contextuales de tal forma que los aprendices experimenten con diferentes niveles de adecuación al registro y tomen conciencia del estrecho vínculo que existe entre lengua y contexto, y, consecuentemente, entre lengua y cultura.

Las técnicas dramáticas de simulación crean situaciones que permiten a los aprendices interaccionar de una manera significativa en el aula: los aprendices sienten una necesidad y deseo de interaccionar (producción «empujada»), pueden experimentar con el lenguaje (creatividad) y comprobar y evaluar sus propias hipótesis sobre el lenguaje (ajuste). No solo preparan al aprendiz para la interacción en la vida real, mediante el ensayo de futuros encuentros interculturales, sino que, además, permiten explorar conflictos, fallos y deficiencias en la comunicación intercultural, ya sean estos vividos o potenciales, así como posibles estrategias para solucionarlos, todo esto en el entorno protector del aula y/o del personaje (se trata de un ensayo con red) y sin los riesgos que estos problemas en la comunicación comportan en la realidad fuera del aula. En ellas existe una conexión entre el pensar, el sentir y el actuar, permitiendo, como dijimos más arriba, tanto la identificación, la adopción de perspectiva del otro, como el distanciamiento, tan necesario para el análisis.

Ahora bien, coincidimos con Fleming (2001: 156) en que limitar el uso del teatro a su capacidad mimética es desaprovechar su valía pedagógica:

> «Una manera fructífera de enfocar el arte dramático es dejar de verlo como una manera de replicar la experiencia para sensibilizarnos hacia su potencial para explorar y examinar la experiencia en maneras que nos serían denegadas en la vida real».

De esta forma, podemos emplear técnicas no realistas para explorar la cultura (Fleming, *ibídem*): se puede o bien congelar la acción o desacelerarla, repetir las escenas cambiando algunas consignas (el lugar, la relación entre los personajes, las emociones, la entonación), expresar los pensamientos íntimos de los personajes y yuxtaponerlos con las palabras pronunciadas, etc. Estas técnicas no realistas nos permiten superar la superficialidad de la «acción representada» para adentrarnos en el subtexto, es decir, para desentrañar los significados ocultos en la interacción (las intenciones reales de los participantes, sus actitudes, el por qué de sus interpretaciones y reacciones), y analizar así de forma más profunda las implicaciones personales y sociales de los encuentros interculturales.

2. ACTIVIDADES DRAMÁTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

2.1. Técnicas de sociabilización o dinámicas de grupo

Actividad 1: Té o café

Antes de comenzar, se definen dos espacios en la clase, por ejemplo el espacio de «delante» (ubicado junto a la pizarra) y el del «fondo» (ubicado diametralmente opuesto). Ambos espacios deberán ser lo suficientemente amplios para albergar a un gran número de estudiantes y estar desprovistos de obstáculos para que entre los dos se pueda circular libre y fácilmente. A continuación, se indica a los alumnos que el profesor va a pronunciar en voz alta dos palabras, dos opciones, y que cada una de ellas estará asociada a uno de los espacios previamente definidos. Cuando escuchen las dos opciones, tendrán que elegir una según sus propias preferencias personales y desplazarse hacia el espacio que corresponda a la palabra. Por ejemplo, cuando el profesor diga «té-delante» y «café-fondo», los estudiantes se moverán todos simultáneamente a uno de los dos espacios, sin perder mucho tiempo en realizar la elección. Una vez formados los dos grupos, y de forma colectiva, se han de encontrar argumentos por los cuales el concepto elegido por el grupo supera al del equipo contrario, esto es, en qué el «té» es mejor que el «café». Después se ponen en común los argumentos de forma alterna, primero hablará el representante de un grupo y, después, el del otro.

Para que el interés en la actividad no decaiga es importante mantener un ritmo dinámico y encadenado. Las opciones pueden ser variadas en temática y en complejidad, como las que proponemos a continuación: playa-montaña, campo-ciudad, primavera-verano, cerveza-vino, inglés-francés, trabajar en el extranjero-quedarse en el país de origen, vivir en casa de los padres durante los estudios-vivir en un piso compartido, etc.

Para terminar se procederá a un trabajo de reflexión individual sobre los conceptos planteados mediante la realización de un cuestionario:

Té/Café
1. ¿Qué prefieres: el té o el café? ¿Por qué? 2. ¿Qué otras palabras asocias al término elegido? 3. ¿En qué momento del día lo tomas? ¿Cuántas veces al día? ¿Cómo (frío/caliente; solo/con leche; con limón/con hielo/con miel/con azúcar; en vaso/en taza, etc.)? ¿Cómo lo toma la mayoría de la gente de tu país? ¿En cuánta cantidad? ¿Dónde lo tomas? ¿Cómo suelen ser los lugares donde se sirve? ¿Cuánto cuesta? ¿Con quién sueles tomarlo? ¿Cuánto tiempo empleas en tomarlo? ¿Qué otras actividades haces cuando lo tomas? ¿El tomarlo forma parte de un ritual con tu familia, con tus amigos y/o con tus compañeros de trabajo? 4. Realiza este cuestionario a una persona española. Compara los resultados que obtengas con los de tres compañeros más de tu clase. En grupos de cuatro escribid un texto que se titule *Tomar un té/café en España: modo de empleo*.

Se trata aquí de explorar conceptos que, aunque en principio aludan a un mismo referente, están culturalmente connotados por estar íntimamente asociados a nuestras prácticas cotidianas de vivir en sociedad.

Una variante de esta dinámica consiste en responder físicamente a un cuestionario sobre actitudes y comportamientos culturales. Así mediante el enunciado: «Estás invitado a cenar en casa de unos amigos a las 21.00. Llegas a las 21.20[1]» se invita a los alumnos a que elijan entre definir el acto como «puntual» o «impuntual» desplazándose hacia uno de los espacios del aula previamente acordados.

2.2. Técnicas de expresión corporal

Actividad 2: Imágenes de países

Se divide la clase en pequeños grupos y se le asigna a cada uno de ellos un país diferente al suyo. Entre todos los miembros del grupo tienen que construir con sus cuerpos una imagen fija, un cuadro vivo que represente el país que se les ha asignado. Se presentan las imágenes una por una y se pide al resto de estudiantes que las observen con detalle y realicen una interpretación de las mismas. Tras la puesta en común de las diferentes interpretaciones se discuten las siguientes cuestiones: ¿Hasta qué punto se basan los cuadros en estereotipos? ¿Crees que estos estereotipos son realmente representativos de la cultura a la que aluden? ¿Por qué crees que son necesarios los estereotipos? ¿Qué aspectos negativos puede tener la utilización de estereotipos como forma de aproximación hacia la otra cultura? ¿Qué estereotipos o clichés existen en tu propia cultura?

Como sabemos, los estereotipos son generalizaciones sobre un determinado objeto que los seres humanos creamos para intentar organizar el caos informativo que proviene del exterior. El problema de los estereotipos es que conducen muy rápidamente a la formación de prejuicios y a actitudes de rechazo hacia el otro, reduciéndolo a etiquetas simplistas como «los españoles son unos impuntuales», «los catalanes son unos tacaños», «los alemanes son unos cuadriculados», etc.

La actividad puede ser empleada también para tratar el tema de los *heteroestereotipos,* es decir, los estereotipos ajenos, aquellos que los otros poseen de nuestra cultura y que se adoptan como propios. En este caso, la imagen fija se realizará sobre el país de origen de los participantes. Cuando hemos realizado esta actividad con españoles hemos observado repetidamente cómo su imagen del país estaba llena de *heteroestereotipos*: flamenco, fiesta, toros, siesta, etc. Curiosamente, al preguntar a los grupos si se identificaban con estos símbolos españoles muchos respondían negativamente.

[1] Enunciado extraído del cuestionario propuesto por Castro Viúdez (2002: 224-225).

Para no quedarse únicamente en la representación de los estereotipos sugerimos que los alumnos investiguen sobre un estereotipo en concreto: por ejemplo, el de las corridas de toros en España. A través de la recolección de información (estadísticas, estado de la cuestión actual, entrevistas «etnográficas», etc.) los estudiantes confirman la fuerza y la vigencia actual del estereotipo.

2.3. Técnicas de simulación, de rol o de personajes

Actividad 3: Malentendidos culturales

Los estudiantes leen el siguiente testimonio de una chica irlandesa durante su estancia en España (incluido en Oliveras, 2000: 76):

El aceite

Cuando estaba en Gran Canaria en casa de mi amiga, su madre estaba siempre muy preocupada por mí, sobre todo por la comida, decía que comía poco y cada dos horas me daba pasteles, fruta, de todo. Al tercer día en la casa vomité después del almuerzo. Con mucha vergüenza les expliqué que la comida española tenía demasiado aceite para mí y que las salchichas, el chorizo, el salami, las aceitunas no me gustaban nada. También les dije que el pan sin mantequilla era como un coche sin gasolina, demasiado seco, muy difícil de digerir. Después de mi confesión su madre estaba menos simpática y me daba poca comida. Veo que no se puede criticar la comida española.

En grupos de tres se representa la situación en cuatro escenas: en la primera, la chica canaria presenta su amiga a su madre; la segunda y la tercera corresponden al primer y al segundo día de estancia respectivamente, en el momento en que la madre ofrece la comida y la invitada responde a este ofrecimiento; la última se centrará en la dramatización del incidente crítico. Se congela la acción después de la representación de cada escena y se pregunta: ¿Qué ha hecho este personaje? ¿Por qué crees que lo ha hecho? ¿Cómo piensas que se ha sentido después de hacerlo?

Se vuelven a dramatizar las escenas y esta vez se congelan después de la intervención de cada personaje. Otros estudiantes adoptan la «voz interior» de los personajes, verbalizando en voz alta sus pensamientos y sentimientos ante lo que está pasando. Posteriormente se discuten las consecuencias que el incidente crítico podría tener en la relación entre la madre canaria y la chica irlandesa:

1. ¿Cómo crees que reaccionará la madre después del comentario de la chica irlandesa?

2. Tras la experiencia, ¿cómo crees que calificará cada persona a la otra? (Posibles opciones: «Es una persona susceptible»; «Es una maleducada»; «Es una desagradecida»; «Es una caprichosa»; «Es una orgullosa»; «Es una criticona»).

3. Este el final del testimonio: «Después de mi confesión su madre estaba menos simpática y me daba poca comida. Veo que no se puede criticar la comida española». ¿Coincide con lo que habías previsto?

4. ¿Cómo crees que se habría podido evitar el conflicto?

En pequeños grupos escriben una escena final alternativa en la que las dos partes logren entenderse. Finalmente, para continuar con la técnica de ponerse en la piel del otro con el fin de comprender conductas que en principio resultan chocantes, cuando no ofensivas, los estudiantes reescriben el relato del incidente desde la perspectiva de la madre.

Otra manera de explorar los malentendidos interculturales es partir de las propias experiencias de los estudiantes. Individualmente ponen por escrito en un papel un episodio crítico o malentendido cultural que ellos han vivido personalmente. Se mezclan todas las situaciones conflictivas y, en pequeños grupos, se selecciona una de manera aleatoria (actividad adaptada de Tomalin & Stempleski, 1994 y citada en González Blasco, 1999: 122-123). Se escenifica el malentendido ante la clase y en grupo se analizan las causas del mismo, ofreciéndose soluciones. Se representa la escena con el final alternativo. De este modo la persona implicada en el malentendido tiene la posibilidad de mirarlo desde fuera, con distancia. Además, posiblemente el sentimiento de frustración que generó el conflicto se minimizará al compartirlo con otras personas y al conocer que los demás experimentaron situaciones similares.

3. CONCLUSIÓN

En esta presentación hemos querido ofrecer al profesor de español lengua extranjera una muestra de diferentes técnicas dramáticas que se pueden emplear para desarrollar la sensibilidad intercultural. Somos conscientes de algunas de ellas conllevan cierto riesgo «profesional» al no ser actividades al uso y contener un alto grado de contenido lúdico y afectivo. Nuestra experiencia positiva al llevarlas al aula nos ha animado a compartirlas en este artículo, esperando a su vez que sean puestas en práctica por otros docentes y que el resultado sea igual de fructífero.

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). «Mapa del terreno», en: Arnold, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Asher, J. (1969). «The Total Physical approach to second language learning». *The Modern Language Journal*, III, n.º 1: 4-18.

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

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Cambridge: CUP, pp. 154-163.

Castro Viúdez, F. (2002). «Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües», en: Gutiérrez, M. P. y Coloma Maestre, J (eds.). *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE. El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad*. Madrid, pp. 217-227.

Cerrolaza, O. (1996). «La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase», en: *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE 3)*. Colección Expolingua. Madrid: Actilibre, pp. 19-32.

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

Fleming, M. (2001). «Sensibilidad teatral y formas de teatro», en: Byram, M. y Fleming, M. (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Cambridge: CUP, pp. 154-163.

— (2003). «Intercultural Experience and Drama», en: Alred, G, Byram. M. and Fleming, M. (eds.). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

González Blasco, M. (1999). «Aprendizaje intercultural: Desarrollo de estrategias en el aula», en: *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE 4)*. Colección Expolingua. Madrid: Actilibre, pp. 109-127.

Guillén Díaz, C. (2004). «Los contenidos culturales», en: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 835-851.

Miquel, L. (1999). «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula». *Carabela 45: Lengua y Cultura en el Aula*. Madrid: SGEL, pp. 27-46.

— (2004). «La subcompetencia sociocultural», en: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 511-531.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Pérez Gutiérrez, M. (2004). «La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas». *Glosas didácticas*, 12: 70-80 (disponible en línea: http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf).

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.

Tomalin, B. y Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: OUP.