Los escenarios de Roberto Di Pietro y los comportamientos socioculturales: una propuesta didáctica

Vanessa Hidalgo Martín
Universidad Eötvös Loránd de Budapest – Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

En 1987 sale a la luz *Strategic Interaction Approach*, obra escrita por Roberto Di Pietro, que lanza un nuevo enfoque sobre la enseñanza de lenguas extranjeras: la interacción estratégica. Este enfoque, derivado del enfoque por tareas, promulga una enseñanza interactiva de la lengua teniendo como base la resolución de problemas similares a los que nos encontramos en contextos sociales fuera del aula. Estos problemas son la tarea básica de este enfoque y llevan como nombre *escenarios*.

2. CLAVES DE LA INTERACCIÓN ESTRATÉGICA

Teniendo en cuenta la personalización del conocimiento que nos permite la interacción estratégica, podemos –siguiendo a Di Pietro (1987)– determinar las pautas que se han de aceptar para trabajar en clase de E/LE según este enfoque:

- El profesor no actuará como transmisor de conocimiento, tan solo será el guía del grupo.
- Las explicaciones sobre la lengua se harán a través de las propias producciones de los estudiantes.
- La materia de estudio será el discurso contextualizado producido por los estudiantes de forma cooperativa.
- Los estudiantes siempre tendrán un motivo para interaccionar entre ellos, a este motivo se le llama en este enfoque *motivación secreta*.

El escenario es el corazón de la interacción estratégica y es definido por Di Pietro (1987: 41) como «una interacción estratégica de roles que funcionan para cumplir con las motivaciones secretas dentro de un contexto compartido». Veamos el ejemplo de escenario que propone Alonso (1990: 211):

Conductor	Mecánico
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?	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?

En apariencia el escenario podría parecer un juego de rol, pero como vemos (Hidalgo, 2013: 192), en el escenario se considera la psicología de los estudiantes y la resolución del problema no se da previamente y ni siquiera se sabe si tendrá solución posible ya que dependerá solamente de la actuación improvisada de los estudiantes y será preparada solo de antemano por la negociación de estrategias que se van a usar, como explicaremos más adelante.

Para entender bien la mecánica de funcionamiento de los escenarios tenemos que considerar algunos de sus mecanismos clave: la interacción estratégica, los papeles y las motivaciones secretas. Los *papeles* que se proponen en los escenarios han de ser ambiguos para que entren en juego las motivaciones secretas y en ellas intervienen más factores psicológicos que patrones de comportamiento, de los propios participantes, nuestros estudiantes. Es importante, de igual modo, que los papeles estén siempre relacionados por un tema, aunque con diferente motivación, si no la interacción no sería necesaria ni real, es decir: cada uno de los roles que conforman el escenario tiene que tener una motivación secreta, para cuya consecución es necesaria la interacción. El hecho de no conocer la motivación del otro, además de propiciar la interacción, hace que la tensión dramática se cree de forma natural y que vaya aumentando en el transcurso de la interacción.

Aclarados estos términos, vamos a pasar a examinar cada una de las fases que conforman la ejecución total de un escenario: ensayo, representación y puesta en común.

2.1. El ensayo

Los estudiantes son divididos en dos grupos y a cada grupo se le entrega un rol. Juntos tienen que preparar las estrategias necesarias para anticiparse y poder reaccionar a lo que les diga el otro rol. Durante esta fase está permitido el uso de gramáticas, diccionarios e incluso las consultas puntuales al profesor. La duración

de la fase de ensayo ha de ser aquella que los estudiantes necesiten para preparar sus estrategias. Una vez que hayan decidido qué estrategias van a usar en la interacción, deberán elegir un representante del grupo que será el que actúe en nombre de todos en su interacción con el otro papel.

2.2. La representación

Una vez elegido al primer representante del grupo puede comenzar la segunda fase del escenario; los estudiantes que no están actuando en este momento tienen que estar atentos a la representación porque puede que el compañero no sepa cómo reaccionar a las estrategias del contrario por no haberlas anticipado o, simplemente, se quede bloqueado. En ese caso, podrá pedir tiempo y, o bien consultar qué estrategia adoptar con el resto de compañeros, o bien ser sustituido por otro compañero de su grupo.

2.3. Puesta en común

En esta fase el profesor debe invitar a los estudiantes a hacer una reflexión sobre los aspectos más relevantes de la representación con el objetivo de estudiar la lengua a partir de las producciones de los estudiantes.

3. LA INTERACCIÓN ESTRATÉGICA Y LOS COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

La competencia sociocultural es, según el *Diccionario de términos clave de E/LE* aquella que hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

Para poder centrarnos y ofrecer modelos de escenarios más concretos, vamos a usar el *Plan curricular del Instituto Cervantes* que incluye entre sus cinco componentes el cultural, que subdivide en otros tres niveles: el de los referentes culturales, el de los saberes y comportamientos socioculturales y el de las habilidades y actitudes interculturales. Nos centraremos en los *saberes y comportamientos socioculturales* que tratan tanto las *condiciones de vida y la organización social* en esos países (días festivos, horarios, etc.), hasta *relaciones interpersonales* pasando por el *estilo de vida* (tradiciones, ceremonias, etc.).

Para esta investigación se ha optado por el modelo de investigación-acción en el aula concebida como una forma práctica de investigar, con una relación estrecha entre lo real y lo posible. Cohen y Manion (1985) enumeran los objetivos de la investigación-acción en varias categorías, dos de ellas, son imprescindibles para esta investigación:

– La investigación-acción en el aula como medio de solucionar problemas diagnosticados en situaciones específicas o de mejorar en algún sentido una serie de circunstancias.
– Como modo de introducir enfoques innovadores en la enseñanza.

Según Pérez (1990), esta investigación-acción consta de cuatro etapas.

3. 1. Identificación temática y planteamiento del problema

En las aulas húngaras se detecta cierta inhibición en las prácticas orales y un generalizado miedo al error en las mismas. Dado que estamos en un ambiente de no-inmersión, esto supone un problema para mejorar la competencia oral de los estudiantes. Además, el tradicional trato unidireccional entre profesor y estudiantes en el aula hace que la espontaneidad en la oralidad no esté tan presente como se desearía. La importancia que sigue teniendo la práctica y el conocimiento gramatical respecto a la oralidad también resulta evidente, de ahí que haya una diferencia considerable entre el conocimiento gramatical de los estudiantes y su capacidad para producir mensajes orales. Somos conscientes de ello gracias a los diferentes (y escasos) estudios (Pálvölgyi, 2015; Ruppl, 2015), a la observación sistemática de la profesora-investigadora, y a las ideas aportadas por estudiantes en entrevistas personales o en observaciones realizadas al profesor.

Por otro lado, detectamos que los contenidos socioculturales relacionados con los saberes y comportamientos no están tan presentes en los manuales de E/LE y normalmente se tratan de forma aislada o con exposición de parte del profesor, por lo tanto, los alumnos no hacen un aprendizaje significativo y no consiguen interiorizar ciertos contenidos que luego pueden dar lugar a fallos pragmáticos que son, según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), los producidos «tanto en la producción como en la recepción, por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales de la lengua».

3. 2. Elaboración de un plan de actuación

En este contexto pensamos que la interacción estratégica puede ser una buena herramienta para terminar con los problemas anteriormente mencionados y enseñar contenidos socioculturales. Por ello, se decidió introducir escenarios en los cursos de Perfeccionamiento de la Lengua 3 y Perfeccionamiento de la Lengua 4, correspondientes al primer año de Filología Hispánica en la Universidad

Eötvös Loránd de Budapest, asignaturas que tienen como objetivo mejorar el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes para poder pasar el examen de Reválida al final del primer curso que tiene un nivel B2 según el *Marco Común Europeo de las Lenguas*.

3. 3. Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica

La experiencia con escenarios se desarrolló durante el año académico 2015/2016. Para ello, el primer día del curso se propusieron una serie de temas relacionados con los contenidos socioculturales. Los estudiantes, por parejas, tenían que reflexionar sobre problemas relacionados con esos temas que habían tenido alguna vez en un país hispanohablante o con hispanohablantes, después se hizo una puesta en común en gran grupo.

La lista de temas, extraídos del inventario de «Saberes y comportamientos socioculturales» del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* fue:

- Relacionados con el calendario: Creencias y estereotipos relacionados con conceptos como madrugar, acostarse pronto, trasnochar, etc.
- Comidas y bebidas: propinas, compartir la ensalada, llevar regalos cuando se es invitado, etc.
- Educación y cultura: formas de dirigirse al profesor, etc.
- En el ámbito personal y público: horas a las que se pueden hacer visitas y llamar por teléfono, hablar con desconocidos en espacios públicos, etc.

Se hizo una lluvia de ideas con los propios problemas que habían tenido los alumnos, relacionados con estos temas, pero también surgieron otros como el de descalzarse o no al entrar en una casa. A continuación, se recreó un modelo de escenario creado por el profesor para que los estudiantes entendieran la dinámica de este tipo de actividades.

Estudiante de intercambio	**Madre de la familia de acogida**
Acabas de llegar a Málaga con un intercambio estudiantil durante tus vacaciones de verano. Es tu primer día en la ciudad. Durante todo el día no has parado y estás muy cansado y muerto de hambre. Sin embargo, ya son las 21:00 h y no hay ni rastro de la cena. Quieres comer y no quieres parecer maleducado.	Hoy ha llegado a tu casa un chico de intercambio procedente de Hungría. Quieres ser lo más hospitalaria posible con él, sin embargo, piensas que él es el que está en tu país y por eso debe adaptarse a las costumbres españolas y, en especial, a las de la casa. Soléis cenar a las 22:30 h o más tarde porque es verano y esperáis a que refresque.

Escenario modelo

Durante el resto de las sesiones, además de seguir las prácticas habituales, los estudiantes tenían que trabajar sobre cada uno de los temas propuestos creando escenarios en grupos. Después se intercambiaban los escenarios y se hacía la representación. A partir de ahí, se reflexionaba sobre los comportamientos socioculturales.

A continuación, podemos ver una muestra de dos de los escenarios creados por los estudiantes y revisados por la profesora.

Turista	Camarero
Eres un turista español que acaba de llegar a Budapest. Vas a un restaurante a comer algo típico. La comida estaba muy buena pero el servicio tenía mucho que mejorar: la comida ha tardado muchísimo y el camarero es muy antipático, aunque habla español. No piensas dejar propina.	Eres camarero en un restaurante muy turístico de Budapest. Tu salario es muy bajo, pero con la ayuda de las propinas consigues llegar a final de mes. Le llevas la cuenta a un cliente español y no te deja propina. Tú quieres que te la dé.

Escenario 1

ESTUDIANTE HÚNGARO	SEÑOR ESPAÑOL
Estás con una beca Erasmus en Sevilla. Hoy no has podido ir a clase y ahora que son las 16:00 h te has enterado que mañana habrá un examen. Vas a casa de uno de tus compañeros, pero no está, quieres esperarlo hasta que llegue. ¡Es asunto de vida o muerte!	Estás durmiendo la siesta plácidamente en tu sofá cuando de repente tocan al timbre con insistencia. Te levantas pero no piensas interrumpir tu siesta por nada del mundo.

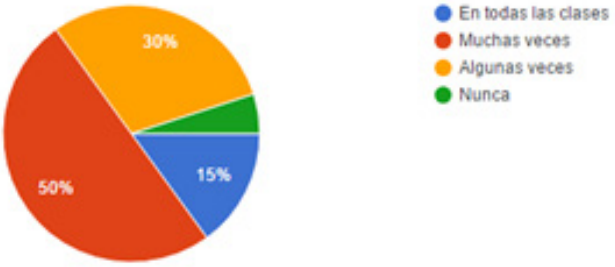
Escenario 2

3. 4. Reflexión e interpretación de resultados

Tras la finalización del curso, se pasó una encuesta a los veinte estudiantes que participaron en el proyecto y se hizo una reflexión en gran grupo sobre el funcionamiento de este tipo de trabajo. Aquí pudimos ver la eficacia del uso de este método tanto para el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente, lo relacionado con las destrezas orales, como para la asimilación de los contenidos socioculturales.

A continuación, detallamos analizadas las preguntas del cuestionario que se hizo a los alumnos.

1. *Antes de este semestre ¿Con qué frecuencia trabajabas contenidos socioculturales (cine, literatura, arte, geografía)?*



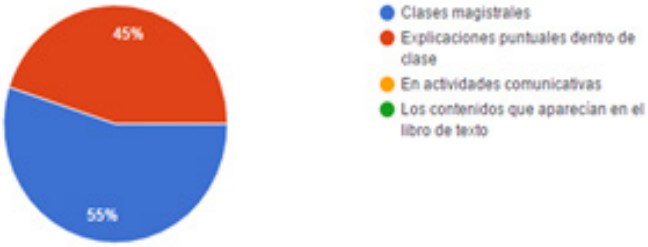
Como podemos ver, muchas veces los estudiantes tratan este tipo de contenidos, que como sabemos por el plan de estudios de la carrera y por la puesta en común que tuvo el última de clase del semestre, están especialmente relacionados con la Literatura y la Geografía. Un mínimo porcentaje marca la opción nunca (5%). Esto tiene una explicación curricular ya que en el plan de estudios de Filología Hispánica en ELTE los estudios literarios tienen una presencia significativa.

2. *Antes de este semestre ¿Con qué frecuencia trabajabas contenidos socioculturales (costumbres, comportamientos sociales, creencias)?*



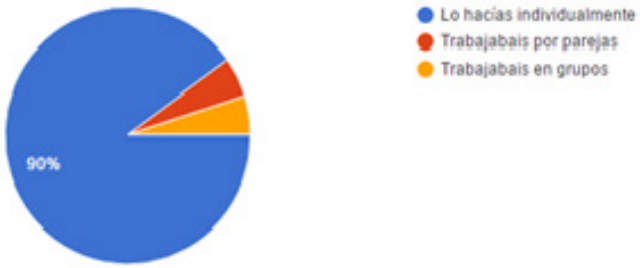
Como vemos, si hablamos de otro tipo de contenidos socioculturales, los porcentajes son muy diferentes alcanzando hasta el 40% los estudiantes que nunca han estudiado contenidos relacionados con los comportamientos culturales, tales como costumbres, comportamientos sociales y creencias. Entre los que afirman sí haber visto este tipo de contenidos, solo lo han hecho algunas veces. Según deducimos de las informaciones de la puesta en común, cuando tratan estos contenidos es de pasada, o bien porque aparecen en el libro, o porque el profesor hace algún comentario anecdótico.

3. *Las clases donde trabajabas estos contenidos normalmente eran…*



Se puede ver claramente que la mayoría de los estudiantes, y estrechamente relacionado con el tipo de contenidos culturales que se les ofrecen, los han recibido en clases magistrales porque normalmente es la forma tradicional de la enseñanza de la cultura y aún la más extendida. Algunos, sin embargo, señalan que han sido comentarios y explicaciones puntuales del profesor, según afirman, sacados a colación de algún tema que se ha planteado en clase.

4. *¿Cuándo trabajabas estos contenidos?*



Podemos ver que las respuestas a las preguntas anteriores explican el hecho de que la mayoría de los estudiantes haya recibido este tipo de contenidos de forma individual ya que se trataba de clases magistrales o de comentarios del profesor dirigidos al gran grupo. Según comentaron en la puesta en común, cuando hablan de trabajo en pareja o en grupos, se refieren a presentaciones orales grupales.

5. *¿Te ha gustado trabajar con escenarios?*

6. *¿Te parecen útiles los contenidos vistos durante este semestre?*

7. *¿Has conseguido interiorizar los contenidos estudiados?*

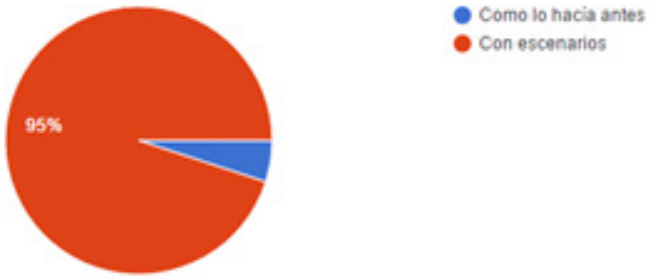


La representación gráfica es idéntica en relación con las respuestas a las preguntas 5, 6 y 7. Como podemos ver, a los estudiantes les ha gustado mucho trabajar con escenarios porque han conseguido interiorizar los contenidos estudiados y les parecen útiles. Además, en la puesta en común, resaltan otras virtudes de trabajar con escenarios como el ser divertidos, poder cambiar ideas con los compañeros, trabajar en equipo y poder estar activos, entre los más mencionados.

8. *¿Te gustaría seguir trabajando con escenarios?*

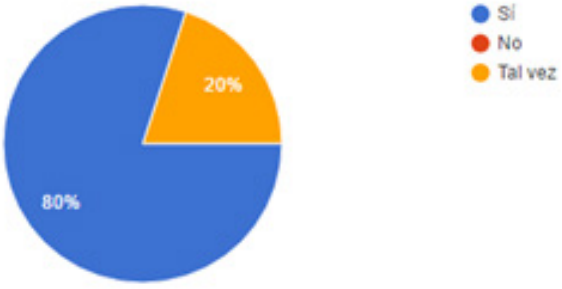


9. *¿De qué forma prefieres trabajar los contenidos socioculturales?*



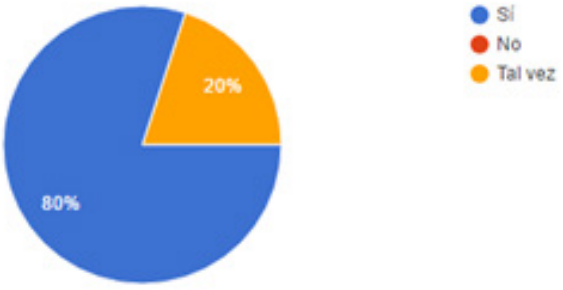
Tan solo un estudiante ha marcado que no. En la puesta en común preguntamos si la persona que había dicho que no podía decir quién era y por qué. El alumno dijo que no le gustaría hacer más escenarios porque le producía mucho miedo ser él el protagonista y porque pensaba que para trabajar la literatura no serían útiles y por eso piensa que también sería mejor volver a trabajar los contenidos culturales de una forma más tradicional. También mencionaba que tal vez así no puede memorizar datos que son importantes y materia de examen para el examen final de la Reválida.

10. *¿Crees que has mejorado tu expresión oral después de trabajar con escenarios?*



Los alumnos confirman lo que se esperaba: el uso de los escenarios favorece el desarrollo de la expresión oral y de la fluidez, ellos mismos afirman que esto se debe al hecho evidente de poder practicar más la oralidad. El pequeño porcentaje que no está tan seguro se debe a la propia inseguridad que tienen al respecto y a no saber hacer una autocrítica positiva, como bien comentaron en la puesta en común.

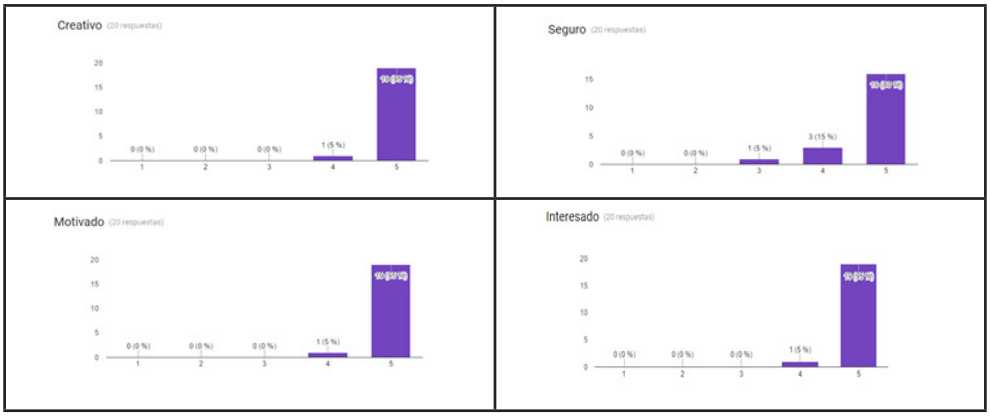
11. *¿Has sentido miedo durante las clases este semestre?*



Algunos estudiantes afirman haber tenido miedo, especialmente cuando les tocaba representar a su grupo. Sin embargo, excepto en un caso, este miedo es-

cénico, se considera secundario en comparación con todos los beneficios que les aporta este tipo de trabajo, y, como ellos mismos afirman, el miedo existe antes y en un primer momento, pero después desaparece porque se sienten apoyados por sus compañeros.

12. Durante este semestre te has sentido…



Se les pidió también a los estudiantes que marcaran en una escala del 1 al 5, cómo se sintieron durante las clases en las que se hacían escenarios. Como podemos ver, los alumnos se sintieron motivados, interesados, seguros y creativos. El único sentimiento que tiene menos porcentaje de valores altos es la seguridad, y como bien explican ellos mismos, se debe a la timidez y falta de costumbre de asumir el personaje protagonista, pero aun así la experiencia fue muy positiva. El desarrollo de estos sentimientos nos parece primordial para el aprendizaje, ya que disminuye la ansiedad, la extroversión y la inhibición, que pueden ser obstáculos insalvables en el aprendizaje de una lengua.

4. CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar con esta experiencia y con el análisis de la práctica docente, el uso de la interacción estratégica para la enseñanza de los contenidos socioculturales, y en especial, de los comportamientos socioculturales, 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 y significativa este tipo de contenidos alejándonos de cualquier riesgo real de malentendido cultural. Los estudiantes pueden sentir la cultura en su propia piel, partiendo de sus propios conocimientos y personalidad, y pasa de ser exclusivamente objeto de laboratorio para ser manipulada por ellos mismos. Al tratarse además de una práctica grupal y comunicativa, hace que se incremente tanto la motivación y la confianza, como la fluidez y las destrezas orales productivas. 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 sociocultural 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.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, R. (1990). «Enseñanza interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas». En *Actas II de Asele, Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*. Documento de Internet disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2865307 [Fecha de consulta 24.03. 2017].

Cohen, L. y Manion, L. (1985). *Research methods in education*. New Hampshire: Croom Helm.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: MECD.

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

Hidalgo, V. (2013). «Interacción estratégica: la enseñanza de español a través de escenarios». En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/48_hidalgo.pdf [Fecha de consulta 17.01.2017].

Hidalgo, V. (2015). «Interacción estratégica: escenarios y enseñanza de la literatura». En *Horizontes científicos y planificación académica en la enseñanza de lenguas y literaturas*. Famalicão: Edições Humus. Documento de Internet disponible en: http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/horizontes_cientificos_pub.pdf [Fecha de consulta 24.03.2017].

Pálvölgyi, K. (2015). «¿Cómo logro que mis alumnos conversen con espontaneidad en español en un contexto no hispanohablante?». *Actas del V Congreso internacional de FIAPE*. Documento de Internet disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/talleres/1.-como-logro-que-mis-alumnos-conversen-con-espontaneidad-en-espanol-en-un-contexto-no-hispanohablante--palvolgyikata.pdf?documentId=0901e72b81ec6076 [Fecha de consulta 17.11. 2016].

Pérez, M. G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Ruppl, Z. (2015). «Español y húngaro, dos mundos diferentes». *Actas del XXV Congreso de ASELE: La enseñanza del español centrada en al alumno*. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0841.pdf [Fecha de consulta 25.03.2017].

Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura: Un enfoque naturalista*. Madrid: Morata.

Vv. Aa. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Martín Peris, E. (coord.). Madrid: SGEL.

Vv. Aa. (2012). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm. [Fecha de consulta: 24.03.2017].