"EN BUSCA DE LA IDENTIDAD PERDIDA": EL USO DE LAS TÉCNICAS DRAMÁTICAS EN LA CLASE DE ELE

Lourdes Pomposo Yanes y Eva Monteagudo Galisteo
Universidad Alfonso X El Sabio, Madrid

Durante muchos años se ha estudiado y se ha puesto en duda la efectividad de las técnicas dramáticas (diálogos dramatizados, role-play o *juegos de roles*, simulaciones, etc.) en la enseñanza de una segunda lengua ya que hay muchos factores afectivos que influyen en el desarrollo de tales técnicas para que se obtenga un resultado positivo pedagógicamente hablando.

No todos los alumnos son capaces de realizar una actividad dramática en clase, ya sea más o menos controlada por el profesor. Deberían tener mucha seguridad en ellos mismos, dominar mínimamente la lengua extranjera que van a utilizar y no tener demasiado sentido del ridículo.

Por supuesto el profesor también juega un papel importante en el desarrollo de las actividades a realizar porque puede ejercer presiones negativas o positivas sobre el alumno.

Aquí simplemente queremos exponer nuestra propia experiencia como docentes y contrastarla con las opiniones de otros profesionales que han investigado sobre el tema, lo cual nos puede ayudar a todos a reflexionar sobre la materia y de esta forma mejorar nuestra labor docente.

Expondremos el tema desde dos formas distintas de aplicar las técnicas dramáticas en la clase:

1. Explotación de material publicado bien sea una obra literaria o material específico de ELE.
2. Diálogos preparados por los propios alumnos sobre una situación dada.

1. Explotación de material publicado

Ha habido múltiples contradicciones en cuanto a la utilización de los textos literarios en la clase de idiomas.

Jesús Manuel Nieto García piensa que no hay por qué restringir los textos literarios sólo a los niveles avanzados, sino que la cuestión está en hablar de textos asequibles o menos asequibles, en función del grado de conocimiento que tengan de la segunda lengua los posibles receptores.

ASELE. Actas X (1999). LOURDES POMPOSO YANES y EVA MONTEAGUDO GALISTEO. «En busc...
Centro Virtual Cervantes

Ventajas

El utilizar material publicado de la lengua meta en clase puede proporcionar una visión sobre la cultura, la sociedad, la época y el país.

También permite memorizar y retener estructuras del lenguaje, que supuestamente están construidas correctamente y en la situación y contextos apropiados.

Lo que está claro es que en el caso de utilizar una obra literaria, el profesor tiene que hacer una breve introducción de la época, del autor y de la misma obra, en el caso de que sean fragmentos. Lo cual se puede complementar con fotos de la época, películas u otros elementos motivadores que se pueden obtener por ejemplo de Internet u otras fuentes y que ayudarán al alumno a entender mejor la obra.

Si tratamos un teatro conversacional y que no se presta a estudios literarios complejos o estilísticos, podríamos aplicarlo a un nivel medio-alto. Además, existen en el mercado pequeñas obras teatrales adaptadas a los niveles más bajos. En éstas no hace falta estudiar los valores contextuales, sino más bien, los lingüísticos.

Otra ventaja de utilizar un texto teatral literario en clase es que se puede explotar de diferentes formas, seleccionando textos para su estudio fonológico, fonético o sintáctico. Después de hacer esos estudios, se podría pasar a la traducción del mismo, haciendo que los alumnos memoricen frases hechas, modismos, e incluso interjecciones que se utilizan en determinadas ocasiones en la segunda lengua.

El hecho de que los alumnos adopten un papel diferente al suyo propio tiene la ventaja de que para los alumnos tímidos supone una máscara tras la que esconderse y de esta forma no se implican en lo expresado sino que procurarán reproducir el diálogo de la forma más adecuada en cuanto a pronunciación y entonación se refiere.

Para completar esta sección queremos simplemente añadir que compartimos las ideas de Penny Ur (1987:1-9) que asegura que una actividad dramática es especialmente útil para alumnos de idiomas con fines específicos que tengan que desempeñar un rol profesional. Ya que reciben un entrenamiento en el ambiente seguro de la clase que le será de utilidad para su futura vida profesional.

Desventajas

Desde nuestro punto de vista, ésta forma de dramatización en clase podría también tener algunas limitaciones:

El alumno tiene demasiado restringido el campo lingüístico para desarrollar el aprendizaje de la segunda lengua. Se lo han dado todo hecho y lo único que tiene que hacer es memorizar el papel que tiene delante. Tiene que represen-

ASELE. Actas X (1999). LOURDES POMPOSO YANES y EVA MONTEAGUDO GALISTEO. «En busc...
Centro Virtual Cervantes

tar un papel ante una audiencia lo cual se convierte en una situación incómoda para los alumnos más tímidos. No hay lugar para la improvisación ni la creatividad, características esenciales del lenguaje real. No tendrá la oportunidad de desarrollar su imaginación, ni aplicar su propio lenguaje. Puede encontrarse con situaciones irreales que no corresponden con experiencias de la vida real.

El tipo de lenguaje utilizado en una obra de teatro puede ser demasiado artificial y retórico y no responder a las necesidades de aprendizaje de un grupo de alumnos específico. ¿Qué sentido tiene que los alumnos aprendan un papel que nunca van a usar en la vida real?

Por todo ello, coincidimos con Harmer (1991) en que no se trataría de una actividad comunicativa ya que no hay una necesidad real de comunicación y la forma prevalece sobre el contenido.

Además, durante toda la actividad, el profesor tiene un papel excesivamente centralista, como director-controlador que no responde a las nuevas tendencias pedagógicas que devuelven un papel protagonista al alumno como responsable de su propio aprendizaje. La actividad sería más eficiente y menos intimidatoria si el profesor adopta un papel discreto para que su presencia no incomode a los alumnos porque, como bien señala Penny Ur (1987:1-9), el aprendizaje eficiente siempre se produce en un ambiente libre de tensiones.

2. Diálogos preparados por los propios alumnos

Lo hemos llamado así porque es eso precisamente lo que los alumnos hacen: preparan sus propios papeles sobre una situación dada y pueden y deben incluso sugerir situaciones y temas que les motiven o interesen. No se trata ni de diálogos aprendidos de memoria ni de representaciones en público.

Por supuesto, antes de empezar a trabajar con el drama en clase, tiene que haber una motivación por parte del alumno. Tenemos que hacer que vea una utilidad en lo que está haciendo y que al mismo tiempo se divierta. No sabemos si es la motivación la que provoca el aprendizaje, o si un aprendizaje satisfactorio aumenta la motivación. Lo que sí creemos es que la motivación nace desde el momento en el que el alumno comprueba que es capaz de comunicarse. La mejor forma de lograrlo es plantear que ellos elijan situaciones y temas que les motiven e interesen, como sugieren los cuestionarios que analizaremos más adelante. Además esto supone un esfuerzo extra por parte del docente que tiene que llevar a cabo una actualización constante en busca de temas y materiales relevantes y motivadores.

La capacidad de expresarse correctamente y aumentar el vocabulario y fluidez, depende en gran medida de la confianza y el desarrollo de la autoestima. Pero, ¿Cómo podemos favorecer la confianza? Podemos hacerlo si colocamos el aprendizaje en un contexto activo y fomentamos una enseñanza en la que los alumnos aprendan "haciendo" (nos referimos al aprendizaje experimental) e

ASELE. Actas X (1999). LOURDES POMPOSO YANES y EVA MONTEAGUDO GALISTEO. «En busc...
Centro Virtual Cervantes

interaccionando con sus compañeros, para que aprendan a pensar y se arriesguen a cometer errores. En definitiva, desarrollando estrategias de aprendizaje.

Este tipo de actividades dramáticas representan un cambio con respecto a la enseñanza tradicional de una segunda lengua ya que se desarrollan las capacidades emotivas del alumno en actividades que atraen la imaginación y la creatividad.

Ventajas

El profesor y los alumnos se implican totalmente en la actividad. El profesor, en este caso ya no es la autoridad, ni los alumnos los sujetos pasivos, sino que se convierte en organizador, consejero, observador y negociador. Los alumnos, a su vez, aprenden, realizando actividades de una forma activa, dramatizando situaciones de la vida cotidiana y resolviendo problemas. En este caso el alumno se siente más libre para poner en práctica sus conocimientos de la lengua.

Incluso el papel de corrector lo pueden hacer ellos mismos, corrigiéndose mutuamente. Julián Edge (1989:26) indica que siempre que sea posible debemos animar a nuestros alumnos a que se corrijan entre ellos ya que así escuchan a los compañeros, reflexionan sobre el idioma y se acostumbran a la idea de que pueden aprender los unos de los otros lo que les ayudará a trabajar en parejas o grupos.

Se puede enfocar de tal manera que las cuatro destrezas de la lengua se pongan en práctica llevando a cabo su integración. En el caso de que los alumnos representen la obra para los demás, los que están sentados pueden realizar una tarea de comprensión auditiva y luego ofrecer retroalimentación o *feedback*. También pueden mejorar su producción escrita mientras preparan sus intervenciones. Muchos alumnos, incluso, llegan a perder el sentido del ridículo y el miedo a hablar en público, que tantas veces dificulta el aprendizaje de una lengua. Otra forma de llevar a cabo la actividad es que todos los grupos participen al mismo tiempo y sólo los que quieran voluntariamente lo representen ante los demás.

La evaluación, desde nuestro punto de vista, se debería hacer valorando todo el proceso y el esfuerzo del alumno. Hay que tener en cuenta que todos los estudiantes no son capaces de realizar una tarea como la que estamos proponiendo. De hecho, a muchos les cambia la cara cuando les explicamos lo que hay que hacer, especialmente, si entre ellos no se conocen demasiado.

Los juegos dramáticos son útiles, no sólo para la práctica de una estructura o campo semántico conocido, sino también para crear la necesidad de tal estructura o palabra en un contexto concreto, es decir, previos a la presentación de una estructura o vocabulario.

Desventajas

Ur (1981:1-9) destaca que incluso cuando una actividad ha sido bien planteada, a veces llega un momento en el que el alumno se queda parado y no sabe

ASELE. Actas X (1999). LOURDES POMPOSO YANES y EVA MONTEAGUDO GALISTEO. «En busc...
Centro Virtual Cervantes

qué más decir. A veces se debe a timidez, pero otras a la falta de propósito de la actividad. Para ella, el role-play ideal es el que sigue el esquema: "Habla sobre X en la situación Y para obtener Z".

Si no se organiza bien, la actividad puede convertirse en un auténtico caos, sobre todo si todos los grupos van a interaccionar al mismo tiempo. El role-play tiene que estar muy bien organizado y se deben tener en cuenta factores tales como el nivel, las agrupaciones, finalidad, tiempo, momento de la lección en el cual es más adecuado, materiales, actividades extras para los que acaben pronto, etc.

Como confirman los cuestionarios, los alumnos se preocupan por los errores y necesitan saber que los cometidos van a ser tratados para que vean un sentido a la actividad. Esto es especialmente importante en caso de grupos monolingües, donde es más difícil ver el propósito de ésta. Los errores pueden ser tratados en la misma sesión o en otra por lo cual ayuda si se pasea y se toman notas mientras se desarrolla la actividad.

Para que lo anteriormente expuesto quede más claro, analizaremos algunos ejemplos:

Un ejemplo practicado en clase con nuestros alumnos es el de dar una situación a cada uno bien mediante instrucciones o tarjetas para que la inventen sobre la marcha trabajando en parejas:

A) Descubres que tu mejor amigo/a ha estado saliendo con tu novio/a a tus espaldas. Dirígete a el/ella.
B) Tu mejor amigo/a cree que estás ligando con su novio/a porque simplemente has salido con él/la una vez. Convéncelo/a de que no hay nada entre vosotros.

En esta situación en concreto podría aparecer un tercer personaje C, que podría ser el propio novio/a, y dar explicaciones o un testigo de un encuentro entre ambos o el camarero de un bar, etc. Si queremos hacer más controlada la actividad, podemos determinar qué tipo de estructuras y vocabulario tienen que usar los alumnos y también sus estados de ánimo.

Otra situación sería la siguiente: Un grupo de amigos habéis decidido pasar la tarde en tu casa. Tenéis que decidir qué vais a hacer. De esta forma los alumnos decidirán hacer aquello que más les gusta y la situación será más realista. Sin embargo, se puede controlar mucho más especificando lo siguiente: el plan es ver una película de vídeo y encargar algo de Telechef. Tenéis el catálogo de los últimos estrenos de Blockbuster y el menú de Telechef. El presupuesto que tenéis es de 5.000 pesetas. En grupo os tenéis que poner de acuerdo sobre qué película vais a ver y qué vais a comer usando las estructuras de expresión de sugerencia vistas en la unidad.

Otra actividad, incluso menos guiada que la anterior, sugerida por Ladouse (1987:1-17), y que haría trabajar más la imaginación del estudiante sería poner

ASELE. Actas X (1999). LOURDES POMPOSO YANES y EVA MONTEAGUDO GALISTEO. «En busc...
Centro Virtual Cervantes

a los alumnos en grupo y preparar un dado de papel en el que cada cara tuviera un personaje diferente: un policía, un doctor, un camarero, un ama de casa, etc. y otro en el que cada cara tuviera diferentes lugares: la cocina, un parque, un colegio, etc. Cada uno tira el dado para ver qué personaje le toca y otro tira el segundo para decidir el lugar. Después de los resultados del dado, las imaginaciones tienen que empezar a trabajar. Muchas veces hace falta la intervención del profesor.

Ahora trataremos de contrastar nuestras opiniones y las de los autores mencionados con las impresiones de 100 alumnos y 14 profesores de nuestro centro de trabajo recogidas en los cuestionarios realizados y de los que os enseñaremos un modelo.

3. Conclusiones de los cuestionarios a alumnos

A la mayoría de los alumnos les gustan mucho las actividades dramáticas, pero señalan que depende de si el tema es interesante o no. Otros señalan que les gustan cuando trabajan en grupos pequeños. Si negociamos con los alumnos los temas y situaciones, conseguiremos más motivación, como señalábamos anteriormente.

Un 75% de los alumnos opina que aprende mucho con este tipo de actividades y otros señalan que depende de si el resto de la clase se muestra participativa o no, con lo que se subraya la importancia de la colaboración de todo el grupo.

Un 80% de los alumnos señala que con este tipo de actividades, mejora su fluidez y un 40% que además aprenden vocabulario en el contexto de uso adecuado. Por lo cual, vemos que se cumple el objetivo fundamental de una actividad de este tipo: que los alumnos pierdan el miedo a hablar, que se suelten y que se comuniquen.

En cuanto a la pregunta de cómo se sienten cuando se les plantea una actividad dramática, la mayoría de los alumnos señala que les da vergüenza (45%), un 25% se siente indiferente, un 22% motivado. Como vemos, todavía prevalece un sentimiento de vergüenza sobre el de motivación para la mayoría de ellos, por lo cual tenemos que hacer un esfuerzo por crear un ambiente de clase lo más distendido y relajado posible para tranquilizar a los alumnos y que poco a poco vayan soltándose.

Un 76% de los alumnos quiere ser corregido en el momento en el que comete el error. El resto prefiere que se haga al final o que les corrijan sus compañeros. Nosotros pensamos que si el objetivo de la actividad es la realización de una tarea u objetivo comunicativo y la mejora de la fluidez, hay que convencer a los alumnos de que no se obsesionen cuando cometen un error, porque los errores son parte del aprendizaje.

ASELE. Actas X (1999). LOURDES POMPOSO YANES y EVA MONTEAGUDO GALISTEO. «En busc...
Centro Virtual Cervantes

4. Conclusiones de los cuestionarios a profesores

En cuanto a los profesores encuestados, todos habían utilizado técnicas dramáticas a lo largo de su experiencia como docentes. Pero tan sólo el 35% prefería utilizarlo con frecuencia. Por lo que sacamos la conclusión de que la mayoría de los profesores, prefiere utilizar las actividades dramáticas a veces, para no cansar a los alumnos. Sin embargo, el 85% piensa que los alumnos aprenden con ellas, siempre que se tengan en cuenta algunos factores. Por supuesto el primer factor que todos los profesores han tenido en cuenta, es la capacidad del alumno y la clase de actividad que se prepare. Todos coinciden en que hay que motivar y hacer ver que la actividad a realizar tiene el fin de comunicar y poner en práctica los conocimientos que tiene o los que puede adquirir mientras se realiza en grupo.

En cuanto a las ideas para las actividades dramáticas, nos ha agradado mucho comprobar que el 78% de los profesores prefieren inventarlas ellos mismos antes que sacarlas de libros de texto. Esto demuestra que seguimos teniendo motivación y ganas de utilizar nuestra imaginación a la hora de enseñar. Utilizar situaciones del libro de texto que está utilizando el alumno en ese momento tiene también su parte positiva, ya que no nos salimos del contexto gramatical y léxico que el alumno está manejando en una unidad determinada.

La reacción de los alumnos cuando se les propone una actividad dramática coincide mucho con nuestras previsiones. Un 50% de los profesores ha respondido que sus alumnos se sienten motivados, ya que es algo que se sale de lo normal en la rutina del aprendizaje dentro del aula. Es algo creado por y para ellos. Pero a su vez, hay un 20% que ha contestado que a sus alumnos les da vergüenza y otro 14% que muestra indiferencia. Como ya hemos dicho anteriormente, esta clase de actividad depende de la personalidad del alumno y el grado de timidez que tenga. Así pues, deberíamos tener cuidado a la hora de enfocar lo que vamos a proponer. Por eso precisamente, el 14% restante ha dicho que todo depende de las necesidades del grupo en cuanto a nivel se refiere, de la clase de diálogo que tengan que desarrollar, y del momento del curso que estén atravesando.

En cuanto a la corrección de errores, el 70% prefiere hacerlo al final de la representación para no poner nervioso al alumno ni interrumpir su concentración. Algunos de ellos comentaron que además de corregir al final, también era una buena idea ir paseando por los grupos mientras están preparando la actividad para supervisar lo que hacen. El 14% prefiere corregir en el momento que se comete el error y el 35% prefiere que los alumnos se corrijan entre ellos. El único problema que puede surgir en este último caso es, que además de no ser conscientes de los errores que están cometiendo sus compañeros por falta de conocimientos, no quieran corregir por no dejarlos en una situación de inferioridad.

En lo que todos coincidieron fue en que había que corregir en algún momento. Si no existe ninguna clase de corrección, creemos que la tarea no es

ASELE. Actas X (1999). LOURDES POMPOSO YANES y EVA MONTEAGUDO GALISTEO. «En busc...
Centro Virtual Cervantes

válida para el aprendizaje. Como ya hemos dicho anteriormente: se aprende cometiendo errores. Pero lo más importante desde nuestro punto de vista es que el alumno no pierda nunca su identidad.

Referencias bibliográficas

Edge, J. (1989), *Mistakes and Correction*, Longman

Harmer, J. (1991), *The Practice of English Language Teaching*, Longman Handbooks for language teachers,

Ladouse, G.P. (1987), *Role-play*, Resource books for teachers, OUP.

Tompkins, P.K. (1998), "Role-playing/Simulation", The Internet TESL Journal, IV/8. (1998), http:/ /www.aitech.ac.jpl~iteslj/

Ur, P. (1981), *Discussions that work. Task-centred fluency practice*, Cambridge Handbooks for language teachers.

ASELE. Actas X (1999). LOURDES POMPOSO YANES y EVA MONTEAGUDO GALISTEO. «En busc...

Centro Virtual Cervantes