DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA A LA EXPRESIÓN ORAL

María Prieto Grande

Universidad de Oviedo

«A spoken message at the time is needed, no matter how imperfect, is worth many unspoken messages, no matter how perfect»[1]

1. Introducción

La expresión dramática es un lenguaje total que, por el camino del juego, tiene como objetivo llegar a los contenidos de una forma menos consciente y más expresiva, pudiendo así los estudiantes de lengua extranjera apropiarse de la realidad e internarse en ella para conocerla, explorarla y transformarla. La propia palabra *dramatización* viene del griego *drao*, que significa 'hacer'. Por eso en las actividades dramáticas se superponen el 'saber' y el 'saber hacer' junto con el 'saber ser'[2]. Con este trabajo pretendemos demostrar que la expresión dramática puede ayudar a expresarse de manera correcta y apropiada sin miedo a que la secuencia lingüística sea imperfecta, siendo siempre mejor que la frustración que lleva al silencio.

La dramatización es un procedimiento perfecto para proponer actividades

---

1. Rubin y Thompson.: *How to be a successful language learner*, 1982.

2. Por esta razón no trataremos el teatro, que en griego tiene otra raíz que significa 'mirar'. La gran diferencia es el objetivo, pues si en el teatro es la representación final ante público, en la dramatización, por el contrario, lo significativo es el proceso de elaboración, es decir, la dramatización es una parte del proceso teatral pero no es teatro porque no busca un resultado final, en forma de espectáculo (cf. Cañas, 1992: 54; *Marco común europeo de referencia para las lenguas [...]* -MCER-5.1.)

de interacción social[3], dentro del enfoque por tareas, porque se basa esencialmente en el diálogo y permite crear en el aula una situación real de comunicación que requiere el uso de la lengua oral a través de técnicas lúdicas. Por una parte, favorece la adquisición de la lengua meta experimentando, negociando, participando y analizando situaciones, personajes y conflictos planteados, refuerza las estrategias de comunicación entre los estudiantes y, al trabajar en equipo, posibilita la cooperación. Por otra parte, desarrolla la autonomía con la implicación del alumno en su propio aprendizaje, lo que fomenta la confianza en uno mismo, impulsa la desinhibición, la fluidez verbal y, como reduce las barreras afectivas, aumenta la motivación, la imaginación y la creatividad. Por último, pero no por ello menos importante, hay que destacar la educación de la sensibilidad artística, imaginativa y cultural.

Comunicarnos no es sólo *hacer cosas con palabras*, ya que no por sabido podemos olvidar que son muchas las formas que acompañan a lo oral, pues las palabras vienen con la voz y con el cuerpo y por eso nos fijamos no sólo en qué se dice, sino en quién y cómo lo dice, mediante la mirada, la boca, los gestos, las manos... El lenguaje en acción se muestra rodeado de una totalidad de códigos semióticos simultáneos. El contenido de la dramatización es el proceso de creación que busca, como el lenguaje, hacerlo consciente y no sólo llegar a un resultado, sino tener una experiencia social. Por eso se trabaja en grupos y se aprende *mirando*.

2. Naturaleza de la expresión dramática

En la expresión dramática se crea una táctica ya que siempre queremos conseguir algo que no está fácilmente a nuestro alcance y que sólo podemos lograr a través del diálogo, lo que nos conduce a diseñar estrategias de persuasión porque las palabras están dirigidas por la intención de modificar la conducta del otro. Por eso la expresión dramática es hacer y no sólo hablar, nos hace conscientes de la importancia del lenguaje oral, vemos cómo nuestra intención se traduce en una palabra contextualizada, verbalizada y acompañada de todo nuestro cuerpo, que da la pauta para ser entendida. Nos permite ver las reacciones como en un laboratorio donde se pueden repetir los experimentos y cambiar los *feedback* que reconducen la comunicación. Como en el juego o en el arte, al revés que en la vida real, podemos detener la situa-

3. Cf. MCER 4.5.2.3.

ción, discutir sobre ella, interpretar el sentido y verificar qué estamos entendiendo.

Nuestra propuesta[4] consiste en desarrollar la expresión oral a través de todas las posibles técnicas teatrales que se pueden utilizar en el aula y que normalmente tienen el siguiente orden para respetar el ritmo del proceso. En primer lugar, se realizan actividades preliminares de desinhibición, calentamiento y respiración que dan paso a ejercicios de entonación y pronunciación. Después, las actividades de expresión corporal y mímica que se practican antes que las actividades de improvisación, para desembocar en la dramatización final, a la que siempre sigue una evaluación[5]. Este encaje de actividades tiene lugar en cada una de las sesiones en que se puede dividir el taller de expresión dramática. Podemos clasificar estas actividades en tres categorías. De una parte, tareas de ensayo (exploración a través de la conversación en grupos para negociar el significado). De otra, la representación (como en el arte, se trata de mirar y ser mirado). Y, por último, la evaluación (es una discusión que concierne a todos y trata sobre todo).

El aprendizaje, aquí, por lo tanto, es cooperativo ya que dependemos de los otros para elaborar las tareas. Mejoramos en contacto con los demás porque dependemos de ellos y apoyarnos en sus movimientos y decisiones nos ayuda a llegar más lejos. Para aprender a hablar hay que aprender a escuchar y con estas actividades se estimula dicha capacidad. Se crea un ambiente de solidaridad, de aceptación de los otros a través del descubrimiento de la creatividad para así disfrutar mirando y siendo mirado. Las actividades lúdicas distienden y resultan igualmente estimulantes para alumnos y profesores al convertir el humor en la base para desencadenar respuestas complejas e inesperadas, que convierten el *mirar* a los otros en algo divertido y espontáneo, ya que se encuentran en el mismo plano, libre de agresividad, pues todos van a hacer lo mismo. Incita a la actividad, a la curiosidad, a ser creativo para sorprender a los otros y, al mismo tiempo, provoca interés por ver otras soluciones, otras versiones de una misma situación. El lenguaje se convierte en el medio para lograr objetivos, pues los estudiantes han de tomar muchas deci-

4. Este taller se celebra en la Universidad de Oviedo, con motivo de la Semana Cultural de los Cursos de Español para Extranjeros.

5. Se puede utilizar para planificar el taller de expresión dramática (y después evaluarlo) el modelo de Hymes de pautas de observación y actuación didáctica: SPEAKING, acrónimo que refleja los 8 componentes del acto comunicativo.

siones, entender, entenderse, para poder argumentar, defender posturas, rebatir otras opciones, lograr acuerdos, convencer, seducir. Nosotros mismos, cuando hemos de realizar todas esas funciones en la vida cotidiana, también queremos ver a la persona con quien hablamos, y así poder observar sus reacciones a nuestras palabras.

Las actividades que se basan en estas técnicas nos permiten aprender el código de manera poco convencional, de una forma lúdica. La expresión dramática crea un texto que hay que elaborar siguiendo reglas de expresión oral, discursivas, estratégicas, sociolingüísticas... Permite explorar, como en el juego, otras realidades y experimentar con situaciones humanas, así como participar en la creación del lenguaje que nace en cada situación.

Los enunciados se convierten en acciones en el momento de la enunciación y están organizados siguiendo una intención ya que estamos involucrados en un conflicto y enfrentarnos a él supone iniciar un diálogo con el otro para llegar a un final. Estamos obligados a adaptarnos al destinatario porque "lo que constituye la médula del drama no es la acción de los personajes, sino la relación conflictiva, derivada del enfrentamiento de dos actitudes igualmente válidas, vistas desde la perspectiva del sujeto que las mantiene y que las expresa directamente, por la palabra del diálogo" (Bobes, 1987: 11). Las técnicas de expresión dramática captan y ahondan en la verdadera naturaleza dialógica del lenguaje ya que cuando hablamos siempre nos dirigimos a un receptor de quien esperamos una interpretación y con quien compartimos un contínuum espacio-temporal presente e inmediato donde se desarrolla una historia con una tensión dramática convencional.

Los personajes, por otra parte, serán creados por medio de la palabra que, unida al gesto y a la voz, dará forma al alumno que tras él se esconde. De esta manera, lo no verbal y lo paralingüístico son definitivos para la correcta interpretación y dan la clave de la descodificación. Los otros estudiantes ven a personajes que se forjan ante sus ojos, en contacto -interrelación- con otros, unidos por un conflicto cuya evolución aparecerá también ante sus ojos y que es creado, en el proceso, a través del diálogo. Esta característica la comparte con el teatro, porque el diálogo dramático que aquí se ve despojado, al menos en principio, de intencionalidad estética, recrea la situación real del habla, una interacción oral social de tipo discursivo. Reyes decía muy acertadamente que "vamos creando el lenguaje, y el lenguaje, a su vez, nos va creando, somos lo que hablamos y nos hablan y también lo que nos hablamos a nosotros mismos" (1994: 14).

3. Expresión dramática y expresión oral

A menudo, al contrario de lo que sucede en la lengua materna en que la capacidad oral es superior a la escrita, en una L2 es más fácil expresarse por escrito que hacerlo oralmente, ya que perdemos riqueza y amplitud por las dudas de pronunciación, entonación incorrecta o, muchas veces, por problemas lingüísticos que nos hacen parecer más torpes de lo que somos. El valor educativo de practicar lo difícil resulta evidente, pues enseñamos a potenciar recursos expresivos que quedarían ensombrecidos por problemas asociados a la oralidad. El proceso de dramatización sirve, así, de mediador entre lo imaginario y lo real al construir un espacio lúdico donde se puede experimentar cada fase del proceso y donde se ejercitan las distintas capacidades del alumno que lo llevarán a un mayor dominio de la destreza oral. Por eso la expresión dramática ayuda a desenvolverse con más facilidad en el mundo verbal cotidiano.

No vamos a entrar en el encendido debate de si, para obtener la competencia oral, es necesaria la producción oral (Muñoz, 2000: 203 y ss.), pues siempre se ha discutido si este tipo de técnicas de bajo *input* y alto *output* resulta rentable desde el punto de vista didáctico, aun cuando existe incluso una línea de investigación, la interaccionista (Long, 1980) que promueve la interacción para facilitar la adquisición, pues un contexto significativo, donde las palabras se encuentren bien enraizadas, dará relevancia a lo sabido al tiempo que muestra cómo y cuándo utilizarlo correctamente.

La realidad es que la comunicación oral plurigestionada (Cassany et ál., 2000: 139-141) es la forma más importante tanto en cantidad como en calidad y que las técnicas de expresión dramática permiten practicarla además de controlar el proceso de elaboración del discurso oral porque una parte importante del trabajo en el aula es la planificación de lo que se va a representar, y ya que para mejorar el producto final hay que controlar el proceso. Desde 1972 en que el Consejo de Europa dio prioridad al lenguaje oral, al estudio de la comunicación oral, se han venido aplicando disciplinas, especialmente en los últimos años, como la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso, y la Psicolingüística que, con la Pragmática, han modificado la concepción tradicional de la lengua al considerar fundamental el desarrollo de las habilidades comunicativas a través de la interacción y al sostener que la lengua no es un fin en sí mismo sino un instrumento para comunicarse, es decir que debemos enseñar su uso apropiado, adecuado, teniendo en cuenta que la forma básica de la lengua oral es la conversación, entendida como interacción entre hablan-

tes y oyentes y que la unidad lingüística es el enunciado en el acto de la enunciación. Porque los tres rasgos característicos de la producción oral son la fluidez, la corrección formal y la complejidad de la producción del hablante, pero en la actuación lingüística no es extraño constatar un grave desequilibrio entre ellos. Las técnicas de expresión dramática pueden ser un fin en sí mismo o un medio para llegar a metas más ambiciosas, pues su explotación realza el contexto cultural en que se encuentra el lenguaje y, como señala Fleming "constituyen posibilidades de profundizar en nuestro entendimiento de la experiencia humana" (cf. VV.AA., 2001: 156).

Muchas de nuestras conversaciones son espontáneas, es decir, poseen un alto grado de impredecibilidad, por lo que es tan difícil encontrar esa naturalidad en las clases de L2. Todos, probablemente, recordamos el típico diálogo aburrido entre camarero y cliente. Este podría ser uno de fácil comprensión e interiorización:

En un restaurante, un camarero, A, y un cliente, B:

A- Buenos días, ¿qué desea?
B- Quería comer.
A- Muy bien, pase al comedor, por favor.
B- Antes quería saber qué tienen de menú del día.
A- Pues, de primero sopa de pescado y de segundo ternera con patatas.
B- ¿Podría tomar en vez de sopa una ensalada?
A- Tengo que preguntar en la cocina, pero creo que sí.
B- ¿Y de postre?
A- Puede elegir entre flan o fruta del tiempo.
B- Creo que prefiero el flan.
A- También puede tomar un café después, y está incluido en el menú.
B- Perfecto. ¿El pan y el agua también entran en el menú?
A- Sí, desde luego.
B- Muy bien, pero ¿cuánto cuesta?
A- 90 euros más IVA.
B- ¡Qué barbaridad! ¡Es carísimo! Me marcho.
A- Pues buenos días y adiós.
B- ¡Adiós!

Este diálogo lo ofrecemos en el taller como un texto base porque, en realidad, si hablásemos así resultaría extraño, anormal o incluso rudo, pero, al mismo tiempo, mientras lo leemos, vamos imaginando cómo estos dos perso-

najes reaccionan según lo que va ocurriendo, qué hace el cliente al oír el precio y cómo termina la escena el camarero: indiferente, sorprendido, solidario… La expresión oral, frente a la escrita, está salpicada de repeticiones, vacilaciones, muletillas, fragmentos de discurso inacabado que son, en realidad, los que la caracterizan y de las que no somos conscientes hasta haber escuchado grabaciones de actuaciones orales espontáneas. Por ello, como propugna Llobera "se impone una investigación más alejada de la intuición del lingüista, con recogida de datos" (2000: 13). Pero, como decíamos, este diálogo posee el germen de la oralidad por el *feedback* que supone la presencia de las palabras ambos hablantes, pues en la lectura, a través de las marcas dialógicas del discurso, vamos haciéndolo oral. Lo que proponemos es modificar uno de los papeles para animar el juego de roles y que se produzca la *revelación* lingüística de que hablaba Hawkins (cf. VV.AA., 2001: 165), que otorga confianza y destreza al estudiante para hablar espontáneamente en una situación concreta. Es una estrategia para hacerlo más verídico y para que el estudiante tenga que adaptarse a una situación inédita y no pueda repetir palabras aprendidas de una situación estereotipada, lo que constituye una de las características de la eficacia de esta técnica: da forma oral a lo escrito, a lo gráfico o a cualquier texto porque incorpora sus marcas propias: personajes que comparten una situación espacial y temporal, códigos no verbales y paralingüísticos. Si hacemos que el contexto adquiera un nuevo significado, podemos desarrollar la improvisación porque en una situación predecible (entrar en un restaurante para comer) vamos a insertar un cambio que realza el contexto y que obliga a llegar a una solución utilizando espontáneamente la L2 para argumentar, discutir, etc.

Podríamos de igual manera, proponer el cambio en cualquiera de los elementos que componen esta mini-comunicación (el camarero puede estar atendiendo a su ex-novia o a un profesor que le suspendió). Después de leer y solucionar cualquier problema de comprensión del texto anterior, se agrupa a los alumnos en parejas y cada uno escoge un número del 1 al 24. Se les explica que de esta forma sabrán cómo se van a comportar y cómo van a hablar durante el diálogo, que se verá modificado por la idiosincrasia de cada personaje. Se deja que ensayen en parejas y después se hacen las pequeñas representaciones ante la clase. También puede ser que los dos escojan un número y los dos personajes de la historia posean peculiaridades personales. Estas directrices deben ser como un estímulo para lograr una improvisación lo más espontánea posible.

Estas son las características de los personajes según el número que hayan escogido:

1. Estás enfadado y de muy mal humor.
2. Eres muy ligón/a y te apetece coquetear.
3. Eres muy tímido/a y no puedes mirar a los ojos de la gente con la que hablas.
4. Estás casi completamente sordo/a, no entiendes lo que te dicen y hablas muy alto.
5. Crees que eres guapísimo/a y te exhibes físicamente ante los demás.
6. Eres una persona muy nerviosa y te tiembla la voz.
7. Tienes muchísimas ganas de ir al baño.
8. Estás tristísimo/a y sólo quieres echarte a llorar.
9. Eres extranjero/a y no hablas bien español.
10. Estás cansadísimo/a, te estás durmiendo y sólo quieres acostarte.
11. Ves muy mal y necesitas acercarte mucho a la persona con la que hablas.
12. Eres tartamudo/a y te molesta mucho que te ayuden a hablar.
13. Eres excesivamente cooperativo/a y siempre intentas aconsejar y ayudar.
14. Eres un/a cantante de ópera y hablas como si cantaras un aria.
15. Tienes un catarro enorme y estás todo el tiempo estornudando y sonándote.
16. Eres un/a neurótico/a terrible y te da asco el contacto personal.
17. Eres excesivamente cariñoso/a y tocas mucho a las personas con las que hablas.
18. Estás paranoico/a y crees que te persiguen los extraterrestres, por eso sospechas de todos.
19. Quieres ser locutor/a deportivo y hablas como si transmitieras un partido de fútbol.
20. Eres muy religioso/a y hablas como un cura en la iglesia.
21. Eres muy infantil y hablas y te comportas como un niño.
22. Has bebido mucho y estás muy borracho/a.
23. Eres un/a pedante y crees que los demás son inferiores.
24. Tienes casi cien años y, lógicamente, actúas como si casi no pudieras moverte, hablar, oír...[6]

La expresión dramática edifica el contexto conflictivo sobre la palabra y la situación de origen es lo único que se proporciona. El teatro es la palabra en contexto ya que la lengua oral se construye en situación y eso es lo que vamos a dar, a crear en el taller. Debemos preparar a los estudiantes para manejar la impredecible naturaleza del lenguaje y los juegos dramáticos los sitúan en la necesidad de usar el lenguaje. Pero el enunciado en sí mismo no es suficiente, pues necesita la enunciación que lo engloba junto con el contexto, la ento-

6. Adaptado de *Fun Class Activities*.

nación, la intención manifestada, el efecto causado, etc. Eso es el verdadero diálogo dramático y lo que modifica este ejercicio es la enunciación[7].

4. Expresión dramática como medio de conocimiento del yo, del otro, de la cultura

Dramatizar es dar forma dramática a lo que no lo tiene y de esa manera eliminar la información conocida y redundante para crear entropía, pues la impredecibilidad, en distintos grados, es necesaria ya que de otra forma no existe comunicación. La expresión oral que se desarrolla con las actividades dramáticas es espontánea desde el comienzo en que se negocia el sentido y la intención que quieren dar al conflicto con que se enfrentan, pues ofrece un elemento de sorpresa necesario. Para ejemplificar estas ideas proponemos a continuación un trabajo en parejas con un conflicto[8]. Los estudiantes se agrupan en parejas y cada uno recibe un rol diferente para desarrollar una situación problemática. En pocos minutos, deben acordar el desarrollo de la discusión y tienen que encontrar una solución. Después han de improvisar, ante sus compañeros, una pequeña representación basada en un diálogo. Resulta interesante también repetir situaciones entre las parejas para ver diferentes versiones de un mismo tema.

7. Señala Greimas a propósito de la gestualidad comunicativa que en este tipo de situaciones entran en sincretismo el sujeto de la enunciación y el del enunciado (1973: 70).

8. Adaptado de *¡Hagan juego!* (Iglesias y Prieto, 1998: 159).

Alumno A	*Alumno B*
Después de una noche de fiesta te has quedado sin dinero para regresar al pueblo donde vives. Decides ir a casa de un amigo/a de tu hermano a pedirle dinero para llamar a un taxi aunque son las cinco de la mañana.	Estás durmiendo tranquilamente y alguien llama a tu puerta. Estás muy enfadado/a y cuando abres la puerta ves a un desconocido/a.
Estás sentado/a en un banco del parque leyendo el periódico y un señor/a con aspecto de extranjero se sienta a tu lado y empieza a leer por encima de tu hombro.	Vas paseando por el parque y te sientas al lado de una persona que está leyendo el periódico. No tienes dinero para comprar uno y tienes que leer las ofertas de empleo porque necesitas trabajo. No eres español.
Estás muy contenta/o porque te casas dentro de una semana. En el momento en que estás haciendo la lista de invitados suena el teléfono y es tu novio. Quieres preguntarle si le apetece invitar a tu tía de Argentina.	Ibas a casarte la próxima semana, pero ayer por la noche durante la despedida de soltero/a te enamoraste de otra persona. Llamas a tu novio/a para intentar explicárselo y suspender la boda.
Estás en la cola del supermercado y tienes mucha prisa porque tienes que hacer la comida e ir a clase después. Una señora mayor intenta colarse.	Estás en la cola del supermercado y tienes mucha prisa. Intentas pasar delante de todos los que tienen aspecto de estudiantes.
Estás en casa escuchando música. Estás cansada, has venido de trabajar y todavía tienes que hacer todas las cosas de casa porque tu marido no colabora mucho. Oyes que se abre la puerta de tu casa. Será tu marido...	Eres la suegra y vives en la casa de al lado de la de tu hijo. Te parece que tu nuera no lo cuida bien y entras, sin llamar, en su casa para ver si todo está limpio...
Estás paseando por la calle y a lo lejos ves a un amigo/a al que prestaste dinero y no te lo ha devuelto todavía. Le haces señas y lo llamas para pedírselo.	Estás paseando por la calle y ves a lo lejos que alguien te hace señas. Intentas esconderte cuando descubres que es un amigo/a que te prestó dinero y no se lo devolviste. Necesitas más dinero... Así que vuelves a pedirle ayuda.
Estás en casa haciendo las maletas porque te vas de viaje con un amigo a Roma. Has gastado todo tu dinero en ello pero estás muy contento/a porque es la ilusión de tu vida. Suena el teléfono...	Ibas a ir de viaje a Roma con un amigo/a pero acabas de enamorarte y decides irte con tu nuevo amor a Londres. Llamas a tu amigo/a para suspender el viaje.
Has comprado un loro en una tienda de animales. Cuando llegas a casa... ¡se ha muerto! Vuelves a la tienda para que te devuelvan el dinero o te den otro loro.	Eres el dueño/a de una tienda de animales y llega una persona a la que vendiste un loro. Lo trae muerto y por el extraño color de las uñas crees que lo ha envenenado.

En parejas decidirán lo que van a decir, cómo se va a desarrollar la escena, los turnos del diálogo y el desenlace, pero al disponer de un tiempo limitado no podrán escribir un guión completo, sino sólo esbozar su representación. Durante esta fase fijan las funciones del discurso: saludarse, pedir, solicitar, exigir, excusarse, etc. y aquí es donde el profesor, mientras controla a los grupos, soluciona los problemas y proporciona el *input* comprensible, pues ayuda y sirve de modelo para pronunciar entonar y dar ritmo, ayuda a comprender lo lingüístico y los aspectos culturales, estimula el interés y la conversación entre los estudiantes interactuando con ellos. Inmediatamente después se ven abocados a una improvisación donde tendrán que mostrarse a través de elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos[9]. En esta fase se practican las habilidades de "facilitación de la producción y compensación de las facultades" (Cassany et ál., 2000: 146). Finalmente, la expresión dramática son sólo ensayos donde se miran, comparan, discuten, el profesor corrige, matiza, ordena, coordina. El diálogo, como en la vida real, es rápido e instantáneo, pero a través del *feedback* que proporciona ver las representaciones podrán pensar cómo mostrar tus intenciones de otra forma.

Si recordamos la descripción de las funciones comunicativas de Halliday, podemos afirmar que en la expresión dramática se combinan todas: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa e informativa, bien en el tiempo de preparación, bien en la improvisación, bien en la evaluación final, aunque quizá cobra más importancia la heurística porque el tiempo parece detenerse y nos permite ensayar distintas soluciones a problemas *reales* sin miedo al fracaso, en un ambiente de aceptación, de juego, de encuentro, donde además se puede repetir (ensayar no es otra cosa) y donde se puede modificar el final, pues varios grupos mostrarán distintas soluciones, y donde se permite evaluar sin herir (todos hacemos, todos miramos y somos mirados). Y también destaca la imaginativa, lógicamente, porque nos permite crear otras realidades, otras formas de expresión. Necesitamos ir más allá de las palabras para comprender a los demás, para captar la intención, el afecto con que se dice algo o la expresión que modifica la primera interpretación, como señala Widdowson en su concepto de competencia comunicativa donde incluye no sólo el conocimiento de reglas sino su adaptación al contexto que obliga a ajustar la expresión y modificarla (cf. Llobera, 2000: 90).

---

9. Cuando hablamos intervienen distintos códigos, o tipos de comportamiento, simultáneamente, es lo que Poyatos (1994) designa como la "triple estructura básica": el verbal lingüístico (cultural, desde luego), el paralingüístico (timbre, tono, intensidad, ritmo discursivo para saber cuándo el otro termina su intervención… cultural) y el no verbal (kinésico, proxémico y cronémico. Cultural).

La razón por la que un enunciado no suena bien no puede achacarse sólo a la pronunciación imperfecta de alguno de los sonidos, ya que también intervienen la entonación, las pausas, la forma de interrumpir, los ruidos que hacemos, por ejemplo, al vacilar, etc. La expresión dramática desarrolla estas estrategias y ofrece un marco lúdico en que practicarlas en esos contextos específicos en que los estudiantes hablantes pueden producir sus mensajes de manera apropiada y estudiar las consecuencias de sus actos y palabras, es decir, los efectos que causan en su interlocutor.

Por otro lado, estas técnicas nos permiten también tratar temas estresantes desde el punto de vista social y mediante ellas manipularlos y reírnos, y ver otras soluciones posibles, pues uno de los objetivos es el desarrollo de la competencia intercultural. La propuesta de Fleming de utilizar el teatro para entender nuestra cultura y la de los otros parece cobrar más impulso cada día: "aprender un idioma extranjero se transforma en aprender un idioma extranjero fijándose en la riqueza y complejidad del comportamiento humano o, expresado de otra manera, significa fijarse en el lenguaje en su contexto cultural" (VV. AA., 1998: 156). La expresión dramática, como el teatro, muestra una escala de valores que, como sabemos, cambia en épocas, países, culturas y proporciona ese momento social, como el lenguaje mismo. La exploración de la otra cultura se ve protegida de tres maneras: por la ficción que el teatro instaura, por el mundo posible que crea el juego y por la relativa seguridad que da expresarse en otro idioma. Serían tres niveles de distanciamiento respecto a la vida real, tres anillos concéntricos que rodean cada uno de los intercambios comunicativos y que permiten al estudiante expresarse con mayor libertad, incluso que en su propia lengua, pues se diluye la responsabilidad al pasar esos tres filtros y al realizarse en actividades colectivas. Podemos manipular con más libertad situaciones, personajes, objetos, y distorsionarlos hasta llegar al absurdo o hasta sus últimas consecuencias para ver qué puede ocurrir al provocar a los espectadores (en este caso, sus compañeros de clase y el profesor). Se trabajan, como en el diálogo camarero / cliente, aspectos extralingüísticos que influyen en la competencia comunicativa: son los aspectos sociales y pragmáticos porque la comunicación se ve determinada por factores relativos al sexo de los locutores, el momento o estado psicológico en que se encuentran, etc.

Una de las dificultades de practicar la expresión oral en clase es hallar contextos en los que los alumnos puedan hablar realmente de cuestiones que despierten su interés por hablar-escuchar lo que les dicen (así tienen *feedback*, la reacción verbal, no verbal o paralingüística ante nuestras palabras nos indica

el grado de éxito de nuestro intento comunicativo) y para desarrollar los niveles necesarios de competencia gramatical y de competencia sociolingüística que Gumperz y Gee (cf. Muñoz, 2000: 200) reclaman para aprender una lengua defendiendo que no es sólo comprender y producir en esa lengua sino, sobre todo, apropiarse de modelos sociolingüísticos e incidiendo en la interpretación socio-cultural del concepto de competencia comunicativa.

Como la creatividad no puede basarse en la espontaneidad sino que debe ser conducida, resulta útil ofrecer ejemplos sobre estereotipos fáciles de interiorizar para después improvisar sobre ellos. Nosotros hemos trabajado con el siguiente texto porque aporta elementos socio-culturales interesantes para la discusión en clase y además, por su efecto humorístico, provoca una posterior discusión y estimula a los estudiantes a abordar estos temas y ofrecerlos de forma *dramática*. Se trata del diálogo titulado *El corte de pelo*:

Versión femenina

Mujer 1: ¡Vaya! Te has cortado el pelo. Estás guapísima.
Mujer 2: ¿De verdad? No estaba segura cuando me miré al espejo. Quiero decir… ¿No crees que parezco un poco una esponja?
Mujer 1: ¡Por Dios, no! No. Es perfecto. A mí me gustaría cortarme el pelo como tú, pero creo que mi cara es demasiado ancha... Además estoy demasiado hecha ya a mi estilo.
Mujer 2: ¿En serio? Pues yo creo que tienes una cara muy mona. Podrías fácilmente hacerte uno de esos cortes en capas. Creo que te quedaría genial. Yo realmente iba a hacerme uno así pero tuve miedo de que mi cuello pareciera todavía más largo de lo que es.
Mujer 1: ¡Ah!, eso sí que es gracioso. A mí me encantaría tener tu cuello... Algo que llamara la atención y no estos hombros míos de dos por cuatro.
Mujer 2: ¿Estás de broma? A todas nos encantaría tener tus brazos. Todo te queda tan bien... Quiero decir... Mira mis brazos. ¿Ves lo cortos que son? Si fuera como tú sería más fácil que la ropa me quedara mejor...

Versión masculina

Hombre 1: ¿Te has cortado el pelo, eh?
Hombre 2: Sí.

La expresión dramática, como el juego, nos permite aprender a explorar la realidad sin riesgos y desdeñar la frustración al ensayar formas diferentes de enfrentarnos a situaciones conflictivas o socialmente codificadas, que en contacto con esta técnica lúdica se trastocan en fuente de placer, diversión y creatividad. De esta manera, los alumnos expresan su conocimiento y expe-

riencia del mundo y muestran su visión creativa del mismo. Unir los dos hemisferios cerebrales, hacer funcionar a un tiempo el izquierdo -relacionado con el pensamiento lineal y lógico- con el derecho -creativo y simbólico- es posible de la mano de estas actividades para cada uno pueda elegir cómo procesar lo nuevo y para hacer más duradero el aprendizaje. Hablar no es suficiente, necesitamos dialogar, conversar, discutir, mostrar, lo que implica, como dice Wagensberg, que un diálogo es una situación en la que hablamos después de escuchar a una persona que nos escucha después de hablar.

La lengua es un fenómeno comunicativo basado en la naturaleza dialogante de los participantes en ella, lo que, parafraseando a Bajtin (1970), favorece la pragmática comunicativa entre mensajes de otras épocas y culturas. Con la expresión dramática superamos la sensación de segundo objetivo que tenían otras actividades de fluidez oral; el fin no es recibir un *input* correcto que se puede ensayar para utilizarlo después en la *vida real*, como si la vida de la clase no pudiera ser también *real* o, mejor, como si la vida real fuera siempre previsible. Se recrea una situación de comunicación donde es posible hablar realmente, pues conjugamos la naturaleza verdadera de la comunicación, cuya característica principal es tener siempre un propósito con la esencia del juego: el fin en sí mismo, no tenemos que buscar utilidad a lo que hacemos porque todo tiene un valor intrínseco, inmediato y, por lo tanto, se disfruta en el momento, se obtiene el resultado durante la enunciación. El lenguaje utilizado será por lo tanto auténtico, como auténtico será también el contexto, el personaje, la situación, la voz, el cuerpo. Y no se juzgará con ojos *lingüísticos* sino *comunicativos*, pues se evaluará el grado de cumplimiento del objetivo que se deseaba alcanzar, adaptando voces, palabras, entonaciones, gestos y solución del conflicto a lo que se quería expresar. Juzgaremos las mini-representaciones sobre la base de una comunicación efectiva o no que se produce si entendemos las intenciones del que habla, que nos escuchará para verificar o corregir lo dicho. Aprender una lengua es aprender a utilizarla en sociedad, lo que supone mucho más que comprender y producir expresiones habladas. Como dijo Quintiliano, “el discurso manifiesta las costumbres y descubre los secretos del corazón, y no sin razón dejaron escrito los griegos que cada uno habla según la vida que tiene” (cf. Lomas, 1999, I: 313).

Bibliografía

BAJTIN, M.: *La poétique de Dostoievski*, París: Seuil, 1970.

BOBES, M. C.: *Semiología de la obra dramática*, Madrid: Taurus, 1987.

CAÑAS, J.: *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*, Madrid: Octaedro, 1992.

CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ: *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó, 2000.

DORREGO, L.: «Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua», *Carabela*, 41, 1997.

GARCÍA DEL TORO, A.: *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*, Barcelona: Graó, 1995.

GREIMAS, A. J.: *En torno al sentido*, Madrid: Fragua, 1973.

IGLESIAS, I. y M. PRIETO: *¡Hagan juego!*, Madrid: Edinumen, 1998.

LLOBERA, M. (Coord.): *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa, 2000.

LOMAS, C.: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, vol. I, Barcelona: Paidós, 1999.

MANTOVANI, A.: *Teoría del juego dramático*, Madrid: Ministerio de Educación, 1980.

MUÑOZ, C. (Ed.): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel, 2000.

REYES, G.: *La pragmática lingüística*, Barcelona: Montesinos, 1994.

VV. AA.: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. (Enfoques a través del teatro y la etnografía)*, Madrid: Cambridge University Press, 2001.

WATCY-JONES, P.: *Fun Class Activities*, Essex: Pearson Educational Limited, 2001.