EL TEXTO DIALÓGICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE ELE. EL "RECURSO" DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA DINAMIZADORA

Mercedes del Pozo Diez
Cursos Internacionales – Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN**:** Por una parte, relatar la propuesta llevada a cabo con profesores, sobre la importancia de adoptar el teatro en el aula de ELE como integrador de la competencia comunicativa y por su potencial aplicación en Primaria, Secundaria. En este contexto, la lectura e interpretación de textos dramáticos, es una herramienta fundamental para el desarrollo de la competencia sociocultural. Por otra, apoyar la inclusión de textos dramáticos en currículos oficiales, programaciones y manuales. Dada la plurifuncionalidad del texto dialógico en el aprendizaje de ELE, acentuamos la importancia de la contextualización interpretativa en la construcción de la competencia comunicativa, puesto que activa la producción del input, se apoyan en el enfoque orientado a la acción y fortalece el trabajo cooperativo.

A "mis" estudiantes actuantes.

La vida, como una obra de teatro. No es la duración, sino la excelencia de los actores lo que importa. Séneca

1. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO Y OBJETIVOS

Desde hace varios años, colaboro con Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago impartiendo español en sus diferentes orientaciones, desde clases de actualización hasta monográficos relacionados con la didáctica de la lengua y el análisis de

materiales. Cuando me propusieron llevar a cabo un Taller de teatro, que yo misma ya había explorado en otros ámbitos (secundaría) sabía que tenía que tener en cuanta unas variables determinadas. El curso iba incluido en la oferta educativa que el Ministerio de Educación ofrece a todos aquellos docentes que se dedican a difundir la lengua española allende nuestras fronteras. No me refiero al consagrado Instituto Cervantes y su interesado público, sino de algo más básico y por ende trivial, como son los centros de Secundaria y Primaria de países europeos (sobre todo).

Aunque el curso de actualización se oferta para profesores de Primaria, las solicitudes de este ámbito no se copan, por lo que las plazas de los asistentes pasan a cubrirse con las demandas de los profesores que imparten español en Educación Secundaria, ya sea en centros dependientes del Estado del país de origen (públicos o privados), como del Ministerio de Educación que en sus Aulas y agrupaciones, Secciones, Escuelas europeas u otras instituciones trata de mantener vivo la enseñanza del idioma. Por lo tanto, los integrantes, año tras año en estas aulas se componen de profesores de distinto nivel educativo. Este dato fue significativo a la hora de diseñar el programa, señalar los objetivos y planificar las estrategias y actividades que de forma (casi en su totalidad) práctica llevaría a cabo durante el taller. Otro aspecto que tuve en cuenta, era el nivel de lengua. Cuando cubren la solicitud de participación, los profesores deben señalar el nivel de competencia lingüística que poseen… pero aunque los niveles de referencia estén delimitados por el MCER, hay un relativismo personal para adscribirse a un nivel o a otro. Esto unido a la proximidad en la familia lingüística y las procedencias, que desde los países vecinos, hasta la lejana Ucrania, formaban un amplio abanico. Quedaría incompleta esta pluralidad del grupo, si no mencionara lo variado que pueden llegar a ser los intereses y motivaciones de los adultos, con sobrada experiencia para darme a mí, lecciones de enseñanza. Aunque las expectativas del grupo (profesoras multilingües) fueran amplias y interesadas, hay un factor que une alegremente a todos los participantes: están de vacaciones, y además en España. Si cualquiera de nosotros pensamos en la combinación viaje + vacaciones, muy pocas cosas podrían oscurecer este amable panorama. Y no iba a ser una de ellas el taller de teatro.

La experiencia que llevé a cabo partía de necesidades detectadas en cursos anteriores. Antes de enfrentarme al grupo, por los informes de la coordinadora sabía de la combinación de las nacionalidades, edades y la enseñanza que impartían. El carácter de los asistentes no era del todo heterogéneo: en su mayor parte eran mujeres (3 honrosas excepciones cumplían con su parte del porcentaje masculino) y las edades e intereses eran tan variados como la procedencia: 1 austriaca, 1 búlgara, 4 eslovacas, 6 francesas, 1 argentina, 1 española, 1 polaco, 1 portuguesa, 6 británicas, 1 irlandesa, 1 checa 1 rumana, 5 rusas.

Uno de los principales objetivos que planteé a la hora de diseñar el taller era estimular la producción oral a través de la expresión teatral, así como de las posibilidades

creativas y expresivas del lenguaje. Finalmente los objetivos quedaron establecidos en los siguientes puntos

- Desarrollar las destrezas de comunicación interpersonal a través del teatro y del juego dramático.
- Mejorar el uso de ELE de forma espontánea a través de simular situaciones comunicativas reales.
- Romper posibles bloqueos e inhibiciones e investigar la relación entre lenguaje, situación e intención comunicativa.
- Mejorar la vocalización, la modulación y la proyección de la voz a través de la aplicación de técnicas dramáticas.

2. SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Las sesiones se desarrollaron en un periodo de 1 hora y.30 minutos en gran grupo (algunas actividades en grupos reducidos). Todo lo que sucediera dentro del aula sería cuestión de los participantes y su interacción, del contacto entre los estilos interactivos del ponente y de los participantes, de los participantes entre sí, así como de los efectos de las dinámicas y actividades planeadas para facilitar el proceso de aprendizaje. En este juego de interrelaciones las creencias de alumnos y profesores subyacen en la actuación de cada uno de nosotros. Puesto que los contextos educativos de los que se procedía y en los que nos desenvolvíamos eran muy diferentes, podían ser un coctel explosivo. La labor del docente en este tipo de talleres no es hacer que se aprendan contenidos gramaticales, sino las reflexiones sobre la labor docente. El léxico se aprende con el uso (es conocimiento implícito y procedimental), pero hay cierto conocimiento declarativo o cierta metacognición (combinatoria basada en el uso) que puede ayudarnos. Requiere un aprendizaje significativo, no memorístico. El objetivo de las primeras sesiones en cualquier taller de teatro es desarrollar un clima distendido y de confianza que favorezca el trabajo en equipo, donde los participantes se sientan con libertad para contribuir con sus ideas y propuestas creativas.

Como arranque para afirmarme en esta idea, plantee la similitud entre teatro y juego dramático. La relación que tiene el texto dramático con el dialogo y dialogismo bajtiniano. A través de este intercambio comunicativo el teatro queda integrado en el MCER y su enfoque orientado a la acción, respalda el aprendizaje de una lengua desde el trabajo cooperativo. La vinculación de todos estos aspectos con la afectividad como apoyo indispensable sobre el que se sustenta un aprendizaje efectivo, para concluir con la parcela lúdica de la enseñanza como favorecedora de la producción oral.

3. EL TEATRO Y EL TEXTO TEATRAL

El prisma fundamentalmente literario con el que se ha incorporado el teatro en el aula en general y en el aula de lenguas en concreto, lo ha ligado a su carácter de texto escrito. De esta forma el teatro es texto escrito que ha de ser leído, poniendo en práctica la competencia ortoépica y las habilidades que corresponden al acto de leer. También espectáculo: una cantidad variable y compleja de sistemas de signos, interactúan para la construcción de un sentido verosímil (como quería Aristóteles). La integración de todos esos sistemas se denominan en el acto de comunicación contexto o situación comunicativa, comparables a la construcción del discurso dramático. La práctica de la lectura dramatizada no es patrimonio exclusivo de los enfoques más tradicionales: muchas veces enfoques considerados innovadores han incorporado el teatro (en forma de role play, de diálogo, de intervenciones de pregunta-respuesta, etc.) de forma marcadamente comunicativa, pero realmente encubren formas rígidas con diálogos cerrados, role play descontextualizados, lecturas dramatizadas.

Desde el punto de visto de las modernas teorías teatrales, poco se ha dicho realmente novedoso desde Aristóteles: el teatro es mímesis de las acciones de los hombres. El giro lingüístico que supuso el siglo XX nos ha dejado como herencia una concepción enfocada a la acción. Como Austin, hacemos cosas con palabras, imitamos con palabras las acciones de los seres humanos. Estas dos intuiciones fundamentales, sin embargo, que pueden servirnos a modo de reflexión didáctica, en el aula pueden quedarse en sólo palabras. Los actores encarnan palabras, textos, contextos: erigen realidades. ¿De qué están hechas esas realidades construidas? De historias o relatos, anécdotas, de personajes o personas, de momentos y tiempos, de espacios y lugares, y de lenguaje (verbal) y lenguajes.

La enseñanza de la estructura semiótica del teatro como espectáculo, y de la división fundamental que entre teatro escrito (literatura) y teatro espectáculo (suma de artes) suelen realizar los críticos literarios (Bobes Nabes entre otras, y será su propuesta la que sigamos). De esta forma desarrollamos la esencia semiótica de las performaciones teatrales, de los montajes teatrales. ¿Cómo podremos hacer esto de forma clara para que estudiantes de ELE puedan acceder a esta propuesta sin estar especialmente interesados en cuestiones semióticas? Simplificando el esquema y presentándolo como constructo de sentido: espacio, tiempo, personajes y acción. En torno a estos elementos, que identifican, interpretan y explican en su interacción con textos teatrales, películas y situaciones comunicativas de diferente índole, juegan a construir significados, a expresarse, a decirse (García Ramos).

4. DESARROLLO DE HABILIDADES A TRAVÉS DEL DIALOGO. EL DIALOGISMO

Es habitual considerar sólo como texto el escrito. Sin embargo, el oral, y en este caso la conversación, también es un conjunto de piezas lingüísticas articuladas entre sí. La conversación, como cualquier otro tipo de texto, tiene un tema y una estructura determinada, aunque flexible y según la situación comunicativa que se establece es preciso elegir unas formas lingüísticas y rechazar otras, sin que ello implique que las rechazadas sean incorrectas. Un texto puede describirse como una estructura y un proceso, no un objeto.

El diálogo es la forma de elocución propia del teatro, aunque se emplea igualmente en los restantes géneros y subgéneros literarios: novelas, cuentos, poemas, ensayos filosóficos, etc. Las situaciones en que dos personas puedan estar hablando entre sí son infinitas, pero cada una de estas situaciones está marcada por el carácter y la posición de cada personaje y al mismo tiempo por sus relaciones en el momento en que se inicia el diálogo. Suele caracterizarse por ser natural, significativo, progresivo, dinámico y ágil.

El MCER expone en su apartado 5.2: *Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes: las competencias lingüísticas; las competencias sociolingüísticas; las competencias pragmáticas.*

Los textos teatrales /dialógicos ofrecen al aprendiente un conocimiento de las características del *input,* ya que gran parte de la adquisición de la competencia lingüística comunicativa se desarrolla de forma intuitiva e inconsciente, por unos laberintos psicolingüísticos no controlables totalmente por el profesor, sensibles a ciertos tipos de muestras de lengua, exponemos a los alumnos a muestras que pueden facilitar la adquisición de ELE.

Con actividades de este tipo se potencian dos de las habilidades presentes en toda aptitud lingüística: La habilidad para aprender una lengua inductivamente y para inferir, así, las reglas que rigen una serie de materiales lingüísticos. (Larsen- Freeman 1994: 153) Comprender un texto implica tener en cuenta no sólo el modelo codificación y descodificación. El emisor puede manifestar al destinatario un mensaje no sólo por medios estrictamente lingüísticos, sino también mediante intenciones añadidas no codificadas: modelo codificación – ostensión. Tiene que cooperar con la información derivada de las implicaturas y presuposiciones; interpretamos lo que se nos quiere decir, que no suele estar totalmente explícita. El receptor por su capacidad inferencial le permite obtener información combinando el mensaje con otras informaciones y experiencias Para dominar este modelo ostensivo – inferencial, es fundamental el conocimiento del mundo, un saber enciclopédico, cómo son y funcionan las personas y las cosas..., para entender las

indirectas, las ironías, los dobles sentidos, el lenguaje diplomático, el lenguaje figurado, las presuposiciones, las hipótesis, la transtextualidad, etc. En definitiva, ser conscientes de la información implícita, de la parte sumergida del iceberg de la comunicación, del discurso, como uso de textos en una situación comunicativa determinada, donde se reflejan las variadas modalidades de la enunciación. La palabra usada en contexto adquiere un sentido específico que debe ser deducido por los oyentes con lo que Bühler llama un "procedimiento detectivesco".

Austin y Searle descartaron la ficción o la poesía de sus análisis, arguyendo que son usos "no serios" del lenguaje. Su postura desarrollaba una teoría a un nivel de abstracción bastante determinado: los actos ilocucionarios simples y primitivos, cuando las obras literarias son actos complejos y derivados.

La primera forma de *diálogo,* la más próxima a la práctica comunicativa cotidiana, se define por el cambio de los sujetos discursivos. En el sentido bajtiniano la alternancia de replicas en las que todo *enunciado* se orienta hacia el otro y contiene «una especie de *dixi* silencioso» que espera respuesta (Bajtín 1982, p. 261). El teatro es la perfecta representación del *dialogismo.* La palabra, «drama en que participan tres personajes» –cita de Bajtín (1982, p. 314) Llamo *sentidos* las respuestas a las preguntas. (Bajtín 1982, p. 367) Para la palabra (y, por consiguiente, para el hombre) no existe nada peor que la ausencia de *respuesta.* (Bajtín 1982, p. 319) La idea bajtiniana de que la orientación dialógica del enunciado desborda la voluntad individual de dialogar puede ser un buen punto de apoyo para mi intento: Dos enunciados confrontados que pertenecen a dos sujetos que se desconocen, si apenas lejanamente tratan un mismo tema o idea, establecen inevitablemente relaciones dialógicas entre ellos. (Bajtín 1982, p. 306)

5. JUEGO DRAMÁTICO Y EL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

Concebimos el teatro cercano al juego dramático sin una división absoluta en el ámbito de ELE, por la importancia concedida al texto dramático canónico, como pieza de la Literatura. La propuesta de trabajar apoyándose en el texto no asegura en sí la validez didáctica; depende de la perspectiva metodológica con la que nos acercamos al texto y a la escenificación. Consideramos el texto dramático como una plataforma para la creación: antes que un *texto*, es un *pre-texto;* no está cerrado y es susceptible de modificaciones y adaptaciones. El proceso de creación colectiva, la memoria no es el único recurso para interiorizarlo: la acción y las relaciones entre los personajes. (Martínez Cobo, 2005). Se encamina a conseguir la interacción- catártica con el público, elementos que influyen: la creatividad, la aportación personal, la innovación lingüística, la originalidad, la relación entre los miembros del grupo, las normas lingüísticas de relación social, la motivación, la adquisición de conocimientos, los hábitos, las actitudes, los valores...

Cuando el hombre adquiere conciencia de su 'yo', busca instrumentos para tomar conocimiento de su propia imagen más allá de lo meramente físico e individual para hallar su proyección anímica, colectiva y social Un nuevo espejo en donde poder medir su comportamiento. El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo, para desarrollar una visión del mundo, ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El desarrollo del *«alumno como agente social»*, que muestra solvencia en el manejo de la competencia comunicativa porque conoce los elementos que constituyen el sistema de la lengua y es capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. (Instituto Cervantes: 2006).

Afirmamos como Richard Via (1987), que no se puede considerar teatro al mero recitado de líneas y parlamentos, ya que en el teatro "debe haber un intercambio de sentido –entre los actores mismos y entre los actores y el público–" (Via 1987:110). No compartimos totalmente la idea que expone Allen, que hacer teatro equivale a hablar como un loro, memorizar o "aprenderse un papel con objeto de representar una obra es una actividad aceptable con tal que el profesor pueda encontrar una forma de ayudar a los jóvenes participantes a que hagan suyos esos papeles, integrándolos en el personaje que están creando" (Allen en Torres Núñez 1996:66).

La dramatización utilizada en las clases incorpora a la enseñanza lingüística la parte no lingüística –como por ejemplo el lenguaje corporal, determinante en la comunicación interpersonal, busca la formación integral del alumno, drama procede del griego *drao*, "hacer", de ahí su vinculación con las actividades dramáticas se superponen el "saber" y el "saber hacer" junto con el "saber ser", competencias todas recogidas en MCER.

Jean Chateau (1973:147) indica: "El juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo; la imaginación, la capacidad de sistematizar, además lleva al trabajo, sin el cual no habría ni ciencia ni arte". El valor social del juego en general es asumido por casi todos los pensadores, como Fingerman (1970:38) que lo destaca: "El juego es un factor de desenvolvimiento social en el individuo. Mediante el juego no solo se ejercitan las tendencias sociales, sino que se mantiene la cohesión y la solidaridad del grupo con las reuniones, las fiestas y otros muchos actos de carácter popular".

Los juegos dramáticos crean situaciones que permiten a los aprendices interaccionar de una manera significativa. A través de la negociación del significado en las improvisaciones, escenarios y juegos de personaje, los alumnos no solo pueden probar y evaluar sus propias hipótesis sobre la lengua meta sino que además el uso de la lengua de una manera espontánea y creativa les impulsa a recurrir a sus conocimientos implícitos sobre la lengua, exponiendo su competencia adquirida, se pueden recrear situaciones de la realidad exterior del aula. Este aspecto es de lo más valioso ya que una de las limitaciones de la enseñanza de una L2, es la naturaleza artificial de muchos de los materiales y de las actividades lingüísticas en el aula. El JD proporciona el encuentro con una

variedad de experiencias lingüísticas contextualizadas y experimentan con la adecuación de un número de registros sociales y toman conciencia del estrecho vínculo que existe entre lengua y contexto. Nos avala la descripción que ofrece el *MCER* acerca de lo que supone el aprendizaje de la lengua desde la óptica del *enfoque orientado a la acción*.

> El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas de la lengua, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Cap. 2., Epígrafe 2.1)

Para llevar a cabo el juego dramático en el aula ELE se definen una serie de habilidades estratégicas para mejorar la práctica del input; frente al carácter frío e inexpresivo de algunos textos y diálogos creados ex profeso para la clase de idiomas puede compensarse con el uso de diálogos teatrales constituyendo una fuente rica de input lingüístico contextualizado, oral motivador. El MCER (págs. 60-61) define las estrategias "como un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta".

6. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL TEXTO TEATRAL

La lengua como vehículo de cultura, es una forma de ver el mundo, si bien es cierto que la norma culta es la que tendemos a enseñar y que ésta domina como modelo de lengua en todos los niveles, también la necesidad de adquirir una competencia comunicativa nos hace reflexionar sobre la importancia de acercar a los alumnos a otras formas coloquiales, formas propias de grupos sociales, profesionales, argot, etc. Gracias a este conocimiento los estudiantes disponen de información suficiente para conocer qué es lo que se espera de ellos en cada una de las situaciones de comunicación de la lengua extranjera. (SANS. 2006)

El contenido sociocultural debe considerarse un componente más del aprendizaje de una lengua extranjera, no deben estar aislados en los materiales, ni incluirse en un apartado especial. Las propuestas llevadas al aula, explícita o implícitamente deben estar impregnadas por lo cultural, para facilitar a nuestros estudiantes no una cultura de

estereotipos sino más bien todo lo contrario, dejar de lado lo tópico e ir a la realidad social. MCER. Giovannini *et alii* (1996: 29) lo denominan como: "El conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta, y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos".

La capacidad de percibir las diferencias culturales y de comprender otras culturas se convierte en un objetivo de aprendizaje del mismo rango que la competencia comunicativa. El aprendizaje lingüístico y cultural debe estar al mismo nivel y complementarse. Según Geneviève Zarate

> el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que, conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela, en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (2002: 34).

Por "cultura" se entiende dos cosas: "la cultura y civilización general de un país dentro de gran marco histórico" y los "modos de vivir cotidianos que revelan la idiosincrasia particular de una sociedad" (Martínez Vidal 1993: 80). Sitman y Lerner (1999) han demostrado, la diversidad de culturas, sub-culturas y dialectos que uno encuentra en la literatura, al leer textos procedentes de varios países hispanohablantes, el estudiante aprende que no hay una lengua española sino que ésta, está formada por muchas variedades. Emplear la literatura en el aula de E/LE puede resultar provechoso para la enseñanza y el aprendizaje del contexto cultural, ya que ofrecen ejemplos de usos de la lengua que pueden cubrir la gama de contextos sociales (formales y familiares); la adquisición de un vocabulario activo y pasivo por parte del aprendiz (Muros 1999: 85, 90). Los textos teatrales son "una fuente de información sobre la cultura extranjera" (Kramsch 1993: 6). La competencia sociocultural como reflejo de un comportamiento, se convierte en punto de partida para la competencia creativa de los aprendices de ELE a través del juego de roles, y fomenta el conocimiento de obras y adaptaciones dramáticas, desarrolla el sentido crítico personal y el respeto ante las creaciones dramáticas.

7. EL USO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término "persona" procede del griego προσοπον, (cara) máscara para reforzar la voz en teatros abiertos; de se evolución a "per-sona" o "lo que viene a través de la voz del actor". Ya que las personas desempeñamos determinados roles (madre, hijo, jefe, compañera de trabajo, amigo, alumno, etc) puede salir de nosotros, con los recursos

adecuados el actor que llevamos dentro. El teatro permite a la persona *jugar a ser otro* y a liberarse de ataduras: el tímido puede convertirse en extrovertido, el positivo en negativo, etc. gracias a la *máscara* del personaje tras el que se oculta.

La importancia de la afectividad en el aprendizaje y su reflejo en las reglas del diálogo comunicativo sobre textos dialógicos ayudan a construir la adquisición del conocimiento lingüístico. *"El teatro apela a las emociones y posee un valor catártico: El teatro es un buen medio para conocer y valorar las emociones y los sentimientos que nacen en el seno de las relaciones humanas; y explorar aquellas emociones como la agresividad, la risa, el miedo al ridículo, etc., que socialmente están muy reprimidas* (Díaz apud Torres Núñez 1996, 61) Favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno, es una experiencia satisfactoria y proporciona un alto nivel de implicación emocional e intelectual mediante la participación activa (Dougill 1987; Lazar 1993; Stern 1980; Torres Núñez 1996; Wessels 1987). De ahí su relación con el trabajo cooperativo que plantea el enfoque comunicativo.

Jane Arnold afianza la idea sobre la necesidad de afectividad que aumenta la motivación. Como seres humanos necesitamos que nos animen para conseguir más éxitos. «El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula» Stevick (1980: 4). El joven que se está formando se sentirá realizado si se sabe competente, el alumno descubre que ha sido capaz de comunicar a un público en una lengua que no domina y se contrarresta el sentimiento de miedo e inseguridad del principio; puesto que el JD en se expone su imagen con lo que esto supone de intimidación por la inversión emocional. Cuando se reparten los personajes los alumnos pueden expresar sus preferencias respecto a los que quieren interpretar y en la medida de lo posible ajustaremos dichas elecciones (sobre todo en lo que concierne al tamaño del texto que debe producir el personaje o si este es protagonista, secundario). Se tendrá en cuenta el carácter del alumno para desenvolverse en un tipo de personaje bien cómico, trágico, etc.

8. TIPOS DE TAREAS TEATRALES: DE CONOCIMIENTO, COLABORACIÓN, IMPROVISACIÓN, VOCALIZACIÓN, EXPRESIÓN CORPORAL

Un paso previo para que los aprendices *personalicen* el texto o intervenciones de sus personajes es la improvisación; se olvidan de la forma exacta del texto para expresarlo con sus propias palabras. Escribir su versión del texto constituye una tarea que desarrolla la competencia escrita y facilita la personalización de la interpretación. Di Pietro hace años deseaba crear en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas una pedagogía alrededor de un método que crease tensión dinámica, fuese muy motivadora y manejase lo inesperado. Aprender una nueva lengua involucra al ser humano al completo, la clase de L2 debe ser socialmente significativa.

El cuerpo es un elemento que forma parte de la comunicación no verbal; el conocimiento de la competencia extralingüística a través del cuerpo y el espacio, movimiento y acción, puede adquirirse con la propuesta de tareas para motivar y desbloquear la producción oral. Se integran los elementos de la comunicación no verbal y aprenden a utilizarlos con fines expresivos y comunicativos, y a su vez asimilan rasgos socioculturales que conlleva en la expresión cualquier acto comunicativo. Una de las actividades orientadas a tratar el contenido de un texto teatral, consiste en que los alumnos realicen estatuas o cuadros vivientes a partir de descripción de las escenas principales. Facilitando la comprensión de la obra al alumno antes de leerla, se hace hincapié en la importancia de los códigos no verbales en el teatro, como copia de la comunicación cotidiana y habitual. Las improvisaciones se pueden plantear sobre situaciones parecidas a las que se reflejan en la obra. Un paso posterior es que estas improvisaciones se basen en fragmentos de la obra (Martínez Cobo: 2005).

A través del juego dramático se amplía el análisis de los aspectos suprasegmentales de de la pronunciación (como la entonación, el acento, el ritmo, la calidad de la voz, etc.). La entonación, por ejemplo, es esencial "no solo para la interpretación de enunciados declarativos e interrogativos, o cuestiones de énfasis, sino también para la interpretación de mensajes más sutiles como el sarcasmo, el cariño, el insulto, el elogio…" (Brown 1994:240), es decir, para codificar la intención del hablante. Los ejercicios y actividades de articulación, respiración, proyección y entonación que pueden emplearse para "incrementar la conciencia de los estudiantes sobre su propia voz y ayudarles a ser más flexibles en su uso del habla" (Hayes 1984:41).

Los juegos teatrales constituyen una plataforma para el estudio de elementos paralingüísticos que acompañan al habla: volumen, elocución, tono... y las vinculaciones entre lenguaje verbal y no verbal: cómo subrayamos las palabras, evitamos su mención, añadimos contenidos emocionales…. Se induce, con ello, a reflexionar acerca de lo que es oportuno o inoportuno, descubrir las intenciones del interlocutor, o agilizar la forma de expresar u ocultar mejor nuestras intenciones. (Martínez Cobo: 2005). MCER "La interacción cara a cara puede suponer, naturalmente, una mezcla de medios: hablados, escritos, audiovisuales, paralingüísticos (sec. 4.4.5.2) y paratextuales (véase la sección 4.4.5.3). Se progresa en el comportamiento social, un conjunto de nociones lingüísticas que no deben quedar en competencia gramatical.

En las sesiones de trabajo como parte de la construcción del personaje, los alumnos deben adaptar el papel a su medida. En este proceso tienen la oportunidad de experimentar con distintos patrones de entonación, sonidos y vocalizaciones (Lazar 1993, 138). Los ejercicios vocales pueden estimular la motivación de los aprendices por mejorar su pronunciación al enseñarles cómo la "claridad de dicción interviene en la construcción de su auto-imagen" (Brown 1994: 261), y cómo la pronunciación incide en la creación de efecto. Cada enunciado puede examinarse desde el punto de vista de la articulación,

acento, entonación, etc. y la adecuación del estilo de habla de acuerdo con la situación y el rol desempeñado (Hayes 1984: 100) Da la oportunidad para concentrarse de forma más interesante que a través de *drills* o repeticiones mecánicas.

Una vez que los alumnos se han familiarizado con el argumento se procede al análisis; una forma de abordar este es la investigación sobre aspectos que completan el acto comunicativo con la obra, como la biografía del autor y su concepto de teatro (en niveles C1), el contexto literario, etc. Este tipo de tareas desarrollan la competencia escrita, lectora y sociocultural; si además son ellos mismos los que lo presenten al resto de la clase se completará con la producción de un input, a través de una presentación oral. Otras tareas escritas: completar la información sobre su personaje, características físicas, psicológicas, motivaciones, pasado, etc., con el fin de ayudarles en su proceso de construcción; o bien buscar las críticas que se han realizado sobre la pieza o escribir una de un espectáculo teatral en español al que han asistido.

9. ALGUNOS INCONVENIENTES

Resistencia del alumno**.** La participación ha de ser voluntaria; convencer de lo provechoso que va a resultar para su aprendizaje, puede ser considerado algo inútil o pérdida de tiempo. La graduación y selección de actividades es fundamental para suavizar reticencias del alumno y hacer que se sienta cómodo. Por ello son importantes las sesiones centradas en generar un clima de cooperación y confianza mutua; las primeras actividades se pueden llevar a cabo en grupos y en parejas, evitando la exposición del individuo ante el resto del gran grupo, y paulatinamente introducir presentaciones individuales, monólogos, etc. Hay que contar con la reserva personal del aprendiz por temor a lo que otras personas piensen al cometer errores y a la evaluación. Esto se acentúa por las inhibiciones asociadas con la adolescencia; hay que contar con una falta de motivación de esta franja de edad por determinadas actividades en el aula. Una práctica adecuada centrada en el lenguaje no verbal (corporal) para reparar en sus inhibiciones, creando unas pautas de protocolo, con el objetivo de aumentar la confianza en sí mismos y como grupo. Hablar y escuchar con los ojos a los otros, para atreverse a usar la L2.

Programaciones tradicionalmente centradas en la gramática. Suelen presentar una gran concentración de contenidos y no dejan espacio para el desarrollo de actividades extra-curriculares. Las limitaciones institucionales tampoco ayudan a implantar el juego dramático en la programación: la reducción de horas, un gran número de estudiantes por clase, la disposición tradicional en bancadas de las aulas, el papel tradicional de la enseñanza y el aprendizaje (el profesor explica, los alumnos escuchan), la actitud (el docente evalúa a los estudiantes a través de pruebas)… La comunicación suele ser poco real en las aulas: entre profesor y alumnos y entre alumnos se imponen unas máscaras y papeles que se repiten hasta el hartazgo por décadas.

Tiempo. El lugar arrinconado que ocupa el teatro en de las disciplinas académicas, probablemente conduzca a que se tenga que disponer del tiempo libre de los alumnos y del profesor. El grado de satisfacción que se obtiene tras la presentación teatral, recompensa con creces el tiempo invertido. Y la inmersión lingüística es bastante ventajosa.

A pesar de la creencia del profesorado que para llevar a cabo un taller de teatro se debe tener experiencia teatral, no viene de más recordar que su papel es más el de animador-organizador, que el de director de escena, ya que artísticamente no juzga. Tan sólo ofrece la oportunidad a los alumnos de expresarse en español a través de la creatividad dramática y actividades lúdicas.

Una de las dificultades reside en encontrar obras de teatro en español que reúnan características apropiadas para enseñar ELE. En ocasiones la obra adecuada es sencillamente la adaptación del texto, amoldándose a las necesidades de nuestro contexto educativo particular; otra solución a adoptar es reducir y simplificar el texto, eliminar personajes secundarios (*in absentia),* incorporar otros, desdoblar; prescindir de las partes menos esenciales de la trama, reducir el número de escenas….

Para muchos la evaluación constituye el mayor de los hándicaps. Sin embargo entre proceso y producto, nos inclinemos hacia la valoración del proceso más que hacia el producto. El protagonismo de los programas basados en contenidos lingüísticos-gramaticales, generalmente orientados hacia la evaluación final de estos contenidos, fomenta a su vez el cuestionamiento de la utilidad del teatro en el aula de E/LE. Si se trata de un curso intensivo, de un programa de lengua muy concentrado o no se dispone de tiempo, la preparación de alguna escena corta, será recibida con satisfacción, sin centrarnos en la representación teatral como tarea final, ya que esta equivale al producto.

10. CONCLUSIONES

No queremos caer en el victimismo del desprestigio pedagógico de las obras de teatro en la clase de E/LE. Apostamos por adoptar una postura integradora y conciliadora de todas las subcompetencias que integran el hecho teatral. Un cambio en su tratamiento pueden servir de incentivo para la producción del input y de utilidad en la adquisición de diversas competencias. No basta con la adquisición de una competencia lingüística: es necesario que participe del universo cultural que circunda a la lengua y juego dramático es un proceso con el objetivo de enseñar y aprender. Montar una obra de teatro en L1 o L2 exige tiempo y esfuerzo, pero es una inversión sin riesgo por la recompensa personal y profesional que enriquece a los participantes. Tomando las palabras de Borges, en *Inquisiciones*, "Las lenguas son en último término, simplificaciones de una realidad que siempre las rebasa, y sólo pueden justificarse con un fin práctico".

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M.M. (1982): *Estética de la creación verbal,* México: Siglo Veintiuno.

Baralo, M. (2000): "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE", *Carabela* 47 (*El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE)*, Madrid: SGEL.

Cassany, D. (2008): "Aprendizaje cooperativo en ELE" en *XV Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, IH, Barcelona.

Dorrego Funes, L. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de ELE: Más de ochenta juegos y actividades teatrales*, Madrid: Edelsa.

Giovanni, A. *et. al.* (1996): *Profesor en acción*. *El proceso de aprendizaje*, Madrid: Edelsa (Vol. 1).

Instituto Cervantes (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el españo*l Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).

Martínez Cobo, A.: "La Casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE"", Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, pp.143-153

Motos, T y Tejedo, F. (1999): *Prácticas de dramatización.* Madrid: La Avispa.

Orta, A., (sin fecha): " El aula como espacio de interacción social ", en *XVIII Encuentro IH*.

Prieto Grande, M. (2007): "La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje", *ASELE***.**

Sans Baulenas, N. (2004): "¿Qué materiales favorecen el aprendizaje de la gramática? ", *Encuentro IH*, Würzburg.

Tena Tena, P. (): "La escritura en la clase de español/lengua extranjera. Reflexiones", *ELENET.*

Torres García, P. (2002): "Actividades de dramatización en la clase de E/LE", *Forma* 3 149-167.

Valverde Zambrana, J. M e I. Cómitre Narváez (1996): "Drama y factor afectivo en la segunda lengua", R. Ruiz Álvarez y J. A. Martínez Berbel (eds.), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: Texto dramático y representación teatral*. Granada: Universidad de Granada, 181-191.

Zarate, G. (2002): *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, Aula de Español.