La aplicación del juego dramático a la enseñanza de ELE: la prosodia en español

Gabino Boquete Martín
Universidad de Alcalá

Resumen

La falta de atención a los elementos suprasegmentales en la enseñanza de ELE se ve reflejada en los materiales didácticos, en la metodología y en la práctica diaria en el aula; otra de las razones reside en los prejuicios y el miedo a hacer el ridículo al entonar y adaptarse a los ritmos de una lengua extranjera. Además, los ejercicios suelen ser repetitivos y poco motivadores, lo que se suma como elemento negativo a la timidez del estudiante. El objetivo fundamental de este artículo es el de mostrar cómo es posible la integración del juego dramático en la enseñanza de los elementos suprasegmentales en el aula de ELE, de modo que actúe como método articulador tanto para los contenidos programados como para la realización de las actividades.

1. Introducción

Los modelos actuales de enseñanza de lenguas han dado un papel fundamental a las destrezas orales[1] en el aula, pero pocas veces se trabajan asuntos relacionados con la fonética y la pronunciación; el estudio fonético suele centrarse en los elementos segmentales, casi nunca en los patrones rítmicos y entonativos. Esta falta de atención a los elementos suprasegmentales se ve reflejada en los materiales didácticos, en la metodología y en la práctica diaria en el aula de lengua. No es posible alcanzar una buena competencia comunicativa sin un dominio suficiente de la pronunciación y de la entonación, por lo que es esencial prestarles mucha más atención en el currículo de la clase de lengua.

La utilización de métodos comunicativos como algo habitual en la enseñanza de lenguas ha ayudado de modo importante a que se utilicen técnicas dramáticas, tales como juegos de rol, mímica, improvisaciones, simulaciones, etc. Por ello se plantea la posibilidad de encontrar en las actividades teatrales una metodología que ayude a los alumnos a comunicarse con fluidez y corrección; estas actividades pueden ser útiles, así mismo, para interpretar y comprender críticamente todo tipo de textos y para conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada. La misión es la de formar a los estudiantes de lengua española en la práctica comunicativa mediante la incorporación de estrategias, inspiradas en el juego dramático, que sean el eje que articule el programa y defina el estilo de las actividades. Se trata de conseguir una mejora en la competencia comunicativa de los estudiantes y crear un espacio donde llevar a cabo situaciones cercanas a la realidad (en las que recrear aspectos culturales y sociales del ámbito hispano que, de otro modo, sería muy difícil de conseguir) y que permitan al estudiante poder equivocarse sin miedo a hacer el ridículo.

1. En Boquete (2012: 237-247) se analiza la importancia actual del uso de las destrezas orales en el aula de ELE.

El uso del juego dramático en el aula permitirá a los alumnos mejorar su pronunciación en español, sus habilidades comunicativas y su conocimiento de la realidad social y cultural españolas. Este artículo quiere mostrar la pertinencia de la integración del juego dramático en la enseñanza de lengua; se pretende estudiar su impacto sobre la mejora de la competencia comunicativa y los elementos positivos que aporta a la motivación, así como la interrelación entre los participantes en el aula. Para ello se llevará a cabo un estudio cualitativo con profesores de español, en el que, mediante entrevistas y la realización de ejercicios prácticos, así como el reporte de su desarrollo, se analizará sus actitudes y creencias sobre el uso del juego dramático en el aula de ELE.

Los aspectos teóricos relacionados con este artículo, tales como diferencias entre drama y teatro, características del juego dramático, las capacidades desarrolladas mediante su uso y las estrategias de aprendizaje relacionadas, pueden ser consultados en Arrollo (2003), Boquete (2012), Brown (1994), Cómitre y Valverde (1996), Eines y Mantovani (1997), Fernández (1997), Gil (2012), Hayes (1984), Magariño (1996), Motos (1993), Motos y Tejedo (1987) y Robles (2007).

2. Metodología de la investigación

Se diseña un trabajo de "investigación cualitativa" centrada en preguntas realizadas a profesores de español con el fin de conocer su percepción sobre el uso del juego dramático en el aula. En cuanto al análisis de las respuestas, se utilizará el "modelo de Likert". La experiencia tuvo lugar durante un curso de formación de profesores de ELE organizado por el Instituto Cervantes e impartido en Alcalingua Universidad de Alcalá durante el mes de abril de 2012, titulado *La interacción y motivación: dinámica de grupo*[2]. El grupo estaba formado por 24 profesores, en la gran mayoría españoles. En este curso coinciden participantes de muy diferente origen formativo: la mayoría son filólogos (7 de Hispánicas, 3 de Inglesa y 1 de Italiana), y maestros (4); sin embargo, aparecen licenciados en Sociología (1), Historia (3), Derecho (1), Bellas Artes (1) y Psicología (1) y Publicidad (1)[3]. En cuanto a la experiencia en la enseñanza de lenguas, la muestra es bastante equilibrada, con 10 profesores en ejercicio (entre ellos los 4 maestros) y 4 participantes con experiencia en colaboraciones en ONG; el resto, 10 participantes, está en formación o tienen poca experiencia. El análisis de los datos recabados en las encuestas, basados en "Tablas de frecuencias", se realiza utilizando el paquete estadístico SAS[4] versión 9.1.

3. Desarrollo y relato de la investigación

Se lleva a cabo el taller, compuesto de dos partes:

1. Actitudes y creencias de los profesores hacia el uso del juego dramático en el aula.

2.La programación y contenidos puede ser consultada en: http://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_instituciones/P733-13.htm

3. El ámbito de esta encuesta, de los participantes en el curso de formación de profesores de ELE, nos indica la gran variedad de carreras universitarias que convergen. Una de las razones es la situación laboral actual; este elemento no atañe a nuestro estudio, pero sería una situación interesante para analizar.

4. Statistical Analysis System, SAS Institute Inc.

2. El uso del juego dramático en la enseñanza de la prosodia en español.

3.1. Parte 1ª del estudio: actitudes y creencias sobre el uso del juego dramático

La primera parte del taller servirá para analizar la respuesta del profesor ante una propuesta práctica y real sobre el uso del juego dramático en clase de lenguas. Para ello, vamos a poner en práctica el ejercicio *Conocer, descubrir*[5], secuencia de ejercicios basada en técnicas teatrales para potenciar la memoria sensitiva y para ayudar en la interacción entre los componentes del grupo; es una propuesta de Bercebal (1998), centrada en la formación de actores, adaptada por nosotros a la enseñanza de ELE para el primer día de clase. Es adecuado para romper el hielo y establecer pautas de trabajo basadas en la confianza y colaboración dentro de un grupo. La sesión comienza en el pasillo, fuera del aula, donde se ha creado cierta expectativa al tener cerrada el aula y no permitir la entrada a los participantes. Es preferible realizarlo antes de que los participantes hayan visto el espacio y, a ser posible, antes de que hayan tenido el primer contacto entre ellos. Deberán realizar una:

- Visualización del espacio donde se va a entrar (imagen inventada).
- Descripción del espacio, de la atmósfera y de sensaciones.

Los participantes colaboran en este primer momento, no parece que nadie se encuentre a disgusto; solo se sienten un poco sorprendidos por la forma de iniciar la clase, ya que se suponían sentados en su mesa, en espera del comienzo de la sesión. La actividad se traslada al interior del aula: una vez dentro se invita a los participantes a que recorran el espacio y lo comparen con la imagen inventada; en el recorrido se irán comentando estas diferencias con el resto. A continuación se reparte el grupo en parejas, con el fin de que se muestren el espacio unos a otros y de contrastar las diferencias entre el espacio inventado y el que realmente se han encontrado. Antes de ello se habrá hecho una pequeña pausa para anticipar: ¿cómo será la persona con la que cada uno va a formar pareja? Su aspecto físico, su ropa, su voz... El coordinador ayuda a describir todos estos aspectos y conduce las descripciones hacia aspectos más psicológicos.

Se plantea la actividad de *Los lazarillos*. En este ejercicio un estudiante guía a otro que tiene los ojos tapados, para que no pueda ver, y le va mostrando los objetos y el espacio del aula con el fin de realizar descripciones sensoriales diferentes a las relacionadas con el sentido de la vista. Por parejas, uno hace de ciego, con antifaz, y el otro es su lazarillo. Le irá guiando por el espacio haciéndole observar, con el resto de los sentidos, los elementos del espacio. El profesor, cada cierto tiempo, recuerda a los ciegos y lazarillos un sentido, con el que tienen que trabajar con más intensidad. "oído, tacto, olfato, gusto". Se intercambian los papeles para que todos participen desde las dos perspectivas, las del guía y las del ciego. Pues bien, en general el grupo mostró capacidad de improvisación y de juego, se dejó llevar por las indicaciones y por el ambiente de camaradería necesario para avanzar en la secuencia; asimismo, dejó aflorar el sentido

5. El desarrollo completo de la sesión está disponible en Boquete (2012: anexo II pág. 87-98).

del humor como resultado de las situaciones creadas en el desplazamiento de las distintas parejas por el espacio disponible.

De vuelta a la actividad, se invita a los participantes a que se presenten entre ellos: nombre, edad, procedencia, detalles interesantes de la familia o aficiones, etc. A continuación, se forman parejas mirándose frente a frente. Se pide a los alumnos que traten de ver en su pareja un animal, en el más natural sentido de la palabra. Tras decírselo mutuamente y justificar la elección, se cambia de parejas y se repite. Tras tres o cuatro cambios, se pone en común lo que a cada uno le han dicho y si ha habido similitud entre lo que han opinado distintas parejas o no. Este ejercicio es típico de las clases enseñanza de lenguas; en ese sentido no se está aportando nada nuevo. Lo que, quizá, puede ser novedoso es el intento de incorporarlo a una secuencia más larga en la que los participantes van a tener que desplegar todo su conocimiento descriptivo, tanto de aspectos físicos como psicológicos, y en la que su imaginación va a ser la vía para mecanizar el léxico compartido por el grupo. Además, se añade un elemento dinamizante a un ejercicio que, generalmente, suele realizarse sentado y con la guía de un manual o un diccionario.

En un ambiente más convencional pasamos a exponer la opción que queremos presentar como contraste a lo realizado hasta el momento, y que consistirá en mostrar la forma típica de realizar un primer día de clase, centrado en los manuales, en la explicación de las fórmulas de cortesía y la presentación de programas académicos; de la misma manera, se mostrará ejercicios paradigmáticos de descripción que suelen aparecer en los manuales de enseñanza de ELE. Esta secuencia constará de los siguientes pasos:

- Primer día de clase: presentación, formas de cortesía, carteles con el nombre del estudiante, etc.
- Se muestran ejercicios típicos de descripción de varios manuales y niveles: Alonso y Prieto (2011) B1, Álvarez (2000) B2, Castro (2005) A2 y Menéndez (2009) B2; además se reproduce las audiciones relacionadas a los ejercicios que acompañan a los manuales.
- Se presentan ejercicios que aparecen en páginas educativas de Internet, tales como *Todoele.net*[6] y se analiza el formato. Se trata de un ejercicio denominado *Rompiendo el hielo*, en el que se presentan objetivos similares al planteado en la secuencia *Conocer y descubrir* expuesta anteriormente; las funciones lingüísticas son similares: dar/pedir información, expresar gustos, saludar y presentarse.
- Se completa la información sobre Internet con ejercicios que aparecen en "blogs" educativos, como puede ser el caso de *El tinglado*[7]. En él se puede encontrar una sección que encaja con las funciones y los objetivos que se están trabajando en el análisis de estilos; se trata de *Nortxu*, basada en ejercicios supuestamente interactivos en los que practicar con un personaje virtual.

6. Disponible en: http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=&s_gramatica=&s_funciones=Saludar+y+presentarse&s_cultura=&Actividad_id=123

7. Disponible en: http://www.tinglado.net/?id=nortxu. En su presentación plantea lo siguiente: "Aquí podrás hablar con mi amiga Nortxu y practicar tu español. Para el aprendizaje de idiomas es esencial que se produzca interacción entre el emisor y el receptor de los mensajes. Una buena manera de ejercitarse es practicar con un personaje virtual, pues están siempre disponibles, eliminan el temor a equivocarnos y pueden simular muy bien contextos reales de comunicación..."

– Una vez expuestos y analizados los dos estilos de desarrollo de una secuencia didáctica se procederá a evaluar y expresar preferencias mediante la realización de encuestas.

Veamos, pues, los resultados que muestra la encuesta, en cuanto al análisis de estilos de enseñanza en la que se plantea la siguiente cuestión:

Pregunta 1: *Durante la sesión se han visto dos estilos diferentes de crear un primer encuentro:*

A. Un estilo "tradicional" en el que el que cada uno se presenta, cuenta las razones por las que ha decido estudiar español y describe su familia, amigos, etc.
B. Mediante el uso de técnicas teatrales adaptadas a la enseñanza de lenguas, elementos de improvisación y recreación de situaciones, lo que podríamos llamar "juego dramático".

Por favor, elige una de las dos opciones y añade los comentarios que creas necesarios.

	A	B
En general, ¿cuál de los dos métodos te parece más eficaz?		
En general, ¿cuál es el más sencillo de llevar a la práctica?		
¿Cuál consigue una mayor interacción entre los participantes?		
¿Cuál consideras que es más motivador para los participantes?		
¿Cuál preferirías utilizar en clase?		
OBSERVACIONES:		

Los resultados son muy ilustrativos y coinciden con las opiniones vertidas durante el debate posterior a la exposición de los dos estilos de enseñanza diferentes.

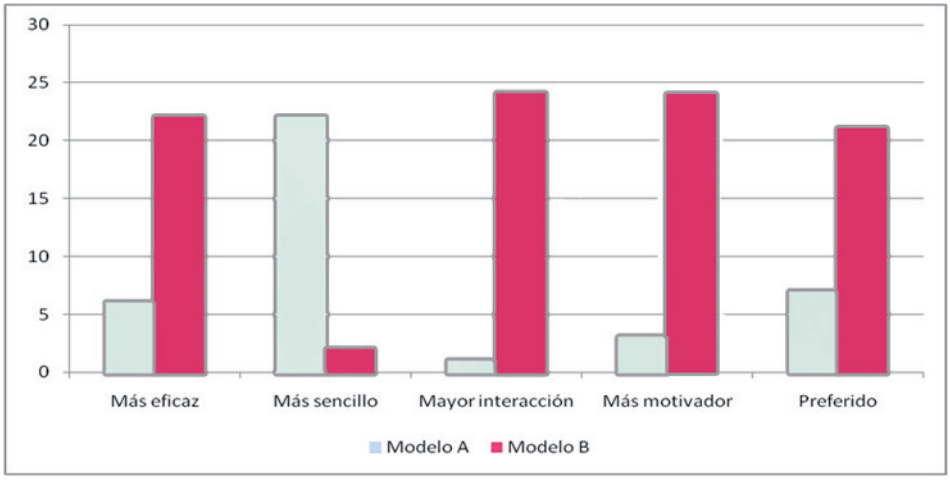

Gráfico 1

Procedamos a realizar el análisis de la información aportada por los participantes:

– El 72,7% de los participantes cree que el modelo propio del uso del juego dramático es más eficaz.
– Sin embargo, el 91,7% considera el modelo A, el modelo más tradicional, es más sencillo de aplicar.
– El 95,8% reconoce en el modelo B un modelo más interactivo.
– Para el 87,5% el modelo B es más motivador.
– Esta distancia entre el modelo A y el B se recorta a la cuando se pregunta por la preferencia, por parte del profesor, a la hora de ser utilizada en clase: el 66,7% estaría a favor de la práctica del modelo B.

Los comentarios de los profesores intentan puntualizar las afirmaciones:

– Varios profesores abundan en la necesidad de precisar el grupo, la edad, la cultura, etc. Un participante menciona el aula y sus características.
– Otros coinciden en que ambos estilos son compatibles y que es bueno combinarlos.
– Un profesor teme que el juego dramático pueda ser incómodo para algún estudiante el primer día de clase.
– Se da la situación de profesores que prefieren utilizar el sistema A (más tradicional) en clase a pesar de que considere la técnica B mejor en general.
– Se menciona la originalidad y a su eficacia a la hora de "romper el hielo y quitar un poco la timidez".

A continuación se pregunta a los participantes quiénes de ellos han puesto en práctica en sus aulas el estilo B. Pregunta 2: *¿Has utilizado alguna vez el estilo B en tus clases/prácticas?* A lo que 13 participantes (61,9%) contestan que NO y 8 participantes (38,1%) afirman que SÍ. Dominan, por tanto, con un 61,9%, los profesores que manifiestan no haber utilizado el estilo B, el uso del juego dramático, en clase.

3.2. Parte 2ª del estudio: la aplicación del juego dramático a la enseñanza de la prosodia en español

A continuación se contrastarán dos modos de concebir la enseñanza de la prosodia española: una más convencional, centrada en el seguimiento de los manuales de ELE, y otra que pretende hacer más asequible el desarrollo los contenidos teóricos y prácticos mediante el uso, compatible con un desarrollo descriptivo y metódico de la materia, del juego dramático. Se plantea un nivel B2 de español.

El primer modelo, el más habitual por otra parte, es el basado en la realización de ejercicios relacionados con los elementos suprasegmentales mediante el uso de los manuales que se pueden conseguir en el mercado editorial: parte de ellos pertenecen a

manuales genéricos de ELE y otros, los menos, a manuales especializados en la enseñanza de fonética española. Es el modelo que denominaremos OPCIÓN A: *manuales de ELE.*

En contraste a este modelo didáctico, se planteará una metodología centrada en el desarrollo de materiales propios, procedimientos específicos para cada paso en el desarrollo del programa, adecuación de los contenidos teóricos al nivel de cada alumno y una programación más realista; esto desde el punto de vista teórico de la materia. En cuanto a la práctica, esta opción se centra en el uso del juego dramático como herramienta con la que aplicar el conocimiento teórico, de modo que sea más llevadero un trabajo repetitivo, necesario por otra parte, para conseguir una apropiada realización de los elementos prosódicos del español. Denominaremos este estilo como OPCIÓN B: *integración del juego dramático en la enseñanza de los elementos suprasegmentales*.

3.2.1. Opción A: manuales de ELE

La sesión comienza con el análisis de la primera opción, la centrada en el uso de los manuales disponibles, en la que se muestra, en primer lugar, una unidad de un manual especializado en fonética, Nuño y Franco (2002)[8] cuyos contenidos se centran en el acento en español. Esta es la secuencia planteada:

—*Estudia:* en la que se explica, de forma somera, las diferencias entre palabras tónicas y átonas.

Ejercicios de "escucha y marca" las palabras tónicas:
"Escucha y subraya" la sílaba tónica de las palabras y grupos de palabras siguientes
"Escucha y señala" las sílabas tónicas del siguiente texto

—*Recuerda:* en la que se hace la clasificación de las palabras según la posición del acento.

1) Ejercicios de "escucha y marca"; 2) Ejercicios de práctica relacionados con el acento ortográfico
—*Diptongos, hiatos*, explicación teórica y ejercicios para su práctica. Ejercicios de "escucha y repite"

Seguidamente se realiza la misma operación con un manual genérico de enseñanza ELE[9], Álvarez (2002):

—*Toma nota:*

Reglas de acentuación
Acentuación de diptongos, hiatos
Tilde diacrítica

—Ejercicios: 1) *Escucha las siguientes palabras y marca la sílaba que lleva acento de intensidad* (concepto acento de intensidad). 2) *Escucha los siguientes pares de palabras y repítelos.*

8. Ver secuencia completa en Boquete (2012: Anexo II pág. 137-150).
9. En Boquete (2012: 270-276) se hace constar la escasa importancia que se da al estudio de la fonética en los manuales de ELE. Para ello se toma una muestra de 31 manuales, pertenecientes a 26 de las colecciones disponibles en el mercado.

3.2.3. Opción B: nuestra propuesta[10]

1. Puesta en marcha: en la que se realizarán ejercicios de calentamiento. Para romper el hielo se realizará una serie de ejercicios sobre un elemento poético, un fragmento de una poesía de Alberti:

Lo más triste, caballero, un reloj: las 11, las 12, la 1 y las 2

2. Se hará leer en alto, uno a uno, a todos los componentes, intentando que se percaten del ritmo interno de las palabras y la combinación de las mismas. Acto seguido se volverá Arealizar la oración intentado expresar una serie de estados de ánimo o de formas de hablar: jadeante, susurrando, triste, asustado, zalamero, etcétera.
   - Cada participante lee un verso, las sílabas tónicas se pronuncian con mayor intensidad.
   - Cada participante lee un verso; cada sílaba se acompaña con un golpe, en las tónicas el golpe es de mayor intensidad.
   - Lectura coral: cada vez que se llegue a una sílaba acentuada, se da un ligero golpe en la mesa.
   - Se realiza una rueda: los alumnos tiene que agacharse en las tónicas. Pierde el que se equivoca.

3. Ejercicio de contraste tónico/átono. Se muestra la primera grabación realizada a un alumno, en la que se ha entregado un texto (un poema de Ángel González), al que se le han quitado todas las tildes y todas las pausas y solo se ha dejado los versos en la estructura original.
   - Ejercicio (se marcan, antes de oír el texto, las sílabas que el estudiante considere que son tónicas)
   - Se escucha el texto declamado por el propio autor
   - El mismo texto cantado por Pedro Guerra
   - Se da la solución al ejercicio de las sílabas tónicas

4. Sesión teórica: en la que se repasan las normas de acentuación en español.
   - Tipo de sílaba según el acento
   - Diptongos
   - Hiatos

5. Se muestra la segunda grabación realizada al mismo estudiante y se contrastan los avances conseguidos.

6. Realización de ejercicios escritos: colocar las tildes al texto.

Con el fin de que los participantes hagan un análisis de la secuencia planteada, se diseñó una encuesta basada en las características que, según Gil-Toresano (2004: 908) y Giovannini (1996: 58), deben cumplir las actividades relacionadas con las destrezas orales. Concluido el análisis de la unidad didáctica, desde la perspectiva de su conveniencia y utilidad, después de contrastarla con las unidades planteadas en los manuales

10. Ver desarrollo completo de la secuencia en Boquete (2012: anexo II pág. 142-150).

de ELE, se preguntará a los profesores acerca de su preferencia. Este es el resultado con el que pretendemos mostrar la adecuación de la unidad planteada al criterio de los profesores participantes en el estudio:

Pregunta 3: *Durante la sesión se han visto dos formas diferentes de diseñar una unidad didáctica:*

A. Una basada en la secuenciación y contenidos definidos por los manuales de ELE. El desarrollo de la clase irá vinculado a la guía marcada por ellos y los materiales de audio son los que aporta el manual.

B. Otra organizada en secuencias que integran sesiones de calentamiento, mediante el uso del juego dramático, audiciones de material real, grabación y seguimiento de documentos orales producidos por los estudiantes y repaso pormenorizado de la teoría gramatical implicada en la unidad.

Por favor, elige una de las dos opciones y añade los comentarios que creas necesarios.

El resultado, como se puede comprobar a continuación, es muy gráfico:

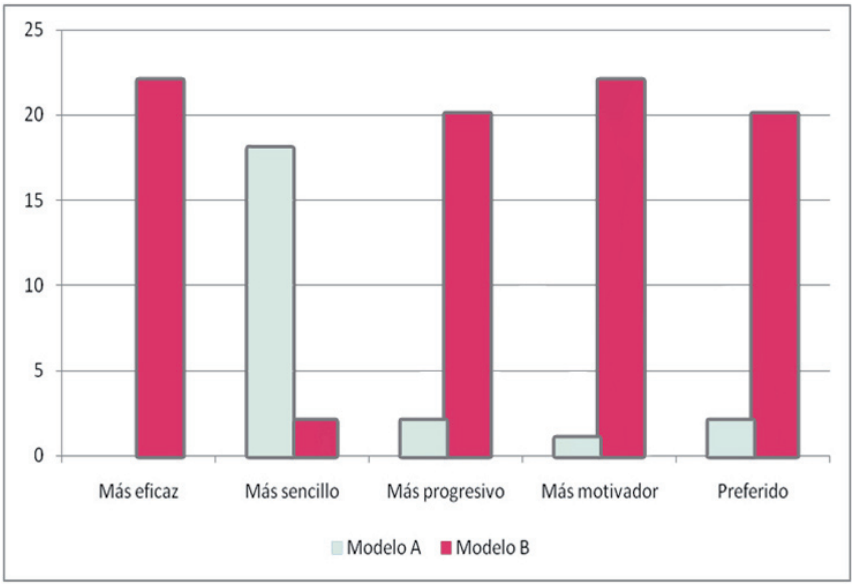

Gráfico 2

Los participantes muestran claramente una preferencia por el diseño B, en el que, a una secuencia teórica, con una serie de ejercicios de repetición, se integra el juego dramático como elemento de arranque de las actividades, como hilo conductor del mismo y como componente lúdico que posibilita una buena atmósfera de trabajo, tanto para el estudiante como para el profesor. En lo que también coincide la gran mayoría, el 85,71%, es en que la opción A es más sencilla de llevar a la práctica; esto concuerda con lo reflejado en el gráfico 1, en el que los participantes habían expresado su idea en el sentido de que es más fácil llevar a cabo una sesión desde el enfoque tradicional a una en la que intervenga el juego dramático.

Los comentarios inciden en que la opción B es "más motivadora, que involucra al alumno directamente". Un profesor incorpora su visión sobre el uso de la poesía es: "una buena manera de mostrar la cadencia y el ritmo español"; estamos completamente de acuerdo con él, en el sentido de que es positivo comenzar estas actividades con textos poéticos (en verso a ser posible), debido a la información rítmica que se aporta con ellos y que puede ser de gran utilidad.

Algunos comentarios de los entrevistados, a pesar de su brevedad, pueden ser de ayuda:

- En general muestran estar de acuerdo con el método y su afinidad.
- Se hace mención a la conveniencia de usar textos poéticos.
- Manifiestan su interés en el uso de la grabación de los estudiantes como algo cotidiano.
- Apoyan el uso de las herramientas tecnológicas (algunos hacen referencia al uso de programas informáticos tales como *Power Point*, de Microsoft, *prezi.com*, etc.).

Hay, por supuesto, comentarios que reflejan los puntos débiles de la unidad, como puede ser la duración de la secuencia:

"Para mí la secuencia dura demasiado, funcionaría solo con un curso intensivo de más de 4 horas semanales".
"Pocos profesores tienen el lujo de poder dedicar tantas horas a la fonética".
"Puede llegar a extenderse demasiado".

Otro comentario tiene que ver con la posibilidad de que no sea adecuado para alumnos muy retraídos.

4. Conclusiones

Se puede afirmar que los profesores entrevistados están abiertos a la utilización del juego dramático en el aula, que lo consideran eficaz y motivador, pero la mayoría ven mucho más fácil la aplicación del estilo convencional de enseñanza, basado en la utilización de manuales y ejercicios muy dirigidos. Asimismo, se da la circunstancia de que la mayoría de los profesores no utiliza, de una forma consciente al menos, el juego dramático en clase. De todos modos, se percibe el carácter ecléctico del profesor de lenguas en sus comentarios sobre la oportunidad de combinar ambos estilos; por ello, condiciona el uso del juego dramático al aula y sus características, así como a la edad, la cultura y la personalidad del estudiante.

Se ha visto, a lo largo del desarrollo de este artículo, cómo es posible la integración del juego dramático en la enseñanza de los elementos suprasegmentales en el aula de ELE, de modo que actúe como método articulador tanto para los contenidos programados como para la realización de las actividades.

La conclusión que se quiere exponer es que el juego dramático mejora la expresión oral y la competencia comunicativa; estimula la creatividad; favorece la interrelación

entre los participantes (fomenta la empatía y la cercanía entre profesores y estudiantes); ayuda a superar la timidez para hablar y actuar en público; mejora el proceso de aprendizaje. No puede olvidarse que el componente lúdico es compatible con el rigor académico y la disciplina, tanto a la hora de diseñar un programa como a la hora de ponerlo en práctica.

Bibliografía

ALONSO, M. y R. PRIETO (2011): *Embarque B1*, Madrid: Edelsa.

ÁLVAREZ, M. (dir.) (2000): *Sueña 3*, Madrid: Anaya

ARROYO, C. (2003): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua,* Madrid: Comunidad de Madrid.

BERCEBAL, F. (1998): *Un taller de drama*, Ciudad Real: Ñaque Editora.

BOQUETE, G. (2012): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales,* Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, [en línea], https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichero Tesis.do?fichero=30865

BROWN, H.D. (1994): *Teaching English by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Prentice Hall.

CASTRO, F. (2005): *Español en marcha A2*, Madrid: SGEL.

CÓMITRE, I. y J.M. VALVERDE. (1996): «Desarrollo de la competencia oral de la L2 a través de actividades dramáticas», en *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.

DORREGO, L. (1997): *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Universidad de Alcalá.

EINES, J. y A. MANTOVANI (1997): *Didáctica de la dramatización,* Barcelona: Gedisa.

FERNÁNDEZ, S. (1997): «Aprender como juego. Juegos para aprender español», *Carabela,* 41, *Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE,* Madrid: SGEL.

GIL, J. (ed.) (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español,* Madrid: Edinumen.

GIL-TORESANO, M. (2004): «La comprensión auditiva», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 899-915.

GIOVANNINI, A. (1996): *Profesor en acción (1,2 y 3)*, Madrid: Edelsa.

HAYES, S.K. (1984): *Drama as a Second Language: A practical guide for language teachers*, Cambridge: National Extension College.

MAGARIÑO, C. (1996): «Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua: La caracterización y la improvisación», en *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.

MENÉNDEZ, M. (coord.) (2009): *Prisma A1*, Madrid: Edinumen.

MOTOS, T. y F. TEJEDO (1987): *Prácticas de Dramatización*, Barcelona: Humanitas.

MOTOS, T. (1993): «Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura», en *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica. Años 1992-1993, n. 10-11*, Salamanca: Editora de la Universidad de Salamanca.

NUÑO, M.P. y J.R. FRANCO (2002): *Ejercicios de fonética avanzado y superior*, Madrid: Anaya.

ROBLES, M.M. (2007): *Drama y teatro. La representación de una pieza teatral en la clase de E.L.E*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.