La dramatización como estrategia motivadora en clasede ELE en Gabón

Perrine Mvou
Ecole Normale Supérieure, CRAAL, Libreville

1. Introducción

El español es la segunda lengua enseñada en los centros educativos gaboneses, después del inglés. Pero se nota, con mayor pesar, que se instala cierto desinterés a medida que avanzan los alumnos en su currículum. En efecto, la mayoría no siente ninguna motivación con respecto al aprendizaje del ELE.

Primero, hay que decir que la sociedad gabonesa ha legado a la mayoría de los jóvenes una imagen peyorativa de Guinea Ecuatorial y, por supuesto, del idioma. Eso ha contribuido un poco a socavar su motivación con respecto al aprendizaje de la lengua de Cervantes. Luego, los alumnos plantean la cuestión de la importancia de este idioma en su vida: ¿por qué y para qué aprender el español? A nuestro parecer, una de las razones, no menos despreciable, estriba en la calidad y la eficiencia de los métodos. Tal vez no funcionen bien. Basta con notar que numerosos docentes siguen practicando una enseñanza centrada en ellos mismos. Sintiéndose casi excluidos de su propio aprendizaje, los alumnos pues se desinteresan, se desmotivan.

Esta desmotivación se verifica a través, por ejemplo, de una tasa muy elevada del absentismo a la hora de las clases de español y de la multiplicidad de dificultades que encuentran en la adquisición de las habilidades comunicativas (escrita y oral).

Pero, la motivación está en el centro del conocimiento y del aprendizaje de una lengua puesto que, como lo subrayan Sauvé, Renaud y Gauvin (2007), crea "des conditions favorables à l'apprentissage et, en ayant un impact positif sur les apprentissages cognitif, affectif et psychomoteur".

En la "Lettre d'Orientation"[1] se evoca pues la imperiosa necesidad de solucionar una situación que se ha vuelto una preocupación en la comunidad docente de ELE, es decir innovar para lograr "redynamyser l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon" (1995: 2). Para concretar eso, proponemos la introducción de la dramatización, del juego dramático, en la clase de ELE puesto que es una herramienta que tome en consideración al alumno propiciando su implicación efectiva en su aprendizaje. Favoreciendo su desinhibición, le transforma en verdadero "actor" del proceso de enseñanza/ aprendizaje (E/A).

A lo largo de esta reflexión, iremos demostrando por lo tanto cómo se puede motivar a un aprendiz, cómo se puede, a partir de la práctica de la dramatización, motivarle,

1. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports... (1995).

cómo y a qué grado el juego puede desinhibir a los alumnos y, así motivarles. Para validar nuestras hipótesis, preconizamos un enfoque experimental.

2. Bases teóricas

Antes de adentrarnos en la puesta en marcha de nuestra propuesta, es preciso aclarar los conceptos que iremos manejando. Así, hablar de la dramatización como estrategia motivadora remite a definirla. Luego, hablaremos de la motivación. Para terminar, intentaremos demostrar cómo se puede motivar a uno mediante la práctica de la dramatización; eso es, poner de realce la relación entre la práctica del juego dramático y el fomento de la motivación.

Hablando del primer concepto, recordamos que el término "dramatización" viene del verbo "dramatizar". Para López Valero, Jerez Martínez y Encabo Fernández (2009: 18), dramatizar es "convertir en estructura dramática algo que no lo es, conferir rasgos teatrales (personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema)". Se la asocia a las nociones de juego de roles, jugar a la comedia, etc. Aquí es donde se acerca al teatro pero sin ser teatro. Los dos conceptos tienen en común la representación. El teatro tiene sus bases en la dramatización y ambos poseen recursos comunes muy útiles en la enseñanza de segundas lenguas.

En el ámbito de la educación, la dramatización no es el estudio de los textos dramáticos, sino un proceso de tipo dramático que enfoca los sentimientos y el intelecto de los alumnos para conseguir fines educativos. Así como lo afirman López Valero, Jerez Martínez y Encabo Fernández (2009: 21): "sirve para mejorar el desarrollo de habilidades lingüísticas; para el avance de la expresión creativa; para mejorar la competencia social y la confianza en uno mismo; para desenvolverse en diversidad de situaciones y de contextos, y para activar la imaginación, elemento indispensable en la formación del niño". En efecto, la introducción de la dramatización en la escuela ha sido experimentada por ejemplo en España con los niños de la Educación Infantil. Este método "ha permitido a los niños superar sus dificultades a nivel de la lengua" (Arroyo 2003: 109). El éxito de esta práctica se debe al hecho de que los niños estaban motivados para el aprendizaje. Pero ¿qué significa estar motivado?, ¿cuál es la relación entre la dramatización y la motivación?

Etimológicamente, la palabra *motivación* combina dos vocablos latinos: *motus* (traducido como "movido") y *motio* (que significa "movimiento") y se puede definir como la voluntad que estimula a hacer un esfuerzo con el propósito de alcanzar ciertos objetivos. A partir de esta definición, deducimos que la motivación es un hecho que viene de la profundidad de la persona para satisfacer necesidades.

Existen dos tipos de motivación. La primera es la *extrínseca* (viene de afuera de un individuo), que es causada por recompensas como dinero o calificaciones que proporcionan placer o satisfacción. La segunda es la *intrínseca* (viene del interior de un individuo) que proviene del placer que se obtiene de la propia tarea o de la sensación de satisfacción en la realización del trabajo en una tarea.

La motivación desempeña un papel importante en el proceso de E/A, particularmente, en el de las lenguas extranjeras (en nuestro caso, el del español). Pero, por ser subjetiva, la cuestión de la motivación no es una materia fácil de tratar, pues lo que motiva a una persona no motiva forzosamente a todo el mundo. ¿Cómo llegar a motivar a un alumno valiéndose de las oportunidades que ofrece la dramatización, el juego dramático?

Descuidando las necesidades del alumno, el docente del ELE de Gabón ha instalado el aburrimiento en sus clases, que se puede eliminar convocando una serie de actividades propicias tanto a la diversión como al aprendizaje. En efecto, muchos experimentos han concluido que uno aprende mejor cuando se siente relajado. Por tanto, el docente del ELE tiene que instaurar en el aula cierto ambiente para que el aula/la clase deje de ser un universo frío y abstracto y el alumnado haga esfuerzos para mejorar y desarrollar su aprendizaje. Para instaurar este ambiente relajado, hemos propuesto la introducción de la dramatización, particularmente a través del juego dramático en las clases de ELE.

La dramatización se pone en práctica en las aulas a través del juego, es decir "una actividad en la que los jugadores colaboran o compiten entre sí para alcanzar un objetivo concreto, siguiendo las normas establecidas y sin salirse de ellas", según lo define Boquete Martín (2012: 194). Durante largo tiempo, el juego se reducía a las nociones de divertimiento gratuito y de relajación. Pero los renacentistas y los románticos le otorgarán una importancia en las prácticas pedagógicas. Desde el punto de vista de la dinámica de la clase, el juego puede proporcionar diversión: cuando un alumno se divierte, está generalmente más motivado para el aprendizaje; puede eliminar las tareas mecánicas y de repetición; hacer de puente entre el mundo real y la clase.

A partir de los años 70, con el enfoque comunicativo, se hace hincapié en la importancia del juego en el proceso de E/A. Desde entonces, numerosas publicaciones valorarán las actividades lúdicas destinadas a la enseñanza. En 1987, por ejemplo, tuvo lugar en la Universidad de Quebec el primer coloquio internacional "Jeux et apprentissages" cuyo objetivo era repensar los diferentes métodos de enseñanza y destacar la eficiencia y la utilidad del juego en la promoción de una pedagogía activa.

El aprendizaje activo empieza cuando el docente incita a los alumnos a comprometerse activamente en clase introduciendo actividades de aprendizaje que les permiten trabajar concretamente sobre el contenido, discutir, reactivar y comparar los conocimientos, explicar lo que han entendido, colaborar juntos, actuar e interactuar entre ellos y con el docente.

Dentro de la variedad de juegos, el que nos interesa es el "dramático", es decir un ejercicio recreativo sometido a reglas y que "se desarrolla de modo exclusivo mediante la acción y el lenguaje directo de los alumnos, por lo común dialogado" (Eines y Mantovani, 1997: 121).

El objetivo del juego dramático en la escuela permitiría que el alumno experimentara sus capacidades creativas y que las explotara. Para Mª Rosario Navarro Solano: "A

través del juego dramático se pone de manifiesto la capacidad de elaboración, el conocimiento psicofísico que de sí tiene la persona, sus inhibiciones, el estado del lenguaje expresivo, corporal y verbal, su capacidad de integración social, etc." (Navarro Solano 2006/2007: 163). Es, pues, una herramienta pedagógica igual que otras herramientas pedagógicas. Pues debe volverse un instrumento simple y familiar que favorece la motivación. Compartiendo esta opinión, Page la completa subrayando que el juego dramático es una "expérience esthétique qui sollicite de manière globale et fait intervenir différentes formes de connaissances et de savoirs , [y que] permet de conforter le «désir d'apprendre» et le «plaisir de savoir»" (Page 2006). Por ende, en la escuela tiene oportunidades que puedan ser benéficas para los alumnos. Fuera de Gabón, especialmente en Marruecos, España e Italia, como lo demostró Arroyo (2003: 24), este método ya ha sido experimentado, y ha dado buenos resultados.

En el juego dramático, los alumnos son actores activos y no pasivos, participan en su propia formación. Es uno de los primeros factores de motivación en el niño/alumno.

Centrar el aprendizaje en el alumno incide en su implicación en el proceso de E/A. En el juego dramático, esta implicación pasa por el juego de roles. Se trata de una técnica o actividad en la cual una persona desempeña el papel de un personaje (real o imaginario) en un entorno de ficción. Hace hincapié en una etapa fundamental de la motivación. En efecto, es constructivo en la medida en que los alumnos lograrían apropiarse conocimientos a través del personaje que interpretan. Eso les permitiría pues desarrollar estrategias de aprendizaje más competentes.

La inmersión en el personaje motiva el deseo de acceder a las fuentes de conocimiento y al dominio de diversas habilidades. Un alumno que logra desempeñar un rol en un aula ya está liberado de sus inhibiciones y complejos de todo tipo, inherentes a todo aprendizaje.

La relación entre la dramatización y del juego dramático nos da la posibilidad de notar que el juego dramático viene a completar lo que es la dramatización. La dramatización aparece por ende como una idea abstracta que el juego dramático pone en práctica para su realización. Éste constituye la acción de actuar que permite a los alumnos identificarse en clase, pasar a la acción. Su uso puede pues fomentar su interés y llamar su atención por medio de una clase más viva (pedagogía activa y participativa), incluso el proceso de memorización.

Brougère (2007), citado por Musset y Thibert (2009), afirma que el juego hace posible la tansformación entre los actores del proceso de E/A escolar. La nueva estrategia que proponemos implica efectivamente una redefinición de los estatutos y roles tanto del docente como del aprendiz en el aula. El aprendizaje se centra ahora en el alumno que se vuelve actor y activo. El docente hace hincapié en lo cognitivo y lo afectivo de éste tomando en cuenta sus necesidades, sus intereses, sus estilos de aprendizaje, sus estrategias, sus problemas psicológicos: se hace todo para optimizar su éxito.

Al docente la enseñanza moderna le atribuye un rol muy distinto del que tenía tradicionalmente. Como lo afirman Andreu Andrés y García Casas (2000): "Con el juego

[...], nosotros los docentes dejamos de ser el centro de la clase, los "sabios" en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza/aprendizaje. En resumidas cuentas, el didáctico, transmisor de contenidos, se vuelve un animador y facilitador en el aprendizaje.

Después de estas aclaraciones, conviene demostrar la eficacia del juego dramático en el aula. Por eso, pasamos al experimento que hicimos con alumnos del Instituto Privado Internacional Berthe et Jean (Essassa - Gabón).

3. Metodología

Para llevar a cabo nuestro experimento, nos valimos de la metodología de la explotación de un juego en clase esbozada por Silva (2008)[2]. Según ella, para que se logre el juego, primero, el profesor tiene que preguntarse si al alumnado le corresponde el juego; si con el juego escogido se pueden alcanzar los objetivos apuntados; por lo que debe hacer algunas preguntas acerca de la congruencia del juego con necesidades educativas, justificar la elección del juego, determinar el momento ideal para introducirlo. Tiene que detallar las diferentes fases de la actividad y especificarlas en su hoja de preparación. Esta etapa requiere mucho tiempo y energía.

Luego, en la segunda fase, es decir, durante el desarrollo de la actividad, el docente ha de crear un ambiente que favorezca la relajación y el placer compatibles con el aprendizaje. Para ello, es fundamental que tenga en cuenta el estado de los estudiantes en este punto y tomar una decisión en base a eso. Este ambiente positivo y seguro animará a las iniciativas tomadas por los estudiantes, la espontaneidad y la tolerancia.

El docente debe empezar por dar informaciones sobre la forma del juego en cuestión (normas, el propósito, la hora, etc.) y lo que exactamente espera de los estudiantes.

Durante la actividad, el profesor debe también "animar" el juego. Ha de tener en cuenta que los alumnos no tienen tan buen conocimiento de las reglas del juego, por eso será indulgente y paciente si hay malentendidos y deberá aceptar repetir las instrucciones varias veces.

Después del juego, Haydée Silva recomienda evaluar debido a que el final de la actividad no marca el fin del uso educativo. El juego es un indicador de las habilidades de los niños; informa sobre el grado de sus adquisiciones. A partir de la evaluación, el profesor puede comprobar si los objetivos han sido alcanzados o si los ajustes son posibles.

La evaluación debe avanzar hacia una interpretación colectiva favorable para el aprendizaje deseado. Silva recomienda que se queden en su sitio los alumnos/actores, el escenario. Por una parte, para que se les signifique que, siendo un juego, lo evaluado es su rol y no su persona. Por otra, esta disposición favorece la escucha del grupo y el reparto de la palabra. Primero, hablan los observadores; luego, los jugadores; por fin, el docente/animador/facilitador.

2. Véase la memoria de Bour y Hoyet (2012).

Esta frase también proporciona una oportunidad para que los alumnos se evalúen ellos mismos. En efecto, una vez finalizada la actividad, resulta importante dar la palabra a los alumnos para que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y el método aplicado. Tendrán la posibilidad de opinar sobre la eficacia del método en cuanto a la adquisición del saber y del fomento de la motivación.

Esta etapa convoca las competencias del profesor que irá corrigiendo errores y comentando el tipo de estructuras lingüísticas usadas por los alumnos, a lo largo de los ensayos. De esta manera el alumno va a corregir su producción oral, sino también su expresión corporal.

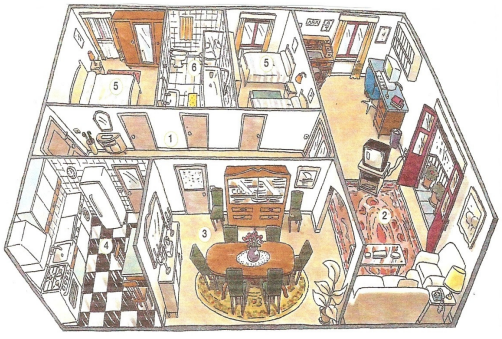
Las evaluaciones realizadas por parte del profesor han de ser más personales, analizando y evaluando las acciones, juegos dramáticos y trabajos en términos de calidad creativa, trabajo en equipo, destrezas en expresión, comunicación y asimilación del contenido del temario de clase.

4. Propuestas didácticas

En el marco de las cuestiones planteadas, se intentó un experimento en el terreno. Esta experiencia se dividió en tres sesiones diferentes fundamentales: producción escrita, representación y evaluación.

El experimento tuvo lugar en el "Lycée International Privé Berthe et Jean"[3]. Escogimos el nivel Seconde puesto que, a este nivel, los alumnos llevan ya dos años estudiando español. Trabajamos con veinte (20) alumnos durante un mes: mayo. En este periodo, ya nos encaminábamos hacia el final del año. Es decir que estábamos casi al final del programa. Este experimento nos sirvió pues para, por ejemplo, hacer repasos.

En este trabajo, propusimos una serie de actividades a partir de un documento iconográfico: el croquis del interior de una casa[4].



3. El "Lycée International Privé Berthe et Jean" es un instituto fundado en 2009 por Marie-Madeleine Mborantsouo y se sitúa en Essasa, a 27 kilómetros de Libreville. Proporciona una enseñanza de alta calidad, conforme a los programas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la meta de formar la futura élite gabonesa. Para alcanzar sus objetivos, esta estructura educativa proporciona a sus alumnos dispositivos particulares para que aprendan en las mejores condiciones posibles. Allí, los efectivos no superan 25 alumnos por aula.
4. Sacado de *¡Anda! Espagnol,* 1ère année, Nathan, 29.

La actividad que presentamos a continuación fue realizada por los alumnos con nuestra ayuda; primero, en subgrupos, luego, ante sus compañeros. Pero un solo grupo representó su escenita, por falta de tiempo. Tuvo 30 minutos para presentar su trabajo.

Después de la toma de contacto con el soporte propuesto, pasamos a la fase de la formación de grupos y a la distribución de roles. Hay que decir que la distribución de una "hoja de personaje" es el primer paso de apropiación de un personaje que el alumno puede llevar a su gusto. Los aprendices reservados, introvertidos o los que simplemente no estaban interesados en desempeñar un papel ejercieron como portavoces. Al final, nos encontramos con cinco (5) grupos compuestos de cuatro alumnos cada uno.

4.1. Creación de los textos

Sánchez Fernández e Iglesias Carreira (1993: 95) afirmaron que la organización de un juego dramático no se reduce a "la representación, sino que incluye también la invención [...] para posibilitar al alumno una mayor y más creativa adaptación del individuo a las situaciones con las que se va a enfrentar en la vida real". En efecto, la práctica del juego dramático le proporciona al alumno un espacio de creación y de expresión. El juego de la creatividad es un juego que involucra a la personalidad del alumno, su creatividad en el uso del lenguaje así como su capacidad de imaginar situaciones de enunciación. Otorgándole tiempo para reflexionar en un ambiente de diversión y de relajación, puede experimentar una gran cantidad de creatividad en sus intervenciones en el aula.

Hablando de nuestro experimento, en grupos[5] tuvieron que crear diálogos a partir de la descripción de las diferentes partes de una casa. En esta descripción, los alumnos debían organizarse para crear un diálogo entre ellos a partir de la imagen. Luego, se organizaron para representar las escenitas que habían creado antes.

Señalamos que la actividad de expresión escrita puede servir como rompehielos. Además, se proporciona una serie de actividades de exploración dramática que pretenden introducir al alumno en los conceptos básicos del teatro, como la mímica, la improvisación (el objetivo, el conflicto) y la construcción del personaje.

El objetivo principal de esta sesión era desarrollar un clima relajado y de confianza que favoreciera el trabajo en equipo, y donde los alumnos se sintieran libres para contribuir con sus ideas y propuestas creativas.

Esta fase de creación duró un mes, por lo que fue una actividad muy complicada, según confesaron los alumnos, ya que el nivel de su expresión escrita era bajísimo. Aquí es donde el docente experimentó verdaderamente su papel de facilitador, de orientador, evaluando las producciones a medida que avanzaban los alumnos.

He aquí una muestra (texto creado por los alumnos del grupo 4). Los miembros de este grupo son: Manuela, Querenne, Cynthia, y Aimy, el portavoz. El trabajo consistía en dialogar sobre la cocina.

5. Recordamos aquí que el juego dramático es un juego de improvización colectiva durante el que, en pequeños grupos, los jugadores inventan un una ficción elaborando un bosquejo, luego la juegan bajo la apariencia de personajes ante un público.

Manuela, Cynthia, Querenne y Aimy. En la cocina en casa de Aimy.
MANUELA: Pronto vendrá tu mamá, Aimy. Quisiera que le hiciéramos una sorpresa. A ver si le podemos guisar algo. Quizás tenga mucha hambre al regresar del trabajo. Suelo hacerlo para mi madre. Y eso le complace muchísimo. *¿Dónde* está la cocina?
AIMY: Ahí está. Abre esta puerta a tu *izquierda*.
MANUELA: En mi casa todo está indicado con pequeñas placas en las cuales están indicados los nombres del lugar que se encuentra detrás de la puerta y colgadas en la puerta. No sé cómo se llaman estas placas. Pasamos....
CYNTHIA: En mi casa, no hay todas estas extrañas.
AIMY: ¿Por qué extrañas? Les digo que es la cocina. Abrid y verás si les estoy mintiendo.
CYNTHIA: (*Abre la puerta y se ilumina su rostro*) ¡Qué bonito! ¡Tantos aparatos! *¿A qué* sirven? porque en nuestra cocina no hay estos tipos de aparatos.
AIMY: Primero, el horno. Sabes a qué sirve, supongo (*Cynthia contesta por la negativa con la cabeza*). Luego, la lavadora, pues...(*Le interrumpe Querenne*)
QUERENNE: (*Sorprendida*) ¡Una lavadora en una cocina! *¿Qué* es esto?
AIMY: (*Fingiéndose no haber oído algo*, *continúa*) Ya basta, me estáis molestando. Abre el frigorífico.
CYNTHIA: (*Algo perdida*) *¿Qué* es el frigorífico? Hace un rato te he dicho que no tengo estos aparatos en mi casa.
(AIMY *siempre finge no haber oído algo*)
QUERENNE: Veo un estante *¿Para qué* sirve el estante en la cocina?
MANUELA: Es evidente, Querenne, sirve para guardar los platos.
QUERENNE: ¿Guardar los platos? Pero, pueden deteriorarse, pudrir.
AIMY: No. No se trata de este tipo de platos. Cuidado, la palabra "Plato" tiene dos sentidos. Aquí, se trata de los utensilios no de la comida.
MANUELA: Tenéis cosas muy raras aquí. Eso, por ejemplo, por encima del horno, *¿qué* es? (*dirigiendo el dedo hacia el horno*)
AIMY: ¿Por *encima* del horno? Sí, ya veo. Es una campana.
QUERENNE: ¿Qué es una campana? Si no le molesto, Señora.
Un momento de vacilación...
AIMY: (*Como furiosa*) La campana aspira tanto el humo producido por el horno como los olores que sueltan cuando cocinamos.
QUERENNE: ¿Y *cuál* es su importancia en una cocina? El humo y los olores pueden salir por la ventana, por ejemplo.
Carcajada de Manuela.
AIMY: Ahora sí, me molestas.
QUERENNE: Es que no entiendo, ¿no tenéis un comedor aquí?

AIMY: Que sí. *¿Por qué* esta pregunta, Señora?
QUERENNE: Entonces, *¿qué* hacen esta mesa y estas sillas en la cocina?
AIMY: En esta mesa, podemos comer. Pero lo más a menudo, mi mamá se sirve de ella cuando cocina. Se sienta para cortar la cebolla, por ejemplo.
MANUELA: Hay dos aperturas, *¿adónde* nos conducen?
AIMY: Una nos conduce al comedor. Y ésta, a la izquierda del frigorífico, conduce al pasillo. Es decir que cuando regresamos de compras, entramos directamente en la cocina sin pasar por el salón.
MANUELA: *¿Por qué* hay un reloj colgado en la pared?
AIMY: Mi mamá es una mujer muy organizada meticulosa. Ha puesto este reloj *porque* aquí, todo se hace a una hora precisa. Fuera de la hora prevista, ya no vale la pena, sobre todo cuando se trata de comer. Mi madre vigila la hora de comer. Después, lo cierra todo.
Risa general
MANUELA: Vale. Basta con las presentaciones o descripciones. *¿Qué* podemos cocinar para tu mamá?
Aimy se dirige hacia el frigorífico y da a su amigo unas cositas. Empiezan la cocina.

4.2. Puesta en marcha de las representaciones

La última fase del proceso se dedicó al montaje y a la preparación de la escenificación ante el grupo clase. Unos alumnos (Aimy, por ejemplo) intentaron aprender de memoria sus réplicas, pero no lo lograron. Así, textos en la mano, representaron su escenita procurando asociar la palabra, la voz a la gestualidad. En efecto, dice Dufeu (1999: 121): "le lien direct entre le locuteur et sa parole, [...] permet l'adéquation entre le sens et la signification du message et entre ce qui est dit et ce qui est exprimé, [ceci] facilite l'apprentissage". Así es como las dificultades del principio (falsas entonaciones, gestos artificiales) desaparecieron tan pronto como se ponen la sinceridad en la expresión de las emociones.

Para la evaluación final, tomamos en cuenta no sólo el texto concebido (su originalidad) sino también la expresión oral (pronunciación) y la prestación (mímica, gestualidad, etc.) ya que durante las prestaciones de los grupos, el profesor apuntaba las preguntas y las respuestas de los alumnos. Intervinimos, lo más a menudo, para reparar imperfecciones de los actores.

A los tres momentos diseñados por Silva, añadimos la remediación que consideramos importante. Claro está que lo que apuntábamos era el despertar de nuevo el interés de los alumnos por el aprendizaje de ELE. Pero subrayamos que fueron también momentos de enseñanza y de aprendizaje, nos incumbió pues la tarea de rectificar ciertos fallos. Primero, hicimos un repaso sobre los interrogativos para recordar, por ejemplo, que, en español, una pregunta consta de dos signos de interrogación: uno al principio (invertido) y otro al final de la pregunta por haber notado que lo más a menudo los alumnos, al escribir una pregunta, olvidaban el punto de interrogación invertido que se coloca al principio de la pregunta.

Para terminar, hicimos un ejercicio de aplicación para verificar si los alumnos habían asimilado el uso de los interrogativos formulando frases y las preguntas que les correspondían usando los pronombres interrogativos estudiados.

Para clausurar la actividad, hicimos un balance del experimento para recoger las reacciones tanto de los alumnos-actores como de los alumnos-espectadores. Según ellos, las actividades fueron verdaderos momentos de divertimiento y de enseñanza. Esta satisfacción les llevó a solicitar otras sesiones con este tipo de enseñanza, hasta nos propusieron otras imágenes para otras representaciones.

La motivación lúdica, el deseo y el placer de jugar permitieron a los aprendices involucrarse más en su aprendizaje disfrutando el placer de jugar con las palabras, frases y textos que habían creado ellos mismos. Así, algunos alumnos que parecían, al principio, padecer cierta dependencia en relación con el docente, algo desconcertados por la nueva orientación de las clases, y no verdaderamente dispuestos a hacerse cargo de su propio aprendizaje, se dieron poquito a poco cuenta de sus capacidades y se pusieron a esforzarse por apropiarse las nuevas estrategias.

También había algo más en este grupo, cierta cohesión, un espíritu que cada alumno quisiera continuar e ir más lejos en este experimento. Como ya lo habían demostrado Cómitre y Valverde, citados por Boquete Martín (2014): "El juego dramático colabora a la formación de grupos compactos, en un clima de cooperación, gracias a dinámicas y hábitos de grupo. Las actividades teatrales fomentan la destrucción de las barreras individuales y permiten conocer al otro en mayor profundidad".

Esta experiencia les dio la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo y su aprendizaje y les ayudó a tomar conciencia de su propio estilo de aprendizaje. Contribuyó a la reducción de esta sensación de desánimo que les habitaba. Nos dimos cuenta de que la escenificación había permitido a unos alumnos desarrollar sus expresiones creativa y comunicativa (la pronunciación sobre todo). Unos alumnos que no tenían la costumbre de tomar la palabra durante las clases, que considerábamos tímidos salieron como « de su concha». El juego dramático es pues un verdadero factor de desinhibición.

5. Conclusión

Concluimos recordando que un aprendizaje no puede ser eficiente, performante sino si se apoya en una motivación, de muchas maneras sostenida, sabiamente orquestada.

El objetivo principal de nuestro trabajo era pues de esquematizar un nuevo método de E/A que, implicando al alumno de manera efectiva en el proceso de E/A, le permitiera también desinhibirse y despertar de nuevo su interés por el aprendizaje de la lengua.

A partir del experimento, concluimos que la dramatización es un medio ideal para no sólo crear actividades de interacción social y promover el papel del alumno como aprendiente autónomo sino también mediante el cual, el alumno podrá trabajar tanto las competencias cognitivas, afectivas, lingüísticas como las aptitudes sociales, comu-

nicativas y de representación. En conclusión, es un verdadero estimulador de motivación y de dinámica de grupo.

Referencias Bibliográficas

ANDREU ANDRÉS, M. Á. y GARCÍA CASAS, M. (2000): "Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico", *Español para fines específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para fines específicos,* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 121-125. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_iefe010016.pdf> [Consulta: 10/09/2014]

ARROYO, C. (2003): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*, Madrid: D. G. Promoción Educativa.

BARROSO GARCÍA, C. y FONTECHA LÓPEZ, M. (1999): "La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase", *ASELE. Actas, X.* <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf> [Consulta: 25/08/2014]

BOQUETE MARTÍN, G. (2011): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales,* Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá.

BOQUETE MARTÍN, G. (2014): "El uso del juego dramatico en el aula de español como lengua extranjera", *Porta Linguarum,* 22, 267-283. <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/pl_numero22/18%20%20gabino%20boquete.pdf> [Consulta: 25/10/2014]

BOUR, C. y HOYET, C. (2012): "En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère a l'ecole primaire?", Education. <DUMAS-00815424> [Consulta: 25/08/2014]

BROUGÈRE, G. (2007): "Les jeux du formel et de l'informel", *Revue française de pédagogie,* 160, 5-12.

DUFEU, B. (1999): "Les hypothèses fondamentales de la psychordramaturgie Linguistique", *Le français dans le monde,* Nº special, 112-124.

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

LÓPEZ VALERO, A.; JEREZ MARTÍNEZ, I., y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2009): *Claves para una enseñanza artístico-creativa*, Barcelona: Octaedro.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, CHARGÉ DE LA CONDITION FÉMININE; INSPECTION GÉNÉRALE; DÉPARTEMENT D'ESPAGNOL (1995): "La Lettre d'Orientation", Libreville.

MUSSET, M. y THIBERT, R. (2009): "Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école? Une question renouvelée", *Dossier d'actualité,* 48. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/Lettre VST/48-octobre-2009.php> [Consulta: 18/09/2014]

NAVARRO SOLANO, M. R. (2006/2007): "Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional", *Cuestiones Pedagógicas,* 18, 2006/2007, 161-172. <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf> [Consulta: 25/03/2015]

RYNGAERT, J.-P. (1996): *Le jeu dramatique en milieu scolaire,* Bruxelles: De Boeck.

PAGE, C. (2006): *Éduquer par le Jeu Dramatique: Pratique théâtrale et éducation,* Issy-les-Moulineaux: ESF.

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, M. F. e IGLESIAS CARREIRA, T. (1993): "El juego dramático: un camino pedagógico". <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8561/CC-04art90cr.pdf> [Consulta: 30/08/2014]

SAUVÉ, L., RENAUD, L. y GAUVIN, M. (2007): "Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage", *Revue des sciences de l'éducation,* 33, 1, 89-107 < http://id.erudit.org/iderudit/016190ar > [Consulta: 18/09/2014]

SILVA, H. (2008). *Le jeu en classe de langue,* CLE INTERNATIONNAL, Techniques et Pratiques de Classe.