PEDAGOGÍA TEATRAL Y L2. EESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA FOMENTAR LA INTERACCIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Gisele Fernández Lázaro
Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto
g_fernan@kufs.ac.jp

Resumen

En este artículo se explora la aplicación de la pedagogía teatral en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas, focalizándose en un curso de teatro diseñado para estudiantes universitarios japoneses de Español Lengua Extranjera (ELE) que utiliza el español como lengua vehicular. Se exponen con detalle las características de esta pedagogía y de qué forma se aplicó al diseño del curso, centrándose en su efectividad, tanto para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes, como de aspectos cognitivos, afectivos y sociales. La práctica de la interacción, pieza fundamental en este curso, se examina cuidadosamente, destacando la eficacia de actividades dramáticas contextualizadas que proporcionen a los estudiantes un espacio auténtico donde poder experimentar la lengua en contextos diversos. El estudio plantea cómo la pedagogía teatral puede no solo facilitar la adquisición de la lengua, sino también desempeñar un papel fundamental en el incremento de la creatividad, el fomento del autoconocimiento y la formación de una nueva identidad lingüística, al tiempo que promueve el trabajo en equipo y la toma de decisiones. Un análisis holístico de los resultados observados pone de manifiesto la relevancia y eficacia de la pedagogía teatral en la enseñanza de ELE, proporcionando una base para futuras investigaciones y aplicaciones en diversos contextos de enseñanza de segundas lenguas.

1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de segundas lenguas (L2), es relativamente habitual el uso de actividades dramáticas enfocadas al desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. Muchos docentes (y libros de texto) incorporan juegos de rol, actividades de simulación, mímica o escritura y representación de diálogos, con el fin de ofrecer a los estudiantes un espacio lúdico que les permita desarrollar su competencia comunicativa. Sin embargo, este tipo de actividades, normalmente de práctica controlada, suelen estar basadas en un modelo y orientadas al intercambio de información, es decir, enfocadas a la práctica de la forma y del contenido, y no suelen tener en cuenta las funciones pragmáticas, el uso social e interactivo del lenguaje, que hace referencia a la adecuación del lenguaje al contexto (DiNapoli y Algarra, 2001; Dodson, 2002; Matthias, 2007). En un estudio sobre el desarrollo de la comunicación y del lenguaje en niños, Pérez Pedraza y Salmerón López (2006) afirman que las tres dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso) están estrechamente vinculadas e interrelacionadas entre sí, y que estas no pueden funcionar de forma independiente. Estas autoras añaden que "La adquisición del lenguaje surge de la interacción de un individuo con su ambiente" (p. 692). Considerando que el lenguaje y el contexto no pueden separarse y que la práctica de la interacción es un factor fundamental en el aprendizaje de L2 (Gibbons, 2004; Johnson, 2004; Atkinson, 2011), podemos afirmar que el eventual uso de actividades dramáticas no resulta tan efectivo como podría pensarse, puesto que dichas actividades se suelen presentar descontextualizadas y, además, no suelen estar enfocadas a la práctica de la interacción.

La pedagogía teatral, por su parte, va mucho más allá del uso ocasional de actividades dramáticas. Esta pedagogía se enfoca en el desarrollo de aspectos cognitivos, afectivos y sociales, fomentando la creatividad, el espíritu crítico y el autoconocimiento de los estudiantes a través de la negociación e intercambio de ideas (Dawson y Lee, 2018). Aplicada a la enseñanza de L2, la pedagogía teatral ofrece al estudiante un entorno seguro donde interactuar con sus compañeros y con el docente de forma espontánea (Cumico 2005; DiNapoli, 2009), poniendo a prueba sus capacidades comunicativas en diversos contextos y pudiendo experimentar diferentes registros y estilos (Even, 2008), Asimismo, promueve la construcción de una nueva identidad, factor fundamental para el aprendizaje de L2 (Norton, 2020).

En los siguientes apartados, explicaremos con más detalle las características de la pedagogía teatral y de qué forma puede aplicarse a la enseñanza de L2. Concretamente, describiremos un curso de teatro orientado a estudiantes japoneses de Español Lengua Extranjera (ELE) diseñado e implementado por la autora basándose en esta pedagogía. Expondremos los objetivos, contenidos y actividades del curso, deteniéndonos especialmente en las actividades enfocadas explícitamente a la práctica de la interacción.

2. PEDAGOGÍA TEATRAL

La pedagogía teatral es la disciplina que se ocupa del estudio de la educación teatral (Nassif, 1975), y tiene sus orígenes en Europa a mediados del s. XX. Uno de sus pioneros fue Hans-Wolfgang Nickel, fundador de la Asociación de Profesores de Teatro de Berlín en 1959. También en Alemania, Hans Martin Ritter estableció a mediados de la década de los 70 un programa piloto a nivel nacional que utilizaba el teatro como medio para la enseñanza. Por su parte, el brasileño Augusto Boal desarrolló también en la década de los 70 el teatro del oprimido, un método enmarcado en el teatro pedagógico y orientado hacia la transformación social. El teatro del oprimido, utilizado actualmente por muy diversos colectivos en los cinco continentes, emplea el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento para la comprensión y resolución de problemas sociales e interpersonales.

En el contexto de la educación formal, los investigadores han empleado a lo largo de los años diversos términos para referirse a la pedagogía teatral en sus diferentes manifestaciones, tales como *story dramatization* [dramatización de historias] (Ward, 1986), *theatre games* [juegos teatrales] (Spolin, 1986), *drama-in-education* [drama educativo] (Bolton, Davis y Lawrence, 1987), *theatre-in-education* [teatro educativo] (Jackson, 1993), *process drama* [drama basado en el proceso] (Heathcote y Bolton, 1995), *creative drama* [drama creativo] (McCaslin, 1996), *action strategies* [estrategias de acción] (Willhelm, 2002), *applied theatre techniques* [técnicas teatrales aplicadas] (Cawthon y Dawson, 2009), *dramatic inquiry* [indagación dramática] (Edmiston, 2013) o *Drama-Based Pedagogy* [pedagogía basada en el drama] (Dawson y Lee, 2018). En este artículo emplearemos el término pedagogía teatral en el sentido teleológico, teniendo en cuenta nuestra finalidad educativa específica: lograr ciertos objetivos educativos mediante el uso de técnicas propias de la formación de actores.

La pedagogía teatral se puede integrar en la enseñanza de diversas asignaturas, tales como Biología, Historia, Literatura o Matemáticas. Se puede utilizar para introducir un nuevo tema, verificar la comprensión de los estudiantes, ampliar conocimientos, inferir significados o buscar soluciones a un problema. Según Lee *et al*., esta pedagogía utiliza enfoques activos y dramáticos para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje académico, afectivo y estético a través de la creación de significado dialógico en todas las áreas del plan de estudios (2016: 348). Algunas de las características generales de la pedagogía teatral son:

- El teatro se emplea como una herramienta para lograr objetivos educativos. Es decir, el teatro no es un fin en sí mismo, sino un medio para el aprendizaje.
- Se centra en el desarrollo del individuo, no solo a nivel cognitivo, perceptivo, afectivo o social, sino también de aspectos psicomotrices y verbales.
- El estudiante se convierte en el protagonista de su proceso de aprendizaje. El docente tan solo es un mediador y debe respetar la naturaleza, los intereses y las capacidades de los estudiantes, permitiendo la libre expresión de su creatividad.
- Parte de un enfoque basado en el proceso (*Process-based approach, PBA*), no en el producto final.

Diversos autores han investigado cómo integrar la pedagogía teatral (en sus múltiples formas y nombres) a la enseñanza de L2. En su exhaustivo metaanálisis, que abarca estudios publicados entre 1985 y 2012, Lee *et al*. (2014) analizan 47 estudios empíricos sobre el impacto que esta pedagogía tiene en el rendimiento académico en diferentes áreas del conocimiento. Los autores afirman que los efectos más positivos se produjeron en el contexto de enseñanza de L2, junto con las áreas de ciencias y matemáticas. Por su parte, Belliveau y Won publicaron en 2013 una revisión de 65 estudios publicados entre 1990 y 2012, todos centrados en la enseñanza de L2. En su revisión, los autores afirman que esta pedagogía aplicada a la enseñanza de L2 fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y facilita la práctica de la interacción en contexto, al mismo tiempo que desarrolla la imaginación y creatividad del estudiante.

3. CURSO DE TEATRO: DEL CONOCIMIENTO A LA CREATIVIDAD

3.1. Contexto educativo

Desde la perspectiva de la pedagogía teatral, se diseñó un curso de teatro orientado a estudiantes universitarios de ELE. Este curso forma parte del programa educativo de un departamento de español perteneciente a una universidad japonesa, y se lleva realizando desde el año 2019. Se trata de una asignatura optativa que pueden cursar estudiantes de segundo, tercer o cuarto año cuyo nivel de competencia en la lengua meta sea A2 o superior (según el Marco Común Europeo de Referencia, MCER). Este curso tiene una capacidad máxima de 15 estudiantes, y su competencia lingüística suele situarse entre los niveles A2 y B2. La duración es de un semestre, de abril a julio, y consta de catorce sesiones de cien minutos cada una. La lengua vehicular usada en el curso es el español.

3.2. Objetivos pedagógicos

Los objetivos pedagógicos del curso son los siguientes:

- Adquirir nociones fundamentales sobre teatro y textos dramáticos, con el objetivo de que los estudiantes puedan entender qué es el teatro, en qué consisten las actividades que van a realizar y, aún más importante, cuál es su fin.
- Potenciar el autoconocimiento. Muchas de las técnicas actorales aplicadas durante el curso requieren un trabajo de reflexión y toma de conciencia sobre uno mismo y sobre el entorno social y cultural. Esta introspección fomenta que los estudiantes exploren su propia cultura e identidad, en lugar de verse expuestos directamente a la cultura de la lengua meta, evitando así la reproducción conductista de roles.
- Favorecer la formación de una identidad lingüística adaptada al contexto hispanohablante. Cada comunidad de habla tiene sus propios valores, patrones de comportamiento y modos de interacción, factores que definen la identidad lingüística con la que se identifican los individuos de esa comunidad. Es decir, la lengua no es un simple medio de comunicación, sino que es una herramienta de construcción social que a su vez forma la identidad. Al aprender una nueva lengua, nos encontramos con una nueva comunidad lingüística, con sus propias normas y valores, y si queremos comunicarnos de forma efectiva y participar activamente en esta nueva comunidad, deberemos adaptar nuestra identidad lingüística o desarrollar una nueva (Heller, 1987; Norton y Toohey, 2011).
- Promover el uso interaccional de ELE en el aula. Las actividades desarrolladas durante el curso se presentan de forma contextualizada y están basadas en técnicas actorales. Estas actividades invitan al estudiante a poner el foco en el contenido del mensaje, en lugar de centrarse solo en la forma, con el objetivo de lograr una interacción más espontánea, fluida y dinámica, con un mayor equilibrio en los turnos de habla, reformulaciones y solapamientos durante la interacción, incorporando asimismo aspectos referentes al lenguaje no verbal.
- Fomentar el trabajo en equipo y la interdependencia. La realización de este curso requiere una alta implicación y compromiso por parte de los estudiantes. Estos deben sentir que el aula es un espacio seguro donde poder abrirse, experimentar y equivocarse sin sentirse juzgados. En otras palabras, es imprescindible alcanzar un alto nivel de cohesión grupal entre los participantes, incluyendo al docente, puesto que, en un grupo cohesionado, los discentes experimentan un menor nivel de tensión y ansiedad, lo cual promueve una actitud más positiva hacia el aprendizaje y una mayor implicación en las actividades, incidiendo en un mayor rendimiento académico (Chang, 2007; Dörnyei y Murphey, 2003; Evans y Dion, 1991).

3.3. Contenidos del curso

Los contenidos del curso están estructurados en tres bloques, que corresponden a las tres dimensiones que los estudiantes deben conocer para entender qué es el teatro y de qué se tratan las actividades que van a realizar durante su proceso de aprendizaje. La primera dimensión es el teatro como género literario. En este bloque, se incluyen conocimientos sobre tipos de discurso, conceptos como la espacialidad y la temporalidad, qué es el tema y la trama, qué es un conflicto y otros elementos necesarios para la creación de textos dramáticos. La segunda dimensión, el trabajo actoral, incluye la expresión oral (respiración, articulación, entonación y proyección de la voz), la expresión corporal, creación de personajes y técnicas de improvisación y dramatización. Y en la tercera dimensión, la puesta en escena, se incorporan los conocimientos técnicos relacionados con la representación de la obra: espacio escénico, reglas de movimiento, escenografía y vestuario.

3.4. Desarrollo del curso

Durante las dos primeras sesiones del curso, se realizan diversas actividades cuyo objetivo es establecer una dinámica grupal positiva y fomentar la cohesión grupal. Con este fin, los estudiantes deben interactuar, planteando o respondiendo preguntas sobre ellos mismos y sus experiencias personales, observarse, trabajar la acción-reacción y ponerse a prueba. *La telaraña*, por ejemplo, es una popular actividad muy apropiada para la primera sesión. Durante esta dinámica, los estudiantes se sientan en círculo. Uno de ellos sujeta un ovillo de lana y se lo lanza a un compañero sin soltar el extremo. El que recibe el ovillo, hace una pregunta personal al que se lo lanzó, y tras escuchar la respuesta, lanza de nuevo el ovillo a otro compañero, repitiendo la dinámica hasta que todos los miembros del grupo han participado y el hilo ha formado una figura en forma de telaraña. Otro ejemplo sería *El amplificador*, una dinámica no verbal donde los estudiantes, formando también un círculo, deben permanecer inmóviles y observar a sus compañeros. Cuando uno de ellos hace un movimiento involuntario, el resto debe imitarlo, pero de forma amplificada. Este tipo de actividades requiere, para su resolución, la cooperación de todos los miembros del grupo, factor que fomenta la interdependencia y, por ende, la cohesión grupal (Fernández Lázaro, 2020). Debido a las especiales características de este curso, cuyos participantes pertenecen a diversos grados y niveles de competencia, realizar estas actividades resulta fundamental, puesto que permite a los estudiantes conocerse, observarse a sí mismos y a sus compañeros, evaluar sus capacidades, tanto lingüísticas como personales, y poner a prueba sus límites. Hemos observado que la dinámica que se establece durante estas dos primeras sesiones será determinante para el desarrollo del curso. En este momento los estudiantes ya comienzan a definir cuál será su rol en el grupo, y el docente debe perma-

necer muy atento a cada uno de los miembros, ejerciendo de líder y guía, promoviendo una actitud positiva y creando un ambiente de apoyo mutuo.

Durante las cuatro siguientes sesiones, los estudiantes adquieren conocimientos sobre el teatro como género literario, analizando los diferentes elementos que conforman un texto dramático, con el objetivo final de que los estudiantes puedan crear su propia obra teatral. En cada sesión se desarrolla una secuencia didáctica completa, que implica adquirir un conocimiento nuevo, actividades de reflexión sobre este conocimiento, y actividades de aplicación creativa. Además, los estudiantes deben relacionar los conocimientos que van adquiriendo en cada sesión con los anteriores, y aplicarlos a la creación de su obra.

En la sesión 4, por ejemplo, trabajamos dos importantes elementos: la temporalidad y la espacialidad (ver figura 1). Tras explicarles estos dos conceptos y los diferentes tipos y subtipos, hacemos una lluvia de ideas, primero en subgrupos y luego en plenario, sobre las diversas épocas, duración, tiempo escénico, tiempo de ficción, tipo de temporalidad (continua o discontinua) y de espacio teatral y dramático que podría tener una obra de teatro.

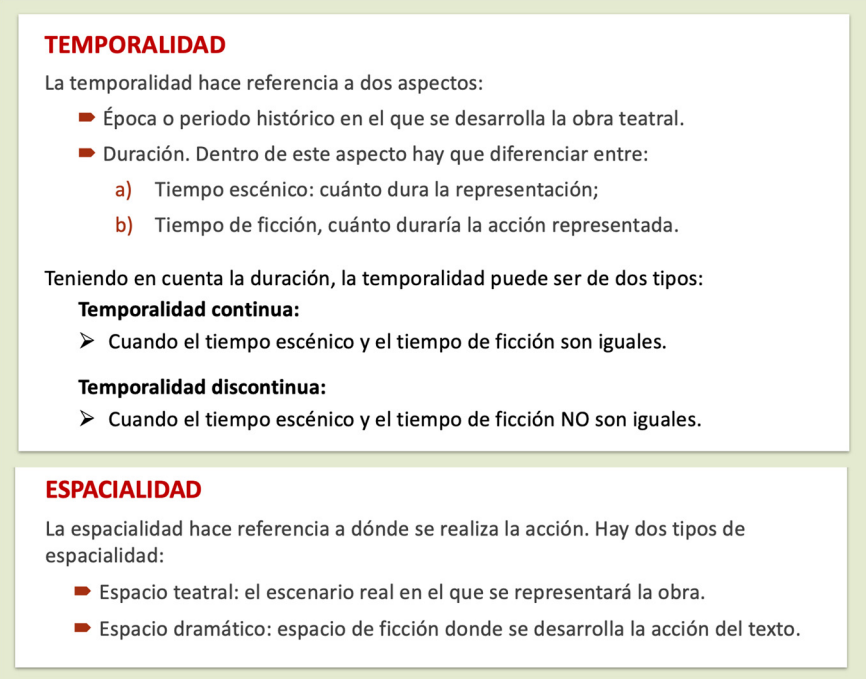

Figura 1. Tipos y subtipos de temporalidad y espacialidad.

Mediante esta actividad, los estudiantes adquieren el vocabulario relacionado con el mundo del teatro, lugares y épocas o periodos históricos que deberán usar en las actividades de reflexión y aplicación. A continuación, para situarles en el contexto real de un aula, se plantean preguntas concretas sobre, por ejemplo, dónde se situará el público, por dónde entrarán y saldrán los personajes, de qué recursos escenográficos disponen, etc. Este debate propicia la reflexión y ayuda a resolver las dudas que los estudiantes puedan tener sobre estos dos conceptos. Posteriormente, vemos un video de la obra *Antes del desayuno*, de Eugene O'Neill y, primero en subgrupos y luego en plenario, comentan los tipos de temporalidad y espacialidad de la obra, justificando sus respuestas. Durante las actividades de reflexión, los estudiantes utilizan el español a nivel funcional, es decir, producen actos de habla como parte de una actividad cuyo fin no es lingüístico. El estudiante debe escuchar a sus compañeros y responder con rapidez, puesto que el contexto se va transformando por esos mismos actos de habla, lo que resulta en una interacción más espontánea, fluida y dinámica.

Como actividad de aplicación, los estudiantes comenzarán a crear su propia obra, decidiendo la temporalidad y espacialidad que tendrá, y qué recursos materiales necesitarán para ponerla en escena. Siguiendo este patrón, durante las sesiones posteriores se incorporan el resto de los elementos, y al finalizar la sexta sesión, el proyecto ya estará definido, sabiendo cuál es el tema, qué tramas se van a desarrollar, qué personajes hay, qué estudiantes los interpretarán y qué conflictos ocurrirán entre los personajes. La escritura de las escenas se hace tomando como base los conflictos, y son los estudiantes cuyos personajes intervienen en el conflicto los encargados de escribirlo. Hemos observado que esta es la fase que resulta más laboriosa para los participantes del curso, que suelen considerar la expresión escrita como la destreza más compleja. Por lo tanto, durante la escritura, los estudiantes necesitan el apoyo del docente, que debe implicarse en todo el proceso de composición, desde la generación de ideas hasta los últimos retoques, proponiendo modelos y aportando recursos lingüísticos de organización del texto, coherencia, cohesión o estilo, pero teniendo especial cuidado en no coartar

la libertad creativa de los estudiantes. Al finalizar el proceso de escritura, el docente realiza la revisión final y crea las pequeñas escenas que servirán de enlace entre los diferentes conflictos, para darle coherencia a la obra. Durante las siguientes cuatro sesiones, los estudiantes comienzan a adquirir recursos dramáticos que les permitan interpretar sus personajes. Con este fin, en este segundo bloque, se utilizan técnicas específicas para la formación de actores, algunas de las cuales explicaremos con más detalle en el apartado 3.

Durante las cuatro últimas sesiones, se prepara la puesta en escena, adquiriendo conocimientos sobre el espacio escénico y sus particulares reglas de movimiento, y sobre la escenografía y el vestuario, aplicando estos conocimientos a los ensayos de la obra. Estas últimas sesiones pueden ser muy intensas, pero el grupo ya está muy cohesionado y muestra un alto nivel de compromiso con la tarea, por lo que la dinámica suele resultar muy satisfactoria para todos los miembros del grupo, incluido el docente. Hasta este momento, los estudiantes han tomado todas las decisiones creativas, pero a partir de aquí, el profesor debe comenzar a liderar el proyecto. Este cambio de rol debe hacerse de forma explícita, explicando cuáles son los nuevos roles de los estudiantes (actores) y del docente (director) y de qué forma esto afectará a la dinámica de la clase.

4. TÉCNICAS ACTORALES: LA PRÁCTICA DE LA INTERACCIÓN

4.1. Expresión corporal

La expresión corporal es el lenguaje del cuerpo, una forma de comunicación no verbal que utiliza el movimiento para representar ideas, sentimientos y sensaciones. Y el hecho de que no se usen palabras hace que este tipo de expresión sea un medio idóneo para que los estudiantes de L2 comiencen a desarrollar su capacidad de observación e interacción, puesto que no necesitan prestar atención a los aspectos lingüísticos formales. Las actividades orientadas a la práctica de la expresión corporal, además, ofrecen al estudiante una oportunidad para el autoconocimiento y el desarrollo de su propia creatividad, al mismo tiempo que fomentan el trabajo colaborativo, la empatía, la confianza y la toma de decisiones. Al finalizar cada actividad, se realiza un debate durante el cual los estudiantes pueden compartir sus impresiones, cómo se sintieron o las dificultades que encontraron. A continuación, explicaremos brevemente tres de las actividades que realizamos durante el curso.

4.1.1. El asesino

El objetivo de esta actividad es desarrollar la capacidad de atención del estudiante, puesto que, para su ejecución, este debe observar a todos sus compañeros e interactuar con ellos, reaccionando a signos no verbales. La dinámica de la actividad es la siguiente: antes de comenzar, el docente decide qué estudiante será *el asesino*, y se lo comunica en secreto con un gesto previamente acordado. El estudiante designado deberá *matar* a sus compañeros, uno por uno, guiñándoles un ojo, pero teniendo cuidado de que nadie más le vea. Durante la actividad, los estudiantes se mueven libremente por el aula y deben descubrir, sin hablar, quién es el *asesino*. Si un estudiante lo descubre, debe buscar ayuda de un compañero y, entre ambos, rodearle con los brazos para detenerlo. Esta actividad, que en principio parece sencilla, requiere mucha implicación y concentración por parte de los estudiantes, y es recomendable repetirla varias veces, hasta que todos los estudiantes, o la mayoría de ellos, alcancen un nivel de concentración cercano a la atención plena. Durante el debate posterior, muchos estudiantes expresan lo difícil que les resulta permanecer atentos a tantos factores al mismo tiempo. La expresión de esta dificultad representa una oportunidad ideal para que reflexionen sobre lo que implica participar en una interacción oral en un contexto hispanohablante real, a cuántos y qué factores deberán prestar atención en esa situación y cómo les puede ayudar este tipo de actividades enfocadas al desarrollo de su capacidad de atención.

4.1.2. Máquinas humanas

El objetivo de esta actividad es incrementar la capacidad de observación e interacción, puesto que el estudiante debe permanecer atento en todo momento a las acciones de sus compañeros y reaccionar de acuerdo con la situación, es decir, interactuar dentro de un contexto dado. La dinámica de la actividad es la siguiente: un estudiante, de forma libre y voluntaria, sale ante sus compañeros y comienza a realizar un movimiento sencillo y repetitivo, por ejemplo, levantar los brazos hasta los costados y bajarlos en forma de aspa. Sus compañeros, de uno en uno, se van uniendo a la escena, realizando movimientos complementarios, como si formaran parte del engranaje de una máquina (ver video en Fernández Lázaro, 2023, 0m04s).

4.1.3. Estatuas emocionales

Esta actividad consiste en crear una estatua viviente que represente una emoción. El docente propone una emoción, como frustración o alegría. Un estudiante sale al frente y adopta una postura que exprese esta emoción, y sus compañeros, de uno en uno y libremente, se van sumando a la composición. El docente debe permitir y alentar la libre participación y la propia expresión creativa de los estudiantes. En este curso, se tomaron fotografías de las estatuas resultantes (ver figura 2), usando estas imágenes para realizar una actividad de reflexión, comentando entre todos qué gestos se repetían para expresar cada emoción, y cuál era, en su opinión, la razón que lo justificaba. Durante los debates posteriores a estas dos últimas actividades, los estu-

diantes pudieron reforzar el léxico referente a las emociones, estados de ánimo, partes del cuerpo, dirección o movimiento, además de funciones como valorar, expresar intenciones, expresar emociones o dar una opinión.



Figura 2. Representación de las emociones fracaso, duda, éxito y desesperanza.

4.2. Creación de personajes

Las actividades de creación de personajes permiten integrar tanto la expresión corporal como la expresión oral. Definir un personaje es uno de los trabajos más laboriosos a los que se enfrenta un actor, puesto que en un texto teatral el personaje queda apenas perfilado por los diálogos y por algunas acotaciones, y es el actor el que debe dotar de vida al personaje, creando toda su historia para que este resulte creíble. En el aula de L2, estas actividades ofrecen al estudiante una oportunidad única para el autoconocimiento y el desarrollo de su identidad, puesto que debe utilizar de forma creativa sus propias experiencias vitales y conocimientos sobre su entorno para concebir su personaje, situándolo en un contexto previamente acordado y dotándolo con los recursos necesarios para poder interactuar con los demás personajes. A nivel lingüístico, estas actividades son un valioso recurso para la adquisición y repaso de léxico y para la práctica de funciones comunicativas.

4.2.1. Ficha del personaje

En esta actividad preparatoria, que los estudiantes realizan como tarea, deben reflexionar sobre su personaje, imaginar cómo es y rellenar una ficha con algunos datos básicos, tales como nombre y apellidos, edad, aspecto físico, profesión o carácter. En la siguiente sesión, cada estudiante hace una breve autopresentación ante sus compañeros, interpretando a su personaje. A nivel lingüístico, esta actividad no tiene mayor dificultad, por lo que permite al estudiante experimentar con diferentes formas de expresión corporal y oral durante la presentación, tratando de encontrar aquellas que resulten más adecuadas a su personaje.

4.2.2. Treinta preguntas al personaje

Esta actividad es una adaptación de una herramienta utilizada para la formación de actores. Consiste en una lista de 100 preguntas que el actor debe responder por escrito, y cuyo objetivo es dotar al personaje de una historia consistente y creíble. Las preguntas, muy concretas, hacen referencia a su vida pasada y presente, sus influencias, su situación familiar y laboral, sus objetivos vitales, sus miedos, deseos, creencias, opiniones y relaciones. Para este curso, hemos reducido la lista a 30 preguntas. Tras responder a las preguntas por escrito, cada estudiante se somete a un interrogatorio a cargo de sus compañeros. Durante el interrogatorio, bajo la dirección del docente, el estudiante prueba diferentes actitudes, tonos de voz, alterando el ritmo, su postura corporal o sus gestos, buscando dentro de sí al personaje. Durante la realización de estas (u otras) actividades de creación de personajes, en ocasiones hemos observado cómo un estudiante vislumbra o encuentra su propia voz, aquella sobre la que comenzará a construir su nueva identidad lingüística.

4.3. La improvisación: el enfoque interactivo

La improvisación es una de las herramientas fundamentales del trabajo actoral. Las improvisaciones se suelen realizar a partir de un conflicto, es decir, una situación de choque entre personajes. El conflicto es el enfrentamiento entre el protagonista, que quiere o necesita cambiar el *estatus quo*, y el antagonista, que se resiste al cambio. Cada uno de los personajes tiene sus propias razones para defender su posición y usarán todas las

estrategias a su alcance para lograr su objetivo. En el trabajo actoral, la improvisación se suele hacer sin preparación previa, pero en el aula de L2 es recomendable que los estudiantes preparen los recursos y estrategias lingüísticas que posteriormente usarán durante la acción teatral.

En este curso, las improvisaciones se realizan adaptando el Enfoque de Interacción Estratégica (*Strategic Interacción Aproach*) de Di Pietro (1987). El autor propone trabajar las improvisaciones, que él llama escenarios, en tres fases: ensayo, actuación y discusión. En la primera fase, ensayo, los estudiantes, en subgrupos, preparan la improvisación. Cada subgrupo recibe solamente la parte del conflicto que corresponde a uno de los personajes, y desconoce las circunstancias del resto (ver figura 3). Además, todos tienen unas preguntas guía que deberán responder, tales como quién es su personaje, qué quiere, por qué lo quiere o qué podría hacer para conseguirlo. Durante esta fase, los estudiantes colaboran entre sí, aportando ideas y estrategias que les puedan ayudar a resolver el conflicto, y buscan el vocabulario o las expresiones que creen que necesitarán durante la fase de actuación (ver video en Fernández Lázaro, 2023, 1m05s).

CONFLICTO: *EL PRÉSTAMO*

PERSONAJE A	**PERSONAJE B**
Hace dos meses le dejaste a un amigo diez mil yenes y nunca te los devolvió. Ahora tú necesitas urgentemente el dinero y se lo pides.	*Un amigo te pide que le devuelvas diez mil yenes. Pero tú estás seguro de que nunca le has dejado ese dinero*

Figura 3. Ejemplo de conflicto para la improvisación.

En la segunda fase, actuación, cada subgrupo elige a uno de sus miembros para hacer la representación. Sus compañeros pueden ayudarle, aportando ideas, y el estudiante también puede mirar las notas que tomó durante la preparación. Esta segunda fase se puede repetir varias veces, con diferentes estudiantes (ver video en Fernández Lázaro, 2023, 1m55s). Durante el curso, las actuaciones se grabaron en video, para su visualización parcial durante la tercera fase. En esta fase se hace una discusión en plenario, donde los estudiantes pueden compartir sus impresiones, expresar cómo se sintieron durante la improvisación o las dificultades que encontraron, y sus compañeros aportar ideas acerca de qué otras estrategias hubieran podido usar los personajes para conseguir sus objetivos. Este es también el momento para resolver las dudas lingüísticas que puedan haber surgido. El docente debe animar a los estudiantes a tomar el control sobre la discusión, respondiendo a las preguntas de sus compañeros, puesto que la verbalización de conocimientos permite al estudiante centrar su atención y sintetizar sus ideas, lo cual está directamente relacionado con la internalización de conceptos (Lantolf, 2003). A medida que los estudiantes se van acostumbrando a la dinámica de estas actividades, incorporamos improvisaciones en grupo, con cuatro o cinco personajes. Durante el curso, los estudiantes hacen también improvisaciones basadas en los conflictos de la obra que están creando. Este tipo de improvisaciones sobre la obra suelen aportar muchas ideas para la escritura del texto, al tiempo que refuerzan la creación de los personajes, haciéndolos más complejos y realistas y alejándolos de los estereotipos.

Las actividades de improvisación resultan muy provechosas para el aprendizaje de ELE, puesto que exponen a los estudiantes a interacciones contextualizadas bastante similares a las que nos encontramos en la vida real: los estudiantes desconocen los deseos y las motivaciones de los demás personajes, no saben qué estrategias usarán, por lo que deben reaccionar a eventos inesperados, tal como ocurre en la interacción social. Un aspecto destacable es el progreso observado en el uso de las funciones específicas para estructurar el discurso (introducir el tema, reaccionar, reformular, interrumpir, indicar que se sigue el relato, etc.). Asimismo, se observó un progreso en la alternancia de toma de turnos de palabra, con una diversificación de estrategias que introdujo mayor dinamismo en la interacción. En general, los cambios observados coinciden con los registrados en dos estudios previos que investigan de qué forma la pedagogía teatral aplicada a la enseñanza de L2 puede afectar a la interacción en el aula (Wilburn, 1992; Kao y O'Neill, 1998).

5. CONCLUSIONES

En este artículo, hemos explorado la aplicación de la pedagogía teatral a la enseñanza de L2, centrándonos en un curso diseñado para estudiantes universitarios japoneses de ELE. A lo largo del estudio, hemos destacado cómo el uso de la pedagogía teatral puede ser una herramienta efectiva, tanto para el desarrollo de competencias lingüísticas y pragmáticas, como de aspectos cognitivos, afectivos y sociales. La enseñanza de L2 a menudo se centra en prácticas controladas y descontextualizadas, lo que puede limitar el desarrollo de habilidades pragmáticas y la comprensión del uso social del lenguaje. La pedagogía teatral, en cambio, ofrece

un enfoque integral que proporciona un entorno seguro para la interacción espontánea, la exploración de diferentes registros lingüísticos y la construcción de una nueva identidad lingüística, aspectos fundamentales en el proceso de aprendizaje de una L2.

Los objetivos pedagógicos del curso, centrados en la adquisición de nociones teatrales, el fomento del autoconocimiento, la construcción de la identidad lingüística, la mejora de la capacidad comunicativa en español y el trabajo en equipo, han demostrado ser alcanzables a través de actividades basadas en la pedagogía teatral. El uso de técnicas actorales específicas como la expresión corporal, la creación de personajes y la improvisación no solo contribuyen al desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también promueven la interacción contextualizada, la reflexión personal y la creatividad de los estudiantes.

En resumen, la pedagogía teatral emerge como una metodología valiosa y efectiva para la enseñanza de L2, ofreciendo a los estudiantes un enfoque integral que va más allá de la práctica tradicional. La implementación de esta metodología en un curso diseñado para estudiantes de ELE sugiere su viabilidad y relevancia en el ámbito educativo, proporcionando un marco enriquecedor para el aprendizaje de una segunda lengua.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atkinson, D. (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. Routledge.

Belliveau, G. y Won, K. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, *7*, pp.7-27.

Bolton, G., Davis, D. y Lawrence, C. (1987). *Gavin Bolton: Selected writings on drama in education*. Longman.

Cawthon, S. y Dawson, K. (2009). Drama for schools: Impact of a drama-based professional development program on teacher self-efficacy and authentic instruction. *Youth Theatre Journal*, *23*, pp.144-161.

Chang, Y. H. (2007). The influences of group processes in learners' autonomous beliefs and behaviors. *System*, *35*(3), pp.322-337.

Cumico, S. (2005). Teaching language and intercultural competence through drama: Some suggestions for a neglected resource. *Language Learning Journal*, *31*(1), pp. 21-29.

Dawson, K. y Lee, B. K. (2018). *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Intellect.

DiNapoli, R. (2009). Using dramatic role-play to develop emotional aptitude. *International Journal of English Studies*, *9*(2), pp. 97-110.

DiNapoli, R. y Algarra, V. (3-5 de mayo de 2001). *Role-plays as strategically active scenarios*. Congress of the Spanish Association of Applied Linguistics, León, España. https://www.researchgate.net/publication/234756404_Role-Plays_as_Strategically_ *Active_Scenarios*

Di Pietro, R. J. (1987). *Strategic interaction. Learning languages through scenarios*. Cambridge University Press.

Dodson, S. (2002). The educational potential of drama for ESL. En G. Bräuer (Ed.), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama* (pp. 161-178). Ablex Publishing.

Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press.

Edmiston, B. (2013). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches*. Routledge.

Evans, C. R. y Dion, K. L. (1991). Group cohesion and performance: A meta-analysis. *Small Group Research*, *22*(2), pp. 175-186.

Even, S. (2008). Moving in(to) imaginary worlds: Drama pedagogy for foreign language teaching and learning. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, *41*(2), 161-170.

Fernández Lázaro, G. (2020). Dinámica de grupos en la enseñanza de segundas lenguas. *Academic Bulletin*, *95*, pp. 101-124.

Fernández Lázaro, G. [Gisele Fernández]. (14 de julio de 2023). *Taller de Teatro. KUFS-2023* [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_knWdtVSubM

Gibbons, P. (2004). Changing the roles changing the game: A sociocultural perspective on second language learning in the classroom. En W. Geoff y A. Lukin (Eds.), *The Development of Language: Functional Perspectives on Species and Individuals* (pp. 196-216). Continuum Publishing.

Heathcote, D. y Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.

Heller, M. (1987). The role of language in the formation of ethnic identity. En J. Phinney y M. Rotheram (Eds.), *Children's Ethnic Socialization* (pp. 180-200). Sage.

Jackson, T. (Ed.). (1993). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. Routledge.

Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. Yale University Press.

Kao, S. M. y O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Ablex Publishing.

Lantolf, J. P. (2003). Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. En A. Kozulin, V. S. Ageev, S. Miller y B. Gindis (Eds.), *Vygotsky's theory of education in cultural context* (pp. 349-70). Cambridge University Press.

Lee, B. K., Dawson, K. y Cawthon, S. (2016). What happens when the apprentice is the master in a cognitive apprenticeship? The Experiences of Graduate Students Participating in Coursework and Fieldwork. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *28*(3), pp. 347-360.

Lee, B. K., Patall, E., Cawthon, S. y Steingut, R. (2014). The effect of drama-based pedagogy on preK-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, *85*, pp. 3-49.

Matthias, B. (2007). Show, don't tell: Improvisational theatre and the beginning foreign language curriculum. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, *1*(1), pp. 56-69.

McCaslin, N. (1996). *Creative drama in the classroom and beyond* (6ª ed.). Longman.

Nassif, R. (1975). *Pedagogía general*. Editorial Cincel.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman/ Pearson Education.

Norton, B. y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, *44*(4), pp. 412-446.

Pérez Pedraza, P. y Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, *8*(32), pp. 679-693.

Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom: A teacher's handbook*. Northwestern University Press.

Ward, W. (Ed.). (1986). *Stories to dramatize* (6ª ed.). Anchorage Press.

Wilburn, D. (1992). Learning through drama in the immersion classroom. En E. Bernhardt (Ed.), *Life in language immersion classrooms* (Vol. 86, pp. 67-83), Multilingual Matters.

Willhelm, J. (2002). *Action strategies for deepening comprehension: Role plays, text structure tableaux, talking statues, and other enrichment techniques that engage students with text*. Scholastic.