

## EL TEATRO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA METODOLOGÍA CLIL: UN ENFOQUE COMPETENCIAL

Susana Nicolás Román  
Universidad de Almería

### Resumen

Las últimas investigaciones en el campo CLIL evidencian que el bilingüismo en la escuela contribuye de manera eficiente a la mejora de la competencia comunicativa y al aprendizaje de otras asignaturas. Este nuevo enfoque propone el trabajo por competencias, la motivación intrínseca y la autenticidad del lenguaje como sus exponentes fundamentales. Considerando el teatro como acto esencial de comunicación, este ensayo propone la explotación del teatro como una de las mejores técnicas didácticas a desarrollar en una clase CLIL. Asimismo, propone una introducción al teatro bilingüe como una práctica innovadora y efectiva en el aula de idiomas.

**Palabras clave:** teatro bilingüe- CLIL- técnica didáctica- motivación

### Summary

The latest research into the field of *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) evidences that bilingualism at school efficiently contributes to the improvement of communicative competence and the learning of other subjects. This new focus poses the topic of competences approach, intrinsic motivation and the authenticity of class language as its fundamental exponents. Considering theatre as an essential act of communication, this essay proposes the exploitation of theatre as one of the best didactic techniques to be developed in a CLIL class. In addition, it proposes an introduction to bilingual theatre as an innovative and effective practice in the language classroom.

**Key words:** bilingual theatre- CLIL- didactic technique -motivation

### 1. El enfoque por competencias y el teatro: más allá de la competencia comunicativa.

A principios de los noventa, las instituciones europeas promovieron un cambio en el entorno educativo y la enseñanza de los idiomas en general. El objetivo fundamental que planteaba los cimientos de la educación bilingüe se centra en la creación de estudiantes autónomos capaces de integrar un aprendizaje de contenido y lengua. Según la definición de Marsh, el término CLIL o AICLE «encompasses any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and subject have a joint role» (2002: 58). Por tanto, este tipo de aprendizaje pretende mejorar las aptitudes lingüísticas en segunda lengua a la vez que potenciar el conocimiento y las habilidades en las otras áreas curriculares.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas determina como objetivo fundamental de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras la adquisición de la **competencia comunicativa** definida como la capacidad de utilizar el idioma extranjero en las distintas actividades de comprensión, expresión e interacción oral y escrita. No obstante, esta competencia conlleva de forma implícita el desarrollo de otras competencias como:

- La **competencia en comunicación lingüística** que supone la correcta utilización del sistema lingüístico y aborda los aspectos formales de la lengua. La aportación de la lengua extranjera al desarrollo de esta competencia es primordial en el discurso oral al adquirir las habilidades de escuchar, hablar y conversar. Asimismo, el aprendizaje de la lengua extranjera mejora la competencia comunicativa general al desarrollar la habilidad para expresarse oralmente y por escrito.
- La **competencia sociolingüística**: comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Incluye el tratamiento de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, diferencias de registro, dialecto y acento.
- La **competencia pragmática** incluye capacidades como la organización del discurso de forma coherente, la construcción de narraciones y argumentaciones, el uso de estructuras y funciones comunicativas.
- La **competencia intercultural** se entiende como la capacidad para desenvolverse en una situación de comunicación intercultural donde el hablante es capaz de desarrollar sensibilidad o empatía hacia culturas extranjeras.

En una clase tradicional, el desarrollo de todas estas competencias implicaría el diseño de un variado número de actividades que incluirían probablemente tareas en las distintas destrezas de forma separada. No obstante, un recurso tan olvidado como el teatro nos plantea la posibilidad de desarrollar todas estas competencias en una sola actividad integradora. En 1984, ya Smith defendía que el teatro utilizado con fines pedagógicos para la enseñanza de una lengua extranjera plantea como objetivo final «to facilitate language practice and that the means is more important than the result» (126). Más actualmente y ya enmarcado dentro de la filosofía CLIL, Moate también recoge la inclusión de los proyectos teatrales como recurso:

CLIL literature also presents a broad variety of other strategies for supporting language learning including cognitive strategies, drama-based approaches, and vocabulary building techniques, cultural, international and cross-curricular projects (2010: 40).

El uso del teatro en el aula se apoya claramente en el método *Communicative Language Learning* (CLL) puesto que los alumnos trabajan en equipo siendo ellos mismos los protagonistas de su aprendizaje y del mismo modo, forma parte del TPR (*Total Physical Response*) ya que incluye una parte importante de actividad motriz que facilita la memorística. Por otro lado, la motivación que favorece en el alumno una actividad como el teatro nos reafirma en la defensa de este recurso didáctico tan versátil y que ha carecido de representación importante en nuestras metodologías. En opinión de C. Fuertes, «la enseñanza de una lengua moderna se consigue [mediante] una participación activa a partir de unos intereses que estimulen el aprendizaje» (1983: 13).

En definitiva, la función de este teatro didáctico consiste en concebir el idioma que se enseña como un proceso de aprendizaje continuo, en donde la escenificación de una obra tiene un fin comunicativo en la enseñanza del inglés. Dentro del enfoque competencial afín a la metodología CLIL que plantea el presente estudio, proponemos una equiparación de los objetivos específicos de aprendizaje que se persiguen con la representación teatral en el aula y las competencias que nos exige el Marco Común Europeo de Referencia. Según Torres Núñez (1995), diferenciamos los siguientes objetivos fundamentales entre otros:

- ✓ Adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas= competencia lingüística y sociolingüística.

El vocabulario es para el alumno un elemento fundamental de la comunicación y la expresión oral. A través de la repetición de los ensayos, el vocabulario se asienta de forma evidente y presenta una

reconversión innovadora de los tradicionales *drills*, que tanto rechazan los alumnos. Al igual que con el vocabulario, la asimilación de las estructuras lingüísticas supone uno de los principales objetivos de esta actividad. El teatro ofrece la posibilidad de enmarcar las funciones lingüísticas en una situación determinada. De este modo, surgen situaciones de broma, discusión, rechazar algo, dar el pésame, etc. La realidad de la situación permite una expresión lingüística completa ya que incluye la expresión corporal, la espontaneidad y la expresión de sentimientos. Wessels señala de este modo las implicaciones lingüísticas:

It helps the learner acquire new vocabulary and structures in a fully contextualized and integrated manner — so it fulfils the aims of the communicative approach. By making the language more accessible to the learner, it builds confidence in the learner's ability to learn the language (1987: 114).

- ✓ Mejora de la capacidad comunicativa y la pronunciación=competencia lingüística y sociolingüística.

La experiencia de cualquier docente demuestra las dificultades que encuentra el estudiante para comunicarse oralmente en lengua extranjera. Los diálogos o discusiones propuestos por los libros de texto generan situaciones artificiales que en raras ocasiones motivan al alumno. El aprendizaje del teatro le proporciona al estudiante más reservado un entorno real en el que empezar a desenvolverse comunicativamente. No le queda más remedio que hablar por lo que pierde el sentido del ridículo que puede dominar una clase tradicional. En este respecto, González Díaz opina que:

las técnicas de aprendizaje teatral tienden a desarrollar la capacidad comunicativa de las personas en un sentido prácticamente de comunión: sensibilizar la 'escucha' del individuo hacia sí mismo a la vez que hacia todo lo que le rodea" (1987: 50).

- ✓ Relaciones personales: emocionales, individuales y de grupo= competencia intercultural.

La expresión de las emociones fluye de manera natural como parte del proceso del teatro lo que facilita la desinhibición de muchos de nuestros estudiantes que temen mostrar sus emociones en público. Por otro lado, y de forma evidente, la relación con el profesor se vuelve mucho más cercana ya que su integración en el gran grupo es total. Robinson apunta: «The use of drama helps to take individual education out of its customary social vacuum and enables children to learn openly from each other in an atmosphere of social interaction» (1980: 158).

- ✓ Improvisación y memorización= competencia sociolingüística y pragmática.

La memorización, tan criticada en los últimos enfoques educativos, forma parte de la técnica teatral de manera ineludible. Entendemos la memoria como instrumento de creación del mismo modo que Allen:

to learn lines in order to act a play is an acceptable activity provided that the teacher can find a way of helping the young people to make those lines, as we say, their own, to integrate them with the character they are creating (1979: 129).

En el otro extremo, la improvisación suele incluir un mayor número de errores pero por otro lado desarrolla la creatividad y confianza del alumno en su potencial para expresarse en lengua extranjera. Por lo tanto, defendemos un teatro que incluya ambas estrategias de una manera combinada. Más allá de las competencias específicas del aprendizaje de lenguas, el teatro permite el trabajo de competencias básicas como aprender a aprender, la competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, y de forma más específica, la competencia artística y cultural.

## **2. Aplicación práctica: el teatro como recurso didáctico en la clase de CLIL en contextos plurilingües.**

### **2.1. Consideraciones iniciales.**

En este punto se hace necesario establecer la distinción entre drama y teatro a través del concepto de representación. Mehisto et al., en su publicación *Uncovering CLIL*, plantea una serie de estrategias dramáticas que excluyen el teatro por el conocimiento de habilidades de actuación que implica. Sus conclusiones sobre los beneficios del drama en una clase CLIL apuntan a:

Drama offers a multidimensional approach to learning. It helps tap into a variety of student learning styles, making it easier for them to visualize and personalize content...Co-constructing meaning with students is a key characteristic of CLIL (Mehisto 2008: 225).

En nuestra opinión estas afirmaciones pueden extenderse de forma general al teatro utilizando estas estrategias dramáticas como ejercicios previos a la representación teatral. Nuestra concepción del teatro no cuestiona en modo alguno la dimensión pedagógica de la representación sino más bien lo considera un valor añadido que se adentra en el campo de formación de valores y personalidad. La máscara inherente al proceso teatral favorece en gran medida la desinhibición así como el desarrollo de relaciones personales a un nivel superior. Entendemos que estos valores añadidos confluyen en una mejora de la capacidad comunicativa por lo que además de las actividades dramáticas, la representación de una obra completa ofrece nuevos horizontes en la metodología CLIL. De hecho, así lo demuestran diversos proyectos que analizamos posteriormente.

### **2. 2. Estrategias dramáticas previas a la representación teatral.**

En primer lugar, el ‘tableau’ propone una actividad de congelación de imágenes como una excelente introducción al drama para los estudiantes sobre todo en nivel de primaria. En este estadio todavía no se realiza producción lingüística sino un acercamiento al lenguaje gestual y la técnica en general del *roleplaying*. En la actividad de ‘talking walls’, los estudiantes asumen el papel de un muro que expresa opiniones sobre el tema de discusión planteado en clase. Se pueden plantear análisis de acontecimientos históricos como la caída del muro de Berlín o la Revolución Industrial. Los alumnos utilizan el vocabulario previo adquirido en clase de idioma o en la propia clase de historia CLIL. Esta actividad favorece la expresión de opiniones personales, la explotación de temas transversales y culturales así como el análisis de la historia y su relación con los acontecimientos presentes. En ‘questioning in role’, el profesor hace uso de otra técnica propia de la filosofía CLIL, el “scaffolding”. Gibbons define el concepto de scaffolding de Vygotsky como «the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone» (Gibbons 2002: 10). En sentido tradicional, la técnica del ‘scaffolding’ supone la intervención inmediata del profesor para conducir la discusión con el alumno y ayudarlo a organizar sus ideas ante la producción oral. El profesor pregunta directamente sobre los puntos principales del tema, repite las frases más importantes y redirige la información al resto de la clase.

### **2.3. Representación de una obra:**

Los proyectos que a continuación describo contienen como denominador común la creación del texto por parte del profesorado con una consciencia clara del nivel de sus alumnos y sus intereses. Descartamos por tanto obras escritas por autores ingleses o adaptación de clásicos que no tienen en cuenta la realidad ni el nivel lingüístico de nuestros alumnos. De hecho, en mi opinión éstas son las razones del escaso

reconocimiento del teatro en la enseñanza de idiomas. La originalidad y carácter artesanal de estas obras define de un modo claro la dedicación de estos docentes y nos ofrece la posibilidad de comprobar la eficiencia de un recurso diseñado específicamente para los alumnos y su éxito en el aprendizaje.

El drama científico *Sunny Walks* elaborado por Costa y Mariani con un perfil definido de CLIL. Se concibe como material de la clase de ciencias donde los estudiantes aprenden sobre el calentamiento global y la destrucción de la capa de ozono. Las autoras incluyen un plan de actuación que incluye también el diseño del decorado así como indicaciones de tipo dramático. Tras las representaciones en la escuela así como en dos teatros de Milán, las autoras apuntan las conclusiones: “The scientific theories they have tackled will now stay with them, since they will also have a mental picture of them after having performed them and expressed them to an audience” (Costa y Mariani, 2007: 302).

Este proyecto enfocado a la enseñanza de contenido y lengua para una clase de ciencias presenta un carácter inédito pero no así el drama científico como recurso en el currículum británico. Talleres como los de *Oxford Trust Science Drama Workshops* o compañías como *Floating Point* o *Y Touring* llevan desde los años noventa haciendo un uso combinado de la representación teatral y la actividad científica con magníficos resultados.

Las obras bilingües (español/inglés) del autor Juan José Torres dirigidas de forma específica al alumnado español y que permiten la posibilidad de ampliar hacia contextos plurilingües supone la apuesta personal de este estudio sobre las posibilidades pedagógicas del teatro. Encontramos de forma permanente la L1 y L2 (castellano/inglés) pero también aparecen personajes que hablan francés o que permiten la adaptación a otros idiomas. En cada obra se desglosan sus posibilidades pedagógicas, estructuras, vocabulario, funciones comunicativas empleadas así como las dificultades encontradas tras su aplicación en el aula. Por ejemplo, en una obra como *The Barber of Almeria* para 3º ESO un matrimonio español busca trabajo en una peluquería de Canadá. El desconocimiento de la lengua y del oficio provocará una serie de situaciones cómicas donde el enfrentamiento cultural forma también parte central. La idea principal del autor persigue encontrar un nexo de unión entre el contexto local y el país de lengua extranjera. Los contenidos cercanos a la cultura almeriense así como el acento propio de la zona (El Ejido, Almeria, 1993) fueron los elementos básicos del proceso creativo que se realiza de forma conjunta entre profesor y alumnos. Este tipo de obras bilingües permite un primer acercamiento al aprendizaje del inglés desde el teatro. Debemos ser conscientes de que una obra de teatro completa en lengua extranjera necesita de unos estadios previos sobre todo a nivel de primaria y secundaria. La lengua materna se convierte en hilo conductor de la comunicación intercultural y, por otro lado, permite el aprendizaje del español para los alumnos extranjeros de nuestras aulas. De este modo, tenemos en cuenta la coexistencia de lenguas y culturas utilizando el teatro como medio de expresión cultural.

### 3. Conclusiones.

El teatro ofrece la posibilidad de enseñar una lengua extranjera dentro de un contexto vivo, que se acerca al uso diario de la lengua enseñada, además de contar con el elemento activo que supone la representación. La puesta en escena de las obras analizadas pone de manifiesto el éxito de la aplicación didáctica de las técnicas teatrales. Los objetivos de aprendizaje se obtienen de forma efectiva pero más allá del conocimiento puramente lingüístico, fomenta la motivación intrínseca del alumno así como facilita la comprensión, el

afecto y la cooperación entre profesores y alumnos. No debemos olvidar que el aspecto humano en la formación de nuestros estudiantes supone el mayor reto para todo docente y el teatro, de forma evidente, favorece el diálogo y la formación en valores.

En este momento de cambio y de apertura a Europa en el que nos encontramos, podríamos encontrar la gran oportunidad para eliminar el concepto de clase tradicional con pupitres fijos que atomizan, inmovilizan e individualizan a los alumnos (Varela, 1991: 53). El carácter abierto que implica la metodología CLIL nos ofrece la oportunidad de explotar recursos novedosos con el objetivo fundamental de integrar contenido y lengua de un modo significativo para el alumno. El recurso teatral permite de forma clara una visualización y personalización del contenido por parte de cada estudiante que probablemente no sea comparable a ninguna otra actividad que podamos diseñar. Los diferentes contextos sociolingüísticos que se plantean permiten una asimilación casi natural de la profundización en el uso del lenguaje y el vocabulario. Como apunta Mehisto et al.: “as the new vocabulary and discourse patterns are being used in a highly meaningful context they are more likely to become embedded in long-term memory” (2008: 220).

El teatro supone una ruptura con la concepción jerárquica de profesor/alumno y otorga prioridad al movimiento y la libertad de expresión. El presente trabajo se ha propuesto demostrar cómo las estrategias pedagógicas del teatro tienen cabida como complemento a la clase tradicional en la formación integral del alumno y proponer este recurso como solución práctica y efectiva en el desarrollo de competencias adecuadas al Marco Común Europeo. Las posibilidades ilimitadas que nos ofrece un género tan olvidado como el teatro ya sólo se encuentran en la creatividad del profesor.

## **Bibliografía**

- Allen, John. 1979. *Drama in Schools: Its Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Costa, F. y M. Mariani. 2007. “Drama and CLIL”. En Marsh, D. et al. (eds). *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*. Peter Lang: Frankfurt. 299-308.
- Fuertes, C. 1983. *El enfoque comunicativo en la escuela. Una nueva orientación para la enseñanza del inglés*. Madrid: Edi-6.
- Gibbons, P. 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- González Díaz, L. 1987. *El Teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid: Ed. Popular.
- Marsh, D. ed. 2002. *CLIL/EMILE- The European Dimension: Acts, Trends and Foresight Potential Public Services*. Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Mehisto, Peeter et al. 2008. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Moate, J. 2010. “The Integrated Nature of CLIL: A sociocultural perspective”. *International Research Journal* 1, 3, 38-45.
- Robinson, K. (ed). 1980. *Exploring Theatre and Education*. London: Heinemann.
- Smith, S. 1984. *The Theatre Arts and the Teaching of Second Languages*. London: Addison-Wesley.
- Torres Núñez, J. J. 1995. *Teatro inglés para estudiantes españoles. Cuatro proyectos andaluces con instrucciones para su puesta en escena*. Almería: Universidad de Almería.
- Valera, J. y F. Álvarez-Uría. 1991. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Wessels, C. 1987. *Drama*. Oxford: Oxford University Press.

---

**Susana Nicolás Román** es Ayudante Doctor en el Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Almería. Su investigación se centra en el teatro inglés contemporáneo, la aplicación del teatro como recurso en el ámbito CLIL y en el aprendizaje autónomo (e-PEL) de la lengua inglesa. Forma parte de varios grupos de innovación docente donde desarrolla actividades TIC a nivel de grado y máster así como la creación de material CLIL para Secundaria y Universidad. De entre sus últimas publicaciones destacan: “La aplicación del Portfolio Europeo de las lenguas en la adquisición de la competencia plurilingüe en el entorno universitario” con coautora Ana Fe Gil Serra en *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: Situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: SEDLL, 2011 (pp.915-922); “When Violence on Stage becomes Real: *My Name is Rachel Corrie*” en *Journal of Literature and Art Studies* 1 (1), 2011 (pp. 79-82); “Madres de la Guerra: locura y resistencia en *Jackets* de Edward Bond” en *Cuaderno Internacional de Estudios Humanísticos* 13, 2010 (pp. 60-67). snroman@ual.es

Recibido 2-6-2011 / Versión revisada aceptada 25-2-2012