

**TÉCNICAS TEATRALES DE KONSTANTÍN
STANISLAVSKI APLICADAS A LA
ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS
SEGÚN LA TEORÍA DEL
APRENDIZAJE/ADQUISICIÓN DE
KRASHEN**

**BASADO EN UN ENFOQUE NATURAL; ORGÁNICO Y
SUBCONSCIENTE**

**Máster universitario en Formación de Profesores de
Español**

Presentado por: D^a SUSANA SALVO CASTRO

Dirigido por: D^a SONIA EUSEBIO HERMIRA

Alcalá de Henares, a 10 de Septiembre de 2019.

ÍNDICE

1. Resumen.....	1
2. Introducción.....	1
3. Enseñanza basada en un contexto natural.....	2
3.1 Adquisición/aprendizaje de Krashen.....	2
3.2 Factores que afectan a la adquisición del lenguaje.....	3
3.2.1 Edad.....	4
3.2.2 Aptitud.....	4
3.2.3 Factores socio-psicológicos.....	5
3.2.3.1 Motivación.....	5
3.2.3.2 Actitud.....	5
3.2.4 Personalidad.....	6
3.2.4.1 Autoestima.....	6
3.2.4.2 Extroversión.....	6
3.2.4.3 Ansiedad.....	6
3.2.4.4 Correr riesgos y sensibilidad al rechazo.....	7
3.2.4.5 Empatía e inhibición.....	7
3.2.4.6 Tolerancia a la ambigüedad.....	7
3.2.5 Estilo cognitivo.....	8
3.2.5.1 Independencia/dependencia del campo y extensión categorial.....	8
3.2.5.2 Reflexividad/espontaneidad.....	8
3.2.5.3 Auditivo/visual.....	9
3.2.6 Espacialización de los hemisferios.....	9
3.2.7 Estrategias de aprendizaje.....	9
3.2.8 Otros factores.....	10
3.2.8.1 La memoria, la conciencia, el deseo y el interés	10
3.2.8.2 Incapacidad lingüística.....	10
3.2.8.3 Experiencia anterior.....	10

4. Teatro de Stanislavski.....	11
4.1 Proposiciones para ser un buen actor.....	11
4.2 Factores imprescindibles para la interpretación.....	10
4.2.1 Libre de prejuicios.....	12
4.2.2 Análisis externo e interno de la obra.....	13
4.2.3 Posición del cuerpo.....	13
4.2.4 Concentración.....	14
4.2.5 Emociones reales.....	15
4.2.6 Llama interior.....	15
4.2.7 Lenguaje no verbal y entonación.....	16
4.2.8 Director.....	16
4.2.9 Escenario.....	17
4.2.10 Empatía.....	17
4.2.11 Caracterización.....	18
4.2.12 Espontaneidad.....	18
4.2.13 Improvisación.....	19
4.2.14 Creación.....	19
5. Aplicación del teatro de Stanislavski en relación a la adquisición del lenguaje.....	20
5.1 Factores favorables	21
5.1.1 Libre de prejuicios.....	22
5.1.2 Análisis externo e interno de la obra.....	22
5.1.3 Posición del cuerpo.....	23
5.1.4 Concentración.....	24
5.1.5 Emociones reales.....	24
5.1.6 Llama interior.....	25
5.1.7 Lenguaje no verbal y entonación.....	26
5.1.8 Director.....	26
5.1.9 Escenario.....	27

5.1.10 Empatía.....	28
5.1.11 Caracterización.....	29
5.1.12 Espontaneidad.....	29
5.1.13 Improvisación.....	30
5.1.14 Creación.....	30
5.2 Actividades favorables.....	31
6. Ejemplo de actividades aplicando el método de Stanislavski a la adquisición de segundas lenguas.....	32
6.1 Actividades de iniciación.....	35
6.2 Actividades de desarrollo.....	38
6.3 Actividades de consolidación.....	42
7. Conclusión.....	44
8. Bibliografía.....	45
9. Referencias bibliográficas.....	46

1. Resumen

Existe una serie de factores que hacen que los alumnos adquieran una segunda lengua de muy diversos modos, tales como la edad, la aptitud o la personalidad. Algunos de esos factores dificultan el proceso de adquisición.

Para ello, se ha creado una propuesta de aprendizaje de segundas lenguas fundamentándose en el teatro de Stanislavski. Dicha propuesta utiliza como base un enfoque natural y parte de la dicotomía que hace Krashen sobre adquisición/aprendizaje.

2. Introducción

Este no es un trabajo sobre cómo aprender una lengua a través de la lectura de un texto teatral, sino sobre la adquisición de una lengua a través de las técnicas que se utilizan a la hora de adquirir un personaje teatral, siguiendo el método de Konstantín Stanislavski.

Esta propuesta se basa en la teoría del monitor de Krashen, especialmente en su hipótesis sobre la existencia de un sistema adquirido y un sistema aprendido, destacando el sistema adquirido como forma de aprender una lengua de manera natural y orgánica. A su vez, esta distinción entre adquisición y aprendizaje fundamenta los principios teóricos del enfoque natural, el cual sirve como base para esta propuesta.

Se ha decidido estructurar el trabajo en diferentes apartados. Se empezará explicando el enfoque natural y la teoría de la adquisición/aprendizaje de Krashen, para situarnos en un contexto; es necesario saber de qué base partimos y cuáles son nuestros objetivos. A continuación, se hablará de los factores que influyen a la hora de adquirir una lengua, los cuales serán contrastados con el teatro de Stanislavski y, tras ser explicado dicho teatro, se enumerará una serie de fundamentos por los cuales este favorece la adquisición de una segunda lengua. Por último, se hará una propuesta didáctica, es decir, una puesta en práctica de toda la propuesta teórica que se ha realizado.

3. Enseñanza basada en un contexto natural

Existe una diferencia entre el aprendizaje de segundas lenguas en un contexto natural (es decir, fuera del aula) y en un contexto controlado (dentro del aula), según Larsen-Freeman y Long (1994). Se adquiere una lengua cuando esta sale de forma natural, sin estar siendo consciente del mecanismo que se realiza en el interior para que esas palabras salgan de la boca. De una manera muy similar funciona el teatro de Konstantín Stanislavski, donde se realiza un proceso de adquisición, siendo el actor capaz de conseguir que una emoción salga natural y subconscientemente.

Este enfoque natural es definido por el Centro Virtual del Instituto Cervantes como una propuesta de enseñanza de lenguas que, después de haber analizado el proceso de adquisición de segundas lenguas, se basa en principios naturalistas, donde se plantea el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, “sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical”¹. Se pretende, con este enfoque, crear un ambiente en el aula propicio para dicha adquisición de la lengua meta, donde se fomente la comprensión y comunicación.

Este enfoque natural está basado en la hipótesis de distinción entre adquisición y aprendizaje de Krashen, de la cual se hablará en el siguiente apartado.

3.1 Adquisición/aprendizaje de Krashen

Según la teoría del monitor de Krashen (como se cita en Larsen-Freeman et al., 1994), los adultos tienen dos sistemas para desarrollar la lengua; el adquirido y el aprendido. Esta teoría defiende que el sistema de aprendizaje actúa como un monitor que controla el sistema adquirido, es decir, como una base de datos interna.

La adquisición de una lengua se basa en la producción lingüística natural, en un contexto también orgánico, de forma inconsciente. El aprendizaje, en cambio, es algo consciente, dentro de un contexto formal como puede ser, por ejemplo, el aula. Este aprendizaje se basa en la producción lingüística corregida reiteradas veces donde se

¹ Cervantes, Centro Virtual. (2019), *CVC. Enfoque natural*. Diccionario de términos clave de ELE. [online] Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquenatural.htm [Acceso 9 Ago. 2019].

trabaja en torno a un solo contenido, aislado muchas veces de cualquier otro, en contextos no reales. No obstante, este sistema de aprendizaje es fundamental para servir como base o corrección en el sistema adquirido. Si no hay conocimientos aprendidos, los adquiridos se quedarían, en cierto modo, incompletos. Sin embargo, esta teoría sostiene que el conocimiento aprendido nunca se transformará en adquirido, y viceversa.

Aquí se trata de proponer una forma de enseñanza de segundas lenguas basada en su adquisición, es decir, proponer un contexto lo más natural posible, que haga que el alumno sea capaz de formular, de una forma orgánica, natural y subconsciente, todo lo que quiera expresar en la segunda lengua.

3.2 Factores que afectan a la adquisición del lenguaje

Como es sabido, el aprendizaje no funciona igual en todas las personas y que existen unas variantes que provocan que algunos alumnos adquieran una segunda lengua con mayor o menor rapidez (Larsen-Freeman y Long, 1994).

En primer lugar, como ya hemos dicho, cabe diferenciar la dicotomía que hace Krashen (citado en Larsen-Freeman y Long, 1994) sobre aprendizaje y adquisición. La enseñanza de una segunda lengua se basaría en un enfoque natural para que, de esta manera, se pueda adquirir y no, de otra forma, estancarse aprendiendo una serie de reglas gramaticales que lleven al alumno a crear frases descontextualizadas, aprendidas dentro de cuatro paredes (refiriéndose no solo a las paredes del aula, sino también a las de la mente).

En segundo lugar, se debe explicar cómo cambia la forma en la que se adquiere una lengua según diferentes factores. Aquí se explicarán dichos factores con relación a la enseñanza en el aula, y serán, posteriormente, comparados con el teatro de Konstantín Stanislavki.

Estos factores se dividen en edad, aptitud, factores socio-psicológicos, personalidad, cognición, espacialización de los hemisferios, estrategias de aprendizaje y otros factores, según el estudio que realizaron Larsen-Freeman y Long (1994).

3.2.1 Edad

Dependiendo del nivel, los adultos suelen aprender más rápido en los niveles bajos, pero los niños adquieren mejor la segunda lengua a largo plazo, como defienden, por ejemplo, Krashen, Long y Scarcella (1979, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994). A los adultos les cuesta mucho más la fonética, ya que tienen su acento muy interiorizado y no son capaces de quitárselo ni de producir sonidos nuevos o, al menos, les supone un gran esfuerzo.

Tal y como afirman Larsen-Freeman y Long (1994), en un estudio de principios de los 80 (realizado por Tahta, Wood y Loewenthal, 1981), se observó en un grupo de 231 escolares ingleses de entre cinco y quince años que la habilidad para imitar la pronunciación de palabras aisladas y frases francesas y armenias partiendo de un modelo, disminuía en relación inversa a la edad.

Existe una explicación socio-psicológica para esta diferencia de adquisición de una segunda lengua según las edades. Dicha explicación defiende la idea de que los niños son más desinhibidos que los adultos (H. D. Brown, 1987, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994) y esto lleva a una adquisición más exitosa de la lengua meta por parte del niño.

3.2.2 Aptitud

La aptitud es una condición del individuo que le permite realizar adecuadamente una actividad o aprender con menor o mayor facilidad. Este factor no se puede controlar, pero sí se puede tener en cuenta a la hora de adaptar la enseñanza y personalizarla según las capacidades de cada alumno. Sería un error considerar a todos los alumnos del aula como un colectivo, envolviéndolos a todos en el mismo grupo, y no como seres independientes que necesitan cada uno su propia atención. El profesor debe adaptar los contenidos (en la medida que pueda) a cada uno de ellos, según sus necesidades y aptitudes.

Según Carroll (1981, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994), el alumno posee una serie de características relativamente constantes y cuatro habilidades independientes que son; la habilidad para codificar la fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para aprender por repetición y la habilidad para aprender una lengua inductivamente.

3.2.3 Factores socio-psicológicos

3.2.3.1 Motivación

Hay muchos tipos de motivación. A grandes rasgos, según el estudio que realizaron Gardner y Lambert², en la segunda mitad del siglo XX, existe la motivación integradora y la motivación instrumental. La integradora es la motivación que tienen aquellos estudiantes que quieren identificarse con la lengua y/o cultura meta, y, por otro lado, la motivación instrumental es la que poseen los alumnos que quieren aprender la lengua meta debido a un objetivo en concreto.

La motivación es también una derivación de la adquisición en sí misma, es decir, cuanto más conozca el alumno y cuanto más controle la segunda lengua, más motivado estará (Larsen-Freeman, 1994).

3.2.3.2 Actitud

La actitud que tienen los padres del estudiante hacia la lengua meta que está adquiriendo el/la hijo/a, también influye en la actitud que este adopta hacia la lengua, tal y como demuestran en sus estudios Gardner (1960), Feenstra (1969) y Stern (1967) (citados en Larsen-Freeman y Long, 1994).

A su vez, la actitud de los compañeros también tiene mucho que ver en la adquisición del alumno. No aprenderá de la misma manera si está rodeado de energías negativas y que no se complementan ni ayudan entre sí, que si está rodeado de un ambiente de conexión, amabilidad y solidaridad.

No obstante, Lambert y Tucker (1972, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994), consideran que los profesores tienen una mayor influencia en la actitud de los alumnos que la que tienen los padres o los compañeros.

Además, la adquisición de la segunda lengua se ve afectada por el contexto de aprendizaje en el que está el estudiante, según la investigación de C. Brown (1983, citado

² Cervantes, Centro Virtual, (2019), *CVC. Motivación*, Diccionario de términos clave de ELE [online] Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm [Acceso 8 Ago. 2019].

en Larsen-Freeman, 1994), quien defendía la idea de que las actitudes de los alumnos y sus consecuencias no eran las mismas en los mayores que en los jóvenes.

La etnicidad también contribuye en la actitud por parte del alumno, ya que el sentimiento de pertenencia a cada grupo étnico puede hacer que, por ejemplo, les cueste muchísimo más la imitación de los fonemas de la lengua meta, como dicen Giles, Bourhis y Taylor (1977, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994).

3.2.4 Personalidad

3.2.4.1 Autoestima

En cuanto lo que concierne a la autoestima, puede referirse a cómo se ve el alumno a sí mismo, cómo se ve dentro de un contexto o cómo se ve a sí mismo evaluándose en un ejercicio específico. Cuanto mayor tenga la autoestima, más rápido y eficaz será el aprendizaje, y así lo demuestra Heyde (1979, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994) en un estudio. La baja autoestima solo actúa como un obstáculo a la hora de adquirir una segunda lengua.

3.2.4.2 Extroversión

Hay una tendencia a pensar que cuanto más extrovertido sea el alumno, más fácil le resultará aprender. El alumno extrovertido es capaz de hablar la lengua, aunque sea cometiendo errores, pero sin miedo; solo equivocándose se puede aprender. No obstante, muchos estudios demuestran que no hay ninguna relación entre la extroversión y la introversión con relación a la actuación, como, por ejemplo, el estudio de Suter (1978, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994).

A pesar de ello, hay estudios que demuestran que los alumnos más habladores y extrovertidos aprenden más rápido una segunda lengua, como así dicen Rossier (1976) o Strong (1983) (citados en Larsen-Freeman y Long, 1994). Hablando de lengua de comunicación natural, sí que influye favorablemente la extroversión del alumno, pero, en cambio, en los ejercicios lingüísticos salen favorecidos los más introvertidos.

3.2.4.3 Ansiedad

La ansiedad actúa como una barrera hacia el aprendizaje. Si hay un problema que causa ansiedad en el alumno, difícilmente podrá olvidarse de él y no se centrará

exclusivamente en aprender la lengua meta, ya que el problema ocupará gran parte de su tiempo.

Sin embargo, existe la ansiedad facilitadora (la que simplemente causa nerviosismo), como antítesis a la debilitadora, según Alpert y Haber (1960, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994). La facilitadora consigue que el alumno llegue incluso a obtener mejores resultados y, en cambio, la debilitadora actúa como una barrera que hace que el alumno se quiera evadir del aprendizaje.

3.2.4.4 Correr riesgos y sensibilidad al rechazo

Es importante que un estudiante sea atrevido y esté dispuesto a correr riesgos, sin importarle si se va a confundir o si va a “hacer el ridículo”, idea defendida por Rubin (1975, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994). Para aprender, primero hay que errar.

Aquellos alumnos que tienen constantemente miedo a que se rían de ellos o a hacer el ridículo, son los que tienen una mayor sensibilidad al rechazo y optarán entonces por no querer participar (Naiman, 1978, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994). Ahora bien, un exceso de riesgo tampoco es favorable, ya que puede causar ansiedad en el alumno.

3.2.4.5 Empatía e inhibición

Según un análisis de Guiora (1972, citado en García Marcos, 2019), existe un *yo* general y un *yo lingüístico*. Los niños todavía son muy flexibles a ambos *yo*, así pues, pueden adoptar acentos mucho más fácilmente. Esto ocurre también con los adultos más empáticos, los cuales cuentan con un *yo lingüístico* más flexible y permeable.

Según los experimentos de Guiora³, cuanto menos inhibición, mayor será la empatía. Esto explica por qué cuando bebemos un poco de alcohol somos capaces de imitar mejor otras pronunciaciones, porque la inhibición baja y, como consecuencia, la empatía sube.

3.2.4.6 Tolerancia a la ambigüedad

Cuando se aprende una nueva lengua, todavía no se tienen claras muchas cosas. Esto, para las personas que no toleran la ambigüedad, es un obstáculo, ya que se sienten

³ Guiora, A., Brannon, R. y Dull, C. (1972), *Empathy and Second Language Learning*, Language Learning en García Marcos, A. (2019), *Adquisición del español como segunda lengua. El caso de la integración lingüística de escolares inmigrantes en Almería*: Editorial Universidad de Almería.

frustrados y pueden incluso llegar a padecer ansiedad. Un alumno que se enfrenta a nuevos estímulos ambiguos, corre el riesgo de estar preguntándole constantemente al profesor todas y cada una de las palabras que no entiende, y esto retrasará su aprendizaje, convirtiéndolo en algo demasiado categorizado (Levitt, 1953, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994).

3.2.5 Estilo cognitivo

El estilo cognitivo está relacionado con la manera que tiene cada alumno de enfrentarse a las actividades y de procesar la información.

3.2.5.1 Independencia/dependencia del campo y extensión categorial

Cuanto mayor sea la independencia del campo, es decir, cuanto mayor sea la capacidad de separar elementos más concretos de los más generales, incrementará también el aprendizaje (Naiman, 1978, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994).

Existen categorizadores amplios (aquellos que incluyen en la misma categoría muchos elementos y generalizan más de la cuenta, llegando a, según H. D. Brown (1973) y Schumann (1978) (citados en Larsen-Freeman y Long, 1994), cometer errores) y categorizadores restringidos (excluyen elementos de algunas categorías, creando más reglas de las necesarias).

3.2.5.2 Reflexividad/espontaneidad

Otro de los factores que influyen a la hora de adquirir una segunda lengua (Larsen-Freeman y Long, 1994) es la reflexividad y la espontaneidad por parte del alumno. Los alumnos más reflexivos son aquellos que piensan mucho lo que van a decir antes de decirlo. En cambio, los espontáneos son aquellos que dicen lo que se les pasa por la cabeza sin pensar que puede (o no) estar mal. Según varios estudios, como el realizado por Messer (1976) o Doron (1973) (citados en Larsen-Freeman y Long, 1994), los estudiantes más reflexivos son capaces de leer mejor que los impulsivos y erran menos, aunque tarden más.

3.2.5.3 Auditivo/visual

No todos los alumnos aprenden mejor de la misma manera. Hay algunos que son más auditivos y aprenden mejor escuchando y, por el contrario, otros son más visuales y prefieren hacerlo a través de elementos visuales, según Lepke (1977, citado en García Marcos, A., 2019).

3.2.6 Espacialización de los hemisferios

La lateralización consiste en la separación de los dos hemisferios del cerebro, donde cada uno está especializado en algo diferente. En las personas diestras, el hemisferio izquierdo es el del pensamiento lógico (independiente del campo y analítico), y el derecho es el del pensamiento aposicional (dependiente del campo, con un enfoque más global). Las personas en las que domine un hemisferio u otro, aprenderán mejor de una manera u otra.

El lenguaje está en el hemisferio izquierdo. Ahora bien, el hemisferio derecho también tiene un papel en la adquisición de segundas lenguas. Dividir el cerebro en dos y aislar completamente uno del otro, es una teoría bastante escasa, y así lo cuentan Larsen-Freeman y Long (1994):

(...) es importante tener en cuenta que la dicotomía “lado derecho del cerebro/lado izquierdo”, como casi todas las dicotomías, es una simplificación excesiva, y que hay muchas dificultades en la investigación y en la interpretación de los fenómenos de lateralización (Scovel, 1988) que no se mencionen en las ediciones de divulgación.⁴ (p. 182)

3.2.7 Estrategias de aprendizaje

Según Rubin (1975, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994), las estrategias de aprendizaje son las técnicas que cada persona utiliza para aprender y adquirir conocimientos. Según este, aprenderán mejor aquellos que no tengan miedo a equivocarse y tengan un gran deseo por comunicarse.

⁴ Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

Según un estudio de O'Malley (1985, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994), las estrategias se dividen en metacognitivas y en cognitivas de aprendizaje. Las estrategias metacognitivas son aquellas que centran la atención en el ejercicio de aprendizaje y las cognitivas de aprendizaje son las que buscan deducir el significado a través del contexto. Los estudiantes de un nivel intermedio utilizan más las estrategias metacognitivas y, por el contrario, los aprendices de un nivel inicial utilizan más las estrategias cognitivas de aprendizaje.

3.2.8 Otros factores

3.2.8.1 La memoria, la conciencia, el deseo y el interés

La memoria a la hora de adquirir una segunda lengua es mucho más limitada que cuando se adquiere la lengua materna (Cook, 1979, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994). No obstante, la voluntad es muy importante para seguir aprendiendo una lengua y ayudar a su memorización.

A su vez, el interés por determinados temas o, simplemente por aprender la lengua, es crucial. Si no se tiene interés y se cree que la lengua meta no sirve para nada, no pondrá de su parte para seguir aprendiendo, y esto tampoco favorecerá a la memoria.

3.2.8.2 Incapacidad lingüística

Algunos alumnos cuentan con discapacidades lingüísticas, lo cual dificulta el aprendizaje de la lengua. El tiempo de adquisición se verá prolongado en el tiempo, pero, no obstante, lo aprenderán de la misma manera.

3.2.8.3 Experiencia anterior

El hecho de saber otras lenguas proporciona una mayor agilidad a la hora de adquirir una nueva lengua, ya que puedes apoyarte en las anteriores. Esta idea es defendida por Rivers (1979, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994), quien, cuando se disponía a aprender una sexta lengua, se apoyó en la segunda, debido a que ambas tenían gran parecido.

Solo en el caso de haber tenido una mala experiencia aprendiendo una lengua, se dificultará el proceso de adquisición de la lengua que se vaya a aprender, ya que se creará una barrera que no permitirá tener todo el interés y motivación necesario.

4 Teatro de Stanislavski

Konstantín Stanislavski nace en el año 1863 en Moscú. Él mismo desarrolla un nuevo sistema de interpretación (*Sistema Stanislavski*) que se basa en un “realismo psicológico”. Stanislavski pretendía que el actor hiciese llegar al espectador emociones reales y no algo estratégicamente pensado, mecánico y artificial. La idea de Stanislavski de crear este nuevo método partió de la base del análisis de sus maestros, seleccionando todas las técnicas que a ellos les funcionaba, tratando de mejorarlo y, a su vez, dejando de lado lo que a ellos, según Stanislavski, no les funcionaba a la hora de enseñar teatro. No olvidemos que la enseñanza de teatro es enseñanza (redundantemente), y, ya sea de teatro, de lenguas o del conocimiento que fuere, muchas de sus técnicas son aplicables a todos los tipos de enseñanza.

Realidad y naturalidad, en eso se basa este método. Se trata de buscar la realidad y transmitirla de forma natural, como dice María Concepción Orgaz Conesa en el artículo *El método Stanislavski*

No sólo creer que lo que se está haciendo es real, sino hacer que lo sea de un modo natural, con todo el instrumento. Es la base del método. Lo físico, lo emocional y lo intelectual, el trío de ases que pueden conducir al actor hacia la veracidad...que es lo que finalmente se busca al interpretar.⁵ (Orgaz Conesa, 2019)

Ha sido (y es) un referente para el teatro en todos los lugares del mundo. Creó y dirigió el Teatro de Arte de Moscú en 1898 y realizó grandes trabajos de investigación como son *Un actor se prepara* o *La construcción de un personaje*. Escribió también *El trabajo del actor sobre sí mismo*, donde expone su metodología didáctica.

4.2 Proposiciones para ser un buen actor

Tras muchos estudios e investigaciones, Konstantín Stanislavski (1983) llegó a la conclusión de que no hay un método concreto con unas pautas a seguir para llegar a ser

⁵ Orgaz Conesa, M. (2019), *El método Stanislavski. El más famoso método de interpretación al descubierto*, [online] Redteatral.net. Recuperado de: <http://www.redteatral.net/noticias-el-m-todo-stanislavski-118> [Acceso 8 Ago. 2019].

un buen actor. No obstante, formuló dos proposiciones a través de las cuales se puede llegar a lo más próximo a crear un buen actor.

La primera proposición la llamaremos *estado natural*. Para Stanislavski, uno de los pasos a seguir para ser un buen actor es ser capaz de llegar a un estado natural encima del escenario. Ahora bien, nos preguntaremos ¿cómo se consigue este estado natural?

En primer lugar, se deben relajar los músculos, y para ello debemos concentrarnos y focalizar nuestra atención en cada uno de ellos. Esto se puede lograr a través de diferentes y variados ejercicios, tales como el yoga o la acrobacia. En segundo lugar, es importante atender a todo lo que ocurre a nuestro alrededor y tener los cinco sentidos puestos en nuestro entorno y en nosotros mismos. A continuación, se debe, no solo interactuar con la persona que tenemos enfrente, sino ser capaz de entenderla y empatizar con ella, pudiendo reconocer lo que está sintiendo y lo que está pensando. Por último, el actor se debe creer todo lo que sucede encima del escenario y convertirlo en realidad.

La segunda proposición que plantea Stanislavski es la *de estado creativo*. Para llegar a este estado creativo, el actor debe crear un sentimiento real, una emoción verdadera, que le lleve, por consiguiente, a realizar un acto físico espontáneo, natural y orgánico. El actor debe comprender y reflexionar sobre todas las acciones y circunstancias que lo rodean, para así poder darle coherencia a su interpretación.

4.3 Factores imprescindibles para la interpretación

Ahora bien, una vez explicadas estas dos proposiciones, cabe hablar de muchos otros factores que hacen posible este *estado creativo* y *natural* del actor, y llevan a este a realizar una interpretación lo más lógica, coherente y real posible.

4.2.1 Libre de prejuicios

Es necesario, antes de nada, que el actor esté libre de prejuicios. El actor debe estar espiritual y mentalmente receptivo a todo. Para ello, se creará un clima adecuado para poder elevar el alma del cuerpo, tal y como nos cuenta el propio Stanislavski (1987).

Una vez eliminados todos los prejuicios y habiéndose tomado el actor el tiempo necesario, ya podrá recibir opiniones externas. Debe tener claro que su propia opinión es mejor que la de cualquier opinión ajena, y para ello trabajará su autoestima.

Llegados a este momento, el actor debe tener varios puntos de vista, es decir, una amplia variedad de ojos. No se centrará solo en lo que ocurre en un lugar en concreto, sino en todo lo que está ocurriendo también alrededor. No se puede entender el mundo conociendo solamente una pequeña parte de un todo, sino que se debe conocer, según Stanislavki, lo que ocurre también en todos los lugares y de todas las maneras posibles; solo entendiendo el todo se podrá entender la parte y viceversa.

4.2.2 Análisis externo e interno de la obra

Una vez liberado todo prejuicio, el actor procederá a un análisis externo e interno de la obra. En la primera lectura de la obra, el actor dará rienda suelta a su creatividad, sabiendo el sentido que el dramaturgo le dio a la obra. Deberá tener una idea sencilla y clara para poder hacerse una idea general.

El segundo paso es el análisis de la obra, donde el actor ya puede ir formándose una idea más profunda de la obra. No obstante, el actor debe seguir analizándolo desde su creatividad y entusiasmo, nunca de una manera fría y matemática. Solo de esta manera el actor podrá lograr crear sentimientos reales y emociones sinceras.

Teniendo analizadas las circunstancias externas, el actor debe llegar a todo lo que estas circunstancias esconden detrás. Procedemos entonces a analizar las internas. Aquí entra en juego la imaginación activa, donde ya no solo se debe imaginar la situación, sino que se debe sentir. El actor debe sentir el *yo soy* verdadero y real en el escenario.

4.2.3 Posición del cuerpo

El primer ejercicio que debe hacer un actor es el de relajar y, a su vez, ejercitar los músculos. El actor quizás está estresado por problemas personales y debe relajarse para poder, posteriormente, concentrarse. Paradójicamente, el primer paso a realizar para después poder concentrar su atención en la práctica de la obra, es el de concentrar la atención en los músculos.

Para que todas estas emociones puedan salir bien, el actor adoptará una posición que le permita sacar lo mejor de sí, lo cual, según cuenta Stanislavski (1987), no será posible si está encorvado, con el pecho caído, cabeza hacia el suelo, o cualquier otra posición desfavorecida (sobre todo, para su autoestima). Deberá entrenar los músculos y la posición (es fundamental la práctica de actividades tales como la acrobacia). Los ejercicios ayudarán a que el cuerpo del actor sea más expresivo, flexible, libre y en movimiento.

La acrobacia ayuda, a su vez, a eliminar miedos y prudencias. Un actor no puede tener miedo de cualquier cosa que vaya a hacer, debe soltarse, actuar con decisión. Igual que un acróbata no puede tener miedo antes de ejecutar una pirueta.

4.2.4 Concentración

Habiendo relajado y ejercitado los músculos, será indispensable que el actor trabaje la concentración. El actor debe tener toda la atención en lo que hay encima del escenario, sin pensar en nada más, otros de los factores para lograr el *estado natural*.

La concentración es el camino a través del cual el actor se olvida de sus nervios y de su responsabilidad encima del escenario, y de esta manera ser capaz de relajar los músculos y sentir, sin el filtro del miedo o de la vergüenza. Solo a través de esta concentración se podrá llegar a un estado creativo, del cual se hablará más adelante.

Existen diferentes tipos de atenciones, según Stanislavski. La primera consiste en aquella que se consigue a través de algo que te gusta. Si se tiene delante algo que gusta, seguramente se tendrán los cinco sentidos puestos en ello y no habrá nada que permita la desconcentración. Un actor debe hacer que cualquier objeto tenga algo que cree en él una emoción.

La siguiente atención es la de objetos de atención imaginarios. Cuando imaginamos, nos concentramos en ello, ya que es un proceso interno en el cual están los cinco sentidos en marcha. Es necesario que el alumno haga actividades de imaginación, tanto para la concentración como para la creatividad, espontaneidad e improvisación (de las cuales también hablaremos más adelante).

La atención física consiste en, como ya hemos dicho en el punto anterior, concentrarse en los músculos y en los puntos de presión para así poder relajarlos y realizar mejor todo lo que se deberá ejecutar posteriormente.

Por último, el actor debe trabajar también la atención concentrada y material creativo, donde se concentra en una determinada frase para después, con su espíritu creador, ser capaz de formular muchas otras basándose en la primera. No se trata de reformular exactamente la misma frase, sino de tener esas estrategias que llevan al *estado creativo*.

4.2.5 Emociones reales

Ahora bien, para que un actor sea capaz de llegar a una emoción verdadera, no será tan simple como que él mismo piense, por ejemplo, “voy a hacer que tengo ganas de llorar” y automáticamente sea capaz de interpretarlo. Para llegar a este sentimiento de tristeza, deberá analizar parte por parte todas las emociones que vienen cuando una persona tiene estas ganas de llorar. Analizará todos y cada uno de los matices hasta llegar a ese sentimiento final, desmenuzándolos todavía en más partes, para después poder llegar a sentirlo de verdad y conseguir la condición de una persona que está a punto de llorar.

Tal y como dice Stanislavski (1983) “para desarrollar todo esto, un actor debe conocer la naturaleza de las cosas, su lógica y su continuidad.” (p. 61)⁶

4.2.6 Llama interior

Para ser capaz de llegar a todas estas emociones reales, es necesario que el actor encuentre su llama interior, es decir, que llegue a lo más profundo de su ser y encuentre en él todas aquellas emociones que le hacen sentir cosas similares a las de su nuevo yo. Un actor aprende a hacer las cosas desde su llama interior, es decir, cuanto más fría sea su interpretación, más cerca estará de una acción mecánica, automática y poco creativa.

Una vez más, todos los factores que dice Stanislavski (1987) ser necesarios para convertirse en un buen actor, están relacionados entre sí. Para poder llegar a esa llama

⁶ Stanislavski, C., Hapgood, E. and Cárdenas Barrios, R. (1983), *Manual del actor*, México: Diana, p. 61

interior son necesarias la motivación, la espontaneidad, la concentración y el entusiasmo, entre otros, de los cuales se hablarán más adelante.

De la misma manera que los factores que hemos mencionado anteriormente, también tienen mucho que ver el director y el escenario, es decir, el entorno en el que se mueve el actor, así como también las diferentes entonaciones y el lenguaje no verbal.

4.2.7 Lenguaje no verbal y entonación

Es importante saber que no solo se transmite un mensaje por medio del significado de las palabras, sino que también influye el cómo se dicen estas palabras y, por supuesto, lo que se dice sin palabras.

En teatro, los actores utilizan diferentes entonaciones para dar nerviosismo, entusiasmo, preocupación o diversas emociones a lo que están queriendo expresar. No sirve de nada que un actor sea capaz de conseguir un sentimiento real si después no logra transmitirlo con la entonación.

El lenguaje no verbal tiene un importantísimo papel en el teatro, así como en la vida real. Es necesario que la expresión facial vaya acorde con las palabras o incluso pueda sustituirlas, para conseguir una mayor credibilidad y realidad a los sucesos, tal y como nos dice Stanislavski (1987). Para ello, es importante ser capaz de controlar los músculos faciales, como ya se ha dicho anteriormente. Poder controlar todos los músculos ayuda, a parte de en la concentración, en la expresión no verbal. No solo se habla con la boca, sino con todo el cuerpo.

4.2.8 Director

Necesitamos un *régisseur* que sea un sicólogo, un artista... Para enseñar a otros, un *régisseur* debe conocer su materia él mismo... en el sentido de que, hasta cierto punto, debe ser un actor por derecho propio... él mismo debe sentir la sicotécnica del actor, sus métodos y sus accesos hacia sus papeles, todas las complicadas emociones que están relacionadas con nuestra profesión y con las representaciones en público. (...) En cuanto... a los directores, uno sólo puede aconsejarles que no introduzcan nada a sus actores sin razón, que no los induzcan más allá de sus posibilidades, pero que los

entusiasmen... Estimulen en el actor un apetito hacia su parte. Esto preserva la libertad del artista creativo.⁷ (Stanislavski, 1983, p.52)

Aquí se puede ver cómo el papel fundamental del director en el teatro es el de hacer entusiasmar a los actores por lo que están haciendo, conociendo sus posibilidades y siendo capaz de elevar al máximo exponente la creatividad de los actores. La motivación en los actores es muy importante, ya que es uno de los motores fundamentales para poder hacer un buen trabajo.

4.2.9 Escenario

En cuanto a la escenografía, según Stanislavski (1983) “Si... produce la disposición adecuada, ayuda al actor a formular el aspecto interno de su papel, influencia todo su estado síquico y su capacidad de sentir. Bajo tales condiciones, la escenografía es un estímulo definitivo para nuestras emociones”⁸ (p. 66)

El actor debe asociar el escenario con emociones positivas. Es decir, si el entorno le transmite sensaciones negativas, no será capaz de llegar a esa llama interior (necesaria para la espontaneidad, las emociones reales, y un largo etc.

4.2.10 Empatía

Cuando explicábamos el *estado natural*, hablábamos de que uno de los factores necesarios para conseguirlo es que el actor interactúe con la persona que tiene delante, percibiendo todo lo que siente y piensa.

Los actores deben aprender que, cuando están interactuando con otro personaje, deben escucharlo bien y ser capaces de adentrarse en su subconsciente, ser capaces de saber lo que piensan y lo que sienten. Stanislavski (1983) afirma:

Cuando habla con la persona que está actuando frente a usted, aprenda a entenderlo hasta que los pensamientos de usted hayan penetrado en el subconsciente de

⁷ Stanislavski, C., Hapgood, E. and Cárdenas Barrios, R. (1983), *Manual del actor*, México: Diana, p. 52.

⁸ Stanislavski, C., Hapgood, E. and Cárdenas Barrios, R. (1983), *Manual del actor*, México: Diana, p. 66.

ella... A su vez, debe aprender a absorber, cada vez de nuevo, las palabras y los pensamientos de su compañero.⁹ (p. 43)

Para ser capaces de analizar los hechos de la obra, se debe comprender y sentir la vida interna de un ser humano. Se debe, como hemos hablado en el anterior punto, crear emociones reales, esta vez empatizando con el compañero.

4.2.11 Caracterización

Toda esta empatía que debe tener un buen actor para Konstantín Stanislavski (1987), favorece a que este pueda sentirse él mismo dentro de otras personalidades, y esto es fundamental para un actor.

Un buen actor, según Stanislavski, busca siempre en cada papel su propia personalidad, que no es la misma que la suya real. Deben tener una caracterización, es decir, convertirse en otro *yo*, tanto por fuera como por dentro. Stanislavski (1983) nos dice: “Aprendamos otra vez a caminar desde el principio, en el escenario y fuera de él.”¹⁰ (p. 41)

Para desarrollar esta caracterización, este otro *yo*, debemos superar al anterior, es decir, debemos olvidarnos de nuestro *yo* anterior y forjar desde nuevo a nuestro nuevo *yo*, tan real como el primero.

4.2.12 Espontaneidad

Habiendo hablado de la caracterización, es importante que este nuevo *yo* salga de una manera natural, orgánica y espontánea.

La espontaneidad es esencial para crear un *estado creativo* interior y para el subconsciente. La espontaneidad es la puesta en práctica de todo aquello que tenemos subconsciente, que sale a la luz sin previo aviso y sin pensarlo. Para ello, son fundamentales varios factores de los cuales ya hemos hablado anteriormente, como son la concentración (lograda a través de la relajación de los músculos, por ejemplo), la

⁹ Stanislavski, C., Hapgood, E. and Cárdenas Barrios, R. (1983), *Manual del actor*, México: Diana, p. 43.

¹⁰ Stanislavski, C., Hapgood, E. and Cárdenas Barrios, R. (1983), *Manual del actor*, México: Diana, p. 41.

pérdida de la vergüenza y del ridículo y la ausencia de miedo (superado a través de la acrobacia).

El actor es capaz de imaginarse todo aquello que no está ocurriendo, es decir, es capaz de ver imágenes mentales de aquello donde nos estamos moviendo. Tiene un gran sentido de la imaginación y de la creación, tal que llega a sentir todas esas situaciones como reales, y es por ello por lo que logra la espontaneidad. Será capaz de llegar a este punto solo a través del *estado creativo*.

4.2.13 Improvisación

Otro de los factores fundamentales para poder llegar a esa espontaneidad y naturalidad, es la práctica de la improvisación, considerado así por Stanislavski (1987), y algo elemental para esa improvisación es la imaginación. El actor debe, a través de la improvisación, crear nuevas situaciones reales, y, cuantas más cree, más habrá practicado la creación del nuevo *yo*.

El profesor deberá darle una chispa al actor para que este pueda crear y darle rienda suelta a su imaginación, pero nunca deberá decirle lo que tiene que hacer. Es decir, deberá crear en el alumno estrategias con las que este pueda trabajar.

4.2.14 Creación

Para llegar a este punto, entendido prácticamente como el objetivo final, debe ser necesario, según Stanislavski, que el actor controle todos los factores mencionados anteriormente.

Cuando un actor ha agotado todos los caminos y métodos de creación, alcanza un límite que la conciencia humana no puede traspasar. Entonces comienza el reino de lo inconsciente, de la intuición, que no es accesible a la mente, sino a los sentimientos y a las emociones creativas.¹¹ (Stanislavski, 1987, p.54)

El actor no se puede imaginar una situación que no le ha pasado de verdad. Debe buscar en su interior alguna experiencia o sensación que le aproxime a tal hecho. Solo así, desde la propia experiencia, podrá crear algo natural.

¹¹ Stanislavski, C. (1987), *Creando un rol*, La Habana: Pueblo y Educación, p. 54.

Recordemos que Stanislavski (1987) decía que su teatro se basaba en lógica, coherencia y realidad. A través del *estado natural y creador* del actor, se podrá lograr interpretar esta realidad lógica y coherente.

5. Aplicación del teatro de Stanislavski a la adquisición de segundas lenguas

Ahora bien, nos preguntamos ¿cómo se puede conseguir el contexto natural y aprendizaje orgánico, del que hablábamos en el primer punto, dentro del aula?

La respuesta la tiene el teatro de Stanislavski, el cual nos da las pautas necesarias para que el alumno sea capaz de evadirse del contexto real en el que está (un aula), para poder adoptar múltiples situaciones y sentimientos reales. La mente es muy poderosa y, a pesar de que el alumno siga dentro de estas cuatro paredes, es capaz de salir de ellas, llegando incluso a salir de sí mismo, para adentrarse en otro *yo*, como nos decían Larsen-Freeman y Long (1994).

Los behavioristas sostenían que la adquisición lingüística era el resultado de la formación de hábitos. (...) Así, el aprendizaje de una segunda lengua se entendía como un proceso en el que hay que superar los hábitos de la lengua nativa para adquirir otros nuevos en la lengua-meta. Esto tenía que lograrse mediante ejercicios pedagógicos de memorización de diálogos, de imitación y de práctica de modelos.¹² (p. 58)

Aquí podemos comprobar la estrecha relación que tiene la teoría de los behavioristas con el teatro de Stanislavsk. Entiéndanse los hábitos de la lengua nativa como los hábitos de una persona que no está actuando. En este contexto, entonces, de la misma manera que un alumno de segundas lenguas debe superar estos hábitos para adquirir los nuevos, un actor debe superar su *yo* para convertirse en otros *yo* reales también, como si fuesen el *yo* de una “persona meta”.

Ahora bien, según la teoría del monitor de Krashen (citado en Larsen-Freeman y Long, 1994), el sistema aprendido actúa como una especie de motor que ayuda al sistema adquirido (no dejando de ser independientes el uno del otro). Siguiendo la *Hipótesis del Input* de Krashen, el alumno debe recibir mucho y variado input para poder inducir las

¹² Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos, p. 58.

reglas en la lengua meta. Chomsky (citado en Larsen-Freeman y Long, 1994) defiende que:

Chomsky postuló una teoría en la que se decía que los seres humanos tienen una cierta predisposición innata para inducir reglas de la lengua meta a partir del input a que han estado expuestos. Una vez adquiridas, estas reglas permitirán a los aprendices crear y comprender expresiones nuevas, expresiones que nunca habrían podido entender ni producir si tuvieran que limitarse a imitar el input de su entorno.¹³ (p. 60)

Esta propuesta de enseñanza basada en el teatro de Stanislavski que aquí se plantea, se basa, en primer lugar, en una exposición al input por parte del alumno, que le ayude a inducir esas reglas que formarán el sistema aprendido, el cual ayudará a la corrección del sistema adquirido, que se verá favorecido a través de las técnicas teatrales del método de Stanislavski.

Ahora bien, una vez expuesto el alumno a todo este input, y creada la base de aprendizaje, deberá comenzar la puesta en práctica, ya desde el primer momento. El alumno es el protagonista y, por lo tanto, es el que debe participar.

Aquí es donde se plantea introducir las técnicas teatrales que sugiere Stanislavski, aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas. Según Stanislavski (1983): “No puede uno estar enseñando por años en un salón de clases y únicamente al final, pedir a un estudiante que actúe. En ese espacio de tiempo habremos perdido toda la facultad creadora” (p. 86). El alumno, para poder crear, deberá estar durante todo el curso en continua creación, es decir, siempre practicando, interpretando, comunicando, probando y en movimiento. Un actor no será nunca una figura pasiva, al igual que un alumno.

A lo largo del siguiente punto se contrastarán todos los factores que influyen a la hora de adquirir una segunda lengua con el método de Stanislavski.

4.4 Factores favorables

A lo largo de este trabajo, se han ido desarrollando los diferentes factores que influyen a la hora de adquirir una segunda lengua y las ideas principales del teatro de Stanislavski.

¹³ Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos, p. 60.

Aquí se compararán todas esas ideas del teatro de Stanislavski con los factores que influyen a la hora de adquirir una segunda lengua. Siguiendo el mismo orden de desarrollo de las principales ideas del teatro de Stanislavski, comenzaremos exponiendo las principales consecuencias favorables a la hora de aplicar la liberación de prejuicios en la adquisición una segunda lengua.

4.4.4 Libre de prejuicios

Liberarse de prejuicios es fundamental, según Stanislavski (1983), no solo para poder llegar a interpretar creando un personaje desde cero, sino también para adquirir una lengua. Favorece al factor “actitud” del que hablábamos a la hora de adquirir una segunda lengua. La liberación de prejuicios ayuda a dejar de lado las ideas inculcadas por los padres, las influencias de los compañeros y favorece también al factor etnicidad, ya que los prejuicios hacia una lengua o una cultura diferentes a la materna pueden hacer que el alumno no asimile bien el acento y que ralentice, en general, todo el proceso de aprendizaje, como decían Giles, et al. (1977, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994).

Una vez eliminado todo prejuicio del alumno y partiendo de cero, estará dispuesto a crear de la misma forma en que lo hace un niño, el cual todavía no tiene todos sus hábitos y personalidad (su *yo* general) formados. El factor edad quedaría disminuido, acercándose el adulto a la forma de actuar de un niño, que comienza escribiendo en una tabla en blanco, sin inhibiciones y sin miedos, tal y como defiende la explicación socio-psicológica, la cual defiende que los niños son más desinhibidos que los adultos (H. D. Brown, 1987, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994) y esto facilita la adquisición de una segunda lengua.

4.4.5 Análisis interno y externo de la obra

Al igual que un actor debe analizar la obra, en primer lugar, externamente y, después, internamente (Stanislavski, 1983), un alumno hará el mismo proceso. Primero, crea una idea general de un texto y se queda con lo esencial. Esencia que después se trabajará para poder ser desarrollada más profundamente y entender parte por parte, creando un todo.

Es importante el análisis externo del texto, donde el alumno comenzará un proceso de creatividad. El alumno se vuelve un ser creativo e imaginativo, desarrollando en él una serie de estrategias de aprendizaje, que, según Rubin (1975, citado en Larsen-Freeman y

Long, 1994), le ayudan a adquirir más rápidamente la segunda lengua. Una vez fomentada esta creatividad, el alumno pasará a analizar el texto internamente.

Esto favorecerá la independencia del campo, es decir, ayudará al alumno a ser capaz de separar elementos más concretos de los generales, y de esta manera se facilitará el aprendizaje, tal y como dice Naiman (1978, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994).

4.4.6 Posición del cuerpo

Llegamos a uno de los puntos más favorables de todas las ideas del teatro de Stanislavski a la hora de adquirir una segunda lengua.

Recordemos que, la ansiedad, siempre y cuando sea debilitadora (y no facilitadora), ralentizará el proceso de adquisición de una segunda lengua, según Alpert y Haber (1960, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994). Un alumno puede llegar estresado al aula y, el primer paso es liberarse de todo estrés para poder, posteriormente, concentrarse. Relajará los músculos y se colocará en una posición cómoda, que le permita sentirse de cuerpo presente, y este será el primer paso para eliminar la vergüenza y la inhibición.

Si el alumno realiza algunas actividades de acrobacia, se desprenderá de miedos y prudencias, acto imprescindible para la enseñanza, según defiende Rubin (1975, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994). No es favorable que el alumno tenga miedo a errar, ya que, solo equivocándose, aprenderá.

En el momento en el cual el alumno esté cómodo, en una posición adecuada y habiendo realizado las actividades corporales indicadas (de las cuales se hablará más adelante), podrá empezar el proceso de adquisición de la segunda lengua.

El factor “posición del cuerpo”, desarrollado por Stanislavski (1983), favorecerá a todos los factores de “personalidad” que entran en juego a la hora de adquirir una segunda lengua. Anteriormente se había hablado de la autoestima, extroversión, ansiedad, riesgos, rechazo, empatía, inhibición y ambigüedad, que tienen mucho que ver a la hora de que un alumno aprenda con más éxito.

4.4.7 Concentración

Es imprescindible destacar la importancia de la concentración a la hora de que un alumno adquiera una segunda lengua. Tan importante es para un alumno como para un actor.

El alumno, una vez realizadas las actividades de concentración, se olvidará de los nervios y del entorno y ya estará dispuesto a crear. ¿Por qué nos referimos a que un alumno crea? La respuesta vendrá dada más adelante, pero, en términos generales, porque una lengua sirve para comunicar y el alumno no necesita solamente aprender mera información dada, sino que necesita crear y poner en práctica todo lo adquirido.

Cuando el alumno haya alcanzado cierto nivel de concentración, se olvidará del miedo y de la vergüenza, adquiriendo una mayor extroversión y espontaneidad que lo llevarán a una ausencia total de miedo a errar, como defienden Metraux (1964), Rossier (1976) o Strong (1983) (citados en Larsen-Freeman y Long, 1994).

Es importante que el alumno trabaje la atención concentrada y el material creativo. El alumno (y el actor) se concentra en una frase determinada y, a raíz de ella, será capaz de formular otras (habiendo trabajado esta concentración y creatividad) basándose en la experiencia de la anterior, así dice Stanislavski (1983). De esta manera creará estrategias que le ayudan a la creatividad.

No sea un frío observador de la vida de otros; deje que su estudio eleve su propia temperatura creadora.¹⁴ (Stanislavski, 1983, p. 30)

4.4.8 Emociones reales

Es imprescindible para un alumno trabajar sobre material real y auténtico, tal y como defiende el enfoque natural¹⁵. Siempre aprenderá mejor si trabaja con sentimientos o necesidades verdaderas, y no ficticias (Stanislavski, 1987). De nada le interesa trabajar sobre una situación que nunca va a experimentar o que no sucede en la vida real, teoría fundamentada por el enfoque natural.

El teatro, según Stanislavski (1987) ayuda a que el actor saque sus emociones reales, que exprese de una manera verdadera y sincera un sentimiento, una emoción, y, igual que

¹⁴ Stanislavski, C., Hapgood, E. and Cárdenas Barrios, R. (1983), *Manual del actor*. México: Diana, p. 30.

¹⁵ Cervantes, Centro Virtual. 2008, *Enfoque natural*. Diccionario de términos clave de ELE.

un alumno, cuanto más empático sea, le será más fácil ser capaz de sentir algo externo a sus propios sentimientos y convertirlo en suyos.

Para que un actor pueda llegar a adoptar como emoción real algo que le viene dado por la obra, deberá ensayar mucho e interiorizarla para que le salga de manera natural y orgánica. Al igual que a la hora de adquirir una segunda lengua, donde el alumno analiza cada parte del todo y así el resultado final será algo subconsciente, así como Naiman, (1978, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994) defendía la idea de que cuanto mayor fuese la independencia del campo, mayor sería la eficacia del aprendizaje.

Para ello, se crearán situaciones reales, pero no consistirá tan solo en lanzar al alumno a esa situación sin un previo contexto y análisis, sino que llevará bastante tiempo y ensayo.

El alumno que adquiere una lengua como segunda lengua y no como lengua extranjera, se verá aventajado, debido a que podrá analizar la realidad en la calle, día a día, y estará en continua adquisición. El Centro Virtual del Instituto Cervantes dice: “en el caso de la L2 se suelen alcanzar mejores resultados que en el de la LE”.¹⁶

4.4.9 Llama interior

Como se ha dicho anteriormente, el actor, según Stanislavski (1983), debe llegar a la llama interior, es decir, a lo más profundo de su ser, para poder sacar todas esas emociones reales. No deberá ser nunca un sentimiento mecánico, frío y automático. De la misma manera en la que un alumno adquiere una segunda lengua, no será nunca algo mecánico, ya que estaríamos hablando de aprendizaje y no de adquisición (tal y como nos dice Krashen).

Ahora bien, una vez llegado el alumno a la llama interior, será como haber llegado al punto de la motivación y del entusiasmo, factores fundamentales a la hora de adquirir una segunda lengua, como se dice en Larsen-Freeman y Long (1994).

¹⁶ Cervantes, Centro Virtual. 2008, *Lengua meta*. Diccionario de términos clave de ELE.

4.4.10 Lenguaje no verbal y entonación

Es sabido que, a la hora de comunicar, tan importante es utilizar las palabras como lo que no son palabras, pero comunican igual. Además, cuando estamos hablando de culturas diferentes, es imprescindible saber determinados comportamientos, tales como el saludo (es decir, saber cuándo formularlo y con qué gestos correspondientes, así como el movimiento de una mano o un beso en cada parte de la mejilla), ya que un uso equivocado del lenguaje no verbal puede llevar a malentendidos.

A pesar de tratarse de un conjunto de sistemas que parece más inconsciente que el verbal y menos importante, lo cierto es que los sistemas no verbales ocupan un 60% en el acto comunicativo, son plurifuncionales y dependen del contexto para su interpretación. (Ciarra Tejada, 2011) ¹⁷

A su vez, la entonación también es importante ya que un mismo enunciado lingüístico con diferentes entonaciones puede significar cosas diferentes, y solo tendríamos que sabernos una sola fórmula para poder expresar diferentes estados de ánimo, tal y como defiende Stanislavski.

El teatro de Stanislavski pretende destacar la importancia del lenguaje no verbal y de la entonación (1983), ya que lo lineal no expresa tanto. Para que un actor pueda llegar a expresar un sentimiento real, sus palabras deberán ir acompañadas por sus entonaciones correspondientes. Un actor que siente alegría y entusiasmo deberá reflejarlo en sus palabras y en sus gestos, hasta en su expresión facial.

Un alumno, si siente de verdad cada cosa que dice, será capaz de adquirirla de una forma mucho más rápida y eficaz, al igual que un actor. Para ello, será necesario que no esté sentado en una silla de un aula repitiendo reiteradas veces las mismas palabras, una y otra vez, sin sentirlo interiormente ni expresarlo corporalmente. Es para ello imprescindible todo lo que hemos estado citando anteriormente, así como la relajación de los músculos, la acrobacia, la eliminación de los miedos y de las inhibiciones, crear sentimientos reales, y muchas otras técnicas que nos proporciona el *Sistema de Stanislavski* (1983).

¹⁷ Ciarra Tejada, A. (2011), *El lenguaje no verbal: Los diccionarios de gestos disponibles en la red como recurso de enseñanza/aprendizaje en ELE. Propuesta didáctica para el nivel intermedio (B1-B2)*: Universidad de Salamanca.

4.4.11 Director/profesor

En este apartado compararemos la figura del director para Stanislavski con la figura del profesor en un aula de ELE.

Para Stanislavski (1983), el director simplemente debe dar las pautas, pero jamás deberá ordenar a los actores lo que deben hacer y crear. A su vez, el director conocerá las posibilidades de todos los actores.

Si hay algún método, es individualmente libre, pues Stanislavski estimulaba a sus alumnos para que llegaran, sobre todo, a conocerse a sí mismos y, por lo tanto, a controlar y medir los movimientos libres de su subconsciente, por medio de un conocimiento vigilante y riguroso.¹⁸

Se encargará también de entusiasmarlos. Lo ideal de un profesor de ELE es que sirva como trampolín motivador y que sea capaz de guiar a los alumnos hacia la creación. Recordemos que Lambert y Tucker (1973, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994) defendían la importancia del profesor a la hora de adquirir una segunda lengua, y esto influye en la motivación del alumno que, según Larsen-Freeman y Long (1994), es un factor fundamental a la hora de adquirir una segunda lengua.

4.4.12 Escenario

Tal y como decía Stanislavski (1983), el escenario debe inspirar al actor emociones positivas y en ningún caso ser un espacio monótono que no permita el desarrollo creativo del actor.

Esta teoría es el polo opuesto a pensar que el aula es un buen escenario para el aprendizaje; la misma aula de siempre, donde no se levanta de la silla, donde se aburre, donde no se siente él mismo y donde no puede desarrollar todos sus dotes y cualidades. El espacio ideal para adquirir una lengua sería un escenario, de la misma manera que lo es para desarrollar todo el potencial de un actor.

¹⁸Sacado de la página web: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/stanislavski.htm>

Cuando el alumno deje de estar escondido detrás de una mesa, la cual sirve de barrera hacia la lengua, llena de miedo, inhibición y vergüenza, comenzará a sentirse libre, moviendo todos los músculos de su cuerpo. No podrá hacer su *yo lingüístico* más permeable (necesario, según Guiora (1972, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994), para favorecer la pronunciación en una lengua extranjera) si sigue en el mismo espacio de siempre, donde constantemente ha sido el mismo *yo*. Debe descubrir espacios nuevos, tanto externamente como internamente.

A su vez, en el escenario hay una serie de elementos visuales y auditivos que ayudan al alumno (ya sea de los que aprenden mejor auditiva o visualmente, según la teoría de Lepke (1977, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994) a memorizar mejor y a aprender más eficazmente. De esta manera, ambos grupos de alumnos se verán favorecidos.

4.4.13 Empatía

El actor, al analizar los hechos internos de la obra, comprenderá y sentirá la vida de un ser humano como suya, y esto aumentará su empatía. Empatía la cual, según Guiora (citado en García Marcos, 2019)¹⁹, favorece a que los adultos tengan un *yo lingüístico* más flexible y permeable. Es decir, trabajar y fomentar la empatía del alumno ayuda a que este pueda ser más flexible (igual que un niño) y de esta manera adquiera mejor la lengua.

Guiora explicaba también que, cuanto menor sea la inhibición, mayor será la empatía, así pues, se debe trabajar la inhibición y la empatía para que un alumno pueda adquirir la lengua de la manera más parecida a un niño posible.

Stanislavski (1987) nos dice tal que así: “La imaginación de un actor puede dibujar la vida de otra persona, adaptarla, descubrir sus rasgos y cualidades más excitantes.”²⁰ (p. 17)

Cuando un alumno está adquiriendo una segunda lengua y tiene desarrollada su empatía, sucede lo mismo que en un actor, es decir, comienza a dibujar mentalmente a una persona nativa de la lengua que está aprendiendo; cómo se mueve, cómo gesticula, cómo habla, su entonación, sus interrupciones, su comportamiento, y un largo etc. Para

¹⁹ García Marcos, A. (2019), *Adquisición del español como segunda lengua. El caso de la integración lingüística de escolares inmigrantes en Almería*: Universidad de Almería. p. 164

²⁰ Stanislavski, C. (1987), *Creando un rol*, La Habana Pueblo y Educación, p. 17.

ello es importante que el alumno tenga desarrollada la capacidad de imaginación, que no será posible conseguirla sin tener trabajada, a su vez, la concentración.

El actor deberá utilizar su imaginación activa (y no pasiva) para, ya no solo imaginarse la situación, sino vivirla. Muchos actores se fuerzan a sentir que son algo o alguien, pero no sienten de verdad el *yo soy*, que defiende Stanislavski :

Podemos usar nuestro ojo interior para ver toda clase de imágenes visuales, criaturas vivientes, rostros humanos, sus rasgos, paisajes, el mundo material de los objetos, lugares y demás. Con nuestro oído interno, podemos oír toda clase de melodías, voces, entonaciones, etc. Podemos sentir cosas con la imaginación a través de la memoria sensorial y emotiva.²¹ (Stanislavski, 1987, p. 18)

5.1.11 Caracterización

Relacionado con la empatía de la que se ha hablado en el punto anterior, Stanislavski (1987) defiende que debemos superar a nuestro *yo* para poder convertirnos en otro *yo*, también real.

Un alumno, si trabaja este otro *yo*, podrá olvidarse, todo lo que pueda, de su lengua materna para adentrarse en la lengua meta. Quizás deberíamos hablar de un *yo de la lengua materna* y de un *yo de la lengua meta*.

5.1.12 Espontaneidad

La espontaneidad que sugiere el teatro de Stanislavski (1983) está altamente relacionada con la adquisición de segundas lenguas. Todo aquello que sale de manera espontánea significa que está interiorizado, y lo que está interiorizado y sale sin ser reflexionado conscientemente, está adquirido. De eso se trata la adquisición de segundas lenguas de la que nos habla Krashen (citado en Larsen-Freeman y Long, 1994). ¿Qué mejor forma de adquirir una lengua que trabajando la espontaneidad?

No obstante, un exceso de espontaneidad en el alumno lleva a una impulsividad en la que puede errar constantemente, y un alumno reflexivo piensa más y erra menos, según los estudios de Messer (1976) o Doron (1973) (citados en Larsen-Freeman y Long, 1994). De todas formas, en esta propuesta se favorece el error, es decir, el error no está visto como algo negativo. El alumno debe errar para aprender, y para ello es necesario que sea

²¹ Stanislavski, C. (1987), *Creando un rol*, La Habana Pueblo y Educación, p. 18.

extrovertido y espontáneo, que se atreva a hablar. De esta manera se podrá conseguir la adquisición de la segunda lengua, saliendo de manera espontánea.

Con esta espontaneidad llegaremos a la pérdida de la vergüenza, del miedo y del ridículo por parte del alumno, el cual está acostumbrado a errar y está seguro de que no pasará nada si erra, por su propia experiencia.

5.1.13 Improvisación

Como ya se ha dicho, la espontaneidad está estrechamente relacionada con la improvisación. Para poder llegar a esa espontaneidad, se debe trabajar la improvisación, así lo aconseja Stanislavski (1983). ¿Por qué es importante la improvisación por parte del alumno a la hora de adquirir una segunda lengua?

La improvisación ayuda a desarrollar la autonomía del alumno. El alumno, muy acostumbrado a la dependencia que siente en un aula de ELE (tanto por la presencia del profesor, por la de un libro, por sus compañeros, etc.), si trabaja esta improvisación, a parte de desarrollar el estado de imaginación y creación, sentirá una mayor autonomía. Esta autonomía le será de gran utilidad para su motivación, verá que es capaz de crear y de poner en práctica todo lo aprendido subconscientemente, ya que, según el estudio que han realizado Mowrer, et al. (citado en Larsen-Freeman y Long, 1994), la motivación es una consecuencia de la adquisición en sí misma.

5.1.14 Creación

Recordemos la cita de Stanislavski (1987):

Cuando un actor ha agotado todos los caminos y métodos de creación, alcanza un límite que la conciencia humana no puede traspasar. Entonces comienza el reino de lo inconsciente, de la intuición, que no es accesible a la mente, sino a los sentimientos y a las emociones creativas.²² (p. 54)

Este reino de lo inconsciente del que se habla en el teatro es lo que llamaríamos adquisición a la hora de aprender una segunda lengua. Esta creación por parte del alumno solo se puede alcanzar si este ha adquirido la lengua.

²² Stanislavski, C. (1987), *Creando un rol*, La Habana: Pueblo y Educación, p. 54.

Del mismo modo que un actor solo puede llegar a este estado de creación habiendo pasado por todos los puntos anteriores, un alumno, igual. Una vez trabajado todos los factores de los cuales hemos estado hablando, podrá crear.

Tal y como dice María Concepción Orgaz Conesa en su artículo *El más famoso método de interpretación al descubierto*, donde recoge las principales ideas del método de Konstantín Stanislavski, la creatividad debe ser descubierta y puesta en práctica por cada artista.

Por eso creó un sistema que sirviera de puerta a la creatividad... puerta que cada artista debe abrir por sí mismo, claro...una técnica que intentara dominar las leyes naturales de la creatividad humana, con la habilidad para influir en ella y controlarla”.²³ (Orgaz Conesa, 2019)

5.2 Actividades favorables

Para ser capaces de conseguir todos estos objetivos de los cuales hemos estado hablando, serán necesarias la práctica de diversas actividades, tales como las que realiza un actor para poder realizar una interpretación impecable, según Stanislavski (1987).

Hagamos, primero, un resumen de todos los objetivos que se pretenden conseguir con la aplicación de las técnicas del método de Stanislavski a la adquisición de segundas lenguas. Se pretende que el alumno se libere de prejuicios, relaje los músculos y se coloque en una buena postura, sea capaz de concentrarse, pueda sentir emociones reales, empatice con su entorno, se pueda caracterizar como otro yo, tenga una buena autoestima y una gran motivación y, por último, que sea espontáneo y capaz de improvisar (Stanislavski (1987).

Ahora bien, debemos agrupar todos estos objetivos en diferentes grupos de actividades. En un aula de ELE se dividen las actividades en: actividades de iniciación, actividades de desarrollo y actividades de consolidación. En la siguiente propuesta, siguiendo el mismo modelo, llamaremos a esas actividades: actividades de iniciación, separadas en un primer grupo (de relajación y concentración) y en un segundo grupo (empatía y emociones reales), actividades de desarrollo (análisis), y actividades de consolidación (improvisación y espontaneidad).

²³ Orgaz Conesa, M. (2019), *El método Stanislavski. El más famoso método de interpretación al descubierto*, [online] Redteatral.net. Recuperado de: <http://www.redteatral.net/noticias-el-m-todo-stanislavski-118> [Acceso 8 Ago. 2019].

En las actividades de iniciación se pretende que el alumno relaje todo su cuerpo, trabaje sobre sus músculos concentrándose en ellos y se olvide de lo que hay en el exterior. En las actividades de desarrollo se trabajará sobre diversos textos (orales y escritos) que serán reforzados también en las siguientes actividades de empatía y emociones reales. Por último, en las actividades de consolidación, el alumno deberá crear usando su subconsciente, siendo natural, espontáneo y jugando con la improvisación.

6. Ejemplo de actividades aplicando el método de Stanislavski a la adquisición de segundas lenguas

Se ha creado una serie de actividades que sirven como modelo para la puesta en práctica de esta propuesta didáctica. Se agruparán todos los objetivos de dicha propuesta en diferentes grupos de tipos de actividades.

Se ha decidido hacer un ejemplo de secuencia de actividades para un nivel B1, para una clase de 8 participantes, en una sesión de 150 minutos. No obstante, este ejemplo de actividades podría ser fácilmente aplicable a cualquier nivel, cambiando tan solo los textos y los contenidos, pero el modelo de actividades seguiría siendo el mismo.

Tiempo	140 minutos
Nivel	B1
Participantes	8

METODOLOGÍA

ENFOQUE NATURAL

Se pretende enfocar esta propuesta didáctica hacia un aprendizaje de la lengua meta a través de situaciones comunicativas reales y naturales, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical. Se pretende crear un ambiente en el aula que favorezca la adquisición de la lengua meta y se le dará más importancia a la comprensión y a la comunicación del significado de los enunciados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer el vocabulario de las partes del cuerpo.
- Expresar los propios estados de ánimo y ser capaz de percibir y describir los de los ajenos.
- Formular diferentes ideas y opiniones sobre un tema, utilizando verbos de opinión.
- Identificar y expresar, utilizando diferentes entonaciones, diversas emociones.
- Conocer los comportamientos habituales a la hora de reaccionar y expresarse en la cultura hispana.

Competencia pragmática	Competencia lingüística			Conocimientos socioculturales/actitudes interculturales
	Gramática	Léxico	Fonología	
<p>-Describir estados de ánimo</p> <p>-Expresar emociones</p> <p>-Expresar opinión</p> <p>-Reaccionar ante un texto (sorpresa, alegría, temor, duda...)</p>	<p>-Adverbios acabados en -mente</p> <p>-Pronombres átonos</p> <p>-Adjetivos de carácter que cambian de significado: <i>ser/estar</i></p> <p>-Verbos de opinión: <i>creer, pensar, parecer, opinar</i></p> <p>-Presente de indicativo/subjuntivo: <i>ser</i></p>	<p>-Partes del cuerpo</p> <p>-Adjetivos para describir estados de ánimo</p> <p>-Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo</p> <p>-Léxico relacionado con el carácter y la personalidad</p> <p>- Sensaciones y percepciones físicas</p>	<p>-Sonidos representativos de los diferentes estados de ánimo</p> <p>-Acento de intensidad: palabras llanas, agudas y esdrújulas</p> <p>-Entonación exclamativa, interrogativa, imperativa y asertiva</p>	<p>-Ensayo de rasgos de comportamiento, juicios o valoraciones propios de los miembros de la cultura con la que se establece contacto</p>

6.1 Actividades de iniciación (40 minutos en total)

Para la apertura de la clase se comenzará realizando una serie de actividades de iniciación con la finalidad de que el alumno entre en el clima de aprendizaje pertinente. Será necesario olvidarse de los problemas externos, conseguir una adecuada concentración en el aquí y ahora, descontextualizarse del yo, eliminar prejuicios y una buscar sentimientos y emociones reales. Estas actividades ocupan una gran parte del tiempo de la secuencia, ya que el primer paso para alcanzar un aprendizaje exitoso es que el alumno esté dispuesto a aprender y el propio escenario se lo permita. Una vez conseguido todo esto, el aprendizaje posterior será mucho más rápido y eficaz, y se convertirá en un conocimiento adquirido (natural y subconsciente).

SESIÓN DE YOGA: TODOS AL SUELO

- Tipo de actividad: Relajación
- Tiempo: 10 minutos
- ¿En qué consiste?
 - ❖ Los alumnos se sientan en círculo en mitad del escenario y el profesor también. El profesor da una serie de indicaciones para relajar los músculos, como si de una clase de yoga se tratase. Estiran, en conjunto, todos los músculos, se relajan y se tumban en el suelo.
 - ❖ De fondo, el profesor pone una música en la lengua meta, con un volumen moderado. En el momento en el que están todos (alumnos y profesor) tumbados con la música de fondo, el profesor comienza a tararear la canción, y los alumnos lo hacen también, imitándolo. Si alguien es capaz de comprender alguna frase o palabra, podrá cantarla también.
- ¿Para qué sirve?

Esta es una forma de comenzar a quitar miedos e inhibiciones, cohesionar al grupo, y empatizar los unos con los otros. Los alumnos comienzan a olvidarse de los problemas que les preocupan.

La música ayuda a la motivación, a la relajación y a una exposición al input por parte del alumno (aunque el alumno no sea consciente de estar recibiendo este input).

¡A LA PLAYA!

➤ Contenidos

→ Competencia lingüística: adverbios acabados en -mente, partes del cuerpo, acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.

➤ Tipo de actividad: Concentración

➤ Tiempo: 10 minutos

➤ ¿En qué consiste?

❖ Estando todos tumbados como en el ejercicio anterior, el profesor coge una tarjetita donde hay una situación ficticia y la lee (en este ejercicio, el input será solo auditivo) haciendo una pausa después de cada frase.

Estás tumbado tranquilamente en una playa donde solo estás tú.

Sientes la arena húmeda por toda tu piel.

El agua roza suavemente la planta de tus pies.

Sientes que tus piernas no tienen peso y, poco a poco, se elevan.

Tus manos pueden tocar perfectamente la arena y sientes su humedad.

Esta humedad te refresca, ya que hace bastante calor.

Tu cuello está completamente relajado.

Sientes que la brisa mueve ligeramente tu pelo.

➤ ¿Para qué sirve?

Crea sensaciones en los alumnos, haciendo que concentren su atención en determinados músculos de su cuerpo, olvidando todo lo que tienen alrededor.

Llegados a este punto, el alumno ya está completamente relajado, ha recibido input, y tiene los cinco sentidos en todo lo que ocurre en el aquí y en el ahora, olvidándose de los problemas externos. A su vez, ha logrado liberarse de los prejuicios, partiendo de cero, como si comenzase a ser otra persona (es el primer paso para deshacerse del yo general para adoptar un nuevo yo lingüístico).

EL ESPEJO

- Contenidos:
 - Conocimientos socioculturales/actitudes interculturales: Ensayo de rasgos de comportamiento, juicios o valoraciones propios de los miembros de la cultura con la que se establece contacto.
- Tipo de actividad: Empatía
- Tiempo: 5 minutos
- ¿En qué consiste?
 - ❖ El profesor coloca, aleatoriamente, a los alumnos por parejas.
 - ❖ Uno de ellos hace movimientos y el otro, que está sentado enfrente, los imita de forma invertida, como si fuese un espejo, al mismo tiempo que su compañero.
 - ❖ Deberán incluir movimientos que consideren que son socioculturales españoles. Como, por ejemplo, mover una mano como si estuviesen bailando sevillanas, hacer una enumeración con los dedos de una mano, etc.
- ¿Para qué sirve?

En primer lugar, este juego ayuda a la motivación, es divertido, aumenta la autoestima del alumno al ver que es capaz de realizar acciones sin indicaciones de nadie y que conoce gestos de la cultura hispana. Crean conexión entre ellos y, a su vez, ayuda a la autonomía del alumno.

Sirve también para tener formadas las parejas que van a trabajar juntas en la siguiente actividad.

Y TÚ, ¿CÓMO TE SIENTES HOY?

- Contenidos:
 - Competencia pragmática: describir estados de ánimo, expresar emociones y expresar opinión.

→ Competencia lingüística: pronombres átonos, adjetivos para describir estados de ánimo, léxico relacionado con el carácter y la personalidad y verbos de opinión.

- Tipo de actividad: Emociones y empatía
- Tiempo: 15 minutos
- ¿En qué consiste?
 - ❖ Con las mismas parejas formadas, cada uno escribe en un papel cómo se siente hoy. Durante cinco minutos, ambos integrantes de la pareja se miran a los ojos y expresan todo aquello que quieran, sin utilizar palabras. Pueden levantarse, abrazarse, tocar el pulso del otro, agarrarse las manos, etc. Es decir, conocerse sin palabras.
 - ❖ A continuación, cada uno dice cómo cree que se siente hoy su compañero y compartirlo con el resto de los compañeros.
- ¿Para qué sirve?

Esta actividad ayuda a conocerse y a abrirse más, eliminando miedos e inhibiciones, expresando las propias emociones y percibiendo las del resto. Ayuda a sentir lo que cada compañero siente, crea emociones reales y empatiza con la pareja.

6.2 Actividades de desarrollo (40 minutos)

Las actividades de desarrollo consisten en una exposición del alumno al input. Recordemos que, según Krashen (citado en Eliason, 1994): “El éxito, tanto en la adquisición como en el aprendizaje de una segunda lengua, depende del nivel de información recibida (*input*). El input debe entenderlo el principiante, pero a la vez debe ser un poco más difícil, es decir, un “input+1”.”²⁴ (p. 164)

El alumno, entonces, se expondrá a un nuevo input, que será comprensible para él, pero a la vez le proporcionará nuevos conocimientos que podrá ir deduciendo a partir de aquellos que ya tiene. Los textos que incluya el profesor serán siempre reales (no olvidemos que es un enfoque natural) y estarán relacionados con el tema que quiera

²⁴ Eliason, W. (1994), *La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza*, New Jersey: Rider university, p. 164.

trabajar ese día. Dichos contenidos se verán consolidados con las actividades de espontaneidad e improvisación que se harán posteriormente.

LLUVIA DE IDEAS

- Contenidos:
 - Competencia lingüística: Verbos de opinión: *creer, pensar, parecer, opinar*, presente de indicativo/subjuntivo: *ser*, sonidos representativos de diferentes estados de ánimo, adjetivos de carácter que cambian de significado: *ser/estar*.
- Tipo de actividad: Análisis de textos orales
- Tiempo: 20 minutos
- ¿En qué consiste?
 - ❖ El profesor pone un vídeo donde hablan diferentes personas con diversos estados de ánimo. Puede ser también, en vez de un vídeo, varios. Por ejemplo, uno donde aparece una persona riendo, otro donde aparece una persona decepcionada, etc.
 - ❖ Ejemplo de vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=RXem6Oe-egs>
 - ❖ Los alumnos, con los ojos cerrados, escuchan el vídeo (el cual no dura mucho, ya que si es de larga duración los alumnos correrán el riesgo de perder la atención). Los alumnos no tienen por qué entender todo lo que se dice en el audio, pero sí tienen que captar las diferentes entonaciones.
 - ❖ Cuando el vídeo termine, se destapan los ojos y escriben lo que creen que pasaba en el vídeo, pero deberán ser siempre ideas originales. Podrán, si se ven animados, escribir frases, pero también podrán escribir solamente palabras, como una lluvia de ideas. A continuación, se ponen todas las ideas en común.
 - ❖ Por último, se les muestra el vídeo para ver si lo que se habían imaginado se corresponde con la realidad.
- ¿Para qué sirve?

En este tipo de actividad, el profesor les expone a los alumnos un texto oral que ayuda a su motivación, como, por ejemplo, haciendo que el alumno tenga que utilizar su

imaginación o haciendo que se vuelva activo a la hora de construir una hipótesis a raíz de lo que están escuchando.

Este texto oral sirve de introducción para el siguiente texto escrito, es decir, todas las actividades están enlazadas y dirigidas a conseguir un objetivo final, que en este caso será una actividad de improvisación y espontaneidad, donde el alumno tendrá que crear.

En primer lugar, se crea expectación en el alumno, el cual tiene ganas de saber lo que pasa en realidad en el vídeo y esto hará que esté mucho más atento. En segundo lugar, desarrollará la imaginación, barajando en su mente una serie de hipótesis sobre lo que sucede en el vídeo. Este desarrollo de la imaginación afectará también a su concentración y a su motivación. Reciben input auditivo y trabajan la escritura.

¿DE QUÉ TRATA?

- Contenidos:
 - Competencia pragmática: Reaccionar ante un texto.
 - Competencia lingüística: Adjetivos para describir estados de ánimo.
- Tipo de actividad: Análisis de textos escritos
- Tiempo: 20 minutos
- ¿En qué consiste?
 - ❖ El profesor proporciona a los alumnos un texto en forma de diálogo, donde se expresen sentimientos. Es decir, un pequeño fragmento de una obra de teatro.
 - ❖ Cada alumno lee el texto en silencio.
 - ❖ Una vez leído el texto, ponen en común todo aquello que no entiendan, y las dudas son resueltas por los propios compañeros. En caso de que nadie sepa el significado de algo, el profesor da la respuesta.
 - ❖ Posteriormente, se hace un resumen en común, oralmente. Cada alumno dice una frase y el siguiente la continúa, para crear en común un breve resumen.
 - ❖ Texto a seguir:
 - *Ella – ¿Me conoces?*
 - *Él – No.*
 - *Ella – Fue hace años, pero bueno...*

- Él – ¡Ah, sí!, quizás...
- Ella – ¿Quizás?
- Él – Sí, sí, ya me acuerdo, sí... ¿Qué tal?
- Ella – Bien. ¿Qué haces aquí?
- Él – Pues, nada. ¿Y tú?
- Ella – ¿He cambiado tanto?
- Él – ¡Qué va! ¡No! ¿Por qué?
- Ella – Hace poco no me has conocido.
- Él – Perdón, es que no esperaba volverte a ver aquí.
- Ella – Tú no has cambiado, ¿eh?
- Él – Gracias...
- Ella – ¿Pues qué? ¿Qué ha sido de tu...?
- Él – Bueno... Sigue igual.
- Ella – Siempre tan hablador, ¿eh?
- Ella – ¿Has vuelto hace mucho?
- Él – ¿De dónde?
- Ella – ¡Pues de allá!
- Él – ¡Ah, sí...! Pues... no.
- Ella – Me ha hecho mucha ilusión volver a verte.
- Él – A mí también...
- Ella – Me tengo que ir... Alguien me espera...
- Ella – ¿Un abrazo?
- Él – Ok...
- Ella – Hasta otro día, quizás.
- Él – Quizás, sí...²⁵

➤ ¿Para qué sirve?

En primer lugar, los alumnos recibirán input. La idea es que comprendan la mayor parte del texto, excepto algunas palabras o expresiones nuevas (“input+1”²⁶, según la teoría del input de Krashen (1994), de la cual se ha hablado anteriormente).

²⁵ Texto sacado de la página web: <https://comediatheque.net/traductions/obras-en-espanol/>

²⁶ Eliason, W. (1994), *La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza*. Rider university, New Jersey, p. 164.

En segundo lugar, se volverá a crear un ambiente de relajación, donde todos colaboran y participan, aumentando la motivación de cada alumno debido al afán de crear una frase que ayude a todo el grupo a conseguir un objetivo final (hacer un resumen). La autoestima, a su vez, crecerá, ya que verán que la aportación de cada uno es fundamental para lograr el objetivo grupal común.

6.3 Actividades de consolidación (60 minutos)

Estas actividades consisten en una puesta en práctica de todo lo adquirido; es el momento de creación del alumno. Con todo lo adquirido, el alumno debe ponerlo en práctica de una manera improvisada, natural y orgánica. Se deja fuera todo aquello que sale de una manera fría y mecánica. No importa si el alumno erra, solo así podrá avanzar.

Debemos alejarnos del análisis entendido como “intelectual”, y de todo aquel aprendizaje matemático, frío y calculador, ya que, según Stanislavski (1987): “en el arte crea el sentimiento, no la mente”²⁷ (p.11). Lo mismo ocurre a la hora de adquirir una lengua, donde la mejor manera de crear es partiendo del entusiasmo y la creatividad

IMPROVISA

➤ Contenidos:

- Competencia pragmática: expresar emociones, expresar opinión, describir estados de ánimo.
- Competencia lingüística: Verbos de opinión: *creer, pensar, parecer, opinar*, presente de indicativo/subjuntivo: *ser*, adjetivos para describir estados de ánimo, léxico relacionado con el carácter y la personalidad, sonidos representativos de los diferentes estados de ánimo, acento de intensidad, entonación exclamativa, interrogativa, afirmativa y asertivo.
- Conocimientos socioculturales/actitudes interculturales: Ensayo de rasgos de comportamiento, juicios o valoraciones propios de los miembros de la cultura con la que se establece contacto

²⁷ Stanislavski, C. (1987), *Creando un rol*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 11.

- Tipo de actividad: Espontaneidad e improvisación
- Tiempo: 60 minutos
- ¿En qué consiste?
 - ❖ Se sigue trabajando en la misma línea que en las actividades anteriores, es decir, con el mismo texto teatral.
 - ❖ Los alumnos se agrupan por parejas (si son impares, un alumno se pondrá con el profesor). El diálogo del pequeño fragmento de la obra de teatro está formado por Ella y Él. Ambos alumnos acuerdan durante unos minutos (proporcionados por el profesor) qué enfoque le darán, ya que al fragmento se le puede dar diferentes interpretaciones. Crean ellos mismos el contexto del fragmento, así como hacia dónde va a ir dirigido y el sentido que tiene.
 - ❖ Las parejas deben leer bien el texto e intentar quedarse con lo esencial. Pueden utilizar las palabras que quieran, no es necesario que repitan exactamente lo que dice el texto (pues es una actividad de improvisación).
 - ❖ Después, cada pareja sale delante de sus compañeros e interpretan la pequeña parte de la obra, sin el texto delante, según el enfoque que le da cada uno. Podrán cambiar, quitar, y añadir todo lo que quieran.
 - ❖ Cada vez que termine una pareja de realizar su improvisación, entre todos se intenta adivinar cuál era el punto de vista que la pareja le dio al fragmento.
- ¿Para qué sirve?

Esta actividad sirve, en primer lugar, para trabajar las emociones y sentimientos, ya que cada uno le da el enfoque que más sienta. Se trabaja también la caracterización y, a su vez, la empatía, adoptando los alumnos una nueva personalidad (la del personaje del fragmento) y empatizando con este. La actividad ayudará también a la imaginación de cada alumno, ya que es una tarea de improvisación donde han tenido que imaginarse un contexto determinado, y, a raíz de este, crear una situación (aunque no sea partiendo de cero).

Por supuesto, el alumno está en continua adquisición de la lengua, que se ha visto ayudada por todos estos factores que se han ido trabajando en las diferentes actividades.

7. Conclusión

Tras haber hecho una exposición de los factores que afectan a la hora de adquirir una segunda lengua, según nos cuentan Diane Larsen Freeman y Michael H. Long (1994), y las principales características que considera Konstantín Stanislavski que son necesarias para la formación de un buen actor, así como la comparación de estas mismas, llegamos a la conclusión de que las técnicas teatrales de Stanislavski favorecen la adquisición de una segunda lengua. Es decir, el método de Stanislavski sirve como un antídoto ante las dificultades que se le presentan a un alumno a la hora de adquirir una segunda lengua.

Esta propuesta se verá favorecida en algunas ocasiones, como son, por ejemplo, el interés del alumno por el teatro, lo cual servirá como motivación ante dichas clases. Si no hay interés, no hay motivación.

También se verá favorecida si el alumno está en el país de habla de la lengua meta, para, de esta manera, estar en continua exposición al input, real y verdadero como el de la calle, y que en el escenario se avance cada vez más, poniendo en práctica todo el input adquirido de forma subconsciente.

No obstante, no hay una fórmula mágica con la que todos los alumnos puedan aprender de una manera exitosa una segunda lengua (ni, según Stanislavski (1983), con la que se pueda ser un buen actor), ya que, como se ha dicho, cada alumno tiene diferentes intereses y necesidades. Es por ello por lo que esta propuesta está dirigida a todos aquellos que sientan ganas de innovar, sin miedos ni inhibiciones, o para aquellos que quieren eliminarlos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ciarra Tejada, A. (2011), *El lenguaje no verbal: Los diccionarios de gestos disponibles en la red como recurso de enseñanza/aprendizaje en ELE. Propuesta didáctica para el nivel intermedio (B1-B2)*, Universidad de Salamanca.
- Cervantes, Centro Virtual. (2019), *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque natural*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque_natural.htm .
- Cervantes, Centro Virtual. (2019), *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Motivación*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm.
- Dorrego, L., Hoyo, M. and Ortega, M. (2017), *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE*.
- Eliason, W. (1994), *La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza*, New Jersey: Rider university.
- García Marcos, A. (2019), *El caso de la integración lingüística de escolares inmigrantes en Almería*, Editorial Universidad de Almería.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas. (2002), Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Orgaz Conesa, M. (2019), *El método Stanislavski. El más famoso método de interpretación al descubierto*, [online] Redteatral.net. Recuperado de:
<http://www.redteatral.net/noticias-el-m-todo-stanislavski-118> [Acceso 8 Ago. 2019].
- Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- Stanislavski, C., Hapgood, E. and Cárdenas Barrios, R. (1983), *Manual del actor*, México: Diana.
- Stanislavski, C. (1987), *Creando un rol*, La Habana: Pueblo y Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alpert, R., y Haber, R. (1960), *Anxiety in accademic achievement situaciont*: Journal of Abnormal and Social Psychology. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Brow, C. (1983), *The view of the learner: does perception of language learning factors relate to success?* Comunicación presentada al Rocky Mountain TESOL. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Brown, H. D. (1987), *Principles of lenguaje learning and teaching*, Engleweood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Carroll, J. (1981), *Twenty-five years of research on foreign language aptitud*. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. (1959), *Review of Verbal behavior by B. F. Skinner*: Language. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Doron, S. (1973), *Reflectivity-impulsivity and their influence on reading for inference for adult students of ESL*. Informe inédito, University of Michigan, Ann Arbor. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Feenstra, H. (1969), *Parent and teacher attitudes: their role in second language acquisition*: Canadian Modern Language Review. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Gardner, R. (1960), *Motivational variables in second languagee acquisition*. Tesis doctoral, inédita, McGill University. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Guiora, A. (1972), *Construct validity and transpositional research: toward am empirical study of psychoanalytic concepts*. Comprehensive Psychiatry. En García Marcos, A. (2019), *El*

caso de la integración lingüística de escolares inmigrantes en Almería: Universidad de Almería.

- Giles, H., Bourhis, R., y Taylor, D. (1977), *Towards a theory of language in ethnic group relations*. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Heyde, A. (1979), *The relationship between self-esteem and the oral production of a second language*. Tesis de Ph. D., inédita, University of Michigan, Ann Arbor. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Krashen, S., Long, M., y Scarcella, R. (1979), *Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition*, *Tesol Quarterly*. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Lambert, W., y Tucker, G. (1972), *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*, Rowley, Mass.: Newbury House. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Lepke, H. (1977), *Discovering student learning styles through cognitive style mapping*. Skokie, National Textbook Co. En García Marcos, A. (2019) *El caso de la integración lingüística de escolares inmigrantes en Almería*: Universidad de Almería.
- Messer, S. (1976), *Reflection-impulsivity: a review*: *Psychological Bulletin*. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., y Todesco, A. (1978), *The Good language learner*. Research in Education Series N° 7, The Ontario Institute for studies in Education, Toronto. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- O'Malley (1985), *Learning strategies applications with students of English as a second language*: *TESOL Quarterly*. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Rivers, W. (1979), *Learning a sixth language: an adult learner's diary*: *Canadian Modern Language Review*. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

- Rossier, R. (1976), *Extroversion-introversion as a significant variable in the learning of oral English as a second language*. Tesis de Ph. D., inédita, University of South-ern California. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Rubin, J. (1975), *What the 'good language learner' can teach us*: TESOL Quarterly. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Schumann, J. (1978), *Social and psychological factors in second language acquisition*. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Stern, H. (1967), *Foreign languages in primary education*, Oxford: Oxford University Press. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Strong, M. (1983), *Social styles and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners*: TESOL Quarterly. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Suter, R. (1976), *Predictors of pronunciation accuracy in second language learning*: Language Learning. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Tahta, S., Wood, M., y Lowenthal, K. (1981), *Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language to a second language*, Language and Speech. En Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.