



Universidad
de Alcalá

TEATRO EN EL AULA DE ELE

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español

Presentado por:

D^a JULIA LOURDES GARCÍA BURGOS

Dirigido por:

**D^a CLARA PABLO RUANO Y D^a MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ
LÓPEZ**

Alcalá de Henares, a 24 de junio de 2020

RESUMEN

La literatura es una fuente inagotable de recursos para el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. Sin embargo, ciertos géneros literarios, especialmente la poesía y el teatro, no cuentan con gran presencia en los manuales ni en las aulas. Esto se debe a que, a primera vista, podría parecer que otros géneros literarios se prestan más a la realización de actividades para trabajar aspectos lingüísticos de una L2. Sin embargo, se puede trabajar con el teatro en el aula de ELE para trabajar diversas facetas de la lengua, como se pretende demostrar en este Trabajo de Fin de Máster.

Mediante la representación de textos teatrales en el aula de ELE se pueden trabajar aspectos lingüísticos (fonética, léxico-semántica, gramática...), no verbales y culturales de la lengua, así como fomentar la competencia estratégica y la motivación de los alumnos en clase. Para todo ello, es fundamental tener en cuenta el papel del docente, que ha de ser un guía del proceso de aprendizaje, en el cual los alumnos son los protagonistas. También son de vital importancia los criterios de selección del texto que se va a representar, que dependerán del tipo de alumnado, sus necesidades y objetivos.

Aunque la presencia del género teatral en los manuales de ELE es escasa, este género literario y los textos que lo conforman puede explotarse de varios modos en el aula, como es el caso de la creación de textos teatrales por parte de los alumnos y el método del teatro de lectores para mejorar la fluidez de la expresión oral. Asimismo, a la hora de aplicar el teatro en el aula de ELE es fundamental el componente afectivo, como se puede ver en el caso del enfoque cultural. La representación de textos teatrales en el aula de ELE también implica el uso de técnicas de dramatización, como es el caso de la simulación. Por todos estos motivos, demostraremos en este trabajo cómo los textos teatrales y las técnicas dramáticas son una herramienta didáctica útil y válida para el aula de ELE.

Palabras clave: teatro, ELE, dramatización, representación, textos teatrales.

ÍNDICE

1.-INTRODUCCIÓN	3
2.-Teatro en el aula de ELE: aspectos teóricos	4
2.1.-APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS DE TEATRO Y DRAMATIZACIÓN	4
2.2.-APORTACIONES DEL TEATRO AL AULA DE ELE	8
2.2.1.-Fonética	9
2.2.2.-Léxico-semántica	11
2.2.3.-Gramática	12
2.2.4.-Competencia no verbal	14
2.2.5.-Competencia cultural	18
2.2.6.-Competencia estratégica	19
2.2.7.-Motivación	21
2.3.-PAPEL Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE	23
2.4.-ELECCIÓN DE TEXTOS	24
3.-Teatro en el aula de ELE: aproximación práctica	28
3.1.-ANÁLISIS DEL TEATRO EN EL PCIC Y EL MCER	28
3.2.-PAPEL DEL TEATRO EN LOS MANUALES DE ELE	30
3.3.-TEATRO EN EL AULA DE ELE: METODOLOGÍAS	32
3.3.1.-Textos teatrales creados por los alumnos	32
3.3.2.-Teatro de lectores	34
3.3.3.-Simulación y personalidad ficticia	36
3.3.4.-Enfoque cultural	37
4.-CONCLUSIONES	39
5.-BIBLIOGRAFÍA	41

1.-INTRODUCCIÓN

La literatura, aplicada al ámbito de la enseñanza de lenguas y, concretamente, a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE), puede contribuir al proceso de enseñanza/ aprendizaje de varios aspectos de la lengua. No obstante, ciertos géneros, especialmente la poesía y el teatro, cuentan con escasa presencia en los manuales y en las aulas. Este Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo la defensa de la representación de textos teatrales como técnica didáctica en el aula de ELE con el objetivo de mostrar que el trabajo con textos teatrales es una técnica didáctica efectiva y válida en la enseñanza de idiomas y, concretamente, en la enseñanza de ELE. En primer lugar, trataremos aspectos teóricos como la aproximación a los conceptos de teatro y dramatización, y las aportaciones del teatro a ELE teniendo en cuenta las diferentes facetas de la lengua, así como la importancia del papel del docente y de la elección de los textos teatrales a representar. En segundo lugar, llevaremos a cabo una aproximación más práctica en la que ofreceremos ejemplos de diferentes formas de llevar el teatro al aula de ELE, todo ello teniendo en cuenta su aparición en los manuales y cómo está regulado el teatro en el ámbito de ELE, de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) y el Marco Común Europeo para las lenguas (2002).

Por tanto, la primera parte del trabajo tratará sobre las aportaciones al proceso de enseñanza/ aprendizaje de la aplicación del teatro en cuanto a de diferentes competencias y destrezas, todo ello apoyado en estudios de investigación que se han llevado a cabo hasta el momento. Prestaremos especial atención a la relación de este género literario con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC) (2006) y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER) (2002), tanto en lo que respecta a si estos documentos tienen en cuenta este género literario y su aplicación, como en si esta ayudará a lograr los objetivos que se mencionan en estos documentos. Asimismo, se estudiará el tema del papel actual del docente en este tipo de actividades, así como los criterios a tener en cuenta para seleccionar un texto con el que trabajar. A lo largo del trabajo, demostraremos que la aplicación de textos teatrales es factible en el aula de ELE, teniendo en cuenta los posibles retos y la diversidad del alumnado.

La búsqueda de retos motivadores para los alumnos de ELE nos ha llevado a estudiar esta cuestión en este TFM. La disposición a afrontar nuevos retos en el aula es algo fundamental para un docente y esperamos que la incorporación de los elementos teatrales en clase suponga una ayuda para el proceso de enseñanza/ aprendizaje de ELE. En contraposición a los métodos tradicionales, el docente actual debe ser un guía y una ayuda para que los alumnos sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, mediante la puesta en práctica de actividades adecuadas a su nivel y motivadoras. Mediante la puesta en práctica del teatro en el aula se pueden lograr estos objetivos.

2.-TEATRO EN EL AULA DE ELE: ASPECTOS TEÓRICOS

2.1.-APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS DE TEATRO Y DRAMATIZACIÓN

En el ámbito de la educación formal, hay un debate terminológico respecto a los términos de teatro y dramatización, que son conceptos que a menudo se confunden debido a que usan los mismos recursos. Además, tanto en el teatro como en la dramatización se lleva a cabo una representación, motivo por el cual es fácil que exista cierta confusión en torno a ambos conceptos.

Sin embargo, existen diferencias entre ellos, ya que no persiguen los mismos objetivos. Por ello, antes de comenzar a profundizar sobre lo que ambos aportan al ámbito de la enseñanza de ELE, consideramos importante delimitarlos, pues es necesario saber a qué nos referimos en cada caso. La distinción nos ayuda a reconocer si nos referimos a teatro como género literario, como obra publicada, o si nos referimos a la dinamización del aula mediante técnicas propias del teatro.

A la hora de aplicar ambos al ámbito educativo y, más concretamente, a la enseñanza de ELE, encontramos que, a pesar de que ambos tienen en común que los alumnos adoptan en papel de actores, existen diferencias entre teatro y dramatización. Renaudin (2012: 2-3) explicó esta diferencia de la siguiente manera. En el teatro, lo más importante es el resultado final, lo externo, la representación y la comunicación con el público. Es un género literario cuya representación supone una máscara que, en el caso de su aplicación al aula de ELE, el alumno puede utilizar para jugar. En el teatro es muy importante qué quiere el personaje, por qué y para qué lo quiere, y todo se desarrolla en torno a un conflicto, como también señaló de Agreda (2016:26).

Por otra parte, en la dramatización lo más importante es el proceso, la experiencia introspectiva mediante la cual se desarrollan destrezas orales como la comprensión, la producción y la interacción representando situaciones de la vida real o situaciones ficticias que obliguen al alumno a enfrentarse a situaciones comunicativas. Para hablar de dramatización, se suelen utilizar sinónimos como juego dramático, drama educativo o taller de teatro.

En la dramatización se incluyen técnicas y recursos propios del teatro que se pueden aprovechar en el aula de ELE, como la improvisación, que consiste en la representación de algo sin que haya sido pensado previamente. Se improvisa en el momento, sin que exista un guion previo. Stone McNeece (cit. por Renaudin, 2012:3) señaló que la improvisación es necesaria, ya que obliga a los alumnos a enfrentarse a una situación comunicativa real y los riesgos que eso implica, favoreciendo así el proceso de aprendizaje y el desarrollo de estrategias para aprender una L2. Además, también favorece el desarrollo individual al ser una experiencia en la que los actores se proyectan de forma espontánea. Esto es un ejemplo de recurso dramático que puede llevarse a cabo en el ámbito de la enseñanza de ELE.

Tras comprender esta diferencia entre teatro y dramatización, deducimos que no es lo mismo la representación de un fragmento u obra teatral que la realización de un juego de dramatización. El teatro tiene más que ver con la representación final, mientras que la dramatización se centra más en el proceso de creación.

La diferencia entre *drama* versus *teatro* (Corral, 2012:119) ha sido objeto de diferencias de opinión respecto a su aplicación didáctica por parte de muchos expertos. Existe una postura que defiende la superioridad de la dramatización frente a la representación de textos teatrales en cuanto a su aplicación didáctica en ELE, como es el caso de Santos (2010:26) que mencionó que los textos teatrales publicados poseen cierta rigidez al ser un texto ya escrito y establecido, y que este carácter mecánico es una desventaja a la hora de trabajar desde el punto de vista didáctico. Defendió que resulta complicado encontrar un texto teatral ya escrito y fijado en el que se trabaje precisamente un contenido concreto debido, en parte, a la casi nula presencia de textos literarios en los manuales. Afirmó que se aprovechan mejor los recursos teatrales si son los propios alumnos los que crean un

diálogo, puesto que un texto ya fijado no es tan aprovechable desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas (Santos, 2010:26). Pomposo y Monteagudo (1999:544) defendieron esta misma postura, exponiendo que para llevar a cabo la representación de un texto teatral lo que han de hacer los estudiantes es memorizar un papel para representarlo, lo cual restringe en gran medida el aprendizaje y el desarrollo de su competencia lingüística, ya que lo que deben hacer es un esfuerzo meramente memorístico.

Por el contrario, también existe la postura que defiende que el teatro es más adecuado para el aula de ELE que la dramatización. Es el caso de Ros (2014:782), que expone que los alumnos presentan una mayor motivación durante los ensayos teatrales ante la perspectiva de representar la obra ante un público, lo que es una ventaja para el proceso de aprendizaje. Por este motivo, defendió que la representación de un texto teatral ante un público es una buena propuesta de trabajo final. Ros (2014:782) también señaló que los alumnos pueden llegar a cansarse ante la realización de muchos ejercicios de dramatización, por lo que es preferible llevar al aula la representación de un texto teatral.

Según de Agreda (2016:267-268), es necesario revalorizar el teatro porque contiene todos los beneficios de la dramatización sumados a otros que la dramatización no posee. Por tanto, el teatro sería más completo que la dramatización y se podría aprovechar mejor en el aula de ELE. Corral (2012:119) coincide con esta postura y explica que en el teatro existe un público pasivo que también puede aprender la L2 mediante la observación y destaca un desconocimiento del género teatral que lleva a pensar que el teatro no tiene beneficios en el aprendizaje de L2, mientras que la realidad es que los textos cobran sentido y logran su significado gracias a las emociones humanas verdaderas que logran representarse a través de textos teatrales.

La representación de textos teatrales en el aula de ELE presenta numerosos retos. Se debe prestar mucha atención a la elección del texto porque, si tiene muchos años de antigüedad, puede que el diálogo representado no se corresponda a la lengua real que las personas nativas de la lengua utilizan, y tal vez se representen situaciones irreales que pueden no resultar útiles para el aprendizaje de los estudiantes según el objetivo que pretendan conseguir.

Harmer (cit. por Pomposo y Monteagudo, 1999:545) analizó los retos que implica la representación de un texto teatral en el aula de L2 y mencionó que esta actividad puede resultar problemática para algunos alumnos, ya que las personas que tengan una personalidad más tímida o no tengan una gran confianza en sí mismos tendrán dificultades para llevar a cabo la representación en público frente a una audiencia. A todo lo anterior se suma que se debe prestar atención al papel del profesor, que no debe ser demasiado central en este tipo de actividad, ya que, si él es el que organiza, coordina y dirige, el docente sería el centro y el protagonista, lo cual no se corresponde con las metodologías utilizadas en la actualidad. Hoy en día, el profesor ha de ser un guía que ayude a los alumnos a ser los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Además, este papel tan protagonista y central del profesor podría suponer que los alumnos más tímidos o menos seguros se sientan más presionados, lo que implicaría una dificultad extra para el aprendizaje, que se presta más a funcionar en ambientes distendidos y sin presiones (Pomposo y Monteagudo, 1999:548).

Pese a estas dificultades, debidas en gran medida a que aparentemente la explotación de textos teatrales publicados no es compatible con el método comunicativo aplicado hoy en día, no debemos dejar de lado sus grandes ventajas, como defendieron Pomposo y Monteagudo (1999:544):

“el hecho de que los alumnos adopten un papel diferente al suyo propio tiene la ventaja de que para los alumnos tímidos supone una máscara tras la que esconderse y de esta forma no se implican en lo expresado, sino que procurarán reproducir el diálogo de la forma más adecuada en cuanto a la pronunciación y entonación se refiere”.

Al mismo tiempo, mediante el teatro se trabaja la comunicación no verbal. Existe la creencia de que, para comenzar a trabajar este tipo de comunicación, es necesario un amplio conocimiento lingüístico previo. Normalmente, en los niveles iniciales, solo se estudian contenidos relativos a la competencia lingüística y solo al llegar a niveles más avanzados se estudian otros elementos de la competencia comunicativa, por lo que existe un dominio de lo verbal sobre lo no verbal. Sin embargo, es adecuado comenzar a trabajar la comunicación no verbal lo antes posible para evitar la fosilización de ciertos comportamientos. Por ello, es preferible que el estudio de

elementos lingüísticos y de la comunicación no verbal se estudien paralelamente. Con este fin, es conveniente prestar especial atención a la elección del texto que los alumnos deberán memorizar para representar posteriormente.

Es conveniente mencionar que la representación teatral puede llevarse a cabo en el aula de ELE independientemente del nivel o la edad de los alumnos. El teatro es válido para las personas en todas sus etapas (Núñez y Navarro, 2007:70) aunque, al ser cada una de ellas diferente, el docente deberá prestar mucha atención a las necesidades de su grupo de alumnos para poder seleccionar la forma más adecuada de trabajar los contenidos y el texto apropiado.

Por todo lo que acabamos de exponer, consideramos que el teatro (entendiendo por tal la representación de un texto teatral) es una herramienta útil y aprovechable en el ámbito de la didáctica de ELE. La forma de aplicarlo en el aula irá en función de factores como nuestros objetivos y el tipo de alumnos que tengamos. Profundizaremos en los apartados sucesivos sobre estas cuestiones, así como en las posibilidades de representar un texto teatral en el aula de ELE.

Aclaradas las diferencias entre teatro y dramatización, y planteada la defensa del uso del texto teatral en el aula, a lo largo del trabajo, es necesario especificar que se hará referencia a las aportaciones de algunas técnicas de dramatización al ámbito de ELE, puesto que el uso de textos teatrales para ser representados en el aula implica el uso de las técnicas de la propia dramatización.

2.2.-APORTACIONES DEL TEATRO AL AULA DE ELE

A pesar de las dificultades que comentábamos en el apartado anterior, la aplicación de textos teatrales implica numerosas aportaciones para el aprendizaje de los alumnos de ELE, puesto que se prestan a actividades para trabajar ciertos contenidos que concretaremos más adelante. Asimismo, es de utilidad para lograr aportes indirectos como el conocimiento mismo de textos teatrales, que puede llevar a los alumnos a interesarse y acercarse a más textos en español; el conocimiento de elementos culturales y sociales del país y época en los que se desarrolla el texto (Pomposo & Monteagudo, 1999:544), y la motivación al darse cuenta de su propia capacidad para

trabajar y comprender textos originales. Todo ello son aportaciones a largo plazo que contribuirán al aprendizaje de la L2.

No obstante, las prácticas poco innovadoras que a menudo se llevan a cabo en el aula provocan que estas aportaciones indirectas sean las únicas, de modo que muchas veces no se logran beneficios estrictamente lingüísticos (Santos, 2010:41). Según esta postura, se podría aprovechar mejor para trabajar en el nivel lingüístico por medio de diálogos creados específicamente para este fin, puesto que, de este modo, no tendrían la desventaja de la rigidez que tiene un texto teatral ya establecido.

De nuevo, esto es un ejemplo del debate *drama* versus *teatro* que existe respecto a su aplicación didáctica en el aula de ELE. No debemos olvidar que la representación de una obra teatral ofrece grandes posibilidades, puesto que la lengua se trabaja en su globalidad, no centrándose únicamente en un aspecto de la lengua como la gramática o el léxico. A continuación, detallaremos algunos aspectos concretos del aprendizaje de una L2 que pueden trabajarse poniéndose en práctica técnicas propias de la dramatización necesarias para el fin que nos ocupa, la representación de textos teatrales en el aula de ELE.

2.2.1.-FONÉTICA

Los textos teatrales son útiles para trabajar la fonética en el aula de ELE. La fonética está relacionada con el habla y estudia los sonidos de una lengua, su producción en el aparato fonador, su transmisión y su recepción. Estudia los aspectos físicos de los sonidos como la articulación o los diferentes sonidos según la posición de las cuerdas vocales. Tanto la fonética como la fonología estudian el significante, pero la fonética lo hace desde el proceso físico del habla, mientras que la segunda se centra en la lengua (Lozano, 2015:48-49). Por tanto, podemos afirmar que la fonética interviene en la producción tanto de unidades segmentales y suprasegmentales (Díez, 2011:62).

Cuando se aplica el teatro en el aula, el alumno, al adoptar el papel de actor, tiene la responsabilidad de que los espectadores le entiendan, por lo que son muy importantes las prácticas relacionadas con la voz, como la pronunciación, la entonación, la posición articuladora de los

fonemas o la proyección de la voz. Grandes impulsores del teatro del siglo XX afirmaron que no se puede separar la voz de la palabra ni del cuerpo (Grotowski, cit. por Corral, 2012:120), por tanto, al representar, no se emplean meramente elementos lingüísticos, sino también la voz, así como el movimiento corporal y los gestos. No importa tanto el acento, entendido este como la cercanía de la pronunciación a una determinada variedad, como la inteligibilidad, es decir, que los alumnos sean capaces de que se les entienda (Galante y Thomson, 2017:115). Se trata de ayudar a que los alumnos mejoren su pronunciación no para que pierdan su acento extranjero, cosa que algunos autores como Galante y Thomson (2017:118) consideran innecesario e imposible, sino con el objetivo de que puedan comunicar el mensaje. Para ello, se pueden trabajar aspectos relacionados con las unidades segmentales y suprasegmentales que detallaremos a continuación.

En los aprendientes de una L2, existe el problema de mala vocalización o falta de articulación (unidades segmentales), que puede impedir que el mensaje sea entendido por el público (Ros, 2014:785). El docente deberá proponer ejercicios que sirvan para aprender los rasgos diferenciales del español, además de ensayar movimientos para lograr una correcta articulación (de Agreda, 2016:30). Mediante la lectura en voz alta, se puede realizar una corrección de la pronunciación que permite ayudar a superar la sordera fonológica y a distinguir unos sonidos de otros, enfrentándose así a las dificultades de los sonidos que no existan en la lengua materna (Calderón de la Barca, 2015:49). Un ejemplo de ello puede ser la repetición del texto teatral en los ensayos, con la cual se puede lograr una mejora en la pronunciación. Se ha demostrado que, si un texto se repite en el aula sin ningún contexto, los alumnos presentan sensación de cansancio. Sin embargo, esto no ocurre si se están preparando con el objetivo de representar la obra ante un público (Torres, cit. por Corral, 2012:123).

Por otro lado, los elementos suprasegmentales como la entonación pueden trabajarse mediante la representación de diferentes emociones, que tienen una entonación diferente en cada lengua y cultura. Un ejemplo de cómo trabajar con estos elementos suprasegmentales en base a técnicas teatrales es el propuesto por Navas (cit. por de Agreda, 2016:403) mediante una actividad en la que los alumnos recitan un trabalenguas tratando de expresar un estado de ánimo concreto mediante la entonación. El resto de compañeros deberán adivinar qué estado de ánimo está representando. Es una actividad pensada para alumnos a partir de un nivel A2, nivel en el que los

alumnos son conscientes de la importancia de los elementos suprasegmentales y de que estos pueden cambiar el significado del mensaje. También se puede sustituir el trabalenguas por algún texto que aparezca en el libro que se utiliza en clase. Con esta actividad también se busca recalcar la importancia de estos elementos suprasegmentales puesto que, como señaló Navas (cit. por de Agreda, 2016:403) “la entonación delata la intención y con ello el significado de lo que se dice”.

2.2.2.-LÉXICO-SEMÁNTICA

Respecto a las aportaciones de la representación de textos teatrales a la hora de trabajar el léxico en el aula, Torres (cit. por Corral, 2012:122) afirmó que la representación teatral “ayuda al estudiante a aprender vocabulario nuevo y estructuras de una manera integrada y completamente contextualizada – cumpliendo así los objetivos del enfoque comunicativo”. Un ejemplo de ello es la propuesta de Ros (2014:788), que realizó actividades para trabajar los falsos amigos del idioma inglés en una clase de ELE con estudiantes cuya L1 era el inglés.

En este caso, los alumnos representaron un diálogo cuyo contexto era la consulta del médico. En esta representación, una persona de habla inglesa acudía al médico en España y, durante la consulta, se producían malentendidos debido a los falsos amigos, ya que el paciente decía estar *constipado* porque hacía una semana que no iba al baño y también que estaba *embarazado* porque había comido demasiados *preservativos*. Estos malentendidos respecto al léxico se debían a que estas palabras son falsos amigos, ya que *constipated* en inglés significa *estreñido* y no *constipado*, *embarrassed* significa *avergonzado* y no *embarazado*, y *preservatives* son *conservantes alimenticios* y no *preservativos*. Mediante esta representación, en la que se podía ver la incredulidad del doctor español ante lo que estaba escuchando, se trabajaron estas unidades léxicas de una forma práctica y las aprendieron tanto los alumnos que lo representaban como sus compañeros que estaban observando la escena (Ros, 2014:788).

Otro ejemplo de propuesta para trabajar el léxico en el aula mediante actividades teatrales es la de Pérez (cit. por De Agreda, 2016:431), que creó una actividad para que alumnos de ELE de nivel A2 trabajasen el léxico de los animales. La actividad consistió en la creación por parte de los alumnos de una escena que posteriormente recitarían frente a sus compañeros. Cada alumno debía

escoger un animal para representar y preparar una pequeña descripción en la que hablaba sobre lo que le gustaba hacer y comer, dónde y con quién vivía, un lugar al que le gustaría viajar y por qué, qué se llevaría consigo, y el motivo por el que había escogido a ese animal. Mediante la preparación y la recitación, se trabajaron contenidos léxicos como los animales, el hábitat, los viajes, la descripción física y del carácter. Además, también se trabajaron contenidos gramaticales, se practicaron estructuras como el *me gusta/no me gusta*, el verbo *preferir*, los verbos de movimiento, expresiones como *tener que* y los adverbios de cantidad (*muy, mucho/a/os/as, poco/a/os/as, bastante*), así como los diferentes tiempos verbales.

Respecto a la aplicación de textos teatrales para trabajar el léxico en los manuales de ELE, existen muchas actividades que consisten en buscar el significado de palabras y expresiones dentro de un texto dialógico. Ver las palabras en su contexto ayuda a que su significado se aprenda mejor y se mantenga a largo plazo (Santos, 2010:24). Sin embargo, las actividades que utilizan textos teatrales en los manuales a menudo son poco innovadoras desde el punto de vista docente.

Por ello, Aguilar (cit. por De Agreda, 2016:362) propuso la creación de actividades teatrales para el aula de ELE a partir de otras presentes en los manuales. Él mismo presentó varias actividades de juego de rol basadas en manuales de ELE. Por ejemplo, basándose en una actividad del manual *Sueña 3* (lección 6, actividad 10, pág. 103) en la que se muestra a personajes teniendo un conflicto, propuso inventar situaciones similares desarrolladas en otros contextos. Aguilar (cit. por De Agreda, 2016:362), basándose en el conflicto que aparecía en esa actividad, propuso otros conflictos entre personajes que se desarrollen en otros contextos, que en este caso fueron una agencia de viajes y en una agencia matrimonial. También propuso llevar cualquier decoración propia de los espacios evocados para contribuir a la recreación de otro contexto imaginado dentro del aula.

2.2.3.-GRAMÁTICA

La competencia gramatical es imprescindible para lograr la competencia comunicativa en una lengua. A lo largo de la historia ha habido discusiones acerca de cómo implementar la competencia gramatical en el aula, existiendo una gran diversidad de propuestas metodológicas al

respecto. Un ejemplo de ello es el debate que surgió al irrumpir el enfoque comunicativo, que hizo replantearse el papel de la gramática la enseñanza de L2, ya que era necesario saber cómo enseñarla teniendo en cuenta que, según ese nuevo enfoque, el fin último del aprendizaje de L2 es la comunicación (Cestero y Penadés, 2017:160).

Se ha demostrado que la aplicación del teatro al aula sirve en gran medida para reforzar conocimientos gramaticales, tanto en educación infantil como en aprendientes de una L2 (Mvou, 2015:692). En esto también influye, en parte, al factor de la motivación, elemento de gran importancia en el aula. Tradicionalmente, los textos teatrales se han utilizado para trabajar otro tipo de contenidos y no tanto para trabajar la gramática, pero el estudio realizado por de Agreda (2016:269) en estudiantes sinohablantes de español de nivel A2 demostró que el aprendizaje de contenidos gramaticales también es posible mediante la representación. Este estudio se llevó a cabo durante cuatro meses sobre jóvenes estudiantes chinos durante uno de los cursos de inmersión que realiza el Centro Complutense de Enseñanza del Español (CCEE) de la Universidad Complutense de Madrid.

En el estudio se realizó, en primer lugar, un análisis previo en el que se observó que los alumnos cometían una gran cantidad de errores gramaticales durante la expresión oral, concretamente en lo referente al tiempo presente, contraste entre los pasados y verbos pronominales, así como ciertos contenidos léxicos. Tras una fase de instrucción gramatical en la que se explicaron los contenidos teóricos gramaticales, se procedió a entregar a los alumnos un texto dialógico escrito en el que aparecían estos contenidos. Los alumnos debían realizar una lectura expresiva y dramatizada del mismo y, más tarde, se les pidió que analizaran los usos gramaticales presentes en ese texto.

Tras este análisis, se pidió a los alumnos que creasen sus propios textos dialógicos por parejas para después compararlos con los textos entregados en primer lugar y observar los usos gramaticales, identificando sus propios errores mediante una comparación y corrección con ayuda del profesor. Por último, los alumnos memorizaron el texto que habían escrito y lo representaron frente a sus compañeros. Estas escenas se grabaron y se entregaron a los alumnos para una nueva fase de corrección tanto gramatical como en cuanto a otros aspectos como elementos prosódicos

o de acciones físicas. Tras nuevas pruebas después de este experimento, se llegó a la conclusión de que en el test anterior la tasa de errores gramaticales era más alta, demostrando así que este trabajo con textos dialógicos y dramatización había ayudado a aprender y reforzar este tipo de contenido (de Agreda, 2016:196-230).

2.2.4.-COMUNICACIÓN NO VERBAL

Antes de comenzar a mencionar el modo en que podemos trabajar la comunicación no verbal mediante técnicas teatrales en el aula de ELE, es importante detenernos a realizar algún breve apunte sobre el concepto de comunicación no verbal. Se trata del conjunto de patrones relacionados con la cultura que afectan a la lengua y están estrechamente relacionados con ella, formando parte del contexto extralingüístico. La comunicación es un proceso complejo que va más allá de lo meramente lingüístico porque para comunicarse apropiadamente hace falta conocer la información pragmática, social, situacional y geográfica, así como los signos y sistemas de comunicación no verbal (Cestero y Penadés, 2017:15).

Las fronteras entre la comunicación no verbal y la pragmática son difusas. La pragmática consiste en la capacidad de los hablantes para asociar oraciones a contextos en los que son adecuadas. Esta disciplina parte de los elementos gramaticales y tiene en cuenta los factores extralingüísticos que influyen en el uso de la lengua, y estudia los elementos que determinan el empleo de un determinado enunciado por parte de un hablante y la interpretación por parte del interlocutor (Escandell, 2004:184). La pragmática está muy ligada al componente cultural, y un ejemplo de ello es el complejo uso del imperativo. Aprender una lengua implica el conocimiento de factores extralingüísticos que resultan decisivos para poder comunicarse en una L2 (Cestero y Penadés, 2017:15). En la pragmática influyen factores como los interlocutores, la intención, el contexto y el conocimiento del mundo, y se puede trabajar en el aula de ELE mediante representaciones para tratar los diferentes actos de habla en determinados contextos.

También es importante la distinción entre quinésica, proxémica, paralingüística y cronémica. La quinésica es la utilización del espacio y del cuerpo humano y sus movimientos en relación a sí mismo, matizando mediante ello el significado de los enunciados verbales (Cestero y

Penadés, 2017:1064). Los nativos de una lengua y cultura adquieren esta habilidad mediante la observación e imitación del entorno, y a veces se ha llegado a pensar que los aprendientes de una L2 podían adquirirla del mismo modo, llegando así a la conclusión de que no era un tema al que se debiera prestar atención en clase, ya que el alumno lo iría adquiriendo a través de la experiencia. Sin embargo, como apunta Fontela (2013, cit. por de Agreda:31), sí que es necesario trabajarlo en clase de ELE porque no debemos presuponer la capacidad del alumno para interpretar y analizar los mensajes de comunicación no verbal de una cultura ajena a la suya.

La proxémica consiste en el uso del espacio, los límites espaciales de naturaleza comunicativa de cada cultura (Muñoz, 2009, cit. por de Agreda:31). Esta disciplina tiene que ver con “los hábitos relativos al comportamiento, los ambientales, y las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio, y con las distancias culturales que mantienen los seres humanos en interacción” (Cestero y Penadés, 2017:1076).

La paralingüística, en la que se incluyen tanto la quinésica como la proxémica, abarca los gestos y la distancia y los valores que estos tienen en una determinada cultura, y también otros elementos como, por ejemplo, los relacionados con la fonética y el significado que estos tienen, como un determinado estado de ánimo, la intención que se tiene, la velocidad a la que se habla o el tono.

Respecto a la cronémica, consiste en la relación de los hablantes de una lengua con el tiempo. Tiene que ver con los hábitos de comportamiento y creencias que tienen que ver con el tiempo que tienen las diferentes comunidades (Cestero y Penadés, 2017:1078). Puede abarcar cosas tan diferentes como la “impuntualidad” de una cultura, la duración apropiada para una visita o para un abrazo, o expresiones como “un momento”. También se puede trabajar con representaciones; de Agreda (2016:35-36) propone el ejemplo de una representación teatral en la que surja un conflicto debido a la supuesta impuntualidad de los españoles, trabajando así este elemento cultural.

Tradicionalmente, en la enseñanza de L2 ha habido una carencia en la enseñanza de comunicación no verbal (Santos, 2010:28) debido a que no se le ha dado la importancia que se

merece, ya que puede tener como consecuencia incomprensión, situaciones incómodas y mala imagen en el contexto cultural de la L2, lo cual conduce a la desmotivación en el contexto de uso de una L2. Esto ha tenido como consecuencia la existencia de estereotipos asociados a determinadas nacionalidades o el desprecio hacia determinadas culturas.

Todo ello demuestra que la competencia no verbal tiene tanta importancia actualmente en el aula como la competencia lingüística. Las representaciones de textos teatrales pueden ser un modo eficaz de mejorar la competencia no verbal de los alumnos. Según Santos (2010:28), podría incluso ser más fácil enseñar la competencia no verbal que la verbal mediante el uso de técnicas teatrales que se utilizan a la hora de representar.

Hay que destacar la gran importancia que tiene trabajar todas las partes de la competencia no verbal en la clase de L2, ya que los errores verbales suelen ser comprendidos y pasados por alto con más facilidad por los hablantes nativos de una lengua, mientras que los errores en la comunicación no verbal suelen producir más incomprensión, llegando incluso a causar malentendidos que llevan a creer en estereotipos asociados a una determinada lengua o cultura (Santos, 2010:31).

La comunicación es un acto social y todas sus facetas son importantes. Debemos recordar que el objetivo de la representación teatral en clase no es que los alumnos sean actores, sino que adquieran la capacidad de comunicarse tanto mediante elementos lingüísticos como acciones físicas. La información que queremos transmitir no se expresa solo mediante la gramática o el léxico, sino también mediante elementos no verbales como los gestos o posturas, así como el tono de voz. Asimismo, hay que tener en cuenta que el lenguaje no verbal no es universal y se debe ser consciente del componente cultural de los lenguajes no verbales, llegando a existir incluso una diferencia entre culturas de contacto y de distancia según estos elementos (Cestero y Penadés, 2017:997).

Cada cultura lleva consigo elementos no verbales. Como apuntaron Jensen y Hermer (cit. por Santos, 2010:37), la representación teatral es una excelente forma de trabajar estos elementos en ELE, ya que se producirá una mayor retención y motivación en el aprendizaje. Realizando

actividades basadas en el teatro, incluso los que observan aprenden de manera pasiva (Corral, 2012:119). Según Wei (cit. por Ibinga, 2013:489), "el teatro por su dimensión representativa, se considera ideal para la adquisición de las competencias: a fuerza de representaciones, los aprendientes se familiarizan con los juegos, las mímicas y el gesto". Los gestos pueden ser el camino al entendimiento ante una situación de gran dificultad lingüística. La comunicación no verbal tiene un gran papel tanto en el aprendizaje de L2 como en el teatro. Según el estudio de Asher (cit. por de Agreda, 2016:27), "las acciones refuerzan el conocimiento". Por ejemplo, no es lo mismo memorizar una lista de palabras sobre hacer la compra que enfrentarse a la situación real de ir al supermercado, situación en la que tendrá que comunicarse tanto mediante la lengua como la comunicación no verbal. Si los alumnos memorizan para una representación teatral, no solo aprenderán de memoria el significado de las palabras, sino que están haciendo esa situación casi real.

Para trabajar esta competencia, se pueden realizar en el aula actividades de mímica. Calderón (cit. por de Agreda, 2016:364) propuso una actividad cuyo objetivo es comunicarse sin palabras. Los alumnos se organizan en grupos de tres o cuatro personas, y trabajan con la siguiente situación: "Uno de los alumnos de cada grupo ha ido a despedir a sus compañeros al aeropuerto. Cuando han pasado el control de la tarjeta de embarque, aquél quiere decirles algo muy importante que se le había olvidado; pero como les separa un cristal, sólo puede decírselo mediante gestos y movimientos" (Calderón, cit. por de Agreda, 2016:364). Se entregará a cada alumno una tarjeta con el mensaje que deben comunicar, sin palabras, a los demás. Algunos ejemplos de mensajes con los siguientes: "Telefoneadme mañana por la noche", "os habéis quedado con mi pasaporte", "decidle a X que las llaves de casa están debajo de la alfombra" o "guardadme cada semana el Cuaderno cultural que sale los miércoles" (Calderón, cit. por de Agreda, 2016:364). Igualmente, Renaudin (2012:11-12) propuso una actividad en grupos de tres personas en las que cada grupo recibía un diálogo corto y cada uno de estos grupos debía representar este diálogo sin hablar utilizando solamente gestos. Los demás compañeros debían tratar de reconstruir el diálogo. Esta actividad se les ocurrió cuando una de las alumnas preguntó por qué los españoles gesticulaban tanto.

2.2.5.-COMPETENCIA CULTURAL

Para comprender el contenido de una representación, no basta con comprender los elementos lingüísticos, sino también el contexto cultural en el que se desarrolla (Calderón de la Barca, 2015:49). La línea que separa la competencia cultural y la competencia no verbal es delgada y difusa. Esto se debe a que elementos de la competencia no verbal están muy ligados a la cultura. Santos (2010:59) ofrece una definición de la competencia cultural:

“serie de manifestaciones socioculturales de una comunidad, desde sus modos de organización como sociedad hasta los hitos histórico-artísticos que los acompañan. [...] Las realidades que caen bajo la etiqueta de *cultura* no son tan centrales para que se produzca una comunicación básica, pero deben aun así formar parte del dominio lingüístico-cultural del hablante no nativo para que posea una competencia comunicativa óptima”.

Por tanto, la competencia cultural es el marco que rodea la lengua, por lo que se debe enseñar en el aula de ELE para que los alumnos adquieran una buena competencia comunicativa. Hoy en día, la cultura se enseña como una parte más del aprendizaje comunicativo de los alumnos, es lo que se llama competencia intercultural. Si el alumno está aprendiendo una L2, es probable que, tarde o temprano, tenga la necesidad de comunicarse con alguien de una cultura diferente a la suya, por lo que esta competencia debe ser tenida en cuenta (Santos, 2010:60).

Fleming (2001:157) propuso actividades teatrales para realizar al inicio de a clase y trabajar la sensibilización cultural. En este caso en concreto, se trataba de alumnos jóvenes, por lo que se trataron de explorar los problemas con los que se encuentran las personas de esa edad al viajar a un país extranjero. Se propuso a los alumnos que creasen un cuadro vivo, una imagen móvil, en la que representasen una situación en la que había un hablante extranjero que se sentía incómodo debido a algún malentendido. Se propuso a los alumnos una serie de ejemplos para ayudarles, aunque podrían representar lo que ellos quisieran. Algunos ejemplos eran “hacer amigos con gente de tu edad”, “hacer la compra en un supermercado grande”, “entrar en restaurantes o cafés”, “salir con alguien que te atrae sexualmente”, “ser entrevistado para algo” o “disculparse al jefe por algo que has hecho mal” (Fleming, 2001:157). En esta actividad, los alumnos tomaron conciencia de los muchos ejemplos en los que existen situaciones de dificultad debido al choque de culturas en

situaciones de la vida diaria completamente normales. Esta actividad exige también que los alumnos presten mucha atención al comportamiento no verbal, ya que no hay que hablar para esta representación. En la segunda parte de la actividad, los alumnos vuelven a representar estas escenas, pero esta vez articulando los pensamientos de los personajes.

Respecto a la explotación en el aula de textos teatrales publicados, es destacable que, a pesar de las barreras culturales, ciertos temas universales aparecen habitualmente en textos teatrales clásicos. Ejemplos de estos temas universales son la vida, el amor o la muerte, temas que tienen en común sentimientos humanos universales (Calderón de la Barca, 2015:42).

2.2.6.-COMPETENCIA ESTRATÉGICA

A todo lo anterior se suma lo que la representación de textos teatrales y las técnicas dramáticas que ello implica pueden aportar en cuanto a el entrenamiento estratégico, es decir, la aplicación de actividades teatrales en el aula puede ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje (Renaudin, 2012:7). Tradicionalmente, el profesor era el protagonista en el aula y el alumno dependía del docente en gran parte para el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, se puede responsabilizar a los aprendices de su propio proceso de aprendizaje o que incluso logren una autonomía completa (autoaprendizaje) mediante estrategias que reduzcan esa dependencia. Existen diferentes tipos de estrategias (Renaudin, 2012:7).

Las estrategias cognitivas consisten en la capacidad para salir adelante y solucionar problemas en una situación comunicativa. Las estrategias metacognitivas son la capacidad para hacerse responsable y gestionar su propio proceso de aprendizaje. Por último, las estrategias socioafectivas guardan relación con la identidad, confianza en sí mismo y para expresarse en contextos sociales. Estas estrategias crearán un ambiente positivo en clase, lo cual disminuirá la ansiedad de los estudiantes al tener que hablar frente a los otros sin preparación. Todo ello es de suma importancia, ya que la ansiedad impediría el desarrollo de las demás estrategias. Esto se logrará mediante la resolución de los problemas que surjan.

Por ejemplo, si durante la representación del texto teatral al alumno se le llega a olvidar el texto en algún momento, deberá recurrir a sinónimos o paráfrasis (López-Abadía, 1992:80). Robles (cit. por de Agreda, 2017:404) especifica numerosas estrategias de aprendizaje que guardan relación con las actividades teatrales, entre ellas la planificación, el intento de uso de diferentes combinaciones y expresiones, la sustitución de palabras por sinónimos o equivalentes, el uso de los diccionarios, el uso de circunloquios y paráfrasis para suplir carencias en el léxico, la definición de algún objeto cuando no se recuerda la palabra exacta, la corrección de deslices y errores, los turnos de palabra, la contribución a la comprensión mutua, las técnicas de memorización o el uso de gestos para solucionar problemas de comunicación.

El papel de la memoria en el aprendizaje de L2 ha ido cambiando a través de la historia, ya que los métodos también han ido cambiando. Tradicionalmente, eran muy habituales en el aula las actividades de memorización de listas de palabras o traducción de enunciados o fragmentos, por lo que la memoria tenía un papel fundamental. La repetición de palabras era una actividad recurrente tradicionalmente, pero hoy en día prácticamente ha pasado a la historia (Jiménez, cit. por de Agreda, 2016:19). Por el contrario, hoy en día a veces incluso se desprestigia el rol de la memoria porque se considera opuesto al método comunicativo. Corral (2012:120) señala que “la insistencia y repetición de los diálogos asegura un camino hacia la naturalidad y espontaneidad en la producción de la lengua oral, una espontaneidad que los aprendientes de una lengua extranjera no pueden alcanzar de otro modo en el aula”.

Igualmente, se debe tener en cuenta el componente afectivo de la memoria, ya que aprendemos mejor lo que más nos motiva. Forgas (cit. por de Agreda, 2016:24-25) llevó a cabo un estudio sobre cómo se desarrolla la comprensión de la información que tiene carga afectiva y llegó a la conclusión de que lo afectivo condiciona, en gran medida, el proceso de memorización. Las emociones influyen en esto dependiendo de tres variables: la carga afectiva de lo que se debe recordar (a mayor carga afectiva, mejor se recuerda), el estado emocional de la persona durante la codificación de la información (el estado de ánimo puede influir en la atención, por ejemplo) y el estado emocional de la persona durante la recuperación de la información. Domínguez y García (cit. por de Agreda, 2016:24-25) demostraron mediante un estudio que con un estado de ánimo positivo se encuentran mejores soluciones ante los problemas o situaciones.

Por tanto, lo afectivo no solo influye en la memoria, sino también en la forma y la efectividad a la hora de aplicar estrategias. Asimismo, se aportan beneficios indirectos como la motivación que provoca en el estudiante el ser capaz de comprender y trabajar con textos reales y originales y la incitación a la lectura (Santos, 2010:24).

La memoria como estrategia juega un papel muy importante tanto en el teatro como en el aprendizaje de una L2. Según de Agreda (2016:19-20), no se debe desprestigiar el papel de la memoria en el aprendizaje de L2, pero sí es necesario que sea una memoria basada en la comprensión, es decir, repetir un texto siempre siendo consciente de las estructuras y elementos comunicativos que se utilizan en ese texto. Este tipo de memoria también es la que se utiliza en las representaciones teatrales, por lo que, al llevar a cabo la representación de textos teatrales en clase de ELE, se puede lograr que los alumnos interioricen las reglas y usos gramaticales de la L2.

2.2.7.-MOTIVACIÓN

Otro importante elemento que la representación de textos teatrales aporta al aula es la motivación. La aplicación del teatro a ELE implica desafíos para el docente, por ejemplo, hay que prestar atención para que una sola persona no acapare el protagonismo y evitar la exclusión de los más tímidos. Uno de los retos del docente es dar el mismo protagonismo a todos. A pesar de estas dificultades, la aplicación del teatro a ELE compensa por sus grandes beneficios. El aprendizaje en grupo implica una mayor motivación y una disminución de la ansiedad. Además, debido a la mayor participación, hay menos competitividad. El uso de la L2 en torno a temas de interés para los alumnos fomenta en gran medida su participación, siendo sus intervenciones participativas más largas y extensas (Lorenzo, 2002:75).

La motivación puede ser extrínseca o intrínseca. La motivación extrínseca está relacionada con el deseo de una recompensa externa, como dinero o buenas notas, mientras que la intrínseca está en el interior de las personas y tiene que ver con la sensación de satisfacción que se obtiene al llevar a cabo una acción. Los estudios indican que la motivación de las personas suele moverse entre estas dos modalidades (Alcaraz, 2015:97-98).

La motivación en el aula de ELE es clave, pero no se trata de un asunto fácil, puesto que lo que motiva a un alumno tal vez no motive a otro. Al plantear el teatro como un juego, es más probable que los alumnos estén motivados y disfruten de la clase. Por medio de actividades teatrales, participan activamente en su propio proceso de aprendizaje, reforzando mediante el juego los contenidos aprendidos en clase, uno de los procesos clave para lograr su motivación (Mvou, 2015:692).

La selección del tema del texto teatral es muy importante y resulta muy útil negociarlo con los estudiantes (tal como profundizaremos más adelante), ya que puede determinar que estén interesados o no en la clase. Según un cuestionario llevado a cabo por Pomposo y Monteagudo (1999:548), la mayoría de alumnos piensan que aprenden mucho con las actividades teatrales en lo referente a fluidez y adquisición de léxico. No debemos olvidar la importancia que tiene el ambiente del aula, que debe ser distendido y relajado para que los alumnos puedan “soltarse”, ya que el muchos de ellos dijeron pasar vergüenza al representar frente a sus compañeros. Se puede conseguir que los alumnos vean el teatro como un juego, cosa que es fundamental para el desarrollo tanto en los niños como en adultos (Piaget, cit. por Corral, 2012:122). Por medio del teatro, los estudiantes pueden jugar a ser otra persona y, de este modo, “el tímido puede convertirse en alguien extrovertido, el seguro en una persona insegura...” (Martínez Cobo, cit. por Corral, 2012:122).

El uso del teatro con estos fines es muy útil, puesto que, como dijo Corral (2012:122), “el éxito que podamos alcanzar en los distintos ámbitos de nuestra vida dependerá en un alto grado de la capacidad que tengamos de adoptar un papel determinado y de creer en él”. Según un estudio llevado a cabo por Schmidt (cit. por Santos, 2010:39-40), la L2 actúa como una “máscara” que permite a los alumnos decir cosas que no dirían en su L1. De este modo, muestran sus sentimientos y expresiones más sinceras, lo que lleva a superar cada vez más la vergüenza. Existe la sensación de “yo no soy yo cuando dramatizo” (Schmidt, cit. por Santos, 2010:40).

La motivación de los alumnos incide positivamente en la de los docentes, que ven incrementada su propia motivación extrínseca al ver una actitud positiva en sus estudiantes. La motivación de los docentes también tiene gran importancia. El profesor debe estar abierto a nuevas

metodologías y sentirse motivado por crecer y experimentar, implicándose en el proceso de enseñanza/ aprendizaje (Alcaraz, 2015:100).

2.3.-PAPEL Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE

Pomposo y Monteagudo (1999:543) señalaron que el ámbito afectivo juega un papel fundamental a la hora de realizar técnicas teatrales en el aula. Por este motivo, el profesor tiene un papel fundamental a la hora de fomentar el uso de estas técnicas, ya que su actitud con los alumnos podrá influir positiva o negativamente sobre ellos y hacer que se sientan más o menos capaces. En el caso de trabajar con obras teatrales, el docente deberá ser capaz de explicar a los alumnos cuestiones sobre el contexto histórico, el autor y la obra que se ha seleccionado para trabajar, todo ello con el objetivo de lograr una mayor comprensión y aprendizaje por parte de los estudiantes (Pomposo y Monteagudo, 1999:544). Se puede realizar esta contextualización de manera que se motive a los alumnos mediante elementos audiovisuales que hoy en día son muy sencillos de encontrar en internet, como fragmentos de películas, imágenes o vídeos. El profesor debe dejar de ser el centro de la clase, como ocurría en el pasado y en los métodos tradicionales, para pasar a tener el papel de guía y facilitador del proceso de enseñanza/ aprendizaje (Mvou, 2015:695).

Una encuesta llevada a cabo por Pomposo y Monteagudo (1999:549) llegó a la conclusión de que todos los docentes habían usado alguna técnica de dramatización en algún momento. No obstante, solamente un pequeño porcentaje de ellos estaba interesado en aplicar tales técnicas con frecuencia, alegando el motivo de que no querían cansar a los alumnos con este tipo de actividades. La mayoría de los profesores creía que estas técnicas ayudan al aprendizaje de los alumnos, pero es importante prestar atención a cómo llevarlas a cabo, ya que debe tratarse de una actividad comunicativa en la que pongan en práctica lo que están aprendiendo en clase. Igualmente, gran parte de los profesores encuestados prefería que los estudiantes inventaran sus propios diálogos en lugar de sacar textos de un libro para estimular su imaginación y motivación.

El docente debe prestar mucha atención a cómo se enfocan estas actividades, ya que parte de los docentes encuestados dijeron que sus alumnos pasaban vergüenza durante las mismas. El nuevo perfil del profesor de ELE es una persona que reúne conocimientos, habilidades y actitudes

que ayudan a desarrollar su labor con éxito, y es importante la continua formación mediante acciones formativas como ponencias, seminarios, talleres, cursos o congresos (Estaire y Fernández, cit. por Alcaraz, 2015:98).

Algunos docentes son reacios a utilizar técnicas teatrales en el aula debido a factores relacionados con los alumnos, como el miedo a que los más tímidos tengan vergüenza o no participen, o que tengan miedo al ridículo. Sin embargo, al introducir el teatro en las aulas, el alumno pasa a formar parte de su proceso de aprendizaje activamente, lo que facilita que puedan superar su timidez (Ibinga, 2013:490). Existen muchas técnicas dramáticas para trabajar la desinhibición, disminuir la presión y fomentar el sentimiento de equipo en el aula (Ros, 2014:785), como mostraremos a continuación.

Renaudin (2012:11), para evitar la incomodidad de los alumnos que todavía no se conocen entre ellos ni al profesor, propuso comenzar las primeras sesiones con actividades como, por ejemplo, que cada alumno tuviese que realizar una pequeña escenificación, escribiendo en primer lugar enunciados del tipo *si yo fuera..., haría...*. El profesor recogerá los cuestionarios y después los volverá a repartir, cada alumno describirá a la persona cuyo escrito le haya tocado y deberá tratar de adivinar quién lo ha escrito. Esta actividad se realiza con el objetivo de introducir técnicas teatrales, así como relajar el ambiente y observar qué alumnos tienen una mayor dificultad afectiva en cuanto a la realización de estas actividades.

Así, para poder aplicar el teatro al aula, el profesor deberá tener cierta formación específica y una actitud abierta. Solo se puede enseñar lo que se conoce y lo que se ha experimentado, con el objetivo de que el alumno sienta que está aprendiendo las técnicas dramáticas necesarias para llevar a cabo con éxito la representación final (Ros, 2014:781).

2.4.-ELECCIÓN DE TEXTOS

Como señalábamos en el apartado 2.1(Aproximación a los conceptos de teatro y dramatización), la dramatización es la puesta en escena de cualquier tipo de acción humana, que consta de elementos tanto verbales como no verbales. El teatro, como representación que implica

la dramatización, es una excelente manera de trabajar con este doble componente verbal y no verbal. Sin embargo, para hacerlo adecuadamente es necesario que reflexionemos sobre el componente más importante del teatro, que lo diferencia, además, de la dramatización: el texto.

Debemos comenzar por reflexionar sobre qué textos teatrales emplear para la representación. Existe una postura que defiende que es importante que el texto sea de habla hispana y no una traducción, debido a que cada lengua tiene componentes no verbales diferentes, y que lo ideal es que sea incluso de la misma variedad que se está estudiando en clase (Santos, 2010:22). Existen elementos lingüísticos como, por ejemplo, expresiones, que son de difícil traducción y para las que no queda más remedio que traducir como una perífrasis, por lo que se pierde esa expresión (Calderón de la Barca, 2015:43-44).

Sin embargo, también existe otra postura que dice que lo importante no es que sea o no una traducción, sino que sea un texto válido para ser representado (López-Abadía, 1992:80-82), es decir, se debe prestar atención a cómo un texto expresa las cosas porque el alumno tiene que asumir esas palabras como suyas. Los problemas que se planteen el alumno durante la representación serán los mismos que surjan en el uso de la L2.

Por este mismo motivo, si lo que buscamos es la enseñanza del español o sociedad hispanohablante actual, es necesario emplear textos que sean de actualidad, puesto que tanto los elementos verbales como no verbales han cambiado mucho a través del tiempo. López-Abadía (1992:80) ofrece el ejemplo de dos traducciones diferentes del mismo fragmento de *Hamlet*. Una de ellas, publicada por la editorial Hymasa en 1934, dice: "Acaba de dar la medianoche. Vete a recoger, Francisco". Por otra parte, una traducción más actual del mismo fragmento realizada por Luis López-Ballesteros y Félix González Llama, dice así: "Acaban de dar las doce. Ya puedes retirarte a descansar". Esto es un ejemplo de cómo la lengua ha cambiado a través del tiempo. Debemos tener en cuenta que los textos más antiguos no presentan un modo de comunicación como el de hoy el día, por lo que debemos escoger textos actuales, a menos que queramos sea enseñar la cultura de otra época.

En el caso de que lo que busquemos sea el estudio de la literatura y de sus textos clásicos, cosa que forma parte de muchos programas de los departamentos de español de universidades extranjeras, también podremos utilizar obras clásicas, aunque a veces no haya más remedio que utilizar un fragmento de las mismas por limitaciones de tiempo (Calderón de la Barca, 2015:41). A pesar de las barreras culturales, debemos tener en cuenta la universalidad de ciertos temas que habitualmente aparecen en textos teatrales clásicos como la vida, el amor o la muerte, temas que tienen en común sentimientos humanos universales.

En caso de seleccionar una obra clásica, el docente deberá tomar la decisión de si utilizar la obra original o una adaptación. Ambas opciones son legítimas mientras cumplan nuestros objetivos, ya que no tendría sentido utilizar un texto que los alumnos no vayan a comprender y con el cual no se puedan cumplir los objetivos de aprendizaje. No obstante, se debe tener cuidado sobre qué adaptación elegir, se debe elegir una buena adaptación que se parezca al original en la medida de lo posible para evitar la trivialización del texto teatral, ya que las grandes obras no son conocidas solo por lo que cuentan, sino por la forma en que lo cuentan (Calderón de la Barca, 2015:43).

A pesar de los retos que pueda presentar la elección del texto teatral, los textos literarios reflejan muchos aspectos de la cultura de la que provienen y son, por tanto, un excelente elemento para enseñar cultura en clase, aunque su uso ha sido, a menudo, infravalorado (Santos, 2010:64). Si se quiere seleccionar un texto literario para enseñar cultura en clase, se deberá partir de un análisis de necesidades en el que tengamos en cuenta cuales son las necesidades de aprendizaje cultural de los alumnos. Asimismo, el análisis de necesidades nos dará la respuesta a la pregunta sobre si nos conviene más enseñar cultura (entendida como costumbres y tradiciones populares) o Cultura (entendida como historia, literatura y arte).

Otro reto al que deberá enfrentarse el docente es la amplia variedad cultural de los países hispanohablantes, ya que tendrá que decidir si enseñarlo todo o enseñar solo su cultura. Santos (2010:60) defendió que lo mejor es que el profesor enseñe su cultura, ya que de esa manera enseñará las cosas que domina, evitando posibles problemas como equivocaciones al enseñar una cultura que no conoce, causando así inseguridad y falta de confianza en él por parte de los alumnos.

En muchas ocasiones, esta decisión de querer abarcar demasiadas cosas termina creando inseguridad en los docentes, que acaban tomando la decisión de no enseñar cultura para evitar este problema.

Los textos teatrales que seleccionemos deberán corresponderse con la decisión del docente sobre los contenidos culturales a enseñar. No debemos olvidar que estos contenidos culturales pueden ser aprendidos a través de estos textos teatrales, al igual que se emplean otros métodos más habituales en las aulas, como el cine o la prensa. Mediante la elección de textos adecuados, se pueden enseñar elementos tanto históricos como de las costumbres de un determinado país y cultura. La Cultura, por otra parte, puede ser demandada por sectores específicos y también debe ser tomada en cuenta en esos casos. A menudo, la cultura se ve como algo menor o menos importante por parte tanto de las instituciones educativas como de los alumnos, primando la enseñanza de componentes lingüísticos, lo que supone el mayor reto de todos a la hora de enseñarla.

Los textos teatrales publicados tienen la desventaja de que no han sido diseñados para la enseñanza de lengua, sino con fines artísticos, por lo que es una ardua tarea buscar uno adecuado si se quiere trabajar un contenido específico. Incluso hay textos teatrales que se han creado con objetivos artísticos y que, por este mismo motivo, no se corresponden con una situación de comunicación real (Santos, 2010:26). Por otra parte, algunos textos teatrales ofrecen una explotación excelente para reforzar el aprendizaje de gramática o léxico (López-Abadía, 1992:81) pudiendo tener la posibilidad de repasar, por ejemplo, los objetos cotidianos.

Por todos los motivos mencionados, la selección de un texto u otro depende en gran medida del contexto, el nivel de sus alumnos y sus necesidades. Por tanto, es de gran importancia realizar un análisis de necesidades para adaptarse a los alumnos. Cada persona es diferente, y debemos realizar predicciones antes de realizar actividades de dramatización en el aula. Por ejemplo, hay personas más kinésicas que podrán aprovechar el movimiento del teatro, mientras que otras más visuales o auditivas tendrán mayor facilidad en la comprensión oral o escrita (Lorenzo, 2002:75). También difieren debido a su cultura. Es deber del profesor ser capaz de ver estos factores mediante un buen análisis de necesidades para ver hasta qué punto puede usar el teatro en el aula (Santos, 2010:66).

3.-TEATRO EN EL AULA DE ELE: APROXIMACIÓN PRÁCTICA

En la primera parte del trabajo hemos analizado lo que la representación de textos teatrales puede aportar en el ámbito de la didáctica de ELE. En esta segunda parte, se mostrará cómo está regulado el teatro en el aula de ELE basándonos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) y el Marco Común Europeo para las lenguas (2002), y se analizará la aparición de textos teatrales en los manuales de ELE. Asimismo, se mostrarán ejemplos de diferentes metodologías y técnicas que se han desarrollado más allá de los manuales.

Existen numerosas propuestas de investigación que proponen formas de integración del teatro a la clase de ELE y propuestas de talleres de teatro, algunos de los cuales trataremos a continuación a modo de ejemplo sobre cómo lograr las aportaciones anteriormente mencionadas.

Según Flores (2016:2), “el teatro es la 'promesa fallida' del enfoque comunicativo”. Esto se debe a que, a pesar de que a raíz de este enfoque los docentes han incluido muchos elementos tanto audiovisuales y relacionados con las nuevas tecnologías como artísticos, como el teatro, parece ser algo muy ajeno a la mayoría de los profesores, ya que aparentemente no se sabe muy bien cuándo o cómo aplicarlo. Siendo tan conveniente el uso de recursos que fomenten la comunicación e interacción del alumnado en L2, sería apropiado aprovechar todas las herramientas que nos brindan las actividades teatrales, que pueden favorecer mucho esta interacción tan deseada. A fin de mostrar ejemplos de cómo se ha aplicado el teatro en clase de ELE, en esta sección detallaremos algunas formas de hacerlo.

3.1.-ANÁLISIS DEL TEATRO EN EL PCIC Y EL MCER

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) (2006) y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER) (2002) apenas mencionan el teatro como herramienta de enseñanza de una L2. En este apartado, observaremos su aparición en estos documentos y analizaremos si mediante el teatro se pueden lograr los objetivos marcados para cada nivel. El PCIC (2006), menciona el teatro tan solo en la sección “10. Referentes culturales”, donde ofrece una lista de contenidos a enseñar. Dentro de ese apartado, en la sección “2.

Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente” se mencionan escritores y dramaturgos, mientras que en el apartado “3. Productos y creaciones culturales” se ofrece un listado de obras teatrales y aspectos escénicos para cada nivel. Se habla sobre el teatro de España e Hispanoamérica, como *Don Juan Tenorio* o *La Celestina*. No se plantea como método de enseñanza y solo dice lo que se debe saber en cada nivel, pero no cómo enseñarlo.

Sin embargo, en el PCIC (2006) sí se citan elementos importantes que se pueden trabajar mediante el teatro, como los contenidos en la sección “11. Saberes y comportamientos socioculturales”, que tienen mucho que ver con la sociolingüística. Lo mismo ocurre con el apartado “5. Funciones”. El PCIC (2006) tiene una visión de la lengua muy enfocada a los elementos lingüísticos, pero también tiene en cuenta factores relacionados con el contexto, es decir, pragmática y sociolingüística. Sin embargo, en ningún momento habla de la comunicación no verbal.

Respecto al MCER (2002), solo en la sección “6.4.3. El papel de los textos en el aprendizaje y enseñanza de lenguas” se hace referencia al teatro, mencionando la repetición en voz alta o recitación de textos teatrales. También se habla de trabajo en grupo, pero sin especificar cómo llevarlo a cabo exactamente ni a qué procedimientos recurrir (Consejo de Europa, 2002:144). El MCER (2002) concede mucha importancia a la sociolingüística y la pragmática. En el apartado “5.2. Competencias comunicativas de la lengua”, se habla sobre lingüística (Consejo de Europa, 2002:106-115), pragmática (Consejo de Europa, 2002:120-127) y sociolingüística (Consejo de Europa, 2002:116-119), lo cual fue innovador en su momento, puesto que se trabajaron todas las facetas de la competencia no verbal. Respecto a lo relacionado con la competencia cultural, el MCER (2002) menciona la importancia de formar alumnos culturalmente competentes, pero no concreta una lista de contenidos culturales a tener en cuenta.

Por otra parte, mediante la aplicación de técnicas teatrales en el aula de ELE, se pueden desarrollar varias competencias de las que habla el MCER (2002), como es el caso de las competencias generales. Los conocimientos (“saber”) pueden ser empíricos (de la experiencia) o formales (académicos). Los conocimientos empíricos, como la organización de los horarios, las comidas o los medios de transporte están muy relacionados con la cultura en el aprendizaje de una

L2. El conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural pueden trabajarse mediante la representación teatral, ya que se pueden tratar temas tan diversos y ligados a la cultura como desde las relaciones personales y familiares hasta el lenguaje corporal (Consejo de Europa, 2002:99-102). Las destrezas y habilidades (“saber hacer”) consisten en la capacidad de aplicar los conocimientos para realizar una determinada acción. Los alumnos pueden aprender estas destrezas con la representación teatral porque esta es una imitación de la vida, una simulación de la vida real (Consejo de Europa, 2002:102-103). La competencia existencial (“saber ser”) es la suma de las características individuales, rasgos y actitudes de la personalidad que tienen que ver con la autoimagen y con cómo nos relacionamos con otras personas (Consejo de Europa, 2002:103-104). En la representación de una obra teatral, cada personaje tiene una competencia existencial que el alumno-actor debe descubrir e interpretar, ya que se representa como si fuera algo real. La capacidad de aprender, es decir, la disposición hacia el aprendizaje de una lengua y cultura diferentes (Consejo de Europa, 2002:104-105), es puesta en práctica cuando la representación se observa y se participa en experiencias nuevas y diferentes.

El MCER (Consejo de Europa, 2002:120) también habla sobre la competencia discursiva, que es la capacidad de desenvolverse en una lengua combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto oral o escrito coherente. La representación trabaja elementos relacionados como el turno de palabra, la flexibilidad ante las circunstancias, el desarrollo de descripciones y de narraciones, coherencia y cohesión en el discurso. También se habla de la competencia funcional, funciones que se dan en el discurso para que este tenga continuidad, finalidad, que exista fluidez y precisión. El discurso dialógico está acompañado de estas funciones y se pueden trabajar en una clase de ELE mediante la representación.

3.2.- PAPEL DEL TEATRO EN LOS MANUALES DE ELE

En la actualidad, los textos teatrales tienen escasa presencia en los manuales de ELE. Por lo general, los manuales que se utilizan en el aula de ELE actualmente están divididos en diferentes secciones, que normalmente consisten en funciones, gramática, fonética, léxico y cultura. En estos materiales, la aparición de textos teatrales no es muy habitual, ya que se prefiere otros tipos de

texto como artículos periodísticos, pequeños ensayos o fragmentos de carácter narrativo (Calderón de la Barca, 2015:41).

A primera vista, podría parecer que es más fácil crear actividades para trabajar la gramática y otros contenidos a partir de estos tipos de texto, motivo por el cual se seleccionan para los manuales. En las contadas ocasiones en las que los textos teatrales aparecen, lo hacen con el objetivo de trabajar contenidos muy concretos, como el estilo directo e indirecto, con actividades que consisten en la transformación de diálogos al estilo indirecto, o contenidos léxico-semánticos con actividades en las que el estudiante debe buscar el significado de palabras que aparecen en el texto. De manera puntual, también pueden aparecer ejercicios relacionados con la fonética, en los que los alumnos deben leer diálogos en voz alta prestando atención tanto a la pronunciación como a la entonación. Este tipo de actividades con textos teatrales no son innovadoras desde el punto de vista didáctico, por lo que podemos afirmar que existe un desperdicio del gran potencial que tiene la aplicación de este tipo de texto en los manuales (Santos, 2010:24).

La conclusión que extrajo Santos tras su análisis de material docente (2010:25) es que es en los niveles avanzados donde podemos encontrar una mayor presencia de textos literarios, mientras que en los más básicos no aparecen tanto. Esto se debe al uso real y a menudo coloquial de la lengua de este tipo de textos en los que no hay un lenguaje adaptado, por lo que su comprensión resulta difícil para los estudiantes de nivel básico o intermedio de L2. Esto nos permite afirmar que los textos teatrales se aplican más en manuales de niveles avanzados, lo cual reduce drásticamente las posibilidades de explotar su gran potencial.

No obstante, de acuerdo con Santos (2010:26), no tendrían por qué usarse tan solo en estos niveles avanzados, sino que siempre se pueden encontrar textos asequibles para cada nivel. Lo que se plantea es una selección que tenga en cuenta el grado de conocimiento de lengua extranjera que tengan los estudiantes que van a dramatizar ese texto. Por ejemplo, para un nivel intermedio podrían usarse obras de teatro conversacional que no utilicen un lenguaje muy complejo, mientras que para un nivel básico podríamos utilizar adaptaciones de diferentes obras (Pomposo & Monteagudo, 1999:544).

3.3.-EL TEATRO EN EL AULA DE ELE: METODOLOGÍAS

Habiendo analizado la presencia de la representación teatral en los marcos reguladores de los contenidos de ELE, así como su presencia en los manuales, planteamos a continuación una serie de metodologías que, de manera concreta, nos permiten demostrar que es factible poner en escena un texto teatral en el ámbito del aula de ELE.

3.3.1. -TEXTOS TEATRALES CREADOS POR LOS ALUMNOS

La creación de textos teatrales por parte de los alumnos es una de las técnicas teatrales que se pueden emplear en el aula de ELE. Consiste en que sean los propios alumnos quienes creen los diálogos a partir de una situación que se plantea en clase. A la hora de proponer las situaciones sobre las que los estudiantes van a trabajar, los propios alumnos deben tener la opción de hacer propuestas, ya que, como se ha explicado anteriormente, el trabajo con temas de interés en clase fomenta la motivación, que tanta importancia tiene en el proceso de aprendizaje. En esta actividad no existe la presión de la memorización de un texto rígido y ya establecido y su representación frente a una audiencia. En este caso, cobra de nuevo importancia el papel del docente, que debe realizar un gran esfuerzo, pues debe buscar constantemente temas que resulten provechosos y que motiven a los alumnos. Al final de este tipo de actividades, es habitual que se realice una presentación frente a los compañeros en un ambiente distendido.

Este es uno de los recursos más explotados en los métodos. Según Corral (2012:123-125), podemos dividir estas actividades en dos categorías: abierta (se ofrece una pequeña descripción a través de la cual se debe crear el diálogo) y semidirigida (la descripción se acompaña de herramientas lingüísticas. Por ejemplo, para hablar sobre sus sentimientos: *estoy pensando en, es divertido que, qué pena, estoy contento con...*). Corral (2012:125) propone una nueva categoría de actividad, la dirigida, que consiste en forzar a que se utilicen unos elementos lingüísticos determinados a la hora de crear el diálogo. Por ejemplo, escribir y representar una discusión entre dos personas en la que haya que usar las estructuras *es imperdonable que, me gustaría que, si tú hubieras, es una lástima que....* La creación de diálogos por parte de los alumnos supone un

cambio respecto a las actividades que se proponían en la enseñanza más tradicional, pues ahora los alumnos aprenden haciendo, son activos en su propio aprendizaje y se comunican e interactúan con sus compañeros de clase.

Otra de sus ventajas es la gran implicación que tienen tanto el profesor como los alumnos, ya que el profesor ya no es el protagonista ni la autoridad y los alumnos ya no tienen un papel pasivo, sino que son activos en su propio aprendizaje, utilizan la lengua para resolver los problemas que se plantean. Además, con esta actividad se pueden practicar varias destrezas, no solo la expresión oral, sino también la comprensión auditiva por parte de los compañeros que van a escuchar el diálogo, y la expresión escrita, puesto que escribirán los diálogos cuando lo estén preparando. A todo ello se suma un aumento de la confianza, pérdida del sentido del ridículo y, por tanto, disminución del miedo y aumento de la capacidad de aprendizaje si se logra crear un ambiente distendido en clase (Pomposo y Monteagudo, 1999:544).

No obstante, también se pueden presentar dificultades. En ocasiones, los alumnos se quedan parados o sin saber qué decir a pesar de que la actividad esté bien planteada. Esto puede deberse a la timidez de los estudiantes o a la falta de concreción o propósito claro de la actividad. Para evitar que esto ocurra, el docente debe ser concreto a la hora de plantear situaciones. Otro problema común que encuentran los docentes es decidir cómo y cuándo llevar a cabo la corrección. Según la encuesta que llevaron a cabo Pomposo y Monteagudo (1999:549-550), la mayoría de los alumnos prefieren que se les corrija en el mismo momento, mientras hablan; sin embargo, es vital que los profesores inculquen a los alumnos que no deben obsesionarse con la perfección, sino que lo más importante es que puedan hacer llegar el mensaje que quieren comunicar. Respecto a los profesores, según la encuesta, la mayoría de ellos prefieren dejarlo para el final, ya que de otro modo se interrumpe al alumno y, además, podrían causar sensación de inseguridad y nervios en el estudiante. Sea como sea como se lleve a cabo la corrección, lo más importante es recordar que se aprende cometiendo errores.

Un ejemplo de este tipo de actividad es la propuesta por Pomposo y Monteagudo (1999:547-548), que proponen dividir la clase en grupos y repartir tarjetas con diferentes situaciones. Algunas de las situaciones propuestas son “Descubres que tu mejor amigo/a ha estado

saliendo con tu novio/a a tus espaldas. Dirígete a él/ella”, o bien “Tu mejor amigo/a cree que estás ligando con su novio/a porque simplemente has salido con él/ella una vez. Convéncelo/a de que no hay nada entre vosotros”. En este caso, podría realizarse con un grupo de tres personas representando a los tres personajes, A (tú), B (el amigo/la amiga) y C (el novio/la novia), creando un diálogo en el que tendrán que echarle imaginación.

3.3.2.-TEATRO DE LECTORES

El método Teatro de Lectores se basa en la relectura, acción que promueve la atención hacia el significado del texto y los personajes para, más tarde, realizar la interpretación ante una audiencia. Este método tiene como objetivo principal el aumento de la comprensión lectora. Garzón, Jiménez y Seda (2008:35) lo llevaron a cabo en niños de segundo grado de primaria que fueron seleccionados por tener una especial dificultad para leer y comprender textos. Aunque, en este caso, se aplicó en niños cuya lengua materna era el español, sus beneficios son extrapolables a estudiantes de ELE. La relectura de la obra en contexto motivó a los niños a seguir practicando, mientras que la repetición de la lectura hizo que terminaran aumentando su fluidez lectora, es decir, su capacidad de comprender el texto al mismo tiempo que se lee.

Según Samuels (cit. por Garzón, Jiménez y Seda, 2008:33), la relectura de un texto hace que aumente la fluidez, pero para conseguirlo se debe fomentar la motivación y el interés por dicha lectura. De otro modo, lo único que conseguiremos será aumentar su velocidad de lectura, pero los alumnos seguirán sin entender lo que están leyendo. Según demuestra la evaluación de este método que llevaron a cabo Garzón, Jiménez y Seda (2008:40), la representación de obras teatrales mediante la lectura de guiones, habiendo analizado los personajes y la práctica repetida de estos diálogos, tiene como consecuencia un aumento de la motivación por la lectura, de la fluidez lectora y del correcto uso de elementos prosódicos al leer en voz alta. En este método, los alumnos son actores que ensayan, leen guiones y practican los diálogos, además de analizar los diferentes personajes y sus características, todo ello con el objetivo final de representarlo ante un público.

Garzón, Jiménez y Seda (2008:35-38) explicaron los pasos que se siguieron al aplicar este método en 16 niños de segundo grado de primaria en la Ciudad de México. Se seleccionó un texto,

en este caso fue un libro de cuentos que contenía diálogos entre los personajes. En primer lugar, llevaron a cabo una evaluación inicial que consistió en pedir a los niños que leyeran para sí mismos el texto seleccionado, que era un guion teatral basado en un cuento. Se les pidió que lo leyeran en voz alta, y el profesor tomó nota de su velocidad de lectura. Después, se les pidió que expresasen con sus palabras qué era lo que acababan de leer, y el profesor también tomó nota sobre su comprensión lectora. A continuación, se leyó el texto en voz alta junto con el profesor, que dio indicaciones sobre los elementos prosódicos con el fin de que las emociones de los personajes se representaran correctamente. Tras este paso, se analizó a los personajes teniendo en cuenta que los niños debían entender las emociones de estos. Este paso tuvo un carácter lúdico, dado que los niños jugaron a interpretar todos los personajes. Los alumnos eligieron los personajes que iba a representar cada uno, escogiendo la mayoría de ellos aquel con el que se sentían más identificados.

Posteriormente, se procedió a ensayar. Los ensayos consistieron en la lectura en voz alta de la obra. Todos escuchaban a todos y se les animaba a aconsejar a sus compañeros sobre cómo mejorar la representación, por lo que la retroalimentación y autoevaluación fue de vital importancia en este proceso. Tras cada ensayo, se preguntaba a los estudiantes si estaban satisfechos con su propia actuación y si querían sugerir algo a algún compañero. Por último, se llevó a cabo la representación delante de una audiencia que consistió en compañeros de escuela y padres de los niños.

Se compararon los resultados de la evaluación inicial con los del resultado final y se llegó a la conclusión de que los errores de decodificación, la falta de reconocimiento de la grafía y su significado y la falta de uso de la prosodia en la lectura (expresión de las emociones, tono de voz y elementos suprasegmentales que hacen comprensible la lectura), todos ellos errores que los niños presentaban al principio, fueron corregidos y mejorados en gran medida, así como su comprensión lectora. Además, se observó un aumento de autoconfianza e iniciativa en los alumnos, que mostraban una actitud más positiva cuanto más mejoraba su competencia lectora.

Este método está especialmente indicado para personas que presenten dificultades en la destreza de la comprensión lectora y a la hora de leer en voz alta, tiene numerosas ventajas. La lectura deja de ser una actividad solitaria, pues es necesaria la colaboración y el trabajo en grupo

con los compañeros. Asimismo, se presenta un alto grado de motivación al elegir guiones adecuados para fomentar el interés de los alumnos. Los diferentes papeles a representar cuentan con diferentes niveles de longitud, por lo que siempre hay un papel adecuado para cada persona, sea cual sea su dificultad, y también puede escoger un papel acorde a su personalidad. Los aprendices participan activamente en el proceso de lectura y, como explican Garzón, Jiménez y Seda (2008:35), “el Teatro de Lectores proporciona el contexto ideal para evitar que los lectores incipientes se aburran de leer textos repetidamente y permite que los niños practiquen la lectura repetida con un propósito atractivo para ellos, hasta alcanzar la fluidez”.

3.3.3.-SIMULACIÓN Y PERSONALIDAD FICTICIA

Por medio de este juego de personajes, y al igual que ocurre con otras técnicas teatrales, los alumnos utilizan la L2 como una “máscara” mediante la cual expresarse. Por este motivo, este método puede ser de gran utilidad para preparar la representación de textos teatrales, puesto que el texto cobrará vida mediante la expresión de las emociones auténticas que los alumnos pueden aprender a representar en L2 mediante la simulación y personalidad ficticia.

En el juego de simulación y personalidad ficticia, el profesor debe explicar a los alumnos que van a representar unos papeles y personalidades ficticias (López-Abadía, 2012:82-83). Cada persona tiene una identidad ficticia, cada una de ellas con sus cualidades. Cada uno de ellos, a lo largo de las sesiones de clase, ha de comportarse como el personaje que le ha tocado vivir. Es importante destacar que estas sesiones de simulación suelen combinarse con clases teóricas le L2, por lo que hay tareas de apoyo.

Las simulaciones no son la única fuente de aprendizaje, sino que se combinan con otras clases más enfocadas a la forma. El uso de ciertas técnicas de dramatización en clase puede resultar especialmente útil y provechoso para los alumnos de español con fines específicos dado que, si el docente lo enfoca de la forma adecuada, los diálogos que practiquen en el aula le servirán como entrenamiento para las interacciones reales a las que se deberá enfrentar en su vida profesional (Ur, cit. por Pomposo y Monteagudo, 1999:544). Por este motivo, es habitual el uso de esta metodología en las clases de español con fines específicos (Andreu, García y Mollar, 2005:3),

llevando a cabo simulaciones de, por ejemplo, hoteles o empresas. Se trata de una metodología en la que la simulación no se hace en una sola sesión de clase, sino que es a largo plazo. Es de gran importancia la combinación de las clases teóricas con estas clases prácticas de simulación, era hora y media de teoría y hora y media de práctica.

Al final de cada sesión de clase, se forma un gran grupo y los alumnos reflexionan sobre lo que han estado haciendo, sus dudas y lo que han aprendido, por lo que se hace énfasis en la competencia estratégica. También es fundamental que el aula de clase esté preparada con todos los elementos necesarios, ya que a menudo se necesitan elementos físicos que son de gran ayuda en la simulación, como teléfonos, diccionarios, ordenadores, internet, agendas o impresoras.

3.3.4.-ENFOQUE CULTURAL

Según el modelo cultural, la aplicación de técnicas teatrales en el aula ofrece enormes ventajas a la educación más allá de los conocimientos lingüísticos y culturales. Forma parte de la educación para la diversidad e interculturalidad, ya que la representación teatral conlleva un contexto protagonizado por las relaciones humanas:

"es imperiosa una educación en actitudes y habilidades de colaboración que promueva comportamientos de construcción social, de democracia real, que favorecen además el desarrollo integral: cognitivo, volitivo, afectivo, psicosocial del alumnado... La dramatización es un instrumento idóneo para desarrollar esas habilidades interpersonales, que a su vez contribuyen a mejorar las habilidades intelectuales y académicas". (Núñez y Navarro, 2007:249).

La Asociación por la Integración Lingüística del Inmigrantes en Madrid (ASILIM), que lleva trabajando activamente con la enseñanza de español a inmigrantes desde hace más de 10 años, aboga por una metodología centrada en la dimensión afectiva del aprendizaje (Payo y Fernández, 2013:161) debido a las características que tiene el tipo de personas con las que trabajan, muchos de los cuales son solicitantes de asilo y refugio. Con el objetivo de disminuir la ansiedad del alumnado, lo cual favorece enormemente el proceso de aprendizaje, esta asociación aboga por al aprendizaje a través de juegos y técnicas de interpretación teatral, representando situaciones reales de comunicación auténtica.

Payo y Fernández (2013:161) reflexionaron sobre una experiencia didáctica llevada a cabo en ASILIM en la que se utilizaron técnicas teatrales. En primer lugar, cabe señalar que el colectivo de alumnos extranjeros a los que se dirigen las clases de ASILIM es un colectivo que no es el público principal al que suelen dirigirse los programas de enseñanza de ELE (Payo y Fernández, 2013:161-162). Es habitual que las ONG vinculadas a la inmigración cuenten con aulas de ELE. Sin embargo, en estas aulas suelen presentarse dificultades debido a que es habitual que personas de diferentes niveles de lengua y necesidades lingüísticas estén en la misma clase. Las clases suelen ser impartidas por voluntarios que se enfrentan altruistamente a las dificultades que esto conlleva, además de no disponer de programación ni herramientas. Esta experiencia didáctica se llevó a cabo con el objetivo de dotar a los profesores voluntarios de herramientas y técnicas con las que trabajar mediante la observación de las clases de ASILIM, impartidas por personal docente profesional.

Como ya se ha mencionado, es importante tener en cuenta las características del alumnado y, en este caso, se trataba de personas adultas provenientes de países lejanos con una cultura muy diferente a nuestra cultura occidental, además de haber pasado muchos de ellos por experiencias vitales duras que conllevan un estrés, desgaste y ansiedad que han de ser tenidos en cuenta en el aula de ELE. Resulta evidente la importancia del papel de docente en esta clase de situaciones, ya que la empatía es fundamental para lograr superar estos sentimientos y establecer un clima de aprendizaje agradable que puede reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo. Debido a las necesidades específicas de los estudiantes, se observó que los métodos tradicionales no resultaban eficaces, por lo que se buscaron alternativas como métodos funcionales, enfoque por tareas o técnicas teatrales mediante las cuales se representa la realidad. El juego permite fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo, por lo que las técnicas teatrales vistas desde un enfoque lúdico resultan muy eficaces teniendo en cuenta que se presta especial atención a los elementos afectivos. Por este motivo, se utilizaron las técnicas teatrales para poner en práctica los conceptos aprendidos.

4.-CONCLUSIONES

Este trabajo tiene como objetivo demostrar que la representación de textos teatrales es una técnica efectiva para trabajar en clase de ELE, porque puede permite desarrollar las distintas destrezas trabajando todos los niveles de la lengua, lo que favorece el aprendizaje de los alumnos en aspectos tanto lingüísticos como no lingüísticos de la L2.

Para ello, tras profundizar desde el punto de vista teórico en los conceptos de teatro y dramatización, hemos expuesto en primer lugar cómo el teatro puede aportar aspectos positivos en el aprendizaje y desarrollo de todas las destrezas en todos los niveles de la lengua. Hemos observado que se han llevado a cabo experiencias prácticas e investigaciones en este sentido, que han concluido que los alumnos aprenden aspectos en los distintos niveles la L2 mediante la representación teatral y las técnicas teatrales. Esto ocurre tanto a nivel de fonética, léxico-semántica, gramática, competencia no verbal, competencia cultural y competencia estratégica, así como en el importante aspecto de la motivación, siempre tan importante en el aula. La existencia de todas las experiencias prácticas en todos los niveles de la lengua permite demostrar la necesidad del trabajo con el texto teatral en ELE y su importancia en el aprendizaje de la L2.

Igualmente, hemos comprobado la importancia del papel del docente en la puesta en escena del texto teatral en el aula de ELE, en cuanto a su actuación en el aula y a la hora de escoger un texto teatral concreto para ser representado. Existen variedad de posturas sobre las condiciones que ha de tener un texto teatral para ser utilizado en el aula de ELE, y hemos llegado a la conclusión de que la elección de un texto u otro depende en gran medida del tipo de alumnado que tengamos y sus características, necesidades y objetivos.

Tras esto, hemos defendido la aplicación práctica del texto teatral, comenzando por el análisis del teatro en el PCIC (2007) y el MCER (2002), así como en los manuales de ELE. La presencia casi marginal del teatro y las técnicas teatrales en los documentos reguladores de ELE, así como en los manuales de enseñanza, justifica todavía más la importancia de trabajos como el que ahora nos ocupa.

A lo largo de todo el trabajo, hemos tenido en cuenta que para llevar a cabo la representación de textos teatrales es necesaria la aplicación de técnicas de dramatización puesto que, aunque existe un debate *drama* versus *teatro* en cuanto a su aplicación didáctica, ambos están muy relacionados entre sí. Por este motivo, hemos estudiado la aplicación práctica de algunas de estas técnicas, como la simulación, así como la aplicación de los textos teatrales propiamente dichos como es el caso de algunas técnicas como los textos teatrales creados por alumnos, el teatro de lectores y el enfoque cultural, para mostrar la aplicación del teatro en cuestiones de aspectos muy concretos de ELE como la integración cultural.

Por todo ello, llegamos a la conclusión de que al utilizar en el aula de ELE representaciones de textos teatrales y las técnicas de dramatización que implican, el aula se convierte en un escenario comunicativo en el que se usa la lengua en contexto y se simulan situaciones de la vida real. Aprender una lengua extranjera puede ser difícil emocionalmente para los alumnos y, mediante un personaje, pueden enfrentar situaciones a nivel afectivo y, al mismo tiempo, proyectar su propia individualidad y visión del entorno. El teatro en el aula de ELE puede llevarse a cabo mediante propuestas como las que hemos planteado en este TFM, que harán que los estudiantes vivan experiencias únicas, además de desarrollar su creatividad. Para todo ello, es importante crear un clima positivo y de confianza en clase y que todos los alumnos participen (Renaudin, 2012:5).

Por todos estos motivos, la inclusión del teatro en los currículos de los distintos programas sería una contribución fundamental, especialmente teniendo en cuenta que, con el auge actual del método comunicativo, se busca que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje y se intentan buscar actividades que fomenten lo máximo posible su participación, así como la creación de un ambiente distendido en clase, que permita incluso a los más tímidos practicar la expresión oral y comunicarse en L2.

5.-BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Andreu, C. (2015), «El rol del alumno en la motivación del profesor de ELE». En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 97-104. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Disponible en https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/27069/ensenanza_santamaria_2015.pdf#page=9 [Último acceso: 30 de mayo de 2020]
- Calderón de la Barca Fernández. V. (2015). «El teatro en la enseñanza de ELE: una experiencia con alumnos japoneses». En *Cuadernos Canela vol. 26*, 40-56. Asociación Académica Nipona, Española y Latinoamericana. Disponible en <http://www.cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/download/32/26> [Último acceso: 30 de mayo de 2020]
- Cestero Mancera, A. M., & Penadés Martínez, M. I. (eds.), (2017). *Manual del profesor de ELE*. Disponible en <http://ebookcentral.proquest.com> [Último acceso: 30 de mayo de 2020]
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europea de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD y Anaya. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Último acceso: 6 de junio de 2020]
- Corral Fullà, A. (2012). «El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción». En *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 25, 117-134. Disponible en http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42238 [Último acceso: 2 de junio de 2020]

- De Agreda Coso, Eduardo. (2016). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <https://eprints.ucm.es/39967/1/T37982.pdf>
[Último acceso: 6 de junio de 2020]
- Díez Plaza, C. L. (2011). «Propuesta de un sistema gráfico estandarizado para su utilización en la enseñanza del árabe dialectal argelino (dariya) como lengua extranjera». En *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística» del Instituto Cervantes de Orán*, 32-45. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/07_diez.pdf [Último acceso: 30 de mayo de 2020]
- Escandell-Vidal, M.V. (2004). «Aportaciones de la pragmática». En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) 1 lengua extranjera (LE)*, 179-197. Disponible en https://www.academia.edu/download/33386983/Aportaciones_de_la_pragmatica.pdf
[Último acceso: 6 de junio de 2020]
- Escandell-Vidal, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fleming, M. (2001). «Sensibilidad cultural y formas de teatro». En Byram, M., & Fleming, M. (ed.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*, 154-163. Madrid: Cambridge University Press.
- Flores, M. E. (2016). «El teatro en la enseñanza de ELE/EL2: un estado de la cuestión». En *VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10022/ev.10022.pdf [Último acceso: 2 de junio de 2020]

- Galante, A., & Thomson, R.I. (2017). «The Effectiveness of Drama as an Instructional Approach for the Development of Second Language Oral Fluency, Comprehensibility, and Accentedness». En *Tesol Quarterly* vol. 51, 115-142. Disponible en https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/tesq.290?casa_token=OIg1Qlr1YMoAAAAA:fshVKEZi3m8LKeVfIdCf2vkXBWIWDGcROH_K61Ogdm_A8tASfG3aYbfdKbxEP5U5EnpB_1rQerVH856 [Último acceso: 30 de mayo de 2020]
- Garzón, M., Jiménez, M.E., & Seda, I. (2008). «El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado». En *Lectura y vida*, vol. 29, 32-44. Disponible en https://buenocenter.org/institute2019/materials/files/Articulo_Teatro_de_lectores.pdf [Último acceso: 30 de mayo de 2020]
- Ibinga, M. (2013). «Obstáculo al uso del teatro como medio de aprendizaje del español como lengua extranjera: el caso de Gabón». En *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, 485-494. Disponible en https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0050.pdf [Último acceso: 6 de junio de 2020]
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes: edición electrónica. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Último acceso: 7 de junio de 2020]
- López-Abadía Arroita, S. (2012). «Teatro, dramatización y enseñanza de idiomas». En *Seminario Internacional O teatro e o seu ensino*, 79-84. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3894559> [Último acceso: 6 de junio de 2020]

- Lorenzo Bergillos, F. J. (2002). «Los límites del discurso cognitivo en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en la L2». En *Céfiro: Enlace hispano cultural y literario*, vol. 2, 71-86. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3144529.pdf> [Último acceso: 1 de junio de 2020]
- Lozano Jaén, G. (2015). «La lengua como objeto de conocimiento. Fonética y fonología». En Guerrero, P., & Caro, M.T. (ed.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*, 47-58. Ediciones Pirámide.
- Mvou, P. (2015). «La dramatización como estrategia motivadora en clase de ELE en Gabón». En Morimoto, Y., Pavón, M.V., & Santamaría, R. (eds.). En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 691-702. Disponible en https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/27069/ensenanza_santamaria_2015.pdf [Último acceso: 1 de junio de 2020]
- Núñez Cubero, L., & Navarro Solano, M.R. (2007). «Dramatización y Educación: aspectos teóricos». En *Teor. Educ. vol. 19*, 225-252. Recuperado de: Disponible en https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71846/Dramatizacion_y_educacion_aspectos_teorici.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Último acceso: 30 de mayo de 2020]
- Payo Peña, L., & Fernández Peñalver, C. (2013). «Teatro, lo tuyo es puro teatro: técnicas de interpretación teatral adaptadas al aula de ELE/EL2». En *Actas del II Encuentro Internacional de profesores del Instituto Cervantes de Bruselas*, 161-173. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/15_payo-fernandez.pdf [Último acceso: 6 de junio de 2020]

Pomposo Yanes, L., & Monteagudo Galisteo, E. (1999). «En busca de la identidad perdida: el uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE». En Franco, M., Soler, C., de Cos, J., Rivas, M., & Ruiz, F. (ed.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 543-550. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm [Último acceso: 6 de junio de 2020]

Renaudin, J. (2012). «La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de LE». En *MarcoELE*, vol. 14., 1-18. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152422008.pdf> [Último acceso: 3 de junio de 2020]

Ros-Berenguer, C. (2013). «El teatro de creación en la clase E/LE». En *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, 780-790. Disponible en https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0079.pdf [Último acceso: 5 de junio de 2020]

Santos Sánchez, Diego. (2010). *Teatro y Enseñanza de Lenguas*. Madrid: Arco Libros.