

EL RECURSO DEL JUEGO DRAMÁTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

THE USE OF DRAMA AND PLAY IN PRIMARY EDUCATION

Javier de Ponga Mayo
Universidad Isabel I.

Resumen

Utilizar la teatralización, o más concretamente el juego dramático, no es un recurso precisamente reciente, ya en la Europa medieval se recurría a él para enseñar pasajes de la Biblia a la mayoría de la población que no sabía leer ni escribir. En la actualidad, la enseñanza de una lengua extranjera es un requisito indispensable en cualquier sistema educativo, no obstante, los niveles de adquisición de esta no siempre resultan los esperados al concluir la etapa, y especialmente en la destreza oral, es por ello que necesitamos adaptar nuestras enseñanzas a las necesidades psicoevolutivas de nuestros alumnos y despertar una motivación constante que favorezca la competencia comunicativa adecuada a los años de tiempo invertido en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso de la etapa de Educación Primaria, hemos de asegurarnos de contar con los recursos precisos para llegar a este alumnado. A través de este trabajo, proponemos la utilización del juego dramático como medio para mantener la motivación y mejorar la enseñanza-aprendizaje y la competencia comunicativa de una lengua extranjera en la etapa de Primaria, a través de actividades planteadas se permite desarrollar la comunicación, en especial, la destreza oral.

Palabras clave: Juego dramático, lengua extranjera, competencia comunicativa.

Abstract

The use of drama, or more specifically dramatic play, is not precisely a recent resource, since it was used in the Middle Ages in Europe to explain passages from the Bible to the majority of the population who could not read or write. Currently, the teaching of a foreign language is an crucial requirement in any education system, however, the levels of acquisition of it do not always meet the expectations at the end of the Elementary Education, especially in oral skills, that is why one needs to adapt teaching to the psycho-evolutionary necessities of our students and promote a constant motivation that favors an appropriate communicative competence taking into account the years and time invested in teaching-learning a foreign language. In the case of the Elementary Education stage, we must ensure that we have the correct tools to reach the students. Throughout this paper, we propose the use of dramatic play as a means of maintaining motivation and improving teaching-learning and the communicative competence of a foreign language in the Elementary Education stage, through the activities that have been put forward in this paper we aim the development of communication, especially in oral skills.

Key Words: Dramatic play, foreign language, communicative competence.

1. INTRODUCCIÓN

Posicionamiento del juego dramático en la legislación actual

A partir del año 1990 en España, a través de la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE), se implantó por primera vez desde la Etapa de Educación Primaria hasta Bachillerato el estudio de lenguas extranjeras, (en adelante LE), lo cual supuso un gran avance para la época; esta ley establecería las bases de lo que sería un incremento de la enseñanza-aprendizaje de las LE, con especial énfasis en el Inglés. Con la posterior aprobación en el 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) se establece la obligatoriedad de la adquisición de una comunicación lingüística de estas; asimismo, se impulsa el estudio y familiarización de una LE en la Etapa de Educación Infantil.

La actual legislación educativa aprobada en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), por primera vez en la historia de nuestro sistema educativo culmina este impulso de los idiomas extranjeros y establece su presencia desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta la etapa de Bachillerato, lo que supone la educación obligatoria y se extralimita a la no obligatoria también.

Pese al gran avance que supone que un idioma extranjero pueda ser estudiado desde los tres hasta los dieciocho años y a pesar de que se han tenido en cuenta diferentes métodos y modelos didácticos en la enseñanza de las LE, se sigue apreciando en el alumnado, al igual que en décadas anteriores, dificultades en la adquisición de idiomas extranjeros, en especial, en las habilidades orales y destrezas comunicativas.

En las aulas de las etapas de Infantil y Primaria encontramos alumnado con unas características psicoevolutivas muy definidas, diferenciadas por rangos de edad, pero un factor en común en esta etapa es la incompatibilidad con la abstracción de ideas, y por ello existe la necesidad de que los contenidos sean tangibles, que se muestren al alcance de su realidad, y de los que se extraiga un verdadero significado para ellos. Por tanto, que es tarea del propio docente extraer los contenidos que concreta el Currículo, para adecuarlos a los recursos y metodologías más propicios que otorguen significado al proceso de enseñanza-aprendizaje y así despertar la motivación y el interés del alumnado, pues como exponía Signorelli (1963), ya en la sociedad de la Grecia clásica se contemplaba un concepto holístico de la vida: se entendía que entre cuerpo y alma había de existir una armonía en el modo de educar.

Por lo general, nuestro sistema educativo no ha considerado el juego como herramienta educativa en la enseñanza-aprendizaje. Específicamente, en la didáctica de la LE el juego dramático no ha tenido excesiva cabida; pues no se le ha considerado como parte de la educación formal y se ha relegado a un segundo plano dentro de las actividades extraescolares, o en el mejor de los casos, como una pequeña parcela del área de Educación Plástica y Visual. Si bien esta tendencia está viéndose modificada tímidamente debido en gran medida a las «no tan nuevas» metodologías y tendencias educativas actuales, sigue siendo una herramienta la cual resulta reticente y motivo de utilización «excepcional» y remota, reducida a períodos puntuales. Solo nos encontramos con el juego como recurso dentro del área de Educación Física y sus objetivos tienen un carácter más motórico o relativo a la psicomotricidad.

Tradicionalmente, el recurso del juego y más específicamente el juego dramático se ha entendido como algo incompatible con la educación formal, pese a que contamos con alusiones como las de Quintiliano, (recogidas en 1887), quien en su *Institutio Oratio*, establecía que la educación debía de ser algo atractivo y parecida a un juego, lo cual le reconocía un gran beneficio y un poderoso recurso.

Francisco Mora (2013), por su parte, afirma que: “Todo niño experimenta una necesidad (la de aprender) que le empuja al juego y que solo sacia con el juego, puesto que este es placentero”. (p. 93). El juego se encuentra de un modo u otro a lo largo de todas nuestras etapas de la vida, a través del mismo encontramos motivación, desarrollamos creatividad; hemos de añadir que a través de él se dan posibilidades de comunicación y expresión oral, así como ampliación del vocabulario, giros, expresiones y frases coloquiales, se afianza la expresión oral; a nivel social se da un respeto por el discurso del otro, se produce una escucha atenta, se tienen en cuenta los recursos extralingüísticos etc.

El juego dramático, según (Arroyo, 2003), desarrolla las capacidades intelectuales, lingüísticas, afectivas, sociales etc.; Mora (2013), asegura que el juego es una forma innata de aprender. Navarro (2006), por otro lado, asevera que a través de la capacidad lúdica se desarrollan estructuras psicológicas globales, más allá de las meramente cognitivas, se adquieren capacidades afectivas y emocionales a través de las experiencias sociales con las que cada sujeto conecta. Nicolás (2011), afirma que la teatralización hace que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje al trabajar en equipo.

Asimismo, de acuerdo con las consideraciones generales de la Resolución del Consejo de la Unión Europea, en su Diario Oficial de las Comunidades Europeas (1997, p. 2) se asegura que: “un enfoque lúdico, ante las lenguas es una fase en que la receptividad y flexibilidad intelectuales alcanzan el máximo nivel, pueden crear las condiciones necesarias y favorables para el aprendizaje”.

Por lo tanto, parece evidente que el juego se avala como un recurso que genera aprendizaje, así como la imitación y la repetición inconsciente que se forja en el juego dramático.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Beneficios del juego dramático en la enseñanza de una LE

El niño en la etapa de Educación Primaria aún no reconoce la finalidad del aprendizaje formal de una LE, por lo que el comienzo de este proceso ha de integrarse de modo natural y compatible con su propia concepción del mundo, es decir, se puede transformar ese idioma desconocido mediante el juego propiciando que se promueva el aprendizaje de la LE y más concretamente a través del juego dramático, recurso que encierra un gran potencial lingüístico, lúdico y que trata al joven estudiante desde un punto de vista holístico y no solo como un estudiante de LE.

Fröbel (1837), estimaba que el medio más efectivo empleado dentro del aula es el juego, puesto que es el método natural a través del que el niño se relaciona, manipulando diferentes objetos con el único propósito de divertirse mientras aprende.

El origen de nuestro análisis parte, como anotábamos anteriormente, del enorme potencial con el que cuenta el juego dramático en el contexto de la enseñanza de la LE en Educación Primaria.

Para los docentes sigue siendo una labor complicada encontrar recursos que estimulen la comunicación oral, bien sea por la prevalencia del libro de texto, el cual limita esta actividad, o bien por la «masificación» de las aulas, pues entendemos que para que se dé una verdadera comunicación y se facilite la comunicación oral, es necesaria la participación activa de todo el alumnado, esta participación se obstaculiza ante una clase «masificada».

En este sentido, entendemos que el juego dramático es un recurso didáctico poderoso que mejora la comunicación oral en una LE, ya que los contenidos y el lenguaje que se van a trabajar se ofrecen de forma lúdica y concreta, especialmente bajo la perspectiva del alumno, para que sean practicados del mejor modo que sabe hacer un niño, esto es: en clave de juego, mediante repeticiones voluntarias y no forzadas o exigidas por parte del adulto, que podría coartar esta espontaneidad y fluir natural.

Para delimitar términos tocantes al tema tratado, hemos de precisar diferentes conceptos que pueden entremezclarse, confundirse o entenderse como sinónimos:

En primer lugar, hemos de definir la acción principal y más básica de nuestro propósito: el juego es definido según la Real Academia de la Lengua (2019) como: “acción y efecto de jugar por entretenimiento”. Por otra parte, la Real Academia de la Lengua (2019) define jugar como: “Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no en él el interés”. Gracias al juego, los alumnos de Educación Primaria van construyendo libremente su idea del mundo movidos por una motivación; se conocen a sí mismos al relacionarse con sus iguales, aprenden a relacionarse en grupo, son capaces de adquirir las primeras normas y hábitos que les permitan desenvolverse en su tarea; podemos decir que el juego se encuentra entre las primeras tareas que realizará el niño en edades tempranas.

Asimismo, debemos desambiguar conceptos como «juego dramático» y «teatro»; el primer concepto ha sido definido por Cervera, como: “la actividad lúdica a la que los niños se dedican colectivamente para reproducir acciones que les son tan conocidas que las convierten en la trama de su juego” (1986, p.24), por otro lado López se refiere al juego dramático como un acto que aúna la espontaneidad del juego con la acción de imitar (1990); en cambio, la teatralización tiene por objetivo reproducir un suceso, una obra previamente escrita y que ha de ser representada de un modo preestablecido. Este último tiene por lo tanto que ver con el resultado final, más que con el proceso lúdico y la expresión libre del primero. Tejerina (1999), además, considera que juego dramático es sinónimo de «dramatización», esta idea es concebida por la autora como una herramienta teatral con práctica lúdica, que entraña un fin en sí mismo y sin el objetivo de una proyección al exterior, que es lo que tradicionalmente entenderíamos por teatralización. Por su parte, Torres (1996), también hace distinción entre lo que para él es confusión entre «drama» versus «teatro» y «proceso» versus «producto», este autor considera que el proceso (el aprendizaje), es el objetivo y no el producto final.

A su vez, Holden (1981), aporta su propia definición, así:

El juego dramático tiene que ver con la palabra «pretendemos»; se pide al alumno que se proyecte de forma imaginaria en otra situación, [...] generalmente, interactuará con otras personas y

reaccionará de alguna manera a lo que dicen y hacen, aprovechando su propio conocimiento del lenguaje para comunicarse de manera significativa. (pp. 1-2).

Expuestas las anteriores definiciones, se colige que trasladar al aula el juego dramático ha de ser de modo lúdico y distendido. Entendemos que el juego dramático es una expresión que no coarta la voluntad y libertad de autoexpresión del alumno ni la propia creatividad, lo cual se contradice con lo que significa la teatralización, que como hacía referencia Torres (1996), su objetivo no es más que el producto final.

A través del juego dramático, los alumnos son protagonistas de su propio periodo de aprendizaje; el docente encauza el proceso, cerciorándose de que se esté demandando un contenido lingüístico relevante, y de que se consiga una finalidad concreta, que en este caso se trata de la adquisición de estructuras lingüísticas y léxico en la lengua extranjera; el maestro ha de asegurarse de que la totalidad del alumnado esté participando activamente de algún modo.

El juego dramático cobra gran importancia ya desde la etapa de Infantil, ya que se vincula estrechamente con el juego simbólico, este hecho es vital para el desarrollo psicoevolutivo del niño en todos sus ámbitos, pues se proporciona un desarrollo integral y se consigue una significatividad en el aprendizaje.

Wolfe (2001) expone que el cerebro de los niños está buscando constantemente significado a lo que se le presenta o que se pretende que adquiera, por lo tanto, la atención se conseguirá si se enfoca en lo que tiene sentido para ellos.

El juego dramático ofrece la oportunidad de observar la capacidad que tiene el infante para comunicarse y expresarse en un entorno diferente al habitual haciendo uso de la imaginación, creatividad, espontaneidad. Es interesante observar aspectos como los afectivos y motores entre otros.

La expresión dramática es un recurso ideal para que los alumnos, especialmente en edades tempranas, irruman en sus producciones orales en un idioma extranjero; la dramatización propiciará herramientas esenciales para que lleguen a convertirse en hablantes ideales de una LE.

Tal y como constatan Núñez y Navarro, “El drama [juego dramático] ofrece la construcción de diferentes ambientes de aprendizaje, dotando de roles imaginarios por el grupo, que acaban por convertirse en una experiencia real para todos los alumnos que participan, que probarán las consecuencias de las diferentes acciones” (2007, p. 237). Esto hace que a través del componente lúdico e imaginario del juego dramático no solo se mejore la competencia comunicativa, sino que favorece la cooperación entre iguales, la expresión de sentimientos, estados emocionales, se fomente la socialización y también la autoestima.

2.2. Fomento del factor emocional a través del juego dramático

El juego dramático ha de contar con una cierta sensación de «impredecible» que mantenga activa la curiosidad, esto es, que, pese al propósito y objetivo del docente, el alumno siempre ha de percibir un

clima de aventura, que permita mantener sus emociones encendidas, puesto que como afirmaría Leonardo da Vinci: «Todos nuestros conocimientos tienen su origen en sensaciones». Los niños, que comienzan a descubrir el mundo, son por naturaleza curiosos y es a través de esa curiosidad, que, como fuerza intrínseca, les mueve a generar situaciones de aprendizaje.

Según Jensen (2005), las emociones dirigen la atención hacia un punto determinado, generan sentido a lo que se aprende, y entrañan un camino hacia la memoria. Por otro lado, tener en cuenta las emociones nos facilita la relación más estrecha y cercana entre el profesorado y el alumnado, aminorando esa distancia que puede producir desde bloqueo hasta simple desinterés.

Según Goleman (1995), las conexiones entre cabeza y corazón, pensamiento o sentimiento, son fundamentales en el pensamiento eficaz. Cuando disminuimos esta barrera afectiva en pro de favorecer sentimientos y emociones positivas, es cuando incitamos a que nuestro alumnado genere aprendizaje, puesto que son capaces de discernir, obrar y pensar con precisión, libres de cualquier filtro.

Resulta evidente, por lo tanto, que utilizar una de las actividades que más puede emocionar a un alumno de Educación Primaria como es el juego y más concretamente el juego dramático, promoverá emociones positivas, elevando la capacidad mental, reteniendo de forma efectiva cualquier tarea que se realice. En el caso opuesto, “Cuando el circuito límbico que converge en la corteza prefrontal se encuentra sometido a la perturbación emocional, queda afectada la eficacia de la memoria activa” (Goleman, 1995, p. 104), por ende, sin memoria no surge el aprendizaje.

Entre las características más llamativas del juego contamos, con que es una actividad entretenida, repetitiva y placentera, que surge de la espontaneidad. Por su parte, Cervera (2004), asegura que “el niño aprende a convertir las palabras en ideas, pues imagina lo que no ha visto, consigue comprender la situación emocional del personaje provocando en él sensaciones” (p. 35).

El juego dramático a través de la interacción con iguales, en un entorno afectivo positivo y amigable, enfatiza las emociones positivas; otro factor que ayuda a este hecho es la introducción de materiales añadidos y necesarios para la dramatización, como son los disfraces, complementos como caretas, máscaras o incluso juguetes.

Si pretendemos que nuestros jóvenes alumnos se familiaricen verdaderamente con una LE, debemos introducir el elemento de la emoción, lo que les hará asociar positivamente la nueva lengua con sensaciones positivas, recuerdos agradables, que conectan con un todo y una realidad propia.

2.3. Fomento del factor motivacional a través del juego dramático

Cuando nos aseguramos de que el terreno emocional se ha atendido de un modo apropiado en el aula solo podemos esperar que la motivación se incremente de un modo constante. Por el contrario, tanto si la motivación es inexistente, como si existe cualquier tipo de bloqueo emocional que provoque la pérdida de motivación, es cuando se comienza a apreciar un verdadero deterioro del aprendizaje, “la motivación apropiada para aprender puede ser en realidad la única diferencia más importante entre un programa educacional exitoso y otro fracasado” (Gardner, 2001, p. 279); pese a ello, y en parte debido a una

herencia de un sistema educativo rígido y tradicional en el que no se tenía en cuenta al alumno de un modo holístico, sino como un mero estudiante, no se consideraban estos aspectos.

La introducción de cualquier tipo de herramienta educativa en la que su nombre se mencione el término «juego», es devaluada todavía hoy por ciertos sectores más «tradicionales» de la comunidad educativa, esta reticencia, o en el peor de los casos, rechazo, no se debe más que prejuicios heredados dentro del sistema educativo como ya apuntábamos.

Dentro de la motivación, se distinguen principalmente la motivación intrínseca y extrínseca (Tragant y Muñoz, 2000). El tipo de motivación intrínseca surge en el momento que una actividad conlleva un efecto de interés en sí mismo, no hay otro motivo por el cual se desempeña esa tarea, este es el tipo de motivación que buscamos entre el alumnado; una que no finalice con la consecución de determinada meta, sino buscar un efecto gratificante en lo que se lleva a cabo. La motivación extrínseca entraña una recompensa externa, más allá del propio aprendizaje, aunque esta es menos frecuente en alumnos de Primaria, y comenzaría a ser más usual en los estudiantes de la etapa Secundaria, debemos mantener en niveles óptimos siempre la primera en lugar de esta última.

2.4. La personalidad como factor decisivo en el aprendizaje a través del juego dramático

La personalidad es otro factor que se ve involucrado en el aprendizaje cuando trabajamos una LE a través del juego dramático, no podemos obviar que, dependiendo de la propia personalidad del individuo, su participación será más inmediata, más activa o reticente según en qué prácticas.

Cada individuo con su temperamento particular vive la enseñanza-aprendizaje de un modo diverso, lo que para un estudiante puede ser emocionante y divertido, para otro es simplemente indiferente, en cambio, habrá alumnos que necesitarán centrar en sí mismos cierto protagonismo y tomarán un papel más activo, mientras que los más tímidos necesitarán una distancia prudente. En cualquier caso, no podemos forzar o intentar forzar la personalidad en pro de nuestros objetivos, pues estaríamos generando un problema; “la personalidad es vista como una estructura compleja de características psicológicas, generalmente inconscientes que no pueden ser erradicadas y que se expresan automáticamente en cada aspecto del comportamiento” (Mata, 2000, p. 690)

Por lo tanto, es fundamental que se considere este factor en el momento de planificación de la clase de LE; lejos de ser tenido como un impedimento se ha de ver como una oportunidad de enriquecimiento, ya que la heterogeneidad es un estado natural de la sociedad; al igual que ocurre con los caracteres de los personajes que se representan en las obras, los grupos de personas por más que se agrupen entre iguales nunca habrá dos personas idénticas. Es por ello que, cada quien puede identificarse más con un personaje que otro y consecuentemente querer representarlo más cómodamente.

2.5. Fomento de la imaginación a través del juego dramático

Como comentara Albert Einstein (1927): «La imaginación es más importante que el conocimiento».

Dentro de la personalidad, y condicionada por esta, tenemos la imaginación de cada sujeto, que determinará su percepción del proceso todavía en edades de la etapa de Educación Primaria, la imaginación juega un papel importante, es primeramente mediante la imaginación que irán moldeando sus opiniones y formas de pensar. El juego despierta la imaginación y la imaginación por su parte nutre el juego, al mismo tiempo que este genera aprendizaje, puesto que el niño aprende de lo que le suscita curiosidad y novedad.

Acercar historias, cuentos, hazañas o pasajes que se puedan dramatizar y adaptar a su propio mundo y contexto implica demandar alumnos creativos, puesto que necesitan poner en marcha su propia percepción para transformar la información. “Educar en creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, recursividad, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listos para afrontar los riesgos que se les va presentando en su vida escolar” (González Hernández et al, 2009, p. 6).

2.6. Teoría de las inteligencias múltiples y juego dramático

La inteligencia es definida como: “La capacidad de resolver problemas o elaborar productos que son valorados en uno o más marcos sociales” (Gardner y Hatch, 1989, p. 62). La teoría de las inteligencias múltiples se dio a conocer en 1980, por parte del psicólogo Howard Gardner, este establecía que cualquier estudiante contaba con unas capacidades y aptitudes en diferentes disciplinas y no necesariamente todas ellas con el mismo grado de dominio. Las investigaciones de Gardner concluyen que existen siete tipos de inteligencias: inteligencia lingüística (el uso de la lengua para alcanzar objetivos), inteligencia lógico-matemática (capacidad para resolver problemas de forma lógica), inteligencia espacial (modo en el que se procesa la información de tipo visual), inteligencia kinésica (manejo corporal para la resolución de problemas), inteligencia musical (aprendizaje a través del ritmo, patrones musicales y música), inteligencia interpersonal (destreza social para interactuar de forma adecuada con los demás), y por último, inteligencia intrapersonal (autoconocimiento). Gardner (1983) afirma que cada persona cuenta con diferentes tipos de estas siete inteligencias, las cuales se ordenan entre sí de diferentes modos, es decir, no necesariamente dos individuos cuentan con exactamente las mismas. Además, considera que un determinado alumno puede desarrollar cualquier inteligencia, pese a que unos serán más ágiles que otros, por otro lado, el autor apunta, que: “los intentos de adiestrar cualquiera –en realidad, todas– de las inteligencias pueden fracasar si falta la motivación apropiada y la atención suficientemente centrada” (Gardner, 2001, p. 222). Este hecho nos hace señalar nuevamente a la importancia de facilitar al alumnado herramientas que sean motivadoras, que se encuentren dentro de sus intereses. Por lo tanto, el aprendizaje ha de partir de experiencias y no de palabras inconexas y desprovistas de sentido para el alumno.

Parece evidente que en la enseñanza de una LE la inteligencia que prevalece y que más se trabajará tiene que ver con la inteligencia lingüística, la cual se ve favorecida por la utilización de repeticiones voluntarias de diálogos, de nuevas adquisiciones léxicas, o de estructuras sintáctico-discursivas.

2.7. Desarrollando la competencia comunicativa a través del juego dramático

Por lo general, en nuestro país no se ocasionan situaciones reales cotidianas fuera del ambiente escolar en las que se produzca la utilización de una LE o una segunda lengua, la exposición a esta es limitada aun teniendo en cuenta que se ha incrementado el tiempo dedicado a un idioma extranjero en la escuela. Esto quiere decir que necesitamos generar práctica y dado que el proceso de comunicación en una LE en España no se da como un hecho espontáneo o habitual, necesitamos despertar la motivación, pues es un motor que pone en movimiento el proceso del aprendizaje; la mera repetición sin un aliciente que motive se agota pronto.

El juego dramático ayuda a tomar consciencia de lo que supone, por ejemplo, la pronunciación y la fonética, pues se practican las características segmentales y suprasegmentales, esto debería de valorarse profundamente, ya que la pronunciación de la LE (y en especial del inglés) es un aspecto muy descuidado en nuestro sistema educativo y a la vez muy necesario, dadas las grandes diferencias en cuanto a la articulación entre ambos idiomas; a causa del descuido de este ámbito se puede llegar a generar escasa inteligibilidad, que de no ser corregida, con el tiempo se convertirá en una característica del propio hablante de esa LE. El juego dramático supone un reto en la producción oral y de la competencia lingüística del idioma que se pretende adquirir, pues un objetivo claro es que se entienda al «actor», que se produzcan enunciados (según las reglas de la lengua que se aprende), implicando nuevo vocabulario, morfosintaxis y nuevo léxico. “La comunicación oral es un proceso en dos sentidos entre el hablante y el oyente, donde tanto el hablante como el oyente mantienen un dominio adecuado del proceso” (Byrne, 1986, p. 8).

Además de lo anterior, desarrollamos la competencia lingüística y la capacidad del habla a través de hábitos y memoria implícita, para consolidar un hábito solo se necesita un hecho que es la práctica; cuando un bebé abandona el ganeo hasta llegar a caminar sin tambalearse ha tenido que dar muchos pasos antes; tampoco concebimos un buen pianista que no haya invertido horas previamente. Tradicionalmente, en la didáctica de las LE la práctica ha sido desmotivadora hasta el punto poder llegar a aborrecer la lengua de estudio, con lo que nuevamente nos encontramos con el factor de la motivación y es que necesitamos una práctica motivadora; práctica y motivación son indisolubles en la didáctica de las lenguas extranjeras para un individuo que adquiere una lengua como segunda lengua o LE. “Aprender bien y guardar memoria de esas asociaciones para luego poder evocarlas y que de verdad sirvan para construir conocimiento y memorizarlo requiere repetición constante de aquello que se aprende, unido a ese componente emocional de la experiencia” (Mora, 2013, p. 119). En ese sentido buscamos para el niño de las etapas de Educación Primaria un elemento que genere curiosidad, que no sea predecible en exceso, que promueva la emoción, la atención y participación activa. Teatralizar una historia, implica todo lo anterior; a la vez suscita práctica y repetición de unos diálogos que acabarán integrándose como propios, algo que no se conseguiría tan fácilmente con recursos tradicionales, “las conversaciones en los libros de texto son inevitablemente situaciones ordenadas y estructuradas, simétricas, correctas [...]” (McCarthy y Carter, 1994, p. 142).

Asimismo, trabajaremos en adecuar el material presentado al alumnado, de modo que se tenga presente la competencia sociolingüística, con situaciones que se adaptan al contexto que se emite.

Por otro lado, habituarse a situaciones de posible improvisación, eventos que no siempre están bajo control, implica ejercitar la competencia estratégica, clave en la adquisición de una LE, ya que permitirá al alumno compensar posibles fallos o deficiencias que vaya encontrando en su práctica. Suscribimos la idea de que un buen docente no es quien más enseña, sino aquel que es capaz de proporcionar herramientas que doten al alumno de estrategias que iluminen su autoaprendizaje, tanto dentro como fuera del aula, o como establecería Montessori (1986), la educación no tiene que ver con lo que el maestro imparte, sino un proceso natural que surge espontáneamente en el niño, la educación surge a través de experiencias y no escuchando palabras.

Expuesto lo anterior, podemos deducir que no es correcto asociar el aprendizaje de un LE con una lección «magistral»; el alumno es sujeto activo de este proceso, es decir, una clase donde el docente propone a los alumnos el seguimiento de un libro y es este quien «dosifica» la transmisión de los contenidos, nada tiene que ver con la adquisición de la competencia comunicativa.

2.8. El rol del docente

Pese a que, como ya apuntábamos anteriormente, el docente ha de verse en un «papel secundario», el éxito de la puesta en marcha de este modelo didáctico dependerá en gran medida de él. Alonso (1991), advierte que el profesor influye tanto consciente como inconscientemente en el aprendizaje de sus alumnos. Si bien el maestro ha de permanecer en un segundo plano, es quien guía el proceso en todo momento, cuidando que todos los participantes estén obteniendo resultados, retroalimentándose los unos de los otros con sus contribuciones y participación. Según Onieva (2011), es el profesor quien anima a los participantes a expresar sus ideas y sentimientos con libertad, fomentando el respeto y la libertad. Atendiendo a Christinson (1997), los educadores en su intervención deben modelar la inteligencia emocional, a través de una actitud y entorno de respeto.

Con carácter individual, el docente ha de percatarse del estado de ánimo de los discentes, para anticiparse a posibles bloqueos, conocer los gustos, los estilos de aprendizaje, molestias u otras reacciones que puedan interferir a nivel colectivo y que pongan en riesgo el proceso de aprendizaje. A nivel grupal, ha de gestionar la equidad de participación entre los miembros del grupo, en el sentido de que se ha de promover las buenas relaciones en un clima de igualdad; como se respaldó anteriormente, se ha de respetar el ritmo de aprendizaje y participación de cada alumno con lo que promover relaciones igualitarias, no supone imponer una participación; más bien se trataría de velar por mantener una buena relación donde se asegure un estado de bienestar por todos los miembros que componen el grupo, dentro de un contexto de cooperación y confianza. El docente, conocedor de su alumnado y desde su lugar de observancia, se anticipa en el cambio de actividades en el caso que sea necesario, bien porque no suscitan interés, o porque supongan un problema con el que no se contaba o simplemente porque se llega al final de la misma. A pesar del rol secundario del profesor en el transcurso de la práctica, el éxito del proceso dependerá de su buena gestión, reacción y anticipación a los hechos, así como el correcto conocimiento del contexto.

Smith (2006) afirma que adquirir una competencia comunicativa es un acto social, pues se adquiere una nueva lengua con la que comunicarse, por lo tanto, todos están «invitados» a participar en esa nueva

asociación. Lo cual quiere decir que es el docente el que se tiene que asegurar que sus estudiantes de verdad se vean incluidos y deseosos de participar.

2.9. Criterios para la selección de material relevante

A la hora de seleccionar material con el que desarrollar nuestros objetivos en el aula, independientemente del nivel o etapa en el que nos encontremos, hemos de hacerlo en consonancia con los criterios del currículo vigente del momento, esto es, adaptar nuestras herramientas a la propuesta curricular y no a la inversa. Por otro lado, no cualquier obra teatral es susceptible de ser adecuada para llevar al aula, por el hecho de que sea conocida o atractiva, tiene, además, que incluir los contenidos que se pretenden trabajar recogidos el currículo de Educación Primaria.

En primer lugar, debemos de tener en cuenta la edad psicoevolutiva del alumnado de Educación Primaria, quien es al que pretendemos dirigir el material, puesto que los intereses fluctúan con la edad y con ellos la atención. Después, se ha de estimar que el lenguaje utilizado sea acorde al nivel del alumno; para ello nos basaremos en la idea de Krashen (I+1), lo que quiere decir que el ¹*input* (I) ha de ser ligeramente superior al nivel del alumno (+1), de lo contrario, si resultase demasiado por encima de esta medida el alumnado podría no entender el contexto general, llevando a una consecuente desmotivación y abandono por la falta de interés. Al mismo tiempo, Cameron (2001) alude a que se debe considerar que el contenido ofrezca la repetición del mismo en proporciones suficientes, para que el niño capte las nuevas estructuras y sea capaz de integrarlas.

Las obras no han de ser excesivamente duraderas o totalmente ajenas a la realidad del alumno, puesto que podrían resultar complejas a los contenidos que se tratarán. (Bermejo 2003), asevera que la atención en niños es un acto limitado, el cual se aumenta con el desarrollo psicoevolutivo; a mayor desarrollo psicoevolutivo, mayor incremento de la atención. Con lo que damos por sentado que hemos de partir de un punto de cierta “comodidad”, que permita focalizar la atención a través de propuestas atractivas y desde el que poder incrementar las ganancias léxicas o sintácticas.

3. ACTIVIDADES DRAMÁTICAS

Recogemos las diferentes actividades dramáticas que pueden ser llevadas al aula de Educación Primaria, acomodándolas a la secuencia curricular de cada curso, para ello nos enfocamos en las propuestas por Maley y Duff (2005), puesto que nos ofrecen la oportunidad de practicar la LE; no solo se trata de una exposición de modo pasivo por parte del estudiante a la nueva lengua, sino que es el propio alumno el que necesita de la herramienta de la lengua para generar comunicación y llevar a cabo las actividades programadas, pero más allá de la actividad comunicativa, estamos ofreciendo la oportunidad de que los discentes se relacionen, jueguen, utilicen y desarrollen sus habilidades sociales y cooperativas, su imaginación y creatividad.

¹ Es conocido también con el término *aducto*, se refiere a las nuevas muestras de vocabulario de la lengua objeto de enseñanza a las que el estudiante será expuesto durante todo este proceso. (*Input* no necesariamente implica una ganancia léxica).

Actividades iniciales/ warm-up activities

Su principal característica es que se utilizan al comienzo de la sesión con un periodo corto de tiempo, no son por ello menos importantes o eludibles, puesto que proporcionan un acceso al resto de actividades principales que sean propuestas posteriormente; son ideales para desinhibirse, suscitar el movimiento, la «puesta en marcha», pero no solo el movimiento físico, sino también la imaginación y motivación, son propicios para establecer una conexión con los contenidos ya adquiridos, así como el momento de práctica y «calentamiento» de la producción oral, lo que ayudará después en la fluidez. Entre algunos ejemplos, contaríamos con: el manejo de marionetas, intervención de las mismas de una forma no pautada o estructurada; mediación de los personajes. Además, cualquier actividad considerada como ejercicio de preparación, también se puede considerar como actividad inicial o *warm-up activity*. Asimismo, debemos mencionar la técnica de «atención plena» o *mindfulness*², en este apartado, puesto que es de utilidad para llevar el foco de atención hacia lo que queremos trabajar y se puede considerar como una actividad introductoria.

Juego de rol/ *role-play*

Esta actividad se caracteriza por la dramatización de una escena o situación hipotética, se caracteriza por su versatilidad, se adapta a todo tipo de situaciones, es útil cuando se necesita establecer práctica, generalmente se considera una tarea que atrae al «público» por su poca previsibilidad, en este caso es el docente el que ha de reconducir su desarrollo al tema original si desemboca en situaciones que se dispersen demasiado del propósito original. Para que la actividad genere aprendizaje, se ha de definir el lenguaje que se va a utilizar.

Mímica

Ayuda a mejorar la expresión corporal, como derivado, trabaja el autoconocimiento, describiendo sentimientos o estados de ánimo, propicia la creatividad y la imaginación. Como ya señalábamos anteriormente, aprendemos a través de la repetición e imitación, (objetivo de esta actividad), por lo tanto, este ejercicio consolida estos mecanismos, además, la mímica es útil como recurso metalingüístico, Schuman (1986) hace hincapié en el vínculo indisoluble entre el aprendizaje de una L2 y el contacto con la-s cultura-s y la-s sociedad-es que engloban el estudio de esa L2. Esta actividad es un complemento ideal para integrar estos hechos. La comunicación no verbal aporta información a la comunicación verbal y fortalece la competencia estratégica, la cual es fundamental en el proceso de adquisición de una L2, puesto que el alumno puede compensar la carencia total o parcial de una competencia con esta otra.

En estados iniciales de adquisición de una L2 es útil poder recurrir a la comunicación del lenguaje kinésico, ya que entre otras cosas mantiene la fluidez al suplir léxico desconocido, por lo tanto, disminuye la posible ansiedad del hablante o bloqueos.

² La atención plena o *mindfulness*, es definida como: “aptitud de la mente para prestar atención a lo que hay, aquí y ahora, estando totalmente conscientes de cada momento que vivimos. Representa la base de numerosos enfoques meditativos, en los que aprendemos a protegerlo, a desarrollarlo y a consolidarlo”. (Snel, 2013, p. 11).

Simulaciones

Esta variante puede acabar siendo un ensayo sobre una obra vista con anterioridad; como es habitual, antes de hacer una puesta en común se realizan innumerables simulaciones, el beneficio está en que las repeticiones de estructuras sintácticas que se pretenden trabajar son voluntarias y espontáneas, así como el propio *input*, que como recordamos, trataría del léxico al que está expuesto el alumno y sin que se dé este por adquirido, es mediante la repetición voluntaria y lúdica que pretendemos acabe por convertirse en *intake*³. Evidentemente, ante la existencia de una posible adquisición de nuevo vocabulario o *intake* es necesario que el docente haya intervenido apropiadamente, no todo se relega pues a la improvisación del alumno, es un ejercicio libre, pero que se ha pautado previamente entre docente-discente, ambas partes tienen claro que hay un espacio acotado sobre el que se puede actuar.

El educador puede ir un paso más allá y favorecer la manifestación del *output*⁴, lo que supone la culminación de este proceso: la elaboración de un mensaje propio por parte del hablante de una LE.

En ocasiones podemos encontrar como se extrapolan estructuras a otros contextos; por ejemplo, recordaremos cuando *Goldilocks*⁵ (Ricitos de Oro en español) repetía una y otra vez: *-This soup is too hot!* (-esta sopa está demasiado caliente); *-this soup is too cold!* (-esta sopa está demasiado fría), así el alumno puede elaborar, en un proceso de asimilación, sus propias ideas y al transmitir las expresar otros significados en base a los anteriores esquemas a los que ha sido expuesto, por ejemplo: *-this puppet is too big!* (-esta marioneta es demasiado grande); las producciones propias del estudiante de LE o *output*. Supone un gran logro si se consiguen, cuanto mayor sea la práctica y la exposición a la LE, mayores serán las posibilidades con las que contará el estudiante de llegar a ese estado de adquisición.

A veces, para las simulaciones y como alternativa, el grupo de la clase, puede hacerlo a través de marionetas que podrían haber sido auto confeccionadas o de otro tipo de materiales, como juguetes, disfraces, pelucas, que se vayan a utilizar con objeto de llevar al aula un toque divertido.

Improvisaciones

En función de la edad del grupo, las improvisaciones pueden tender a ser guiadas en mayor medida, o por el contrario, con alumnos de más edad es posible dar lugar a una mayor improvisación. En cualquier caso, tanto si la improvisación es más bien guiada o se otorga mayor libertad, el educador es quien lleva a cabo un análisis previo de las necesidades lingüísticas que han de estar presentes; el punto de partida para la actividad puede ser dado por maestro, involucrando a todos los alumnos, para que a partir de ahí se de la actividad. A partir de ese momento, el docente se retira a un segundo plano para no coartar la espontaneidad y creatividad, puesto que sería contrario al objetivo de la actividad.

³ Este término hace referencia a la exposición del nuevo vocabulario (*intake*), el cual se comprende y además se almacena en la memoria del estudiante.

⁴ Este concepto se refiere a toda producción oral o escrita efectuada por el alumno.

⁵ Este cuento o historia folclórica es ideal para ser adaptado a una dramatización en el aula por sus contenidos, vocabulario y estructuras repetitivas que favorecen el *intake*.

Escenificaciones

Este tipo de actividad se puede considerar como el producto final al trabajo de una obra; tras muchas simulaciones, improvisaciones o mímica, podemos dar el paso a esta actividad que denota un trasfondo de resultado del producto final, aunque recordamos que el propósito del juego dramático no es el producto final en sí, pero sí es posible una puesta en escena en común, un despliegue de recursos con todos los contenidos adquiridos, los materiales creados y las experiencias realizadas. Tienen como beneficio la ilusión con la que es preparada, pues los alumnos vuelcan toda su voluntad en exhibir su saber hacer y su conocimiento. Aquí se pone de manifiesto la dimensión más estética del juego dramático, la que se identifica más con el teatro como tal. Todos quieren ser oídos, entendidos y quieren hacer pasar un rato divertido a sus compañeros. A través de esta actividad podríamos decir que el juego dramático y el teatro, de alguna manera, confluyen.

3. CONCLUSIONES

Mediante este trabajo hemos puesto de manifiesto como el recurso del juego dramático aplicado en la clase de LE promueve la adquisición de una nueva lengua en la etapa de Educación Primaria, respetando los ritmos de aprendizaje de cada alumno y facilitando la significatividad del proceso. Cuando adquirimos una LE el primer inconveniente con el que nos topamos es que se lleva a cabo en un entorno «artificial», muy lejos del medio en el que hemos adquirido la lengua materna, es decir, mediante situaciones cotidianas, naturales y espontáneas. Es por ello, que debemos salvar estas carencias en la medida de lo posible mediante recursos que fomenten la comunicación.

Habitualmente, el alumno de Educación Primaria -y ya en el segundo ciclo de la Educación Infantil- es a través de la escuela cuando se acerca y descubre por primera vez una LE, (que en la mayoría de los casos es el inglés), por lo tanto es crucial que esta primera aproximación a la LE aproveche todo el potencial derivado de una edad favorable para la adquisición de segundas lenguas o LE; dadas las características psicoevolutivas del alumnado, se ha de adaptar el método y enfoque que se hace de la lengua con el objetivo de que se produzca un verdadero aprendizaje significativo y se desarrolle la competencia comunicativa, para ello se requiere involucrar tanto las destrezas orales y escritas como la interacción, puesto que sin interacción social no hay competencia comunicativa.

En este aspecto, la dramatización utilizada como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de una LE es un excelente recurso, ya que implica desarrollar la competencia comunicativa a través de motivación intrínseca para el alumno como es el juego. El juego dramático provee de significado al niño y encuentra en el aprendizaje de una nueva lengua una alternativa para desarrollarse por completo.

El desarrollo holístico, o la contribución al mismo, se ve favorecido a través del juego dramático, puesto que implica el desarrollo, físico, social, psíquico-emocional e intelectual del niño.

El juego dramático implica movimiento en el aprendizaje y asociar este movimiento al mismo, así como interactuar con sus compañeros, pues la comunicación es un acto social y a partir de los siete años -e incluso con anterioridad- el acto social predominante para el niño es el juego con sus iguales.

Asimismo, el juego dramático favorece un entorno de emociones positivas, respetando las diferentes personalidades, fomenta la imaginación y mantiene la motivación despierta.

Además, al otorgar un significado a lo que se desarrolla, se afianza un aprendizaje duradero y con verdaderas competencias comunicativas.

Mediante este trabajo, hemos detallado cómo las diferentes actividades y tareas relacionadas con el juego dramático: el juego de rol, la mímica, simulaciones, improvisaciones y escenificaciones, fomentan una mejora en la competencia lingüística de la LE, así como de la motivación o predisposición a la adquisición de la LE, puesto que las actividades descritas mantienen un nexo entre el aprendizaje y los intereses de los jóvenes discentes.

Por último, cabe destacar que, el recurso del teatro y/o juego dramático con fines didácticos y pedagógicos ha sido aplicado dentro de otras áreas y etapas educativas, reconociéndose la potencialidad de esta herramienta, así lo demuestran algunos autores como: Holden (1981); Torres-Núñez (1995); Tejerina (1999); Fleming (2001); Moore (2004); Maley & Duff, (2005); Nicolás (2011). No obstante, por paradójico que parezca, no es significativo el desarrollo de trabajos similares destinados específicamente a la etapa de Educación Primaria y dentro del área de una LE como puede ser el inglés.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Bermejo, V. (2003) *Desarrollo Cognitivo*. Ed. Síntesis. Madrid.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cervera, J. (2004). *Teoría de la literatura infantil* (3ª ed.). Madrid: Mensajero.
- Christinson, M.A. (1997). *Emotional intelligence and second language teaching*. TESOL Matters.
- Common European Framework for Languages. (2001). *Learning, Teaching, Assessment*. Education Committee. Language Policy Division. Strasbourg.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books.
- Fleming, M. (2001). *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools*. David Fulton Pub.London.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la Práctica*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to school. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona.
- Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*. England: Longman Group Ltd.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd edition). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Juego. (2019). En *Real Academia Española* (2019). Recuperado de [http:// https://dle.rae.es/juego](http://https://dle.rae.es/juego)

- López Tamés, R. (1999). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama Techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Moore, Mandie. M. (2004). *Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students*. [Senior Honors Theses, Paper 113]. Repositorio institucional UN. <http://commons.emich.edu/honors/113>
- Nicolás Román, S. (2011). El Teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 20, 2011, 102-108.
- Núñez, L., & Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19, 225-252.
- Onieva, J. (2011) *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, Málaga, España). Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4892/TDR%20ONIEVA%20LOPEZ.pdf?sequence>
- Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea. Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Smith, F. (2006). *Reading without Nonsense (4th ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Snel, Eline. (2013). *Tranquilos y Atentos como una Rana*. Barcelona. Editorial Kairós.
- Torres Núñez, J. J. (1995). *Teatro inglés para estudiantes españoles. Cuatro proyectos andaluces con instrucciones para su puesta en escena*. Almería: Universidad de Almería.
- Wolfe, P. (2001). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria VA: Association for supervision and curriculum Development.