

UAAH

**EL TEATRO EN LA
CLASE DE ELE**

***THE THEATRE IN
SPANISH AS FOREIGN
LANGUAGE CLASS***

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español

Presentado por:

D. CARLOS ANTONIO FERNÁNDEZ-BAÍLLO CALLEJAS

Dirigido por:

D.^a MARÍA JESÚS MADRIGAL LÓPEZ

D.^a MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ

Alcalá de Henares, a 6 de septiembre de 2021

D.^a María Jesús Madrigal López y D.^a María del Carmen Fernández López

CERTIFICAN:

Que el trabajo titulado: El teatro en la clase de ELE, *The theatre in Spanish as Foreign Language class*, ha sido realizado bajo nuestra dirección por el alumno D. Carlos Antonio Fernández-Baillo Callejas

Alcalá de Henares, a 6 de septiembre de 2021



M^a Jesús Madrigal López

Firmado:



M^a Carmen Fernández López

Resumen

El teatro como recurso y contenido didáctico es uno de los grandes olvidados en la didáctica de español como lengua extranjera a pesar de los numerosos beneficios que puede aportar. Por ello, este trabajo tiene el objetivo de presentar un estado de la cuestión objetivo y abarcador en cuanto al teatro (escenificaciones, dramatizaciones, juegos dramáticos, texto literario) en las clases de ELE mostrando las posibilidades didácticas que ofrece, junto a consideraciones relevantes de investigadores y profesionales de la educación.

Palabras clave: ELE, literatura, teatro, drama, *role-play*, didáctica, competencia comunicativa, competencia verbal, competencia no verbal, competencia cultural.

Abstract

Theater as a resource and didactic content is one of the great forgotten in the didactics of Spanish as a foreign language despite the many benefits it can bring. Therefore, this paper aims to present an objective and comprehensive state of the question regarding theater (staging, dramatizations, dramatic games, literary text) in Spanish as foreign language classes showing the didactic possibilities it offers, together with relevant considerations of researchers and education professionals.

Key words: Spanish as foreign language, literature, theatre, drama, role-play, didactic, communicative competence, verbal competence, nonverbal competence, cultural competence

Índice

1. Introducción	5
2. Literatura en ELE	7
2.1 Aproximación diacrónica	7
2.2 Naturaleza del texto y de la literatura	9
2.3 Adaptar o no adaptar la literatura	11
2.4 Criterios para selección textos literarios	12
2.5 Motivos para llevar textos literarios al aula	14
3. Aclaraciones terminológicas	16
3.1 Drama vs. teatro	16
3.2 Otros conceptos	17
4. El teatro en el MCER y el PCIC	21
5. Didáctica del teatro en las clases de ELE	24
5.1 Introducción. El teatro como práctica didáctica	24
5.2 Ventajas del uso de técnicas teatrales	26
5.3 El teatro y la competencia verbal	29
5.4 El teatro y la competencia no verbal	31
5.5 El teatro y la competencia cultural	33
5.6 Inconvenientes respecto al uso de técnicas teatrales y otras consideraciones ..	35
6. Conclusiones y cuestiones pendientes	37
Bibliografía	40

1. Introducción

El teatro es uno de los contenidos y recursos más olvidados en la enseñanza de español como lengua extranjera porque *a priori* no presenta muestras de habla actualizadas o provechosas para los estudiantes y porque supone mayor trabajo para los docentes a la hora de preparar las sesiones. Por estos motivos hemos decidido realizar el trabajo que nos ocupa, con el objetivo de hacer un estado de la cuestión en torno a la didáctica del teatro en las clases de ELE. Esto nos permitirá estudiar sus ventajas didácticas y su posible aprovechamiento en diferentes competencias relevantes a la hora de desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes. También observaremos las dificultades que plantea y las consideraciones de profesionales de la educación, para tener una visión lo más objetiva y abarcadora posible respecto al tema.

Puesto que el teatro es un género literario, empezaremos el trabajo haciendo un acercamiento a la literatura en las clases de español como lengua extranjera estudiando cómo ha evolucionado su tratamiento a lo largo del siglo XX, la naturaleza del texto literario, los criterios que se deben seguir para seleccionar textos con fines didácticos, abordaremos la cuestión de si adaptar o no obras literarias y, para finalizar, expondremos motivos para trabajar con este tipo de textos en clase. Una vez realizada esta introducción, realizaremos unas aclaraciones terminológicas muy necesarias en torno al teatro, el drama, los juegos de dramatización, etc. Aclarada la terminología para saber en todo momento de qué estamos hablando, acudiremos a los documentos de referencia en cuanto a enseñanza de español para observar cómo se trata el tema que nos ocupa. A continuación, abordaremos de lleno el tema del teatro como práctica didáctica y expondremos varias de las ventajas que tiene el uso de técnicas teatrales en general, aunque después nos detendremos en cómo se usan y se podrían aprovechar estas técnicas en la competencia verbal, en la competencia no verbal y en la competencia cultural. Por último, mostraremos algunos inconvenientes a tener en cuenta junto a consideraciones de profesionales de la educación.

La motivación que nos ha llevado a la realización de este trabajo es la pasión que sentimos por el género teatral y la sorpresa que experimentamos al observar que no se aprovechan las posibilidades que ofrece este género en la enseñanza de lenguas extranjeras, a diferencia de lo que se observa en la educación literaria en estudiantes nativos. Obviamente se trata de ámbitos diferentes, pero, como se demostrará más adelante, los dos se pueden beneficiar de este recurso y sus contenidos.

En lo que se refiere a la metodología, hemos buscado ir de lo general a lo particular, empezando por el tema de la literatura en ELE, siguiendo con el teatro y sus

ventajas didácticas generales, y acabando con la explicación del aprovechamiento en competencias concretas. En cuanto a los criterios de búsqueda de información, siempre hemos tenido en cuenta usar fuentes fiables y de buena reputación académica, haciendo uso de artículos escritos por investigadores, pedagogos y profesionales de la educación. La pandemia durante la cual se ha redactado este trabajo ha complicado la consulta de manuales físicos, de ahí que se haya recurrido a numerosos artículos disponibles en la red.

2. Literatura en ELE

2.1 Aproximación diacrónica

A lo largo de este apartado expondremos el tratamiento o la consideración que se ha tenido de la literatura durante de la última mitad del siglo XX, desde los años sesenta hasta la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (al cual nos referiremos con las siglas *MCER* de aquí en adelante).

Como se explica en García Aguilar (2018: 37), hasta los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, el texto literario en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras se mostraba como modelo indiscutible de la lengua meta, es decir, era el objetivo que deberían alcanzar los alumnos para poder decir que sabían o dominaban el idioma en cuestión. Esta relación de lengua-literatura no nos ha de extrañar, puesto que tenemos otra muestra como el diccionario de *Autoridades* de la RAE, que confecciona las definiciones del vocabulario del español basándose en los usos de los literatos más destacados de nuestra lengua. Durante mucho tiempo, la traducción y memorización de las construcciones y reglas empleadas en la literatura era una metodología aceptada y en la que se confiaba.

De la nueva tendencia de estos años Montesa y Garrido (1990: 454) dicen lo siguiente: “se consideró que la literatura se alejaba de la necesidad real de expresión que demandaba el estudiante”. La cuestión, matizan, no radica en si se aleja o no, sino en el enfoque que se adopta, ya que la lectura y traducción carece de las estrategias didácticas que se desarrollarían con modelos futuros. Así se dice también en Ambassa (2006: 10), quien destaca que hasta los sesenta la lengua se concebía como un sistema cerrado de contenidos y los aprendientes habrían de analizarlos, memorizarlos y aprenderlos. Las metodologías de estos tiempos ponían el énfasis en la gramática.

Sin embargo, continúa García Aguilar (2018: 37), el estructuralismo relega la literatura a un segundo plano en la clase de lengua extranjera. En esta corriente se rechaza el uso de la literatura porque su metodología para el aprendizaje da mucha importancia a la gradación de los niveles, es decir, a enseñar la lengua empezando por estructuras simples e ir progresando hacia estructuras más complejas, y ajustar un texto literario a una gradación específica era una tarea complicada.

En la década siguiente, ya los setenta, se promueve un método alternativo al estructuralista: el nociofuncional. Como bien sabemos, esta metodología da prioridad a la lengua oral y organiza el contenido en torno a unidades comunicativas, o, dicho de otra manera, atiende al contexto de los alumnos (noción) y a la intención que se puede

dar en dicho contexto (función). En este entorno tan concreto y ajustado a la realidad “la naturaleza ficcional de la literatura era considerada un obstáculo infranqueable” (Aguilar, 2018: 38). Es en 1971 cuando Hymes da una definición de *competencia comunicativa* y se ven las similitudes con el método nociofuncional, ya que dice de este término que sería lo que el hablante debe saber para comunicarse eficazmente en contextos significantes (*apud* Ambassa, 2006: 10). La clave está en la actuación y en cómo el estudiante se desenvolverá en contextos particulares, pero no se ve la utilidad que puede tener la literatura debido a su carácter ficcional.

El cambio profundo en la enseñanza de lenguas extranjeras se da en la década de los ochenta, como se explica en Aguilar (2018:28). La lengua hablada se establece como la principal prioridad indiscutiblemente basándose en el concepto que acabamos de mencionar, la competencia comunicativa. La interdisciplinariedad de esos tiempos hace que los focos de interés se diversifiquen, o sea, por influencia de disciplinas como la Filosofía, la Sociolingüística, la Psicolingüística y demás, la metodología de enseñanza de lenguas prestará atención a las necesidades educativas, el interés de los alumnos, su papel en el aula y los materiales que se emplean en el aula. Todo esto no favorece a la literatura, puesto que se dará mayor prioridad a los materiales pensados *ad hoc* para los objetivos establecidos en las unidades didácticas.

A partir de entonces, las unidades didácticas incluían textos teniendo en cuenta el modelo de perspectiva de comprensión propuesto por Van Dijk y Kintsch. Este modelo concibe tres niveles de representación: el primero de ellos es el más básico, constituido por las palabras y la sintaxis del texto; el segundo de ellos se corresponde con el nivel semántico, el significado del texto en el nivel local (microestructura) y global (macroestructura); por último, el tercer nivel atañe al modelo de situación, o sea, a los conocimientos y experiencias del lector (*apud* Ambassa, 2006: 15). La comprensión y los conocimientos de los aprendientes serán ahora cuestiones relevantes a la hora de trabajar los textos en el aula, en lugar de que el texto sea el único y absoluto protagonista.

A pesar de la poca practicidad que el naciente modelo comunicativo veía en la literatura, su vocación integradora y aperturista, como se expone en Aguilar (2018: 39), desembocó en la vuelta de los materiales literarios a las aulas en los años noventa. La literatura empieza a verse como una herramienta que puede ser beneficiosa para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, aunque no se ve como un objeto de estudio por sí mismo aún. Observar y trabajar la actuación de los alumnos en situaciones concretas es alguna de las posibilidades didácticas que se ven factibles con la literatura.

Las situaciones o contextos concretos en los que se encontrará un aprendiente serán de lo más diversas, por lo que no todas se pueden encontrar en la literatura, pero sí que muchas de las que se hallan en este medio son probables que las vivan en un futuro y en situaciones de inmersión. Entre estas situaciones pueden estar las de naturaleza literaria, como un acto de lectura de la LE, comprender las vallas publicitarias (es muy común el uso de metáforas en estas), entender el sentido figurado en una conversación, etc. La literatura no solo tiene su faceta cultural, sino que también es una realidad lingüística que estudiar para completar la competencia comunicativa de los discentes.

Dejando los noventa llegarían los dos mil y una de las obras de más relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta el día de hoy: el *MCER*. Esta creación del año 2002 buscaba unificar las directrices de las líneas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras; en ella se habla de los estudiantes como “agentes sociales” y “mediadores interculturales” e incluye un apartado en el que específicamente se habla del uso estético de la lengua. Así, la literatura entra en escena aludiendo a las expresiones artísticas que se realizan a través de los textos y la importancia cultural que tiene; en concreto se dice que “las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea” (2002: 60).

Aun así, la literatura no solo tiene valor cultural y estético, sino que en estos primeros años del siglo XXI se empieza a concebir como un medio válido para aprender también aspectos léxicos y gramaticales de la LM. La literatura ahora se usará para desarrollar estrategias de comprensión lectora, para entender tanto lo que se dice explícitamente, como implícitamente. La lectura es un proceso de descodificación y conocimiento aplicable a muchos géneros de texto de los que se pueden extraer conocimientos y conclusiones diferentes, como se indica en Sanz (2006: 7).

2.2 Naturaleza del texto y de la literatura

A lo largo de este apartado distinguiremos texto literario de texto no literario y caracterizaremos al primero de estos dos tratando los objetivos e intenciones que se persiguen al escribir literatura. También hablaremos sobre los rasgos que comparten los dos tipos de texto y sobre si la lengua literaria es una muestra de habla real o no.

Una distinción clara y básica que se ha de hacer cuando se habla de literatura es la diferencia que hay entre esta y el texto escrito o escritura general. Lo que determina que un texto sea literario y no un mero texto escrito depende de dos factores: la literalidad (o literariedad) y la poeticidad. La literariedad es un acuerdo pragmático que se da, de manera diferente en unas y otras épocas, cuando no es lo mismo el término literatura; alude a aquella o aquellas características que convierten un texto, por su

estructura y funcionamiento, en obra literaria. *Literatura* es un concepto con muchas acepciones, entre las que nos gustaría destacar cuatro de ellas: la primera, arte de la palabra por oposición a otros usos funcionales del lenguaje; la segunda, arte de la expresión intelectual; la tercera, arte de escribir obras de carácter perdurable; y cuarta, composición artificial del discurso. Con estas cuatro acepciones buscamos recalcar que texto escrito y texto literario no es lo mismo. Esta idea también se ve en Cardona (2014: 130), donde se sostiene que la literatura se distancia de la lengua corriente, del día a día, tanto en su variante culta como en la coloquial; en la lengua literaria se representa un uso especial y con mayor reflexión, busca la perfección absoluta en cuanto a una intención concreta.

Lázaro Carreter defiende que en la lengua literaria el emisor hace un mayor esfuerzo y presta más atención a la técnica de cifrar su discurso: es una emisión compuesta y reflexionada, determinada por una intención y las condiciones temporales y de adecuación a un determinado género. Por otro lado, Steiner apunta que para él literatura es el texto que no está redactado bajo la necesidad inherente de informar. Esta percepción no dejaría fuera de la calificación de *literario* a los géneros de mayor interés informativo, como los ensayos, puesto que el lenguaje con el que están redactados se opone al lenguaje ordinario (*apud* Sáez, 2011: 58). La idea a la que queremos llegar es que, si la principal función de la lengua es informar, la literatura busca alejarse o no someterse a esta función.

Por *literatura* podemos entender también una manera propia e individualizada de mirar la realidad y realizar una interpretación de ella; una realidad que percibe el escritor y traslada al papel a través de la lengua, con los mecanismos que esta le ofrece. La literatura es la visión de un escritor convertida en un objeto textual a través de su lengua, y así se muestra en Sanz (2006: 17). Conviene recordar la explicación que se da en Montesa y Garrido (1990: 450) de *función de comunicación* y *función de expresión* del lenguaje: la primera alude a que gracias al lenguaje somos capaces de intercambiar informaciones objetivas, la segunda se refiere a la capacidad de los humanos de plasmar pensamientos, sentimientos o emociones en las palabras.

Se explica en Sáez (2011: 61) que la lengua literaria y la lengua estándar comparten el mismo sistema de signos, aunque no se guían por la misma normativa o fin; aun así, ambas pueden compartir formas y funciones sin ningún inconveniente. Una y otra manifestaciones son diferentes, pero no podemos ver la literatura, en palabras de Begoña Sáez, como algo “aparte, inusual y para exquisitos”. Dicho esto, dejamos clara nuestra postura de que a la literatura no hay que tenerle miedo argumentando que es

demasiado compleja, sino que las distancias se pueden acortar trabajando los textos adecuadamente.

En Pedraza (1998: 61) se expone que la lengua real tan solo se puede presentar a los aprendientes de dos maneras: una, a través de interacciones espontáneas con hablantes nativos; y dos, a través de la lectura de textos literarios. La interacción con nativos de una lengua puede resultar complicada en los primeros estadios del aprendizaje, por lo que la literatura es una alternativa realmente aprovechable para llevar muestras de habla reales a la clase.

Esta idea de lengua real de la que hablamos se matiza en Montesa y Garrido (1990: 449). Es común de identificar *real* con *cotidiano* y así llevar a las aulas de enseñanza de lengua extranjera situaciones e interacciones que impliquen la superación de necesidades vitales a través de la habilidad de hablar: pedir indicaciones para ir a algún lugar, solicitar información administrativa, etc.; pero, en realidad, el estudiante en una situación de inmersión lo que quiere es poder interactuar con los hablantes nativos de forma fluida y no sentirse inferior por no poder expresarse. Esta inferioridad intelectual a la que nos referimos le puede producir angustia, ansiedad, frustración... De aquí extraemos que la lengua real que buscan los estudiantes es la de su día a día y no simplemente la necesaria para superar situaciones de necesidad estereotipadas.

2.3 Adaptar o no adaptar la literatura

En este punto presentaremos las dos posturas respecto a la adaptación o no de obras literarias para la clase de lengua extranjera. Decimos *obras*, pero no en sentido estricto, ya trabajar con fragmentos resulta igual de fructífero y supone menos dificultades por la complejidad de la trama, el interés, o más bien el desinterés, que pueda suscitar a los alumnos, cuestiones de tiempo, etc.

En Sáez (2011: 62) se sostiene que adaptar bien una obra no implica que esta pierda su cualidad de literaria. Por adaptar se entiende el hacer más accesible el texto (adaptando la lengua al tiempo actual si se trata de una variedad más antigua, abreviar su trama...). La cuestión de adaptar o no un texto se plantea en torno a su *lecturabilidad*. La idea es pensar si el texto es inteligible para los estudiantes y, en caso de no serlo, cuáles son las causas. Nos quedamos con la cita de Eduardo Alonso (*apud* Sanz, 2011:63): “tan literal como sea posible, tan libre como sea necesario”.

El debate de adaptar o no obras literarias no es nada nuevo ni ha sido provocado por la didáctica de las lenguas extranjeras, sino que viene de atrás, en concreto por el dilema de si la traducción de textos a una lengua extranjera es legítima o no. Con las

traducciones se pierden ciertos sentidos o matices del texto en su lengua materna, pero gracias a ellas tenemos la posibilidad de leer una infinidad de obras sin importar su procedencia. Algo parecido, continúa Begoña Sanz (2011: 63), ocurre en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras puesto que la dificultad de un clásico de la literatura (no solo por el lenguaje, sino también por el contexto) supondría una barrera para los alumnos, incluso suponen un problema para hablantes nativos, por lo que la adaptación es una acción que permite acercar estas obras a un público más amplio.

Respecto a las adaptaciones que se pueden realizar, hay algunas que son lengua y no literatura. Un ejemplo de esto se da cuando se cambia el género de una obra, como adaptar *El caballero de Olmedo* a prosa, dejando atrás la poeticidad propia del lenguaje teatral de las obras de Lope de Vega (Sanz, 2011: 63).

Volviendo a la clase de lengua extranjera valdría la pena preguntarnos si sería mejor una lectura graduada o una mala adaptación literaria. Las lecturas graduadas tienen innegables ventajas didácticas puesto que están creadas con ese fin, pero, a fin de cuentas, no tienen el valor estético que encontramos en una obra literaria cuyo fin es perseguir este valor del que hablamos. Además, las lecturas graduadas suelen ser aburridas, con un lenguaje no tan cercano como se supone del habla real y con temas demasiado tratados o poco originales que no encierran un mensaje significativo, por lo que no atrae la atención del lector. Sin embargo, cada vez se habla con más frecuencia de llevar fragmentos, no obras completas, de textos literarios adaptados de una forma legítima, conjugando lo artístico con lo didáctico, como se dice en Sanz (2011: 64).

Sin embargo, hay otras posturas más reticentes respecto a la adaptación. En Pedraza (1998: 60) se explica que los profesores de lenguas extranjeras llevan a cabo una constante ordenación y gradación de las dificultades del aprendizaje. Este intento de estratificación supone una distorsión inevitable de la lengua real que se enfrentaría al objetivo de que el alumno desarrolle unas destrezas que le permitan expresarse de forma llana y, sobre todo, natural, es decir, resulta paradójico buscar que el alumno se exprese de forma natural, pero aprendiendo con muestras de lenguaje que no son naturales. Ante esta postura, lo que se propone es hacer un mayor esfuerzo en la selección de los textos, estableciendo unos criterios de los que hablaremos en el siguiente punto, y tan solo adaptar ligeramente la obra si presenta arcaísmos propios de una época pasada.

2.4 Criterios para selección textos literarios

Continuando donde lo dejamos en el apartado anterior, en Pedraza (1998: 62) se recomienda llevar a la clase de lengua extranjera textos que no contengan arcaísmos

como *vuestra merced*, hipérbatos desconcertantes, etc., postura con la que no podemos estar más de acuerdo. Para los primeros estadios de aprendizaje se recomiendan poemas líricos cuya complejidad sea adecuada, puesto que hay poemas de gran simplicidad sintáctica y de vocabulario que, aun así, portan una gran riqueza simbólica que conmuevan la sensibilidad del lector, como este de Juan Ramón Jiménez:

El dormir es como un puente
que va del hoy al mañana;
por debajo, como un sueño,
pasa el agua.

En la selección de textos, se continúa en Pedraza (1998: 64), el criterio central ha de ser la adecuación de este al nivel del discente, sin olvidar la propia capacidad del escrito de atrapar y sorprender al lector. No solo nos referimos a textos escritos, sino que la literatura oral también ofrece productos interesantes como los trabalenguas, las adivinanzas o los relatos cortos. Muestras perfectas de literatura que llevar al aula, sin complicarnos con clásicos, son los narradores de vanguardia (dejando de lado, obviamente, a los surrealistas, cubistas y ultraístas cuyas creaciones se caracterizan por su lenguaje críptico). Las narraciones de estos escritores parecen perfectas para las clases porque son fácilmente divisibles, de sintaxis simple, vocabulario común y que presentan perspectivas insólitas. Alude el catedrático Pedraza a autores como Benjamín Jarnés, Antonio Espina, Edgar Neville, Francisco Ayala y más.

En Sáez (2011: 61) se expresa la opinión de que el texto literario tiene cabida en todos los niveles de enseñanza, aunque la tendencia era presentarlo en niveles medios-altos o, al menos, a partir del A2. El criterio en el que se basa es la *lecturabilidad* o, dicho de otra manera, el grado de facilidad de lectura del texto. Al igual que decíamos antes, se busca que los textos sean, en primer lugar, claros en el sentido de inteligibles, pero no solo eso, sino que también sean ricos y, sobre todo, atractivos para los alumnos para así alejarnos de la monotonía que ofrecen las lecturas graduadas escritas *ad hoc* para la enseñanza.

Se busca algo significativo para los alumnos, un texto que atraiga y mantenga su atención. Visto someramente, este criterio podría considerarse secundario para la enseñanza, pero hemos de tener en cuenta que leer en una lengua extranjera no es lo mismo que leer en nuestra lengua materna. Decía Cassany (*apud* Sáez, 2011: 62) que leer en una L2 es tan solo asomarnos a la punta del iceberg por la dificultad o falta de familiaridad con la sintaxis y el léxico. Los recursos cognitivos que se dedican a la comprensión son mayores que los que trabajan en elaborar inferencias y en la

construcción del significado. Comprender todo es casi tarea imposible, de ahí que atraer y mantener el interés en el texto sea una tarea vital para alcanzar los objetivos que nos proponemos.

2.5 Motivos para llevar textos literarios al aula

Ante la pregunta de *por qué llevar textos literarios al aula de ELE* se podrían esgrimir las características de los mismos: la universalidad, se tratan temas comunes a todas las culturas del globo, por lo que son familiares al aprendiente; la atemporalidad, son textos que trascienden, que sobreviven a su tiempo y no caen en el olvido por el valor que tienen; la motivación, atractivo e interesante para los alumnos pues esta es la propia naturaleza de la literatura y porque fomenta la participación de los alumnos cuando se llega a debates sobre diferentes interpretaciones de un mismo texto; la autenticidad u originalidad, como se dijo en el apartado §2.2, material que no se ha escrito con un fin didáctico, sino que es natural y real (Cardona, 2014: 131).

Respecto a este último motivo, en Montesa y Garrido (1990: 453) se defiende que la literatura, al estar construida, obviamente, por palabras es una vía de lo más aprovechable y lícita para seguir trabajando y exponiendo a los alumnos a la lengua, a mantenerlos en contacto con ella, en definitiva, con el vocabulario, con la estructuras gramaticales, con muchos recursos de los idiomas. Con la literatura la exposición a la lengua no se delimita a las tres o cuatro horas semanales de clase, sino que se puede extender de manera indefinida si el alumno se interesa en ella y la tiene como un recurso alternativo para seguir aprendiendo.

Uno de los motivos más destacados por los que llevar textos literarios a las aulas de ELE es, como se expone en Sanz (2006: 6), que la fascinación, el asombro, el encanto por la literatura española se convierta en un estímulo para acercarse a nuestra lengua. Ya sabemos la importancia del factor afectivo y la motivación en la adquisición de segundas lenguas, de ahí que este sea un motivo de lo más relevante.

Como *input* cultural, la literatura es un valiosísimo recurso informativo, ya que estamos hablando de autores, obras, años, movimientos, etc. que en sí mismos son contenidos propios de la cultura a la que pertenecen, como se sigue explicando en Sanz (2006: 8). La variedad de géneros también ayuda a dar una información diversa, puesto que con literatura realista se puede mostrar el estilo de vida de una forma detallada, las costumbres, minuciosas descripciones fieles a la realidad... Anteriormente (apartado §2.3) decíamos que en la literatura se plasma una visión de la realidad y así lo podemos apreciar en la literatura ficcional, desde la fantástica hasta la de terror, pasando por la de ciencia ficción y la romántica, entre otras. Este tipo de literatura también forma parte

del acervo cultural: muestra las metas, los miedos, los ideales y los sueños de los españoles.

Un motivo que podría pasar fácilmente desapercibido es tratar el texto literario en el aula de ELE como un objeto artístico específico, como se defiende en Sanz (2006: 17). Utilizar textos literarios por este motivo para poner en práctica habilidades interpretativas o para formar en valores es un proceso de aprehensión sentimental que se basa, especialmente, en la dimensión humanística de la adquisición de lenguas, olvidando un poco los objetivos puramente didácticos o instrumentales.

3. Aclaraciones terminológicas

El término *teatro* se puede entender de varias maneras por las diferentes acepciones que tiene el término y esto puede dar lugar a confusiones, especialmente si tenemos en cuenta su aplicación en la educación. Por ello, a lo largo de este apartado recogeremos y desarrollaremos las definiciones que han redactado diferentes profesores y pedagogos a lo largo del siglo XX y XXI. En primer lugar, distinguiremos teatro de drama, la dicotomía por excelencia en lo que a este tema terminológico se refiere. Después, también desarrollaremos otras definiciones o prácticas pedagógicas que se han desarrollado a través de la dramatización en las clases de español como lengua extranjera.

3.1 Drama vs. teatro

Tal y conforme se muestra en Pérez Solís (2018: 239), Winifred Ward fue el primero en distinguir teatro de drama al utilizar el concepto *creative dramatics*, allá por 1930. Con este nuevo término el autor quería hacer referencia a las actividades lúdicas dramatizadas que llevaba a cabo durante sus clases. En España se tuvo que esperar hasta el año 1970, con la Ley General de Educación, para poder hablar de dramatización, de manera independiente al teatro, como técnica empleada en la educación.

En lo que se refiere a las definiciones de ambos conceptos, drama y teatro, no hay consenso total entre los profesionales de la educación, aunque sí concuerdan en las líneas generales. Torres (1993: 323) expone que hay quienes consideran el drama como un **proceso** educativo cuyo objetivos son que el alumno desarrolle su propia personalidad y aprenda a comunicarse. El drama en las clases se llevaría a cabo a través de actividades encaminadas a desarrollar la creatividad del aprendiente. Por otro lado, sigue el profesor Torres, el teatro se entiende como un **producto** final cuyo objetivo era complacer a los padres de los alumnos y a los demás profesores del centro. Lo importante de esta dicotomía era contrastar el proceso dramático y el producto teatral.

Años más tarde, Barroso y Fontecha (1999: 108) explicarían su concepción de la dramatización. Para estos dos estudiosos “dramatizar algo es dar forma dramática, es decir, teatral a algo que no lo tiene”. Aquí observamos como se vuelve a identificar el drama con el proceso, siendo dramatizar llevar a cabo la representación de alguna acción. Ambos defienden que apenas hay límites para la dramatización, ya que podrían representar tanto textos escritos de cualquier género como textos orales. Para ellos el objetivo de la dramatización es lúdico, o sea, jugar a hacer teatro, no crear y practicar reiteradamente un obra teatral para representarla ante un público. De la misma manera,

Aguilar y Simarro (2009: 892) hablan concretamente del “objetivo pedagógico” de las dramatizaciones: recrear múltiples situaciones comunicativas en las que se pueden encontrar los discentes con el fin de trabajar y mejorar su competencia comunicativa.

En lo que se refiere a la definición de *teatro*, Alessandra, Chaves y Chiara (2017: 3) consideran que este concepto está vinculado fuertemente a la escenificación, ya que el teatro es la representación de una obra con el objetivo de hacer una puesta en escena con éxito. Pérez Solís (2018: 240) para que el teatro se lleve a cabo de una forma adecuada es obligatoria la presencia de un público, puesto que el teatro es un arte de función estética, o sea, para ser apreciado y/o valorado por los demás. En la representación o puesta en escena final se verá si el proceso teatral ha sido efectivo o se ha fracasado. No pasa esto con las dramatizaciones, con las cuales lo importante es lanzarse a hacerlas, desinhibirse y crecer para uno mismo, no para otros.

Además de esta concepción del teatro, Santos (2010: 14-17) recoge la parte más filológica del término. El catedrático en Filología Hispánica remite a la concepción aristotélica del teatro como texto, dejando un poco de lado la escenificación para centrarse en la obra literaria; concepción de lo más relevante en las clases de ELE según hemos introducido en el apartado anterior: §2. Literatura en ELE. Explica el doctor Santos que en la naturaleza híbrida del teatro -representación y texto- la primera precede a la segunda, ya que la historia teatral revela que el texto solo surgió *a posteriori* con el objetivo de conservar el acto efímero de la puesta en escena.

3.2 Otros conceptos

Cuando se habla de teatro en la educación no solo se hace referencia a la representación, a la dramatización o al texto literario, sino que, con el paso del tiempo, se han desarrollado nuevas prácticas como el juego dramático, la representación de papeles (*role-play*), la expresión dramática y otro tipo de juegos abiertos y semidirigidos, tal y conforme se explica en Pérez Solís (2018: 240-243).

En primer lugar, por juegos dramáticos se pueden entender aquellas actividades cuya finalidad es hacer más fácil el proceso en el que se insertan. Estas actividades no están muy estructuradas y son bastante simples, ayudan a los alumnos a reproducir acciones desconocidas para ellos a través de juegos. Según Motos (1992 *apud* Pérez Solís: 240-241), para considerar estos juegos como dramáticos han de cumplir unas características: implicar acción, ejercitar la imaginación, permitir la expresión lingüística y paralingüística, e implicar nuevas adquisiciones y conexiones con aprendizajes anteriores.

Son muchas las características de los juegos dramáticos que resultan altamente beneficiosas para el aprendizaje de segundas lenguas, como se muestra en Boquete (2014: 9). Algunas de las más destacadas son las siguientes:

- Aumenta la motivación y favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno.
- Ayuda a la conducción de grupos creando un clima propenso para cooperar gracias a distintas dinámicas que se llevan a cabo y al desarrollo de hábitos de grupo.
- Crea una necesidad de comunicar, poniendo a los alumnos en activo durante las sesiones.
- Al recrear situaciones de la realidad exterior a la clase muestra la realidad cultural la sociedad.
- Mejora la pronunciación y desarrolla la fluidez en el habla.
- Estimula el componente cognitivo ejercitando la memoria, observación y concentración.

En segundo lugar veremos los juegos de representación de papeles, también conocidos como juegos de *role-play*. A través de la simulación, el grupo lleva a cabo una dinámica en la cual interpretan o representan una situación comunicativa concreta: en un contexto definido y con unos individuos específicos. Cada aprendiente asume un rol para actuar en el contexto propuesto, rol que puede estar inspirado en necesidades reales. Los alumnos, en cierto modo, dejan de lado sus rasgos personales para actuar como otros personajes o grupo de personajes y dramatizar unas situaciones tal y conforme están especificadas. El beneficio lúdico y didáctico no solo se consigue a través de la representación propia, sino también observando a los demás compañeros; el grupo actúa como “observador participante” (Pérez Solís: 241).

A continuación también encontramos la expresión dramática. Según Pavis (1989), esta expresión se concibe como una exteriorización, un movimiento del interior hacia el exterior de la persona. En esta práctica trabajamos con el pensamiento y el ser del alumno, damos un rol revelador al estudiante y trabajamos para que se exprese combinando el lenguaje icónico, plástico; el analógico, plástico y corporal; y el simbólico, matemático y verbal. La expresión dramática se presenta como una práctica que engloba todos estos lenguajes y los pone en práctica para que el alumno exteriorice su pensamiento. Barret (1989) define esta expresión dramática como una pedagogía de la acción teniendo en cuenta que el ser humano es al mismo tiempo sujeto y objeto de su

propia búsqueda. Así, la expresión dramática se pone al servicio de una de las prácticas más importantes de la existencia: la expresión del yo (*apud* Pérez Solís: 241-242).

Por último, hemos de realizar una distinción que se hace entre los diferentes juegos lúdicos en torno al teatro y dramatizaciones, según se explica y ejemplifica en Corral (2013: 123-124). La doctora Corral diferencia *juegos de dramatización abierto* y *juegos de dramatización semidirigido*. En los primeros se da a los alumnos un poco información del contexto situacional y a partir de esta ellos han de improvisar un diálogo. Por ejemplo: en clase se forman grupos de tres estudiantes y han de elegir objetos que tengan a su alrededor (sillas, mesas, mochilas, tizas, etc.); a continuación, uno de los estudiantes se apropiará del objeto en cuestión y actuará como vendedor, mientras que los otros dos harán de compradores. Sin embargo, en los juegos de dramatización semidirigidos la información contextual es complementada por herramientas lingüísticas concretas de las cuales se ha de hacer uso en el diálogo. De esta manera, por ejemplo, se propone un ejercicio para que los estudiantes practiquen la expresión de sentimientos: en grupos, se les dará tiempo para preparar la dramatización de situaciones concretas, que después representarán ante sus compañeros. Para ello se podrán servir de expresiones como las siguientes: *estoy pensando en..., es divertido que..., ¡qué pena!, ¿qué te pasa?, estoy furioso, tengo miedo de...*

Estos dos tipos de juegos abiertos y semidirigidos han de evolucionar y llegar a ser juegos dramáticos dirigidos para que los alumnos no se relajen y acostumbren a utilizar únicamente las expresiones con las que se sienten más cómodos. Estos juegos de dramatización se diseñan de tal manera que el alumno se vea obligado a emplear un determinado tipo de estructuras y/o léxico concreto como forma de sistematización (Corral, 2013: 125). Quizás se limite ligeramente su creatividad, pero con los juegos dirigidos nos aseguraremos de que trabajen con las estructuras más rebeldes para avanzar hacia una adquisición más rica y variada. La dinámica de estas actividades es la siguiente, tal y como se presenta en Pérez Solís (2018: 244):

- Objetivo: trabajar la expresión de la hipótesis en pasado:
si + pto. pluscuamperfecto de subjuntivo, condicional compuesto de indicativo/pto. perfecto de subjuntivo.
Ej.: si hubiera dedicado más tiempo a mis amistades, no me habría/hubiera quedado solo.
- Más herramientas:
 - *Es posible que* + subjuntivo.
 - *Puede ser que* + subjuntivo.
 - *Te prometo que de ahora en adelante...*
- Situación: disputa en un matrimonio con muchos reproches.
- Personajes: marido y mujer.

- Posibles reproches, justificaciones y lamentos:
 - No mostrarse comprensivo. *Si te hubieras mostrado más comprensivo...*
 - No ser atento y detallista.
 - No ayudar en las tareas de casa.
 - No dedicar suficiente tiempo a la familia.
 - Desconocer los sentimientos de tu pareja.
 - No tener tiempo.
 - Necesitar dinero y tener que trabajar.

4. El teatro en el *MCER* y el *PCIC*

Una vez vistas y explicadas las diferentes formas en las que se puede concebir y trabajar el teatro en la educación, pasaremos a estudiar el papel que tiene el teatro, en todas sus variantes, en dos de los documentos metodológicos de ELE más importantes: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

El *MCER* pertenece al proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, el cual se ha esforzado por unificar las directrices para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas dentro del contexto Europeo. Numerosos profesionales de diferentes países han cooperado en este proyecto, consiguiendo desarrollar, entre otras muchas cuestiones, escalas descriptivas de niveles lingüísticos o elaborar informes en torno a las metodologías y coherencia de las mismas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos son los dos objetivos principales del *MCER*: reflexión y cooperación.

El teatro en este documento obtiene cierta relevancia. Lo encontramos por primera vez en el capítulo 4, titulado “el uso de la lengua y el usuario y alumno”. Aquí se describen los usos lingüísticos según los ámbitos y situaciones que determinan un uso concreto de la lengua, es decir, se muestra el teatro como un objeto con el que se puede trabajar, al igual que el cine, las exposiciones o los deportes, áreas temáticas válidas a la hora de hablar del tiempo libre y ocio, de ahí que se reivindique aquí su importancia. A este respecto, actividades que se mencionan a lo largo del capítulo tienen que ver con ser capaz de escuchar y comprender obras teatrales o ser capaz de escribir una reseña de una obra teatral (ambas en un nivel B2). En el mismo capítulo 4 volvemos a encontrarnos con el teatro a la hora de estudiar las tareas y los propósitos comunicativos, puesto que en él se hace un uso estético de la lengua, un uso imaginativo y artístico, de ahí que se comprendan actividades como “representar obras de teatro con guion o sin él y presenciar” y “escenificar textos literarios, obras de teatro y de ópera, etc.” (Consejo de Europa, 2002: 60). No solo se plantean actividades de uso estético de la lengua, sino también de mediación escrita a través de la traducción literaria.

Consideramos muy importante la apreciación que se hace en el *MCER* sobre las características paralingüísticas que, generalmente, no están representadas en casi ningún tipo de texto escrito, pero a las que sí se suele hacer referencia en una obra de teatro (Consejo de Europa, 2002: 92). Trabajar estas características del español mejorarán la competencia comunicativa del aprendiente en la lengua meta, como se explica en el apartado §5.2.

El conocimiento de la sociedad y cultura de la comunidad de la lengua meta es un aspecto de conocimiento del mundo, por ello en el *MCER* se considera que ver teatro o leerlo contribuye a la apreciación de los valores, creencias y actitudes de una comunidad (Consejo de Europa, 2002: 100-101).

No encontramos más menciones relevantes al teatro o a las dramatizaciones en este documento, ya sea como herramienta lingüística o metodología. Sin embargo, teniendo en cuenta que el *MCER* adopta un enfoque centrado en la acción -en el que los usuarios se ven como miembros de una sociedad en la que tienen que llevar a cabo tareas en un contexto concreto- podríamos suponer que las dramatizaciones serían una práctica válida desde su punto de vista.

En lo que se refiere al *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* es un documento específico para la enseñanza de español como lengua extranjera, al contrario que el *MCER*. Sin embargo, comparte posturas con este proyecto europeo, ya que parte de sus niveles comunes de referencia para crear su currículo, por ejemplo. Este trabajo del Instituto Cervantes cuenta con un amplio y detallado inventario de especificaciones relacionadas con ELE y, además, incide en la investigación de los estándares de competencia lingüística. Los destinatarios del plan son profesores y especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras, también usuarios que se puedan servir de los diferentes inventarios.

Al igual que en el *MCER*, todo lo relacionado con el teatro que aparece en el *PCIC* se encuentra en niveles intermedios/altos, con algunas alusiones en un nivel B1, aunque la mayoría son de un B2 en adelante. En las nociones específicas, inventario B1-B2, nos encontramos con el teatro en dos apartados: 8.2. Espectáculos y exposiciones, donde se mencionan, por ejemplo, *asiento/fila ~ de un cine/de un teatro* (B1) y *función ~ de teatro/de circo* (B2); y 18.6. Cine y teatro, con la muestra de *poner ~ una película/una obra de teatro*. Este mismo inventario de nociones específicas en los niveles C1 y C2 no amplía mucho las nociones del apartado 8.2, aunque sí lo hace en el 18.6 como se muestra en la siguiente imagen:

18.6. Cine y teatro
 [v. Referentes culturales 3.3.1., 3.3.2., **Nociones específicas 8.1., 8.2.**]

C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ planteamiento, nudo, desenlace ▪ realizador, especialista, extra ▪ rodaje, montaje, doblaje, proyección ▪ sesión ~ de tarde/de noche/continua ▪ butacas/asientos ~ (no) numerados ▪ cine ~ mudo/sonoro ▪ películón, éxito de taquilla ▪ actuación/interpretación ~ pésima/brillante/convincente ▪ actor ~ mediocre/reconocido ▪ final ~ previsible/inesperado ▪ debutar, ensayar, improvisar ▪ hacer de (un personaje) ▪ meterse ~ en la película/en el papel/en el personaje ▪ salir a escena 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ filmoteca, cineclub, cinéfilo ▪ objetivo, lente, claqueta ▪ toma, fotograma, encuadre ▪ entresuelo, patio de butacas, palco ▪ ópera prima ▪ éxito apoteósico ▪ actuación/interpretación ~ magistral/estelar ▪ actor ~ célebre/galardonado/ camaleónico/como la copa de un pino/de reparto ▪ llevar a la pantalla, grabar, filmar, exhibir ▪ dar vida (a un personaje) ▪ hacer un papelón ▪ ceñirse al guión ▪ estar en ~ cartel/cartelera

Imagen 1. Nociones específicas, inventario C1-C2 del *PCIC*. Fuente: Centro Virtual Cervantes (2006).

El teatro cobra verdadera relevancia en el *PCIC* en el capítulo de los referentes culturales, en el que se busca que los alumnos accedan a una nueva realidad sobre una base amplia e integradora donde se empapen de conocimientos, habilidades y actitudes con las que desarrollar su competencia intercultural, tal y conforme se expone en Centro Virtual Cervantes (2006). El inventario de este apartado se divide en tres fases -de aproximación, de profundización y de consolidación- en función de la universalidad de los aspectos que se traten, siendo los de aproximación los de mayor universalidad y los de profundización los de menos. De las doce alusiones que se hace al teatro, una de ellas es en la fase de aproximación, aludiendo a dramaturgos y obras teatrales de proyección internacional; tres en la de profundización, donde se hace referencia a grandes directores y actores, compañías y teatros emblemáticos; y ocho en la de consolidación, tratando los espacios y su influencia en los géneros dramáticos, el valor literario del texto teatral, el teatro en la historia de la literatura española e hispanoamericana, y diferentes festivales.

Concluimos que en el *PCIC*, al igual que en el *MCER*, se habla del teatro como objeto o material didáctico y no encontramos referencias a emplear la dramatización como recurso o técnica didáctica con todos los beneficios que conlleva, como veremos en el siguiente apartado.

5. Didáctica del teatro en las clases de ELE

Antes de adentrarnos en este apartado desearíamos aclarar que cuando hablemos de teatro en este trabajo nos referiremos a todas las acepciones o enfoques que se plantearon en el punto 3, desde el texto escrito hasta las expresiones dramáticas. Este apartado en cuestión lo iniciaremos haciendo un acercamiento a la práctica didáctica que se lleva a cabo con el teatro, después estudiaremos las ventajas de usarlo como recurso en las aulas para después recoger las consideraciones de diferentes profesionales en cuanto su efectividad didáctica. Tras esto, desarrollaremos lo que puede aportar el teatro como recurso a diferentes competencias: competencia verbal, competencia no verbal y competencia cultural.

5.1 Introducción. El teatro como práctica didáctica

Tal y como se expone en Alessandra *et alii* (2017: 2), la llegada del método comunicativo a la enseñanza de lenguas extranjeras permitió desechar la metodología tradicional de enseñar a través de estructuras formales aisladas, posibilitando hacer uso de técnicas dramáticas y actividades teatrales que facilitarían a los alumnos comunicarse con fluidez y corrección. Además, estas nuevas actividades permitieron trabajar la interpretación y comprensión crítica de un amplio espectro de textos con los que se pudieron aumentar la cantidad de aspectos socioculturales de la lengua meta.

Puesto que la lengua es esencialmente un instrumento de comunicación, el aprendizaje de una lengua extranjera siguiendo el método comunicativo ha de ser una actividad social. El aula se convierte en un entorno donde se dialoga, se comunica, se discute, se conversa... en definitiva, donde se hace un uso significativo de la lengua. La dramatización se presenta aquí como una de las estrategias que mejor incorpora la comunicación interpersonal, o sea, que une enseñanza de lingüística y uso social de la lengua. Esto se debe a que las actividades dramáticas mitigan la artificiosidad de otros materiales más formales empleados en el aula, es decir, incorporan nuevas dinámicas con las que aprender de una manera más lúdica favoreciendo el uso de la lengua con un fin concreto.

Además, estas dinámicas no tienen por qué ser complejas. Se explica en Corral (2013: 119-120) que un juego dramatizado por muy simple que sea o una representación de una secuencia teatral ya supera la barrera de un mero ejercicio oral al incorporar la teatralización. Esto se debe a que con esta práctica se pone en movimiento distintos lenguajes que participan en el acto comunicativo: kinésico, proxémico, fonético... Esto

es una característica inherente del teatro¹, ya que numerosos investigadores y dramaturgos llegaron a la conclusión de que no se puede separar la palabra de los impulsos que la inspiran, ni del cuerpo y la voz que la producen.

Con la dramatización se pone en activo al alumno, se le coloca en una posición donde ha de representar a un personaje y, mediante la imitación, intentar reaccionar como lo haría su aquel cuyo lugar está ocupando, lo que comporta un trabajo focalizado en el pensamiento del personaje, sus motivaciones y reacción, debiendo exteriorizar todo esto a través de su propio cuerpo. Como vemos abarca mucho el trabajo a través de la dramatización. Se sigue explicando en Corral (2013: 120) que esta práctica aborda aspectos tanto de la competencia lingüística como de la sociolingüística, la estratégica o la discursiva. La dramatización conlleva una sistematización de la gramática, de la fonética y del léxico en armonía con el cuerpo. Además, el interés que puede despertar en los alumnos es una gran ventaja para vencer el miedo al error y para desinhibirse. Llegados a este punto, los alumnos se expresan con mayor naturalidad y espontaneidad, especialmente si se practican representaciones teatrales en la que hay que insistir en aprender y repetir los diálogos de la obra en cuestión. De hecho, Torres Núñez (1996: 67) afirma que “se ha comprobado que en los ensayos se puede repetir una y otra vez una palabra o una frase y los alumnos no se cansan. Sin embargo, si ese mismo ejercicio de repetición se hace en clase, ellos no lo aguantan” (*apud* Corral, 2013: 123).

A pesar de que hacer representaciones teatrales y realizar dramatizaciones sean actividades tan completas, los aprendientes se divierten durante el proceso. En Alessandra *et alii* (2017: 3) se explica que gracias a que en la dramatización se incorporan características del juego, el planteamiento lúdico de las actividades las hace más amenas al tiempo que se desarrolla la competencia comunicativa, interactiva, cultural, sociocultural e intercultural. Con el juego dramático los aprendientes se hacen dueños de una nueva realidad para ellos y la exploran, transforman y llegan a conocer en profundidad. En definitiva, se divierten mientras interactúan unos con otros, lo que ayuda a superar cohibiciones y el miedo a equivocarse, como introducíamos antes.

Visto de esta manera, podría pensarse que parece que los alumnos van a divertirse a las clases en lugar de aprender, pero es que hoy por hoy sabemos que el

¹ La gimnasia dramática va acompañada por una dimensión vocal, ya que sería absurdo pretender separar la voz del cuerpo. Cada gesto posee una sonoridad, una voz, que intento hacerles descubrir a los alumnos. [...]. Con el movimiento puede ser lanzado un sonido, una palabra, una frase, una secuencia poética o un texto dramático (Lecoq, 2009: 106 *apud* Corral, 2013: 120).

juego es fundamental para el desarrollo de los niños y adultos (Piaget, 1962 *apud* Corral, 2013: 122). El teatro se presenta como una forma del juego, solo hay que pensar la traducción de “interpretar” en otras lenguas se hace a través de la palabra “jugar”: *to play* en inglés o *jouer* en francés. Esto es así porque damos la oportunidad al estudiante de jugar a ser otro y olvidar los papeles que hace en el día a día. De esta manera, el introvertido puede transformarse en extrovertido, el bueno en malo, el generoso en ávaro y a la inversa con un largo etcétera, todo ello con un objetivo didáctico. En Pérez Solís (2018: 236) se sentencia “consideramos que el componente lúdico del teatro es compatible con el rigor académico y la disciplina en el aula”. Esta consideración se corrobora observando las estrategias que, según Robles (2007: 16-17 *apud* Boquete, 2014: 10), pone en funcionamiento el juego dramático:

- Planificar lo que se va a decir y cómo, ensayar y probar nuevas expresiones y combinaciones léxicas y sintácticas.
- Aprender a usar correctamente la sinonimia sustituyendo una palabra por un término equivalente, utilizar circunloquios y paráfrasis para complementar enunciados, o ser capaz de hacer una definición precisa cuando no se recuerde una palabra en concreto.
- Practicar la escucha atenta para captar el tema general, identificar el contexto de palabras que no se conocen, identificar un vacío de información y valorar hechos que se dan por supuestos.
- Planear intercambios y turnos de palabras.
- Solicitar ayuda a compañeros y/o profesores cuando se tenga dificultades a la hora de enunciar algo.
- Consolidar técnicas de memorización.
- Usar la mímica y los gestos para solventar dificultades en la comunicación.

5.2 Ventajas del uso de técnicas teatrales

En el apartado anterior ya hemos introducido alguna ventaja del uso de técnicas teatrales y lenguaje dramático. Ahora completaremos esta información con datos relativos al plano afectivo del alumno, beneficios motivacionales, cohesión de la clase como grupo y otros valores inclusivos.

Para empezar, queremos destacar los efectos positivos en las relaciones personales de los alumnos: individuales y de grupo. En este plano afectivo se ha visto cómo las dinámicas dramáticas combaten las inhibiciones, así como la falta de interés y la baja participación. Estas dinámicas resultan estimulantes para ellos, lo que genera actitudes positivas hacia la adquisición de la lengua y promueve la autonomía del

estudiante. Un aprendiente motivado se esfuerza más y dedica más tiempo a sus estudios, lo que hace que aprenda más y mejor, al mismo tiempo que contribuye a aumentar la confianza en sí mismo, lo que también repercute en el proceso de aprendizaje.

La segunda ventaja consiste en la motivación, que se introducía en el anterior párrafo por el impulso que recibe en el plano afectivo. Mora (2013 *apud* Alessandra *et alii*, 2017: 4) ratifica la importancia de la motivación, ya que el déficit emocional ha sido considerado una transcendental causa del fracaso en el aprendizaje. Se dice que las dinámicas teatrales ayudan con la desinhibición y favorecen la expresión porque, supuestamente, el objetivo de la representación teatral es la puesta en escena de la obra, sin tener tanto en cuenta los contenidos gramaticales, léxicos o fonéticos, sino valorando la comunicación efectiva por encima de la comunicación correcta. Esta percepción hace que los discentes se despreocupen en cierta manera de su expresión y se liberen del miedo al fracaso, puesto que no se ven tanto como estudiantes, sino como miembros de un grupo (Hidalgo, 2012:20 *apud* Alessandra *et alii*, 2017:4). El alumno se ha transformado en actor y ahora une lo real con lo ficticio, en estos momentos empieza a imaginar y a crear.

La imaginación y oportunidad de expresarse que se da a los estudiantes contribuye al desarrollo de la creatividad y del espíritu crítico, puesto que tendrán que resolver los nuevos problemas que surjan, como el montaje de un escenario, de la manera más efectiva posible. En todo momento se está dando un papel activo al estudiante: él es quien lee el texto de la representación y lo manipula, lo comprende, transforma, discute, aprende y, por último, representa. Es un aprendizaje que se lleva a cabo a través de la experiencia, donde los profesores actúan como guías, orientadores y moderadores contribuyendo al establecimiento de un clima de cordialidad y confianza para aprender y crecer. Los docentes preparan las actividades necesarias y proporcionan los materiales oportunos para que sus alumnos descubran y experimenten, siendo conscientes de que el objetivo es la diversión y el aprendizaje significativo.

Como se explica en Alessandra *et alii* (2017: 5), el teatro también actúa como un factor de cohesión que contribuye a desarrollar una eficaz dinámica de grupo. En la clase se crea un ambiente solidario y de aceptación del otro a través del mayor conocimiento de la persona que se expresa, es decir, que hace visible a los demás su interior exteriorizando sus sentimientos. Con la mayor relevancia que se otorga a la interacción oral las técnicas dramáticas se profundiza en la naturaleza dialógica del

lenguaje. Los estudiantes cooperan en sus interacciones orales alternando los papeles de hablantes y oyentes, practicando y potenciando así su confianza para que la comunicación llegue a ser lo más espontánea y rica posible. Para que sean efectivas las dinámicas se requiere de la participación conjunta del grupo para alcanzar el objetivo común; una actitud pasiva podría llevar al fracaso de todos los miembros.

Cassany (2004 *apud* Alessandra *et alii*, 2017: 5) revela cómo el teatro contribuye al desarrollo del aprendizaje cooperativo en cuanto a tres factores: la interdependencia positiva, los alumnos son conscientes del objetivo común con su compañeros de representar una obra; la interacción cara a cara estimuladora, los alumnos como miembros de un grupo interaccionan para preparar toda la representación, desde los papeles hasta la actuación; y la técnica de comunicación interpersonal y de pequeño grupo o destrezas sociales, puesto que cada miembro ha de superar sus propios miedos para que el grupo funcione y se pueda llevar a cabo el propósito común.

La última ventaja que vamos a exponer es el valor inclusivo del teatro, tal y conforme se muestra en Alessandra *et alii* (2017: 8-9). En el siglo XXI la educación inclusiva se ha presentado como un enfoque que altera la forma de entender la educación y, en especial, la atención a la diversidad. El objetivo de este enfoque es conseguir transformar el aula en un espacio abierto, global, participativo y colaborativo, donde la diversidad se concibe como algo positivo e inherente de cada uno. Teniendo esto presente, las aulas están repletas de estudiantes únicos y diferentes; cada uno con su forma de ser, pensar, sus gustos y preferencias de aprendizaje. La educación inclusiva aboga por que todos puedan desarrollar sus capacidades y potencial en un entorno donde prima la equidad, el respeto, la colaboración y el reconocimiento a la diversidad.

Las dinámicas teatrales contribuyen a crear espacios donde todo esto sea posible, donde el alumno sea libre y se sienta partícipe de un mundo repleto de posibilidades y no de uno que te cohibe y limita. En este mundo tan diverso, el teatro y las actividades relacionadas con él desarrollan una conciencia colectiva e inclusiva donde la colaboración en las diferentes tareas y reparto de funciones persiguen un mismo objetivo para todos, sin dejar a nadie de lado. Además, dramatizar es un acto de comunicación en el que se hace uso del lenguaje verbal y no verbal, entre otros, permitiendo la simulación de situaciones realistas que faciliten al estudiante, como persona, entender su papel individual dentro de la sociedad en la que ha nacido y está creciendo.

5.3 El teatro y la competencia verbal

Como se expone en Santos (2010: 19), por competencia verbal se entiende la que incluye y trabaja los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas de la lengua. A esta competencia también se la ha denominado como competencia lingüística², o se ha dicho que incluye otras competencias como la gramatical³, dominio de los recursos gramaticales de una lengua; la competencia léxica, dominio del vocabulario de una lengua, tanto palabras como unidades pluriverbales; o la discursiva, la capacidad para combinar estructuras y significados durante la producción de textos, tanto orales como escritos.

Anteriormente mencionábamos que el uso del texto teatral en la enseñanza es mínimo viéndose este desplazado por otros en prosa, tanto novelísticos como periodísticos y ensayísticos. Analizando varios manuales de ELE, como se expone en Santos (2010: 24-25), se observa que este tipo de textos se emplean para explicar y trabajar aspectos léxico-semánticos a través de realizar inferencias de significado de palabras o expresiones. Encarar unidades fraseológicas en su contexto concreto favorece un aprendizaje más natural y una retención más efectiva. También se ha hecho uso de este tipo de textos y práctica dramática, en menor medida, para trabajar la fonética y los patrones entonativos, obviamente porque en el teatro la fonética y la prosodia se despliegan en toda su dimensión.

Se considera que la explotación didáctica del texto teatral es correcta, aunque muy limitada, mínima. Solo se emplea en los niveles superiores de enseñanza, indicador de que este tipo de textos resulta difícil para el estudiante por uso de la lengua que se hace en algunos de ellos, como los lenguajes más realistas y la abundancia de coloquialismos que se emplean. En lo que se refiere a los contenidos verbales, se aprecia que también trabajan de una forma muy limitada, puesto que encontrar un fragmento teatral que colme las necesidades de una explicación puede ser muy costoso y llega a ser más cómodo generar textos *ad hoc* para trabajar los contenidos concretos. La conclusión a la que se llega es que prácticamente no se explotan los textos teatrales para trabajar la competencia verbal, aunque cuando se ha hecho ha sido de forma correcta.

² “La competencia en comunicación lingüística supone la correcta utilización del sistema lingüístico y aborda los aspectos formales de la lengua” (Vaqueiro, 2014: 35).

³ “La gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rige el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios” (Centro Virtual Cervantes, 2006).

Para ilustrar el modo en el que se pueden aprovechar positivamente este tipo de textos, reseñaremos el trabajo que se ha realizado con *Los ochenta son nuestros* tal y conforme se explica en Caballero y Corral Hernández (1996: 151-161). El objetivo que se persigue con la obra es explicar la lingüística coloquial a extranjeros a través del texto, además de poner énfasis en trabajar la interpelación, es decir, en los medios de la lengua para iniciar un discurso y que la comunicación se produzca entre los interlocutores.

La obra *Los ochenta son nuestros* de Ana Diosdado es un texto ideal para estos objetivos que se han propuesto debido a que la escritora puso especial interés en ajustar el registro de habla a sus personajes, haciéndolos lo más reales posibles. Hemos de tener en cuenta que las clases suelen llevarse a cabo desde una perspectiva más formal o estandarizada, pero que el registro coloquial pertenece a la realidad de una lengua y por ello si los alumnos lo estudian, comprenden y trabajan, estarán contribuyendo a mejorar su competencia comunicativa en la lengua meta.

Los elementos del texto que se estudian con mayor detenimiento son los siguientes: de interpelación directa se ven los pronombres personales, la interrogación directa, los sustantivos con función de vocativos, los insultos y apelativos cariñosos; de interpelación indirecta se exponen la interrogación indirecta, los imperativos sensoriales y expresiones que indican mandato, y las interjecciones y expresiones de incitación al diálogo. Más allá de la interpelación, se estudian también otros procedimientos como las frases inconclusas, las repeticiones y los juegos lingüísticos. Si bien nos estaríamos posicionando en un nivel superior, todos estos elementos son parte de nuestra lengua y trabajarlos contribuirían a enriquecer el bagaje léxico y discursivo de los alumnos a través de una dinámica atractiva y motivadora.

En lo que se refiere al teatro, el trabajo sobre la competencia verbal no está limitado al que se realiza con textos escritos para su análisis y escenificación, sino que también se han diseñado juegos dramáticos como los que se muestran en Borrego y Ortega (1997). Para ejemplificar el tipo de juego dramático al que nos referimos, explicaremos la actividad *Ronda de palabras*. El objetivo de esta es favorecer la asociación de ideas y, por lo tanto, la espontaneidad verbal procurando diversión entre un grupo de nivel elemental durante diez o quince minutos. La dinámica consiste en que los alumnos de la clase se coloquen en círculo y uno de ellos comience diciendo una palabra, o el profesor en caso de querer trabajar algún contenido léxico en concreto. Imaginando que el primer alumno eligiera la palabra *azul*, su compañero inmediatamente a la derecha tendría que continuar con otra palabra asociada a *azul*,

como *cielo, verde, lápiz, Ebro*, etc. Al mismo tiempo, los alumnos irán anotando las palabras que se van diciendo durante la ronda para que, al finalizar, busquen qué tipos de asociaciones se han producido. De manera opcional y dependiendo del éxito del juego, se pueden formar grupos de alrededor de ocho alumnos y que realicen una improvisación teatral con el mayor número posible de palabras recogidas. Igual que se ha llevado a cabo el juego con palabras que estuvieran relacionadas, también se puede hacer con palabras que sean sinónimas, antónimas, que rimen, que pertenezcan a un mismo campo semántico, etc.

5.4 El teatro y la competencia no verbal

Por competencia no verbal, según se explica en Santos (2010: 20), entendemos el dominio de los elementos no verbales que son relevantes para la comunicación humana. La Comunicación No Verbal, como disciplina, abarca los contenidos de cuatro sistemas: el paralingüístico, el kinésico, el proxémico y el cronémico; y engloba los contenidos de otras dos disciplinas: la Pragmática y la Sociolingüística. Como se puede apreciar, estamos tratando un ámbito muy amplio, pero como se dice en Cestero (2007 *apud* Santos, 2010: 20), para llegar a ser realmente competentes comunicativamente en una lengua extranjera no solo se ha de desarrollar la competencia lingüística, sino también las destrezas referentes a la información pragmática, social, situacional, de signos y sistemas de comunicación no verbal. En definitiva, comunicar es más que simplemente hablar⁴.

Como se defiende en Bérodot (2014: 169), el teatro en las clases de lenguas extranjeras se presenta como una oportunidad asombrosa para sincronizar las competencias lingüísticas y las paralingüísticas. El habla se considera una dimensión plural donde se analizan y reelaboran aspectos prosódicos, kinésicos y proxémicos en relación con las intenciones y/o las emociones que se quieren comunicar.

Veamos todo esto de manera pormenorizada. En primer lugar, el sistema proxémico abarca todo lo que tiene que ver con el concepto, uso y distribución del espacio. Su estudio se configura para la enseñanza en tres dimensiones: proxémica conceptual, hábitos de comportamiento y ambientales del espacio; proxémica social, uso del espacio, público y privado, en las relaciones sociales y comportamiento de las

⁴ “Comunicar es emitir mensajes para otros seres humanos, con palabras, gestos, actitudes corporales, una materialidad que es la superficie emergida de iceberg del espíritu o del imaginario, es decir, universos de creencias, recorridos de vida, eventos históricos en todos los sentidos del término, *stocks* de imágenes y de símbolos que dan un sentido único al lenguaje utilizado, al deseo, al compromiso” (Bérodot, 2014: 170).

personas ante la violación de la territorialidad; y proxémica interactiva, distancias a las que interactuamos.

Se explica en Santos (2010: 49) que la proxémica suele ser una causa de creación de estereotipos y bloqueo de aprendizaje debido a malas interpretaciones. Al ser el español una cultura de contacto, los estudiantes de ELE han de ser conscientes, por ejemplo, de que la proximidad entre interlocutores no tiene por qué significar deseo sexual, un malentendido muy frecuente que llega a generar fuertes bloqueos emocionales. Por ello, en el aula se deben llevar a cabo dramatizaciones de este tipo y de situaciones del estilo (como lo que ocurre con los besos y los abrazos) e incitar a los estudiantes a que se acerquen, se toquen o mantengan la mirada cuando estén interactuando como ocurre en nuestro país. Improvisaciones así o sometimientos a *input* a través de obras de teatro o cine serán eficaces para enseñarlos y acostumbrarlos a comunicarse en la lengua que están aprendiendo. Todo esto, obviamente, de forma progresiva y dirigida, para que el hablante no nativo vaya perdiendo su sensación de incomodidad.

En segundo lugar, el sistema cronémico tiene que ver con el concepto, uso y distribución del tiempo. Al igual que el proxémico, su estudio se estructura en tres dimensiones: tiempo conceptual, hábitos de comportamiento y creencias relacionadas con el concepto que tienen del tiempo las distintas culturas; tiempo social, signos culturales que muestran el manejo del tiempo en las relaciones sociales; y tiempo interactivo, duración de los signos de otros sistemas de comunicación. En este sistema se estudian conceptos como, por ejemplo, la (im)puntualidad, la duración de reuniones o encuentros, la organización del día, etc. Se defiende en Santos (2010: 51) que su importancia en ELE es fundamental para evitar que los aprendientes se sientan desorientados o confusos ante comportamientos que ellos podrían clasificar como caóticos.

La dramatización puede emplearse provechosamente para trabajar sobre la velocidad con la que se suelen emitir los discursos en español, la cual es alta -al contrario que en otras lenguas y culturas, como la escandinava, que tienden a alargar estos discursos en el tiempo-. La presteza general de nuestros discursos puede producir extrañeza o pensamientos negativos al alumno extranjero, de ahí que el docente pueda llevar al extremo esta característica de nuestra habla e instar a los alumnos a que lo hagan también, ejercitándolos en este sentido. Se puede trabajar el mismo tiempo el componente no verbal y el verbal recreando, a través de juegos dramáticos, contextos

en los que modular la velocidad de una manera determinada: en una entrevista de trabajo, en un diálogo con un dependiente, en una conversación amorosa, etc.

De igual manera se ha de trabajar siguiendo las mismas dinámicas el sistema paralingüístico, o sea, el conjunto de “las cualidades y los modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales” (Cestero, 2017: 1060); y el sistema kinésico, de los movimientos y posturas corporales que ejercen matizaciones en el significado de las emisiones orales.

5.5 El teatro y la competencia cultural

Hemos de entender por competencia cultural el dominio de los conocimientos y el correcto aprovechamiento de la cultura en la que se enmarca en una lengua. La lengua es un producto de la actividad social de los seres humanos. Como tal, se puede ver desde un punto de vista diacrónico, debido a que tiene historia y ha ido evolucionando a lo largo de los tiempos, y también se puede estudiar desde un punto de vista sincrónico, distinguiendo características según el territorio, el nivel sociocultural, etc. La cultura se ve reflejada en la lengua y de ahí la importancia de desarrollar la competencia cultural para mejorar la competencia comunicativa del estudiante de una lengua extranjera. Los beneficios de integrar este aprendizaje van desde la mejora de las capacidades de interacción del alumno hasta la adquisición de una visión más globalizadora del mundo. Para definir el concepto de cultura remitimos a la siguiente definición de Riley (1989 *apud* Méndez, 2017: 1126):

A mi parecer, la cultura de una sociedad consiste en todo lo que una persona tiene que conocer o creer para poder funcionar de una manera aceptable para los miembros de esta sociedad... A diferencia de la herencia biológica, la cultura tiene que aprenderse y tiene que consistir en el producto final del aprendizaje: el conocimiento es, pues, la suma total de información, las creencias, los valores y las destrezas que una persona tiene que compartir y aplicar en la sociedad y en las situaciones en las que se encuentra; es lo que tengo que saber para actuar de manera sensata y para descubrir el sentido en y de las situaciones, de la misma manera que mis compañeros.

Al ser el término *cultura* muy amplio, se han establecido tres categorías con las que explicar este amplio espectro terminológico al que nos referimos. La primera categoría, como se formula en Lourdes Miquel (2004 *apud* Méndez, 2017: 1126-1127), se trata de la *cultura esencial*, también llamada *cultura “a secas”* o *cultura con minúscula*, en la que se incluyen los elementos socioculturales, las costumbres, las tradiciones, las creencias, etc. Ejemplos de esta cultura sería vestirse de negro en los funerales, celebrar el Día de la Constitución el 6 de diciembre, no pasar por debajo de

escaleras porque se cree que atrae la mala suerte, actuar humildemente cuando se recibe un elogio y muchos más. La segunda categoría se trata de la *cultura legitimada* o *Cultura con mayúsculas*, que abarca todo aquello que tradicionalmente se ha considerado cultura, es decir, las manifestaciones artísticas, los hechos históricos, etc. *El Quijote* de Cervantes o *La noche estrellada sobre el Ródano* de Van Gogh, al igual que La Guerra Civil, son ejemplos de Cultura del español en la variedad de España. En última instancia estaría la *cultura epidérmica* o *Kultura con K*, con la que se engloban los aspectos propios de ciertos sectores de la población hispanohablante, como su comportamiento en concreto o el argot que usan.

En cuanto a la cultura en los manuales de ELE, se observa, como se explica en Santos (2010: 62-63), que la información que se presenta es vaga y confusa sin llegar a ser totalmente relevante. El tratamiento que recibe es muy general y tan solo se limita a presentar hechos, sin fomentar el aprendizaje interactivo. Estas apreciaciones son en cuanto a la literatura en los manuales en general, puesto que del teatro apenas se hace uso con este fin. El tema cultural se suele reservar para las partes finales de las Unidades Didácticas y en algunos casos se usa para seguir trabajando la competencia lingüística centrándose en aspectos léxicos, por ejemplo. En cuanto a la *Cultura con mayúsculas*, la presencia es aún más reducida.

En Santos (2010: 64-68) se propone que la literatura teatral tiene un alto potencial para ser aprovechada por el estudiante como elemento para aprender la *cultura con minúscula*. El docente puede potenciar el conocimiento global de la realidad cultural del español a través de la lectura, comentario e incluso investigación del teatro. En esta literatura se encuentran usos sociales, costumbres, eventos, relaciones familiares...

Las dificultades se presentan a la hora de establecer un corpus de obras de teatro que se ajusten a las características y necesidades del alumnado, puesto que no sencillo saber qué contenidos concretos son imprescindibles en la competencia cultural ni cómo calibrar el nivel de lengua de estos. Es de suponer que los lenguajes realistas son los que estamos buscando para llevar a clase debido al objetivo que se marcan de representar lo más exacta y fidedignamente la realidad en general, tanto social como lingüística. El problema nos lo encontramos al reparar en que el Realismo se da en el siglo XIX y, entonces, las muestras de habla diferirían mucho de la sociedad actual que es lo que suele interesar a los aprendientes de español como lengua extranjera, salvo que sean alumnos atraídos por los estudios hispánicos. Sin embargo, la generación realista de posguerra sí que nos puede servir para el objetivo de mostrar la *cultura en*

minúscula a través de muestras de habla actualizadas. Buero Vallejo, Lauro Olmo o Martín Recuerda con libros como *Historia de una escalera*, *La camisa* o *Flor de otoño* muestran la vida en comunidad de unos vecinos, la emigración en los años sesenta, los movimientos de resistencia política y más. También mencionamos en este trabajo la obra de Ana Diosdado *Los ochenta son nuestros* para mostrar a través del lenguaje realista los usos coloquiales que se hace de la lengua.

En definitiva, el teatro como documento se presenta como una herramienta privilegiada para asomarse a la *cultura en minúsculas*. A través de representaciones, se puede poner en práctica esta cultura con el objetivo de instruir a los alumnos y prepararlos para el futuro, cuando puedan encontrarse en situaciones de inmersión. En lo que se refiere a la *Cultura con mayúsculas*, el teatro es una herramienta indispensable, aunque más bien dirigida a los estudiantes interesados en los estudios hispánicos por la dificultad lingüística que pueda entrañar leer otras variedades de español en las que no han sido instruidos. Sin embargo, en niveles superiores de aprendizaje si recoge el *MCER* y el *PCIC* menciones a este respecto para formar hablantes competentes interculturalmente que sepan de acontecimientos, exposiciones y referentes culturales teatrales.

5.6 Inconvenientes respecto al uso de técnicas teatrales y otras consideraciones

El uso de técnicas teatrales como modo de aprendizaje no ha sido siempre bien recibido por algunos estudiosos y pedagogos. Como se expone en Martínez Cobo (2007: 143 *apud* Corral, 2013: 121), se ha llegado a poner en duda esta práctica considerando que las palabras ajenas que han sido memorizadas se llegan a convertir en cenizas en la boca del hablante. Sin embargo, a esta declaración de A. Maley y A. Duff responde Martínez Cobo arguyendo que en las representaciones teatrales las palabras de otras personas cobran vida en las producciones de los estudiantes debido a la contextualización activa de la escena. Las reflexiones de grandes directores⁵ e investigadores teatrales del siglo XX inciden sobre la naturaleza viva de la escenificación donde las palabras vuelven a nacer sobre el escenario cargados de un nuevo significado en cada puesta en escena.

Cuando se quiere trabajar con técnicas teatrales en las aulas de ELE se ha de tener en cuenta, como se dice en Cuesta (1996: 504), que se echan en falta materiales

⁵ “Que la obra de teatro impresa no es un trabajo acabado hasta verse representado por actores en un escenario y cobrar vida gracias a emociones humanas auténticas” (Stanislavski, 1973 *apud* Corral, 2013: 121).

didácticos centrados en el mundo teatral, puesto que estos materiales suelen hacer uso de textos novelísticos y periodísticos especialmente, dejando de lado los líricos y teatrales. Es una necesidad, que se arrastra hasta hoy en día, que las editoriales especializadas en enseñanzas de segundas lenguas publiquen obras de teatro adaptadas a diferentes niveles y que se puedan usar como recursos didácticos, como se viene haciendo con el género narrativo.

Otras consideraciones que se han de tener en cuenta, como se muestra en Boquete (2011 *apud* Motos, 2016: 26), son las de profesores y alumnos cuando se comparan clases realizadas con dos estilos didácticos diferentes: unas siguiendo el método tradicional y otras usando actividades teatrales. Las diferencias son significativas, ya que se concluye que el modelo tradicional es más fácil de poner en práctica, pero el modelo que hace uso de dinámicas dramáticas es más eficaz, motivador, interactivo y preferido para aprender.

En los profesores que se entrevistó se observaba cierto carácter ecléctico respecto a las prácticas de las que estamos hablando o sobre la posibilidad de combinarlas con el método tradicional. Consideran que el uso del juego dramático en el aula está considerablemente condicionado por factores como la edad, cultura y personalidad del aprendiente. Igualmente, no veían necesaria una preparación teórica muy especializada en este ámbito, apreciación que no compartimos demasiado en este trabajo, puesto que creemos que, si bien las prácticas teatrales conllevan más beneficios que el aprendizaje con el método tradicional, también requieren de mayor preparación e involucración del docente en su puesta en marcha. Antes de poner en práctica las actividades teatrales, el profesor ha de asegurarse de conocer a los estudiantes y su idiosincrasia, puesto que las reacciones pueden ser muy diferentes y las dinámicas pueden llegar a ser rechazadas por el grupo, ya sea por motivos culturales o personales, como la pasividad en clase.

6. Conclusiones y cuestiones pendientes

Finalmente, haremos balance de los resultados y conclusiones que hemos obtenido en los diferentes puntos tratado en este trabajo y mencionaremos las cuestiones pendientes que no se han llegado a desarrollar.

El tema del trabajo era el teatro en las clases de ELE, de ahí que empezáramos haciendo un punto de introducción a la literatura en general en este ámbito de la educación para contextualizar debidamente cómo se trabajan y aprovechan estos contenidos. Lo primero que hicimos fue una aproximación diacrónica de la que concluimos que la literatura no se presenta como un modelo indiscutible de lengua meta puesto que no se corresponde con todas las necesidades expresivas de los estudiantes, aunque sí es un medio válido para aprender y practicar ciertos contenidos léxicos y gramaticales, además de desarrollar estrategias de comprensión lectora. También se presenta como un buen recurso didáctico para trabajar situaciones y contextos concretos en los que se puede encontrar un alumno de inmersión leyendo vallas publicitarias con metáforas o interpretando el sentido figurado de una conversación.

En la lengua literaria encontramos unificadas la función de comunicación y la de expresión bajo el mismo sistema de signos que la lengua estándar, de ahí que debamos tener miedo a la hora de llevarla a clase. Además, esta es una de las dos maneras de presentar a los alumnos muestras reales de la lengua, siendo la otra la interacción entre hablantes nativos. Debido a esto, la cuestión de adaptar no nos parecía la más conveniente por no alterar la naturaleza de la lengua, aunque sí reconocimos beneficios en esta práctica a la hora de acercar la literatura a los niveles más bajos, siempre tratando de mantener el factor de encanto y asombro que pueda causar en los aprendientes, siendo así un estímulo para acercarse más a la lengua.

Tras la introducción, nos adentramos de lleno en nuestro tema realizando algunas aclaraciones terminológicas en torno al concepto de *teatro*. Vimos la distinción entre drama y teatro, refiriéndose el primero de los términos al proceso y el segundo al producto final -la representación ante un público- o al texto escrito, pero estando ambos muy relacionados y siendo igualmente aprovechables como recurso didáctico. Otros conceptos que se explicaron en torno al teatro fueron los juegos dramáticos, de gran explotación didáctica, los juegos de representación de papeles y la expresión dramática.

Una vez definido el elemento angular del trabajo, estudiamos cómo se recoge este en los documentos de referencia de enseñanza de español como lengua extranjera. En primer lugar, el *MCER* lo mencionaba como un área temática de la que hablar y como un recurso expresivo o uso estético de la lengua que los estudiantes han de aprovechar

representando obras con o sin guion. Además, se mencionan en este documento el trabajo sobre las características paralingüísticas del lenguaje que, en general, no están representadas en otros tipos de texto. También se hace alusión al componente sociocultural que se muestra por medio del teatro a través del cual los estudiantes se exponen a la cultura de la comunidad de su lengua meta. De igual manera, en el *PCIC* se hacen referencias destacadas al teatro como medio de exposición a la cultura española y se muestra un inventario sobre los referentes culturales referidos al teatro en niveles altos (B2-C1-C2).

A lo largo del punto 5 realizamos un acercamiento a la didáctica que se hace con el teatro (en todas las concepciones mencionadas) en las clases de ELE. Presentamos la dramatización como una de las mejores estrategias para incorporar la comunicación interpersonal donde se une enseñanza lingüística y uso social de la lengua. El alumno durante esta práctica es un agente activo que muestra la sistematización de la gramática, el léxico y la fonética en armonía con el cuerpo. Y el alumno no solo aprende o practica el español, sino que se divierte durante el proceso, lo que conlleva un incremento de la motivación para aprender y la confianza en sí mismo, factores muy relevantes para un aprendizaje efectivo.

Las ventajas didácticas del teatro y las dramatizaciones las mostramos en cuatro puntos: el primero, referido al plano afectivo del alumno por las desinhibiciones que puede provocar la dramatización en los aprendientes; el segundo, referido a la motivación y potenciación de la autoestima, perdiendo el miedo a expresarse y contribuyendo al desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico; el tercero, como factor de cohesión que contribuye a desarrollar una eficaz dinámica de grupo; y por último, el valor inclusivo tan necesario de este siglo XXI, por el cual el teatro acoge a cada estudiante independientemente de su forma de ser o de sus gustos y le da voz para mostrar al mundo su potencial. Estas ventajas didácticas las seguimos desarrollando, haciendo referencia a la competencia verbal, no verbal y cultural.

Sin embargo, explicamos algún inconveniente y consideración a tener en cuenta cuando empleamos este recurso didáctico. Algunos pedagogos criticaban que las palabras que un alumno se limita a repetir se llegan a convertir en cenizas en su boca, pero refutamos esta afirmación aludiendo a la contextualización de la escena en la que se hace la representación, donde las palabras cobran vida en las producciones de los estudiantes. Sí se achaca la falta de materiales didácticos centrados en el mundo teatral o la mayor implicación del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se

ha observado que trabajar con el método tradicional conlleva menos esfuerzo para el docente, a pesar de que el uso de dinámicas dramáticas sea más eficaz e interactivo.

Para finalizar, queríamos mencionar dos cuestiones relevantes que quedan pendientes respecto al tema de este trabajo con intención de completarlo en el futuro. La primera cuestión es llevar a cabo un análisis de manuales recientes o actualizados donde se estudie el aprovechamiento de los textos y las dinámicas teatrales en los últimos cinco años. La segunda es realizar una propuesta de actividades dramáticas coherente a lo que se expone en las diferentes competencias que afectan a la comunicación: competencia verbal, no verbal y cultural.

Bibliografía

- Aguilar, A. M.^a y Simarro, M. (2009): "Dramatizando la gramática". En Barrientos, A.; Martín Camacho, J. C.; Reyes, V. y Fernández Barjola, M.^a I. (Coords.): *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*. Cáceres, ASELE, pp. 891-901. Consultado en línea: [Dramatizando la gramática - Dialnet \(unirioja.es\)](#) (24/07/2021).
- Alessandra, S.; Chaves, I.; y Chiara, R. (2017): "ELE en el teatro: la dramatización como recurso glotodidáctico". *Revista Electrónica del lenguaje*, N.º 4, pp. 2-13. Consultado en línea: [REL-VOL-IV-01-SONIA-ALESSANDRA.pdf \(revistaelectronicalenguaje.com\)](#) (20/07/2021).
- Ambrassa, C. (2006): "Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL". *RedEle: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N.º 8, pp. 9-21. Consultado en línea: [redELE nº 8. Revista electrónica de didáctica. Español como lengua extranjera - Publicaciones - Ministerio de Educación y Formación Profesional \(educacion.gob.es\)](#) (01/06/2020).
- Barroso, C. y Fontecha, M. (1999): "La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase". En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz, ASELE, pp. 107-114. Consultado en línea: [La importancia en las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase - Dialnet \(unirioja.es\)](#) (05/08/2021).
- Bérodot, S. (2014): "Actividades teatrales en ELE: La sistematización del idioma a través de la creación". *Diálogos Latinoamericanos*, N.º 22. Consultado en línea: [Redalyc.Actividades teatrales en ELE: La sistematización del idioma a través de la creación](#) (14/07/2021).
- Boquete, G. (2014): "Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro". En Sainz, A. M.^a (Dir.): *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 5-21. Consultado en línea: [Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar en clase de español - Publicaciones - Ministerio de Educación y Formación Profesional \(educacion.gob.es\)](#) (15/07/2021).
- Borrego, L. y Ortega, M. (1997): *Técnicas dramáticas para la enseñanza de español*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- Caballero, M.^a C. y Corral Hernández, J. B. (1996): “El teatro desde una perspectiva coloquial”. En Celis, M.^o Á. y Heredia, J. R. (Coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, pp. 151-162. Consultado en línea: [El teatro desde una perspectiva coloquial - Dialnet \(unirioja.es\)](#) (15/08/2021).
- Cardona, A. (2014): “Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura”. En S. S. Fernández y M. I. Pozzo (Eds.): *Diálogos Latinoamericanos*, Vol. 15, N.^o 22, Dinamarca, LACUA, pp. 129-133. Consultado en línea: [\(20\) \(PDF\) Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura | Aurora Cardona Serrano - Academia.edu](#) (01/06/2020).
- Centro Virtual Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes. Consultado en línea: [CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.](#) (04/06/2020).
- Cestero, A. M.^a (2017): “La comunicación no verbal”. En Cestero, A. M.^a y Penedés, I. (Eds.): *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, pp. 1051-1123.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEC-D-Anaya. Consultado en línea: [CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.](#) (01/06/2020).
- Corral, A. (2013): “El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 25, UCM, pp. 117-134. Consultado en línea: [El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La "dramatización" como modelo y acción | Didáctica. Lengua y Literatura \(ucm.es\)](#) (08/08/2021).
- Cuesta, G. J. (1998): “De Lope de Vega a Sven Svensson, un taller de teatro en el aula de E/LE”. En Celis, M.^o Á. y Heredia, J. R. (Coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, pp. 501-506. Consultado en línea: [De Lope de Vega a Sven Svensson: un taller de teatro en el aula de E/LE - Dialnet \(unirioja.es\)](#) (22/07/2021).
- García Aguilar, I. (2018): “La literatura en ELE”. En Martínez-Atienza, M. y Zamorano, A. (Coords.): *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*. España, enclave-ELE, pp. 37-64.

- Heathcote, D. y Hermer, A. (2009): "La enseñanza de la cultura a través del teatro". En Byram, M. y Fleming, M.: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, Edinumen, pp. 164-183.
- Méndez, B. (2017): "Cultura e interculturalidad". En Cestero, A. M.^a y Penedés, I. (Eds.): *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, pp. 1123-1181.
- Montesa, S. y Garrido, A. (1990): "La literatura en la clase de lengua". En S. Montesa y A. Garrido (Eds.): *II Congreso Nacional de la ASELE*. Málaga, ASELE, pp. 449-458. Consultado en línea: [La literatura en la clase de lengua \(cervantes.es\)](http://cervantes.es) (01/06/2020).
- Motos, T. (2016): "¿Las lenguas se aprenden (mejor) con técnicas teatrales?". En Danzi, D. y Danzi, G.: *Glotodidáctica teatral*. Ciudad Real, Ñaque, pp. 23-32. Consultado en línea: [20 \(DOC\) Tirando las muletas. ¿Las lenguas se aprenden \(mejor\) con técnicas teatrales? | Tomás Motos - Academia.edu](http://academia.edu) (18/07/2021).
- Pedraza, F. (1998): "La literatura en la clase de español para extranjeros". En Celis Sánchez, M. A. y Heredia, J. R. (Coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español para extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*. Ciudad Real, pp. 59-68. Consultado en línea: [La literatura en la clase de español para extranjeros - Dialnet \(unirioja.es\)](http://unirioja.es) (01/06/2020).
- Pérez Solís, R. (2018): "El teatro como estrategia didáctica". España, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, pp. 239-242. Consultado en línea: [revista_01_01_2018_23.pdf \(cervantes.es\)](http://cervantes.es) (28/07/2021).
- Sáez, B. (2011): "Texto y literatura en la enseñanza de ELE". En Guervós, J. S.; Bongaerts, H.; Sánchez, J. J.; y Seseña, M. (Coords.): *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. España, ASELE, pp. 57-68. Consultado en línea: [Texto y literatura en la enseñanza de ELE - Dialnet \(unirioja.es\)](http://unirioja.es) (01/06/2020).
- Santos, D. (2010): *Teatro y Enseñanza de Lenguas*. Madrid, Arco Libros.
- Sanz, M. (2006): "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto". *Carabela*, N.º 59, España, SGEL, pp. 5-23. Consultado en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf (01/06/2020).

Torres, J. J. (1993): "Drama versus teatro en la educación". *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, N.º 16, España, pp. 321-334. Consultado en línea: [Drama versus teatro en la educación \(cervantes.es\)](http://cervantes.es) (16/07/2021).

Vaqueiro, M.^a M. (2014): "El teatro como recurso didáctico". En Sainz, A. M.^a (Dir.): *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 35-43. Consultado en línea: [Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar en clase de español - Publicaciones - Ministerio de Educación y Formación Profesional \(educacion.gob.es\)](http://educacion.gob.es) (15/07/2021).