



MPW
MOTS PALABRAS WORDS

Essais
Ensayos
Essays



MPW
Mots Palabras Words

Ensayos

Felicia Annamaria Robles

**GESTO Y PALABRA
NUEVAS PERSPECTIVAS
EN LA CLASE DE E/LE**

www.ledonline.it/mpw/saggi.html

Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto



ISBN 88-7916-368-2

Published in *Led on Line* - Electronic Archive by

LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

<http://www.ledonline.it> - <http://www.lededizioni.com>

<http://www.ledonline.it/mpw/clase-de-L-LE-robles.html>

Dicembre 2009

MPW

MOTS PALABRAS WORDS

Direzione

Maria Colombo

Giovanni Imartino

Mariarosa Scaramuzza Vidoni

Copyright 2009 LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica e pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche e l'inserimento in banche dati) sono riservati per tutti i paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume o fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da: AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108 - 20122 Milano
E-mail segreteria@aidro.org – sito web www.aidro.org

Stampa: Digital Print Service

INDICE

<i>Introducción</i>	7
<i>1. Relaciones entre teatro y escuela</i>	11
1.1. Función pedagógica de la dramatización – 1.2. Panorama histórico	
<i>2. La dramatización en el aula</i>	33
2.1. Fundamentos teóricos - 2.2. El concepto de dramatización y las técnicas creativas - 2.3. Elementos del escenario lingüístico y social	
<i>3. Hacia una pedagogía de la actuación.</i>	57
<i>Cómo fomentar motivación</i>	
3.1. Aspectos nocionales y funcionales – 3.2. Contextos comunicativos y sociales – 3.3. Marco expresivo y creativo – 3.4. Problemas cognitivos y metacognitivos – 3.5. Perspectivas metodológicas	
<i>Bibliografía y sitografía</i>	87

INTRODUCCIÓN

Este manual ha sido concebido en el transcurso de varios años de labor docente, enriquecidos por la experiencia didáctica realizada durante cuatro años en la Escuela de Especialización SILSIS de la Università degli studi di Milano.

El presente trabajo pretende analizar los aspectos fundamentales del lenguaje teatral a lo largo de su historia escolar, en el intento de fomentar la aplicación de estrategias y técnicas gestuales en una perspectiva didáctica integradora. Los futuros docentes pueden extraer del maletín del actor herramientas útiles a la hora de ocuparse de la gestión de una clase, aprovechándose de los aportes metodológicos proporcionados. En el momento de acercarse a la fascinante y compleja madeja comunicativa que presupone la profesionalidad docente, un ambiente formativo escolar no puede prescindir de la relación entre estudiantes y entre docentes y estudiantes. La variedad y calidad de los estímulos, de las actividades y de los recursos es indispensable para garantizar un proceso de enseñanza eficaz. La selección y la organización de los contenidos en una clase de E/LE necesita ser adecuada y bien elaborada; tiene que tener en cuenta las posibles dificultades y también la previsible adaptación a la situación real del grupo de alumnos, la calidad de la presentación, el clima de trabajo y las relaciones en el aula.

El lenguaje teatral puede ser disfrutado en la clase de E/LE por el valor en sí mismo de su lenguaje artístico, y convertirse desde luego en herramienta didáctica de calidad; el teatro es, en efecto, un valioso instrumento para la enseñanza de la lengua extranjera y de la riqueza cultural de los pueblos que la hablan. Las técnicas teatrales permiten usar el mismo abanico de procedimientos y actividades aplicables a una clase de E/LE y de utilizar el texto lingüístico para realizar un aprendizaje divertido, emocionante y participativo.

En las actividades dramáticas, y en especial en el teatro, podemos encontrar nuevos recursos que ayuden a nuestros alumnos a acercarse a la práctica de la lengua y cultura española. Asimismo, conocer los aspectos fundamentales del medio socio-cultural propio de la lengua estudiada permite dominar el idioma extranjero para comunicarse con fluidez y corrección interpretando críticamente las instancias funcionales.

El lenguaje gestual constituye, en efecto, un buen medio en la conquista del placer y el hábito de la práctica comunicativa, así como en todo el proceso de educación verbal de nuestros estudiantes. Su versatilidad hace que los ejercicios teatrales sean de particular interés para ser utilizados con distintos grupos etarios y niveles de aprendizaje así como con estudiantes motivados por diferentes intereses. Además, el uso de técnicas dramáticas en la clase de E/LE puede permitirnos despertar el interés de los alumnos por el componente lingüístico y en su dimensión sociocultural. Si a la educación lingüística le acompaña una práctica expresiva corporal, la lengua extranjera deja de ser estática y aburrida para involucrar completamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Más concretamente, en las programaciones con un enfoque comunicativo, el teatro ayudará a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, ya que comparte dos de los más importantes objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera, tal como conducir al estudiante a utilizar la lengua alóctona con fines de comunicación y favorecer la comprensión de aspectos culturales y literarios de los hablantes nativos de la lengua que se está aprendiendo.

El estudiante, a través de la dramatización, no sólo adquiere una comprensión más profunda de las estructuras y funciones de la lengua extranjera en un contexto concreto, sino que también experimenta el uso dinámico de la misma para analizar el texto, interactuar, controlar, entretener e informar.

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* se afirma que, para alcanzar la competencia comunicativa en una lengua no materna, es necesario no sólo el dominio de las competencias lingüística, discursiva y estratégica, sino también el de una competencia sociolingüística que permite expresar la intención de forma adecuada al contexto social en el que se lleva a cabo el acto de comunicación¹. En este sentido, el teatro nunca dejará de ser un acercamiento a la lengua extranjera que se estudia

¹ Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2001, pp. 13-14.

y, en mayor o menor medida, una aproximación a la realidad, a la cultura y a los rasgos de la sociedad en la que fue concebida. Así pues, la lectura, el análisis y la puesta en escena de diálogos u obras teatrales en la clase de E/LE de la escuela secundaria pueden desarrollar en los alumnos actividades socioculturales relevantes a través de las que su adquisición de la lengua extranjera se combina con la familiarización con la cultura y la literatura de la misma.

Si se considera todo eso, se puede decir que, además del inevitable acercamiento a la lengua española de manera motivadora, las aportaciones más interesantes del teatro en la clase de E/LE se pueden resumir en las siguientes:

1. La creación de una necesidad concreta de comunicarse en la lengua extranjera, tanto en los ejercicios previos a la lectura del texto teatral como en las etapas de comentario, análisis y eventual puesta en escena del mismo texto. Las actividades de lectura, análisis y dramatización de una obra teatral crean, en efecto, situaciones que permiten a los aprendices interactuar de manera natural y significativa.
2. El aumento de la motivación. Leer, analizar e incluso llevar a escena una obra de teatro favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno, es una experiencia satisfactoria y proporciona un alto nivel de implicación emocional y de participación activa de los alumnos que descubren ser capaces de comunicarse con los compañeros de clase y expresarse frente a un público en la lengua extranjera.
3. La utilización del lenguaje como un instrumento y no como un fin en sí mismo. En este sentido, el montaje de una obra teatral comparte la metodología del *enfoque por tareas*. Como preparación para la tarea final (la representación teatral), el alumno realiza una serie de tareas intermedias o facilitadoras (análisis de la obra, juegos de exploración dramática, improvisación, orientaciones en la puesta en escena, etc.) que lleva a cabo a través del uso de la lengua extranjera.
4. La mejora de la pronunciación. El teatro y los juegos dramáticos constituyen una plataforma ideal para el estudio de aspectos suprasegmentales de la pronunciación (como la entonación, el acento, el ritmo, etc.).

A estos beneficios hay que añadir la inclusión de forma natural en el aula, a través de las actividades dramáticas, de elementos pragmáticos y de aspectos culturales del lenguaje que normalmente no son tratados en un curso regular de lengua, cultura y literatura extranjera, como pueden ser el grado de aproximación física entre hablantes nativos, el modo de mirar cuando hablan, cómo expresan ansiedad o entusiasmo, etc.

Los intereses de los estudiantes deben ser tenidos en cuenta cuando se planifica la actividad didáctica, de manera que el contenido de la misma sea relevante para su propia experiencia y sus intereses generales. Esto puede lograrse seleccionando unas modalidades que sean interesantes y entretenidas a la vez, en las cuales los temas desarrollados sean actuales, fáciles de captar y de aprender, y reflejen las inquietudes, los pensamientos y las situaciones en las que los estudiantes se desenvuelven diariamente.

En la elección de herramientas idóneas para la clase de E/LE de la escuela secundaria hay que destacar actividades integradoras de las diferentes destrezas para explotarlas en el aula. Es necesario proceder no solamente con el fin de desarrollar la habilidad lectora y escrita de los alumnos, sino que es importante, sobre todo en la escuela secundaria, tener en cuenta la creación de actividades comunicativas que sirvan también para presentar nuevo léxico y funciones lingüísticas y para practicar las demás destrezas, según las características de la clase de lengua extranjera en la que estamos trabajando y el nivel más conveniente para su uso.

Este trabajo ha tenido la oportunidad de ver la luz gracias a la voluntad y al apoyo por parte de la Profesora Mariarosa Scaramuzza Vidoni, que a lo largo de los años ha facilitado la introducción y el entendimiento de novedosas técnicas didácticas en esta Facultad. En la planificación he tenido la ocasión de disfrutar de su larga experiencia y de sus consejos enriquecedores. Y desde luego en el momento de la revisión he podido contar con la colaboración de la Profesora María Á. López Vallejo, quien me ha ofrecido su disponibilidad y profesionalidad. Me han proporcionado su ayuda en la fase editorial Mauro Sinigaglia y Andrea Ricci.

1.

RELACIONES ENTRE TEATRO Y ESCUELA

1.1. FUNCIÓN PEDAGÓGICA DE LA DRAMATIZACIÓN

La escuela, hoy, se encuentra empeñada en realizar didácticamente – en el marco de la continuidad – las estrategias comunicativas, cognitivas, metacognitivas y dinámico-relacionales con el fin de realizar objetivos interdisciplinarios específicos¹. Se considera que es un período de formación con modalidades nuevas de aprendizaje, algo imprescindible en una visión de constante innovación y condición indispensable para cualquier práctica educativa y didáctica; en cuanto proyecto pedagógico, tiene que estar abierta a novedosas modalidades de aprendizaje, aptas para perseguir objetivos interdisciplinarios específicos. El proyecto que

¹ Según apunta Dogan «El término interdisciplinariedad aparece por primera vez en 1937 de la pluma del sociólogo Louis Wirtz, aunque reconoce que antes la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos había empleado la expresión cruces de disciplinas, y el Instituto de Relaciones Humanas de la Universidad de Yale había propuesto la expresión demolición de las fronteras disciplinarias». Con el transcurso del tiempo, el propio desarrollo científico-técnico hizo que fueran surgiendo paulatinamente numerosas ramas científicas. La historia de la interdisciplinariedad está relacionada con la historia del esfuerzo del hombre para unir e integrar situaciones y aspectos que su propia práctica científica y social separan. Demanda el conocimiento del objeto de estudio de forma integral, estimulando la elaboración de nuevos enfoques metodológicos más idóneos para la solución de los problemas, aunque su organización resulta compleja ante la particularidad de cada disciplina científica que posee sus propios métodos, normas y lenguajes. Véase M. Dogan, «Limits to Quantification in Comparative Politics», en M. Dogan y A. Kazancigil (compiladores), *Comparing Nations*, Oxford, Blackwell, 1994, p. 37.

la institución escolar ofrece está caracterizado como un contrato educativo con el estudiante en su desarrollo evolutivo y cultural, pero en realidad aparecen siempre destacadas dificultades de inserción e integración de las específicas características individuales y de las peculiares diversidades; esto se debe sobre todo a las carencias psico-dinámicas y relacionales propias de la clase. Por eso la escuela hoy está llamada a hacer que sea operativo lo que se indica en el artículo 3 de la Constitución de la República Italiana, en que se declara la idéntica dignidad social de los ciudadanos, sin distinción de sexo, raza, lengua, religión, política, condiciones personales y sociales.

Hace falta en la escuela una proxémica que ponga en contacto diferentes interlocutores, un espacio comunicativo que active formas de intercambio cultural, intelectual y humano, de respeto del otro, de fortalecimiento de la identidad², de valorización de emociones, sentimientos, creatividad, de promoción de la individualidad junto a un espíritu de colaboración y de interactividad operativa. Los modelos nocionales, que de hecho siguen siendo adoptados en diferentes contextos escolares, resultan poco idóneos para la activación de verdaderos procesos formativos; dichos procesos, de acuerdo con la investigación contemporánea en neurociencia, están marcados por la interacción de los diferentes sistemas 'simbólicos' que van desde los comunicativos (verbales y no-verbales) hasta los perceptivos-sensoriales, emotivos, cinestéticos. Lo que activa los procesos de 'simbolización' como código y categorización en las sedes de la memoria 'profunda' es justo la emotividad como participación empática, emocional, estética de la persona. La escuela, en la mayor parte de las situaciones, aparece aún poco preparada en la realización de una didáctica operativa de las asignaturas y en el fomento de las estrategias 'inter-disciplinares' que a nivel interactivo estimularían el proceso formativo del aprendiz. El proceso educativo-formativo tendría que oponerse a aquella línea de tendencia a la homologación cultural que se encuentra en la sociedad, para potenciar en el aprendiz las capacidades críticas y su creatividad.

Se evidencian necesidades formativas que tan importante agencia pública tendría que ayudar a cumplir para asegurar a la comunidad unas posibilidades de desarrollo y de concienciación fundamentales. Dichas

² Entre todas las expresiones artísticas el teatro es la que más pone la cuestión de la identidad: hay que reconocer que a la hora de interpretar un personaje nuestra propia identidad se enmáscara. La propia etimología de la palabra 'actor' deriva del griego *hypocrites* ('hipócrita'), o sea, lo que esconde a sí mismo.

necesidades son metacognitivas, dinámico-relacionales y de socialización. Entre los objetivos transversales, interdisciplinares, parece prioritaria la *comunicación interpersonal* entre jóvenes y adultos, entre personas diferentes en sus aspectos psicológicos, sociales y emotivos. La promoción de la persona con sus propios pensamientos, sentimientos, emociones, cultura, visión del mundo, y una valoración de su dimensión emocional y del desarrollo de su propio ser en relación con la realidad, resultan ser prerrogativas esenciales para desarrollar la conciencia de su Ser y la conciencia de la propia ciudadanía social³. El estímulo a la idealidad no separada de un concreto 'hacer' es una medida eficaz que impide el individualismo y la falta de creencia hacia los demás y hacia la realidad; educa a una agregación en el espíritu de una sana convivencia democrática, preservando al mismo tiempo el valor de la autonomía y de las libres elecciones individuales⁴.

Un nuevo modelo pedagógico para el desarrollo de una serie interactiva de competencias y de habilidades, necesarias para una verdadera formación del aprendiz, tendría que englobar instrumentos y tecnologías, visuales y multimediales, más cercanos a la realidad comunicativa en que el aprendiz está inmerso⁵.

El teatro se ofrece como forma interactiva de diferentes lenguajes: verbal, no-verbal (mímico-gestual), proxémico, prosódico, icónico, musical, etc. En definitiva, es un sistema de multicódigos que se configura como precioso instrumento de activación simbólico-semiótica, emotiva, dinámico-relacional, cultural e intercultural del aprendiz⁶.

³ «En la experiencia estética las emociones funcionan cognitivamente: el aspecto intuitivo interacciona con el racional, la esfera perceptiva se enreda con el *background* cultural». Véase L. Perissinotto, «Il passato prossimo: dal 1975 al 1995», en *Scena Educazione*, Torino, Agita, 1995, p. 89.

⁴ «El teatro practicado en el laboratorio por los alumnos o la visión de espectáculos puede constituir un soporte cultural para un amplio proyecto didáctico y pedagógico». Véase A. di Sora, *Il teatro nella scuola e per la scuola*, <http://www.graffinrete.it/tracciati/storico/tracciati1/teatro.htm> [última consulta realizada el 19.12.08].

⁵ «La motivación para la interacción humana deriva también de la necesidad de definir el propio *Yo*, y de encontrar aceptación en la expresión de éste en relación con los demás. La lengua, entonces, sirve como base para definir a los demás *yoes* y para el mutuo fortalecimiento de identidades individuales y colectivas». Véase N. A. Vigil y J. W. Oller, «Rule Fossilization: A Tentative Model», en *Language Learning*, n.º 29, pp. 281-295.

⁶ «La escuela se pone como interlocutor privilegiado de la actividad teatral, en un común proyecto educativo para la mejora de la expresividad, de los procedimien-

La idea del teatro didáctico no se refiere sólo al momento final de la representación, sino también, y sobre todo, al conjunto de procedimientos que conducen a las formas representativas de la realidad, esto es, la concepción del teatro como cajón de posibilidades expresivas que juegan con la realidad y sus diferentes lenguajes (poético, narrativo, musical, icónico, corporal, etc.), la historia, el presente, el pasado, el futuro, el sueño, la fantasía, la imaginación⁷. En esta óptica el teatro se convierte en instrumento pedagógico transversal a todos los lenguajes y disciplinas curriculares de los modelos organizativos escolares⁸.

Hacer teatro en la escuela significa encontrar una concreta 'metodología' interdisciplinar que active las actuaciones simbólicas del aprendiz,

tos comunicativos, para una eficaz educación afectiva, y lo inserta en una planificación didáctica hecha de diferentes elementos del saber (lingüísticos, expresivos, espaciales y temporales, culturales, organizativos), unidos en un mismo proyecto educativo». Véase A. di Sora, *Il teatro nella scuola e per la scuola*, <http://www.graffinrete.it/tracciati/storico/tracciati1/teatro.htm> [última consulta realizada el 19.12.08].

⁷ «El teatro es un lenguaje y por eso está al servicio de la comunicación. Cuando se une a la escuela se convierte en algo parecido a una 'comunicación de servicio'. La escuela (que non es abstracción sino un universo concreto de actos individuales con objetivos educativos) siempre ha necesitado de instrumentos (la didáctica) y el teatro, en cuanto lenguaje, posee muchos de ellos y extraordinariamente excepcionales». Véase S. Sbarbati, «La messa in scena delle messe in scena. Rassegne di teatro della scuola in Italia», en *Scena Educazione*, *op. cit.*, p. 145.

⁸ El 6 de Septiembre de 1995, el Ministro de la 'Pubblica Istruzione', un representante del ETI (Ente Teatrale Italiano) y un delegado de la 'Presidenza del Consiglio per il Turismo e lo Spettacolo' firmaron en Italia el «Protocollo d'Intesa», un documento sobre las actividades teatrales. Las finalidades de las tres importantes instituciones (la escuela, el teatro y el espectáculo) eran: a) la promoción y el perfeccionamiento de la sensibilidad crítica de los jóvenes; b) la maduración de la atención al arte teatral; c) la valoración de las actividades teatrales realizadas en las escuelas. La *calidad* y la *originalidad* se impulsaban también a través de la formación y de la colaboración de operadores profesionales de la escuela y del teatro. Véase A. di Sora, *Il teatro nella scuola e per la scuola*, <http://www.graffinrete.it/tracciati/storico/tracciati1/teatro.htm> [última consulta realizada el 19.12.08]. Recientemente (el 23 de marzo de 2007) ha sido firmado el «Protocollo n. 1552/A1» sobre el teatro de la escuela. Después de once años de la firma del primer «Protocollo» este nuevo documento firmado por el 'Ministero della Pubblica Istruzione' y el 'Ministero per i Beni e le Attività Culturali', en colaboración con el ETI y AGITA (Asociación para la promoción y la investigación de la cultura teatral en la escuela y en el campo social) ha querido reafirmar la importancia de la práctica del teatro en las escuelas de todos los órdenes, proporcionando ocasiones de reflexión y promoviendo una iniciativa de carácter nacional para la valoración de proyectos y actividades didácticas realizadas en este sector. Véase http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/prot1552_07.shtml [última consulta realizada el 28.12.08].

potencie y desarrolle la multiplicidad interactiva de las competencias relacionadas con la comunicación 'global' y el pensamiento. Además, el teatro, como perspectiva hermenéutica de los significados textuales, ayuda en todos los aprendizajes disciplinares. La poesía, la historia, la literatura, la física, la filosofía, las matemáticas pueden convertirse en signos dentro de la comunicación escénica, y, creando un diálogo entre representación y el auditorio, se puede realizar una típica experiencia social⁹. Quien actúa en el teatro no es sólo el actor, sino también el espectador que 'vive' la experiencia de la representación no como artificialidad, sino como realidad, vida real. En este sentido el valor pedagógico del teatro sobrepasa las mismas formas comunicativas que lo producen¹⁰.

El teatro como estrategia interdisciplinar puede ser parte integrante de la didáctica escolar¹¹ que lleva a cabo el objetivo de desarrollar la creatividad del aprendiz. El teatro como imagen poliédrica de la realidad educa al relativismo de las verdades establecidas. La 'retextualización', sea entendida como decodificación personal, sea entendida como producción individual de significados escénicos, se presenta como proceso analógico-reelaborativo, típico del pensamiento divergente.¹² Las prácti-

⁹ Los estudios antropológicos y psicopedagógicos del siglo XX evidencian unos elementos fundamentales de esta propensión congénita de la especie humana que es el juego. La regla y la libertad, la gratuidad y el empeño, el límite y la ritualidad, el riesgo y la invención, la tensión y el gozo, la conciencia de estar en un tiempo diferente de lo de la vida ordinaria. El «juego del teatro» comparte todas estas categorías. R. Caillois, en una de las categorías del juego que describe (la 'mimicry', o sea mimetismo) habla de «todas las manifestaciones donde el sujeto juega a creer o hace creer a los demás que es otro. Temporalmente se niega, se camufla, se abandona la propia personalidad para fingir otra». <http://www.tpo.it/> [última consulta realizada el 28.12.08].

¹⁰ «Podemos definir teatro como 'lo que pasa entre espectador y actor'. Todo lo demás es accesorio, quizás necesario, pero adicional». Véase J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni, 1970.

¹¹ Las modalidades de realización de un proyecto son muchas, tal como duración y temporalización, lugares y espacios de representación, tipologías de público. La metodología, las formas y los contenidos del teatro en la escuela están abiertos a diferentes aportes y experimentaciones.

¹² «La capacidad de crear relaciones entre diferentes aspectos sensoriales pone al niño en la condición de recibir el lenguaje simbólico y metafórico que está en la base de los sistemas significantes del espectáculo. Las metáforas que afloran en nuestro lenguaje son los restos de las primitivas distinciones semánticas que aún tienen los componentes imaginarios de las palabras [...] Pues, accediendo a la ex-

cas de formación muy a menudo están condicionadas por la convicción de que la percepción externa, la elaboración cognitiva y la acción (la respuesta elaborada) ocurran de forma secuencial. La verdad es que el cerebro está implicado simultáneamente en sus componentes visual y motora, y sus funciones interaccionan¹³. La comprensión implica siempre la presencia conjunta de una forma pragmática que empieza por la percepción senso-motora para luego generar el hábito expresivo-comunicativo según modalidades lúdico-dinámicas¹⁴. Vygotskij¹⁵, refiriéndose a la multiplicidad de actividades características de las experiencias teatrales, dice que «el drama está en relación con el juego, raíz de cualquier creación infantil, y en consecuencia es máximamente sincrético, o sea, engloba en sí mismo elementos de diferentes formas artísticas [...]». El montaje de elementos escénicos, las decoraciones, los disfraces proporcionan ocasiones a su creatividad figurativa y técnica.

Otro aspecto pedagógico del teatro es la capacidad de representar sistemas de vidas y 'valores' de culturas diferentes de la nuestra. En un escenario actual tan caracterizado por la heterogeneidad cultural, se ha multiplicado la dimensión de complejidad de los fenómenos y la experiencia de la cultura resulta ser un entretejido de una enorme diversidad de discursos. Representar en forma escénica las culturas significa no tan sólo conocer profundamente la cultura que se quiere representar, sino también activar formas de re-simplificación de las complejas motivaciones de los rasgos sociales, y de reelaboración intercultural. El teatro, por lo tanto, puede representar no sólo los rasgos 'visibles' de las culturas, sino también los que no son inmediatamente perceptibles, como los mitos, las creencias, el sentido cultural socialmente compartido, la visión del mundo.

En esta óptica, hacer teatro significa 'recrear' significados culturales no sólo por medio de palabras sino también con la ayuda de la mímica, el gesto, la proxémica, la cinésica, la prosódica, la ironía, la misma dimensión de espacio-tiempo. Significa promover una comunicación

perencia teatral, utiliza procedimientos metafóricos congénitos y que le permiten comprender el contagio semántico que se instaura entre códigos diferentes». Véase L. Perissinotto, 1995, *op. cit.*, p. 88.

¹³ M. Ammaniti, «Se il cervello impara a copiare», *La Repubblica*, 7/4/ 2006.

¹⁴ G. Rizzolatti y C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

¹⁵ L. S. Vygotskij, (1972), *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, pp. 105-106.

compuesta por una multiplicidad de *componentes*: autor, director, actores; de un *mensaje*: el texto teatral y el guión escénico; de una serie de *códigos*: lingüístico, perceptivo-visual, perceptivo-auditivo, sociocultural (personajes estereotipados, verosimilitud, psicología, etc.), específico teatral (espacial-escénico, de actuación, etc.); de *receptores*: espectador/espectadores, público.

En el caso de la narración (oral o escrita), el mensaje se vive, se comunica como algo imaginario. En el caso del teatro la situación es diferente: lo que aparece en la escena es una realidad concreta, hay objetos y personas cuya existencia concreta no se puede poner en duda. Es evidente que su marco está relacionado con lo soñado, con una construcción imaginaria separada de la esfera de la existencia cotidiana, pero para el actor que actúa no existe ilusión teatral; de hecho en la mimesis él no copia la realidad, lleva al escenario una cierta imagen que de ésta tiene pensada. El valor glotodidáctico y el la fascinación ejercida por el teatro dependen de que su materia y el lenguaje estén en situación, visibles y concretamente perceptibles. La representación moldea cada instante la palabra y las relaciones entre los protagonistas de la situación específica mostrando, con la ayuda del lenguaje cotidiano, la dinámica propia de las relaciones humanas, tal y como se evidencia a partir de la estrategia de los actos de habla.

La primera percepción que se recibe del *textum* teatral (en su sentido de textura tupida de conexiones entre palabras y gesto) es la del *espacio*. El espacio es, así, un dato de inmediata lectura del texto teatral que, para existir, necesita un lugar, un espacio con un espesor de signos distribuidos según más niveles. En este sentido se puede decir que la representación es *colocar(se) en un espacio*, ya que el espacio es la parte más grande de lo que en el texto no es palabra. El lugar escénico es un lugar particular, con características propias: primero, es algo limitado, circunscrito, es doble por la dicotomía escena-salón y porque pone uno frente al otro, actor y espectador. Es mimético con respecto a un espacio concreto, real, es un fragmento del mundo improvisadamente transportado al escenario en su integridad. En fin, es área de actuación, lugar donde pasa algo real, donde se manifiestan las relaciones entre los actores y sus actividades. El espacio escénico es al mismo tiempo icono de un espacio socio-cultural y conjunto de signos construidos estéticamente como en una pintura. La misma representación empieza con la percepción – rica en informaciones – del espacio escénico y de su uso en la creación de la imagen de apertura. El espacio no tiene que ser ex-

clusivamente el escenario, es suficiente la clase, un lugar donde colocar los personajes y el espacio. Con astucias técnicas, el espacio puede continuamente transformarse y ser contemporáneamente funcional para dos o más situaciones distintas.

Por otro lado, hay que considerar el *tiempo* teatral, lo cual se pone en relación con un *bic et nunc*, que caracteriza a la representación. El comienzo de cualquier texto teatral se coloca en la temporalidad a través de las didascalias iniciales y de las primeras partes del diálogo. Durante toda su duración, la escritura teatral es una escritura ligada al presente y todo esto – en cuanto signo del tiempo – está relacionado asimismo con el presente. Existen, en el acontecimiento teatral, dos temporalidades distintas, la de la representación y la de la acción representada. La representación bloquea el tiempo ordinario, e inscribe la acción representada y su duración a través de signos visuales; los espectadores pueden intuir cambios de estación y de hora a través de los cambios de escenografía o de una acción, por ejemplo. Las unidades del tiempo de la representación pueden estar indicadas por entremeses – interrupciones visibles de todas las redes del texto y de la representación – o por momentos de oscuridad, por la caída del telón, o por una inmovilización de los actores o por cualquier otra forma de ruptura.

El espacio teatral no está vacío, está ocupado por una serie de *objetos*¹⁶, elementos concretos, cuya importancia es variable y que son: los

¹⁶ Véase más en detalle la distinción en cuatro tipos de objetos, en relación a la función que cumplen en su práctica creadora:

«a. objetos primarios: son las representaciones psíquicas que cada ficcionalizador teatral construye con respecto al ideal de ficción al que se quiere llegar con el espectáculo teatral. En el caso del dramaturgo, ese proceso culmina con la producción del texto, en tanto los demás ficcionalizadores los producen en interacción con el director;

b. objetos secundarios: son los actos instrumentados desde el potencial saber hacer de su arte para concretar esos objetos imaginarios ideales que ha construido (las técnicas y procedimientos concretos utilizados para producir la ficción);

c. objetos terciarios o subsidiarios: son los resultados producidos en la materia sensible con la que cada ficcionalizador teatral plasma sus ideas e imágenes (los actos físicos del actor, los productos concretos de la escenografía, las palabras escritas por el dramaturgo, etc);

d. objetos cuaternarios: son las producciones concretas de los objetos terciarios o subsidiarios en tanto son tomadas por el ficcionalizador como objeto de contemplación, suspendiendo toda acción transformadora sobre los mismos».

C. Livigni, *La creación ficcional del actor como objeto ontológico: una aproximación posible* en http://dramateatro.fundacite.org.gov.ve/ensayos/edicion_prueba_1/drama.htm [última consulta realizada el 28.12.08].

cuerpos de los actores, los elementos de la escenografía y los accesorios. El objeto contribuye a convencernos de que el teatro es realidad y no simulación; es presencia concreta y no imagen de un mundo. Destaca el cuerpo del actor y todo lo que hace hablando, moviéndose, indicando, danzando: una parte consistente del teatro está en este juego de mostrar-actuar del cuerpo, de la escena y de los objetos.

El aspecto más dinámico del discurso teatral es el movimiento del cuerpo dentro del escenario, con las componentes quinésicas del *gesto* que lo caracterizan: expresiones de la cara, posiciones y posturas del cuerpo. El movimiento tiene la función de vincular el actor al contexto, al destinatario y a los objetos del discurso. Los gestos cooperan con la producción del discurso teatral. Un papel fundamental del gesto – en particular en la escena – es el hecho de indicar la intencionalidad de una frase. Un movimiento simultáneo será útil para acentuar o definir la tipología de *acto lingüístico* que cumple el hablante (o el personaje) al formular una secuencia de palabras en el caso de una pregunta, de una orden, de una petición, de un enunciado, etc. El acto de habla como unidad mínima de comunicación se entiende entonces como la puesta en escena del hecho de la lengua, mediante el cual un actor conscientemente la utiliza para darle a conocer a su destinatario una intención y despertar en él una reacción en consonancia con un objetivo específico; este objetivo se podría considerar como una macroestructura semántica que determina no sólo la calidad de las unidades léxicas utilizadas, sino también unas estrategias argumentativas. Realizar un acto de habla, bajo estos presupuestos, es tomar parte en un evento; y en la dinámica teatral el sujeto se involucra no sólo como hablante, sino también como participante en el decir y en el hacer, lo que justifica la máxima pragmática de ‘hablar es actuar’ porque no solamente se dice, sino que simultáneamente se hace lo que se expresa. Así la cooperación entre palabras y gesto refleja la dialéctica compleja presente en los intercambios cotidianos.

A diferencia del texto de los libros escolares, vehículos para el aprendizaje, el *texto teatral*¹⁷ en que se experimentan varios usos de

¹⁷ Este género posee diversos elementos internos que son:

- El acto: la subdivisión más importante de la obra dramática, marcado por el cierre o caída del telón.
- La escena: división interna de acto, en donde actúan los mismos personajes. Se cambia por la entrada o salida de un personaje.
- El cuadro: es la ambientación física de la escenografía (lo que se quiere mostrar).

la lengua resulta ser vehículo para la adquisición. El diálogo dramático tiene la ventaja de avanzar mediante frases autosuficientes y sintácticamente complejas; el guión está dividido en unidades bien separadas y al mismo tiempo relacionadas (diálogo e indicaciones escénicas). En el momento en el que el texto se transforma en representación se le acompaña un contexto siempre más amplio, junto al movimiento en el espacio, con entradas y salidas.

El lenguaje verbal se desarrolla gracias a la compañía del lenguaje corporal que contiene una parte importante del significado textual: una variedad de subrayados paralingüísticos. Los huecos y los espacios entre las frases del texto señalan cada vez la posibilidad de un estreno siempre nuevo. Esta re-creación produce los intercambios comunicativos más interesantes y animados entre profesor/director y aprendices/actores. Todo el conjunto de discusiones, decisiones y actuaciones sirve para pasar del texto al estreno, a través de una utilización auténtica del lenguaje. El texto de teatro se presenta con una cantidad de códigos, los efímeros (gesto, mirada, palabra) y los que se prolongan a lo largo de toda la representación (elementos escenográficos y costumbres). Todos son susceptibles de una interpretación poética infinita, y con ellos cada vez se puede crear otro 'objeto' artístico de transmisión universal.

Hacer práctica teatral es desovillar la madeja de la acción vivida, cuyo corazón dramático está hecho de mímica, capacidad gestual, señales de emoción. Hoy vivimos en una sociedad donde el cuerpo vuelve a ponerse como algo central, pero en la mayoría de los casos está considerada sólo su apariencia, y no se reconoce su potencial relacional y afectivo, se reduce la autostima de las personas con la propuesta de imágenes estereotipadas. Según lo que dicen algunos investigadores eso representa «el brotar de una grave crisis socio-cultural, familiar, afectiva y sobre todo ética»¹⁸.

El laboratorio teatral entonces puede ser lugar de una experiencia donde la persona re-aprende la función comunicativa del cuerpo a través de un proceso explorativo y relacional con su corporeidad, que tal vez pueda haber sido desconocida durante la experiencia evolutiva. Posibilita un descubrimiento del cuerpo en acción como momento de profunda intencionalidad donde la persona percibe la pluralidad de los

Véase <http://es.wikipedia.org/wiki/Drama> [última consulta realizada el 10.12.08].

¹⁸ M. Selvini Palazzoni, *Ragazze anoressiche e bulimiche. La terapia familiare*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998, p. 215.

significados que están debajo de cualquier manifestación de su propio ser. A través de un clima de protección y colaboración con los demás, la emotividad no se excluye del desarrollo existencial.

El empleo del cuerpo en su función expresiva, el enfrentarse con el personaje constituyen una etapa esencial para la formación del individuo a partir de los primeros años del sistema escolar; la dimensión teatral permite una didáctica aplicada a la programación escolar que ofrece al mismo tiempo adquisición de competencias prácticas y estrategias elaborativas. Esta metodología está fundada en la propositividad del aprendiz¹⁹ y no en la pasividad receptiva que perjudica las capacidades de atención²⁰. El estudiante, 'sujeto activo y central', en un equilibrio entre lo lúdico y lo didáctico, se abre a las posibilidades de 'expresión' y 'comunicación'; el teatro concentrando su interés en la investigación artística y pedagógica asume la definición de 'teatro educación'.

De este modo, el teatro se propone como un instrumento a través del cual re-orientar, re-formar y moldear, de forma sumamente motivadora, una proyectualidad contrasignada por la co-construcción responsable del saber por parte del educador y del aprendiz, empezando por el espacio-escuela. En su interior se autoriza al estudiante a considerar su cuerpo como 'corpus' total en creación y formación, a desarrollar su pleno potencial. La vía representable de la expresión corpórea contribuye a abatir cierto maniqueísmo educativo, y reclama la conveniencia de empezar por las necesidades constitutivas del hombre (necesidades

¹⁹ «Lo que no puede perderse del lenguaje teatral es la dimensión y el valor de la presencia, de la participación, de la división compartida, es su humanidad, su extraordinaria disponibilidad a estipular nuevos acuerdos con quien hace y quien ve. Los ejemplos más auténticos del teatro de la escuela, sus protagonistas descubren esta dimensión y quedan fascinados. Por qué no dejar abierta la oportunidad de esta seducción, de este 'punto de vista' que puede volverse en 'punto de vida'. Véase L. Perissinotto, «La rassegna teatrale a scuola», en *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, Torino, Utet, 2001, pp. 86-87.

²⁰ «Para el 'teatro-escuela' todas las implicaciones de carácter didáctico, cognitivo, educativo (entre estos, la socialización, la proyección, etc.) hay que considerarlas implícitas en el mismo proceso de ideación, construcción, realización y comunicación del evento o del producto teatral. Ponerse un objetivo 'artístico-formativo' de la persona y del grupo, sin exclusiones de ningún tipo, significa intentar sustraer la experiencia teatral a la didascalía para liberar su dimensión de conocimiento, de construcción, de crecimiento y lúdica de los jóvenes estudiantes». Véase L. Perissinotto, «L'albero del teatro», en <http://www.tpo.it/> [última consulta realizada el 28.12.08].

de experiencia lúdica y de re-codificación de la realidad²¹) y por una escucha y un contacto auténtico con el estudiante. Abre a un cambio de perspectiva, a una didáctica realista e ‘in-corporada’ que hace posible la expresión de las potencialidades de todos los lenguajes y que lleva al universo simbólico del que sacan y abren.

Un camino formativo pone en juego la vivencia de cada uno y el teatro hace posible una experiencia estética y emocional, con la cual empujar hacia una participación activa, una constructiva reflexión sobre el valor pedagógico de la organización de los espacios, de los tiempos, de los cuerpos. Gracias a él la relación educativa se transforma en acontecimiento intersubjetivo, útil al desvelarse de la artificiosidad de las separaciones entre mente y cuerpo, palabra y movimiento, cognición y emoción, mundo de la vida y mundo de la educación. En el momento en que este lenguaje – emocional y a la vez cognitivo – toma importancia dentro de las paredes de la escuela y en sus programas curriculares, hay que planear estrategias metodológicas y críticas, definir objetivos y criterios de trabajo colectivo, encontrar modalidades de intervención, de aportes de comediantes y cursos de reciclaje para docentes.

Parece fundamental este modelo pedagógico también para conocer y representar la diversidad como sistema de vida y de valores en una realidad social y europea donde aparecen repetidos fenómenos de intolerancia, de racismo, de violencia xenófoba. Una verdadera integración multicultural, tal y como es prevista por el tratado de Maastricht²², tendría que realizarse respetando la diversidad cultural y lingüística. Un teatro intercultural, también en lengua extranjera²³, es una herramienta fundamental para educar hacia el respeto y la tolerancia de la diversidad y abrir puertas a perspectivas didácticas destinadas no sólo al conocimiento de idiomas y culturas diferentes de las nuestras, sino también a una educación a la colaboración, a la solidaridad, a la integración en la

²¹ Apuntes personales del Curso de Perfeccionamiento «Educazione alla teatralità» con el profesor E. M. Salati en la Università Cattolica del Sacro Cuore, Milán, a.a. 2005/2006

²² Véase http://europa.eu/scadplus/treaties/maastricht_es.htm.

²³ «Propio de la pluricodicidad, que es marca distintiva del lenguaje teatral, el texto verbal parece no tener un papel fundamental para la atribución de sentido [...] en algunos casos la lengua extranjera hasta se cita como elemento positivo que, construyendo a concentrar la atención sobre el movimiento y los gestos de los personajes, ha aumentado el interés por el espectáculo». Véase L. Perissinotto, 1995, *op. cit.*, p. 94.

diversidad.²⁴ Las nuevas condiciones culturales imponen una práctica educativa consciente de los rasgos y de los riesgos de la globalización, de sus mandatos igualadores y de las aspiraciones hegemónicas del mundo en que vivimos. Frente a estos desafíos, la escuela tendría que proponer una mundialización policéntrica, valorando orgánicamente autonomías, intereses regionales, respeto por las diferencias y la singularidad. El teatro, como nos indica J. Dubatti en un interesante artículo²⁵, tiene el valor de proporcionar una herramienta útil para modificar el curso de la corriente histórica, y sublevarse contra:

- *La desterritorialización* que promueven las nuevas redes comunicativas, televisión, internet, conexiones satélites, chateo (García Canclini, 1995). El teatro exige territorialidad, la reunión en un espacio geográfico real – una sala o cualquier otro lugar – en un centro territorial que preserva lo socioespacial contra lo sociocomunicativo.
- *La desaturización del hombre* que promueve las intermediaciones técnicas (Benjamin). A diferencia del cine, la radio o la televisión, el teatro preserva el intercambio aurático de los cuerpos reunidos en el centro territorial, el convivencia, el encuentro de presencias, rechaza la reproductibilidad técnica y promueve lo humano efímero, el afectar y dejarse afectar en la experiencia de contacto inmediato con el otro. Es por ello que el teatro no admite ser trasvasado al soporte cinematográfico o televisivo sin la pérdida de su singularidad discursiva, sin su aniquilación. El teatro es para el hombre un permanente recuerdo de su naturaleza temporal (Bartís).
- *La mercantilización*. El teatro no admite por su naturaleza convival ser enlatado, enfrascado y transformado en mercadería en serie, es solida-

²⁴ «Enfrentarse con el teatro de la escuela en una óptica de formación sistémica e integrada significa dar lugar a transformaciones y elecciones; resaltar el valor artístico requiere adoptar un convencido cambio de actitud, preparación y esclarecimiento de los objetivos, capacidad de instaurar contactos transversales, proyectuales y de calidad con las artes, la cultura, las tecnologías, la civilización, la vida social del país; o sea, significa mantener la propia identidad sin perder de vista la interculturalidad [...] en una óptica pedagógico-didáctica, eso puede ayudar a la escuela y a la vez al teatro, dentro de una sociedad de cambios. El teatro de la escuela es el 'teatro de la presencia' en todos los sentidos, a menudo auténticamente utópico y ético». L. Perissinotto, «Gli anni novanta: conquiste e prospettive», 2001, *op. cit.*, pp. 16-17.

²⁵ Véase J. Dubatti, «Teatralidad y cultura actual: la política del convivio teatral»: http://dramateatro.fundacite.org.ve/ensayos/n12/dubatti_web.htm [última consulta realizada el 06.12.08].

rio con «el repudio de la mercantilización de los bienes culturales» que propone S. Amin como plan para la lucha contra el imperialismo.

- *La homogeneización cultural de la globalización.* A diferencia de otras formas artísticas complementarias con los procesos de globalización, el teatro favorece en los grupos minoritarios de la convivencia la pulsión contraria a la globalización, la localización (Beck, Robertson), la singularidad de las identidades culturales, el regreso al ‘uno mismo’, al saber del grupo, la tribu, la región o la nación.
- *La insignificancia, el olvido y la trivialidad.* El teatro exige construir sentido y pensamiento, se plantea como espacio de proyección de la memoria, como oasis de sentido en una realidad que parece haber perdido su principio de organización. El teatro se transforma en una herramienta de asunción del horror histórico y a través de sus metáforas invita a repensar la historia nacional y a elaborar un discurso memorialista. El acontecimiento teatral conduce al encuentro con uno mismo y a un mayor grado de conciencia de sí.
- *La supuesta univocidad de lo real y el pensamiento único.* En tanto lenguaje dotado de semiosis ilimitada, el teatro propone metáforas de la realidad que la revelan como multiplicidad y complejidad, el teatro opera como una amplificación nunca del todo abarcable del mundo a través del despliegue de otros mundos ficcionales y poéticos paralelos a este mundo.
- *La hegemonía del capitalismo autoritario y el neoliberalismo.* El teatro se configura en la sociedad actual como un instrumento típico de contrapoder (Deleuze), de creación de espacios micropolíticos alternativos para la construcción y el desarrollo de otras subjetividades (Pavlovsky). Esas micropolíticas se transforman en armas contra el solipsismo y el narcisismo introspectivo, favorecen la religación social, el trabajo en equipo, la práctica comunitaria, lo grupal. «No se va al teatro para estar solo».
- *La pérdida del principio de realidad, la transparencia del mal y el simulacro.* En una realidad sumergida bajo un alud de imágenes e información, plagada de noticias y vacía de acontecimientos, el teatro nos aleja de la dispersión enajenante e invita a la concentración, a demorarse en el distanciamiento, a detenerse a mirar, al retiro reflexivo en la oscuridad de la sala en convivencia con los teatristas, los técnicos y el público. El teatro exalta en su visión minimalista – por necesidad el lenguaje teatral es minoritario, si se lo confronta con las posibilidades masivas del cine o la televisión – la medida originaria de lo humano:

«lo menos es más» resulta una de las fórmulas más frecuentes en los territorios poéticos de la escena.

- *La espectacularización de lo social o la cultura del espectáculo.* Si la teatralidad ha sido usurpada por lo social – en términos de Guy De-bord – y hoy los políticos son ‘más’ actores que los actores de teatro (Bartís), la escena resiste reformulando el concepto de la teatralidad y denunciando el artificio social.
- *La pérdida de la praxis social.* El teatro se sale de sí y parte nuevamente en busca de su perdida función social, desde una nueva experiencia y desde nuevos saberes [...].
- *La parálisis que genera la pauperización.* El teatro actual no sólo es resistencia: también resiliencia, capacidad de construir en tiempos de adversidad. En este sentido el teatro resiste contra la pauperización y la fragilización, contra el avance del empobrecimiento. Frente a los avances tecnológicos – en gran parte inaccesibles por sus costos – la actitud resiliente del regreso al convivio. La adversidad de los tiempos exige estas mutaciones y redefine la resistencia y la resiliencia como expresiones de lo nuevo.

La institución educativa entonces puede contribuir a la formación ciudadano-actor-espectador, apuntando a su formación crítica y sin dejarse domonar por pautas pedagógicas convencionales y rígidas, aprovechándose de los aportes de tan poderoso instrumento de comunicación y reflexión social y personal. Es de esperar que el teatro en el aula sea un fluir: movimientos, palabras, escenografías que sostengan el placer por el espacio poético, por la convivencia. La escuela, empezando más precisamente por el aula, se presenta como fundamental en el desarrollo minucioso de espacios mentales y factitivamente físicos, en los que el hecho teatral puede ocurrir. Herramienta de aportes invaluable, de una forma inmediata y amena conecta con el mundo y con el arte y abre las puertas de la sensibilidad estética, de la reflexión, de la capacidad de emocionarse, reírse y llorar, de comprender diferentes visiones de la vida y del mundo. El teatro es un lenguaje que trabaja con la interrelación de las artes en una formación humanista y en un desarrollo social responsable: en él se reúnen la literatura, la música, la pintura, la danza, el canto y el mimo. La ficción, la alteración, la transformación con disfraces, la convención, la simulación, o sea, todo lo que temporalmente se transforma en ‘algo diferente’, ‘otro’, utilizando elementos primarios – cuerpo, gesto, movimiento, sonido – conceden al teatro su peculiaridad de ser un lenguaje especialmente diseñado para la expresión y valora-

ción del *Yo* y del *Nosotros*.²⁶ El teatro es lenguaje de expresividad imitativa y creativa, de ritualidad y de fiesta; de juego humano y de evento que acompaña a la maduración del pensamiento cognitivo, tal y como un 'espejo' de la organización social y civil de un pueblo. Por consiguiente, la palabra 'teatro' no indica sólo el lugar del espectáculo, sino que incluye la mirada del espectador que ve a alguien que hace algo y que lo acoge.

1.2. PANORAMA HISTÓRICO

La historia del teatro se basa en una combinación de acción y relación de formas, géneros, tramas, contenidos, espacios, actores y público. El teatro en el ámbito de la educación forma parte de las técnicas pedagógicas utilizadas para desarrollar las capacidades de expresión y comunicación de los alumnos centrándose no sólo en las habilidades lingüísticas de leer, escribir, escuchar o hablar sino, sobre todo, en la habilidad de comunicar²⁷.

El método dramático empieza a tomar importancia en la primera década del siglo XX en Inglaterra con un maestro, Cook, que lo utiliza para el estudio de las asignaturas del currículum escolar. Sucesivamente, en los años treinta, las autoridades educativas mostraron interés en el uso de actividades dramáticas a partir del principio del *learning by doing*, o sea, del aprendizaje a través de la práctica. Se constituyen los primeros movimientos de *Theatre in Education* que reúnen a profesores-actores en todas las islas británicas. Desde entonces muchos investigadores han

²⁶ «El teatro como el juego no se hace ni se da quedándose solos. La alteridad es el otro componente (también de la vida) y el 'nosotros' atañe al espacio y al tiempo tanto de la construcción como de la fruición. [...] Para muchos jóvenes que lo encuentran en la escuela, en su fase de formación, es una oportunidad de 'tomar la palabra' y de ser escuchados por los adultos que la 'presencia real' carga de sentido. El teatro puede convivir bien con nuevas habilidades, con otras formas y redes de comunicación y socialización; lo del teatro es un ejercicio alternativo sobre la imagen, la acción, el pensamiento y la emoción aquí y ahora. Es el desovillarse de la metáfora, la posibilidad de imaginar y 'hacer mundos' (Bolelli, 1942), sin el cual aumenta el riesgo de deshidratarse como persona y como especie». Véase L. Peressino, 2001, *op. cit.*, pp. 87-88.

²⁷ Etimológicamente, la palabra *comunicación* deriva del latín *communi-care*, que puede traducirse como 'poner en común, compartir algo'.

aportado varias publicaciones y entre ellos mencionamos a P. Slade, B. Way, D. Heathcote. En Francia recordamos el empuje que Chancerel le dio al estudio de la dimensión lúdica con su actividad. Al otro lado del Atlántico, en el terreno educativo de Norteamérica, empiezan a tomar importancia experiencias de dramatización y trabajos de estudiosos como W. Ward, G. Siks, V. Spolin²⁸.

En Italia las primeras experimentaciones de animación teatral se realizan en torno a los años sesenta. Nace como teatro que en la comunidad expresa sus temáticas, sus formas de comunicación, su destino en ámbitos inusuales: la escuela, la fábrica, el barrio, el pueblo, el manicomio y la cárcel. Se desarrolla en la escuela²⁹ a través de la animación teatral³⁰, practicando una pedagogía de la expresividad, abierta a todos los lenguajes, técnicas y contenidos, descubriendo antiguas formas de comunicación o elaborando las suyas: fiesta, desfile, improvisación, *happening*, espectáculo, teatro de los chicos, etc. Luego aparecerán el Teatro Infantil y la Juventud Profesional, y en los años noventa el 'Teatro Escuela'.

Las necesidades de creación enriquecen la dramatización de estímulos y propuestas derivados de otros campos (imágenes, fotos, sonidos, colores, materiales) que desde entonces 'contaminan' de espontaneidad y aportaciones el 'teatro de/con los chicos'.

En su conjunto de actividades, el teatro-educación incluye tanto el estudio de la historia del teatro como la participación en las pruebas

²⁸ Véase M. Pérez Gutiérrez, «La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza adquisición de las lenguas», en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf> [última consulta realizada el 16.12.08].

²⁹ «Es una 'tercera cosa', igualmente lejana tanto del teatro profesional como de las producciones filodramáticas amatorias. Privilegia al lenguaje corporal y la estructura coral. A menudo sus registros expresivos son exasperados, fuera de tono, mas sabe explorar también los territorios oscuros del silencio, exaltar el valor de la palabra que crea imagen. Y sobre todo muestra los signos de una pasión presurosa, de una energía detonante, de la urgencia apremiante de la juventud». Véase C. Facchinelli en Actas del Simposio *Scena Educazione*, Roma, Agita, 1995.

³⁰ Ya en el 1999, dentro del programa Leonardo de la Comunidad Europea, se desarrolló un proyecto de dos años, llamado 'Iride' con el tema «El desarrollo de las competencias de la mediación entre teatro y público infantil y juvenil» para investigar sobre las características del animador y mediador teatral. Las instituciones interesadas eran el ETI (Italia), el Theatre La Montagne Magique de Bruxelles (Bélgica), l'ANRAT (Association National de Recherche et d'Action Theatrale) de París (Francia).

de un espectáculo, cursos de construcción de máscaras o muñecos o de dición, participación en laboratorios de escritura creativa o dramática, visitas al teatro como estructura e institución funcional, visión de espectáculos, encuentros de laboratorio con expertos, participación en reseñas de 'teatro-escuela'.

El teatro-escuela considera el teatro un lenguaje – completo, complejo, articulado, autónomo – y no un instrumento. Sus objetivos son las calidades – artística, estética, emocional, cultural – en un contexto experiencial, posiblemente orientadas a una forma final espectacular gracias al soporte de profesores expertos y/o profesionales del teatro que logran adaptar las propuestas al grupo interesado.

La 'escuela', el 'teatro' y el 'juego' se han analizado en cuanto expresiones de la vida social, y según sus cambios, a lo largo de los años se determinan separaciones, evoluciones o combinaciones entre los componentes. La escuela influye en el desarrollo de toda la sociedad y de forma circular también se ve que la escuela forma a la sociedad y la sociedad forma a la escuela, así que sus cambios determinan evolución. El teatro escolar es el árbol puesto en el *humus* de los cambios sociales y sus ramas son el teatro didáctico³¹ y el teatro lúdico³², caracterizados

³¹ «El significado etimológico – *didaskēin*, 'enseñar' – adquiere en el ámbito escolar más bien el sentido de 'moralizante' e 'instructivo', que se liga a criterios, programas y métodos de enseñanza. El 'teatro didáctico' o 'teatro de divulgación' está enfocado al aprendizaje, a la información; saca sus contenidos de los programas escolares (por ejemplo, historia, lengua extranjera, literatura etc.) o se enfrenta a temas sugeridos por las indicaciones ministeriales (por ejemplo, educación a la salud, medioambiente, interculturalidad, etc.). La dimensión artística o sólo expresiva está subordinada al objetivo. Si los objetivos son explicitados, si se tiene cuidado con el 'cómo' hacer y 'con quién' se está haciendo, el 'teatro didáctico', aún muy difundido, puede adquirir más sentido y levedad. Dice Patrice Pavis: «Didáctico es cualquier teatro que quiera instruir al público, invitándolo a reflexionar sobre un problema, a comprender una situación o a adoptar un cierto comportamiento moral o político. Como el teatro no presenta, generalmente, una acción gratuita o sin sentido, una componente didáctica acompaña necesariamente cada trabajo teatral». Para Brecht: «El teatro es teatro, aunque sea teatro para la enseñanza; y, en la medida en que es buen teatro, es también divertido». En el 1900, el 'teatro didáctico' toma formas muy interesantes y provocativas, hasta llegar al primer *Teatro per Ragazzi*, relacionado con la animación teatral, sea italiano sea europeo». Véase L. Perissinotto, «L'albero del teatro», <http://www.tpo.it> [última consulta realizada 28.12.08].

³² Esta definición, a diferencia de lo que pasa con la bien definida y aceptada de 'teatro didáctico', no existe en el vocabulario de la institución escolar que, aun-

por la lectura expresiva³³, los cuadros³⁴, la dramatización³⁵, el ensayo³⁶,

que no niegue la existencia de la dimensión 'recreativa' del teatro, lo pone en subordinación hasta llegar tal vez a definirlo como 'pérdida de tiempo'. Nosotros tenemos otra opinión y preferimos el término 'lúdico' a 'recreativo', tan emparentado con la palabra 'ilusión' (*in ludere* = sumergirse en el juego o tomarse el pelo, tal como pasa en la escena).

³³ «Desde siempre presente y recomendada en los Programas Ministeriales, la lectura expresiva responde a una estrategia de refuerzo al aprendizaje de la lengua. La expresividad y la lectura en voz alta, no significa saber hacer 'las voces', las caracterizaciones, o saber dar las esfumaduras. Como en la labor teatral, leer expresivamente significa entender el texto; es una acción primaria y fundamental. Sólo después, lo 'expresivo' se convierte en 'interpretativo' porque introduce una orientación crítica; resultado de una transformación que evidencia el significado culto o descubre de 'qué pluralidad está hecho' (Barthes) el texto que se está leyendo. La 'lectura expresiva' como la 'narración', con el relativo trabajo sobre voz/respiración, han sido temas para muchos seminarios y laboratorios realizados, a finales de los años ochenta, por los operadores teatrales bajo indicación del mundo de la escuela, en búsqueda de estrategias de soporte a la lectura y de acercamiento al libro por parte de los alumnos. La petición de formación sobre la 'escritura creativa' o sobre la 'escritura teatral' se hace mayor en los años noventa». L. Perissinotto, *art. cit.*

³⁴ «El modelo 'cuadro' en el sentido originario, o sea idealmente relacionado con el espíritu de la Comedia del Arte [con la 'scenetta'] se reanuda en parte con la animación teatral». L. Perissinotto, *art. cit.*

³⁵ «Término afortunado y ambiguo por la multiplicidad de las funciones que se le han atribuido, es originariamente el trabajo de adaptación de un texto no teatral – épico, poético, histórico o literario en el significado más amplio – para transformarlo en un material útil para el escenario. La dramatización es, entonces, el trabajo de estructuración del texto, de escritura de los diálogos, del orden de las secuencias de la acción y de la dinámica entre los personajes. Cuando a este trabajo sobre el texto y a los objetivos cognitivos relacionados, se añade lo 'expresivo' (el grupo puede poner en escena el texto, pintar fondos, realizar disfraces, etc.), el resultado es la equivalencia: dramatización = teatro. La dramatización está en relación con la filosofía fundamental de las 'escuelas nuevas' y del 'activismo pedagógico' que, de hecho, en su situar al alumno en el centro revoluciona los objetivos educativos y la didáctica». L. Perissinotto, *art. cit.*

³⁶ «El 'ensayo' es una prueba pública, la manera de mostrar la preparación que se ha conseguido en una asignatura o en algún arte por los alumnos (y por los docentes). Generalmente tiene carácter monolingüístico (por ejemplo, ensayo de danza, gimnasia, música, etc.), pero se utiliza también como sinónimo de una manifestación con un presentador, donde canto, música, danza, poesía, entremeses se alternan». Véase L. Perissinotto, *art. cit.*

la representación³⁷ a través de mímica³⁸, la pantomima, el mimodrama, el teatro de títeres y el juego dramático³⁹, esto es, todas las modalidades de expresión del teatro escolar.

Sigue existiendo un gran debate abierto acerca de la 'identidad' del teatro en la escuela y dentro de esta contraposición se destacan dos posiciones. La posición *cognitivista*, que considera el teatro una nueva asignatura o un medio, un instrumento eficaz para la enseñanza de las asignaturas normales del currículo. Según esta posición el teatro en la escuela proporciona *conocimientos* (textuales, críticos, etc.) y *competencias* (las cuatro 'habilidades de base', la utilización de la voz, del cuerpo, etc.) *curriculares*, sobre todo en el área humanística y motora, y por lo tanto, se puede definir una serie de *objetivos, cuantificables y evaluables*. Por otra parte, la posición *anticognitivista* define el teatro como un espacio 'diferente', autónomo, transversal, enfocado más en el desarrollo de competencias que de conocimientos, no reducido a una condición de asignatura, porque las contiene y trasciende en una síntesis superior. En esta perspectiva el teatro en la escuela es una *experiencia* exquisitamente *estética, creativa, psicomotora* y sobre todo *afectiva* que no se puede encerrar dentro de espacios curriculares normales. De

³⁷ «Se define así propiamente la representación de una obra teatral para alguna 'ocasión' pública o privada, para una 'celebración' laica o religiosa. Era una costumbre muy difundida, antes de la era de la televisión, para todas las clases sociales marcaba el tiempo de la fiesta, de la excepción. La 'representación' es un modelo profundo, un arquetipo teatral. Esta manera de hacer teatro luego adquiere un significado negativo, para volverse en sinónimo de inna-turalidad, afectación, retórica, declamación». Véase L. Perissinotto, *art. cit.*

³⁸ «Es una forma expresiva unida al lenguaje corporal y que se refiere a la 'imitación'. La mímica, en cuanto movimiento del cuerpo y de la movilidad expresiva facial, es una de las manifestaciones más naturales de la persona; pero en cuanto 'lenguaje de los gestos' ha ido elaborando un preciso código propio. La mímica está presente en la comunicación cotidiana, a menudo con función fática». Véase L. Perissinotto, *art. cit.*

³⁹ «En cuanto improvisación colectiva sobre un tema elegido o sacado de una situación, por parte de aficionados de cualquier edad, tiene como objetivo el ejercicio y la concienciación sobre los mecanismos básicos del teatro (personajes, diálogos, convenciones, dinámicas de grupo, etc.), y también la liberación física y emotiva de los participantes.[...] En el juego dramático no hay ni presencia, ni la preocupación del público; sólo una necesidad de expresión muy natural. El juego dramático y la dramatización hay que considerarlos como aspectos de una propedéutica al teatro, en relación a la edad. Paralelamente a la distinción hecha por Jean Piaget sobre el desarrollo psicológico y tipos de juego, podríamos decir que el juego dramático corresponde al 'juego de ejercicio', la dramatización al 'juego simbólico' y el teatro al 'juego de reglas'. Véase L. Perissinotto, *art. cit.*

hecho sus objetivos son definibles, pero difícilmente evaluables. En definitiva, es una realidad para situarse, preferiblemente, en espacios escolásticos restringidos, si no externos, y de cualquier modo rigurosamente no evaluativos. Otros como Goleman lo incluyen dentro del marco de una 'alfabetización emotiva' o sea, relacional, social y civil.

La discusión tiene otros puntos neurálgicos donde se cuestiona si es más importante el *proceso* o el *producto* teatral, si es mejor utilizar un *texto* o empezar por un *pre-texto*, si es preferible el *docente-comediante* (Oliva⁴⁰, Bernardi⁴¹, Georges Laferrière) o *docente con el comediante* (Perissinotto, Cuminetti).

Por muchas que sean las definiciones y las delimitaciones para distinguir, calificar y formalizar el contenido de una multiplicidad de prácticas, la pedagogía a lo largo de su historia ha contado y sigue contando con la presencia y el aporte del teatro como actividad educativa. Es cierto que sigue estando dotado de capacidades extraordinariamente actuales; tenemos una gran herencia hecha de elaboración teórica, experiencia, sabiduría, pasión y hay que prestarle reconocimiento, protección y respeto, y por supuesto utilizarla para el desarrollo global de otras generaciones.

⁴⁰ Apuntes personales del Curso de Perfeccionamiento con el profesor G. Oliva en la Università Cattolica del Sacro Cuore, Milán, a.a. 2004/2005.

⁴¹ Apuntes personales del Simposio «Emozionalità e teatro» organizado por el IRRE Lombardia en el 2005 en Milán.

2. LA DRAMATIZACIÓN EN EL AULA

2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A la hora de planear una programación de clase hay que tomar en consideración las posibilidades que la pedagogía ha elaborado a lo largo de los años, proporcionando conocimientos y arrojando luz sobre enfoques metodológicos y técnicas didácticas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Una gran variedad de orientaciones han investigado sobre la importancia del juego en el desarrollo personal y algunas corrientes han definido sus prácticas¹ educativas basándolas en la experimentación, en la creatividad, en la interacción entre los miembros de un grupo o de una clase, en el 'hacer cosas con palabras' dentro de un contexto situacional donde se propone resolver problemas utilizando las destrezas comunicativas y negociando significados. Como recurso didáctico ha sido utilizado en todas las épocas y situaciones. Desde los diálogos teatrales creados *ex professo* por el humanista Juan Luis Vives² para la enseñanza del latín a los universitarios durante el Renacimiento, pasando por las actuaciones en función educativa en las escuelas de los jesuitas y de los salesianos³, hasta las modernas técnicas de dramatiza-

¹ El término 'práctica' deriva de palabras griegas como *prássa*, *peráon*, *péra*, que indican el hecho de pasar a través, ir más allá; además evocan el movimiento.

² M. Bрева-Claramonte, *La didáctica de las lenguas en el Renacimiento. Juan Luis Vives y Pedro Simón Abril. Con selección de textos*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1994.

³ La importancia de la función didáctica de esta actividad se evidenció ya en el siglo XVI en las escuelas de los jesuitas, donde era parte integrante de la actividad de enseñanza de todas las disciplinas y de formación de los escolares. Véase C. Desinan, *Drammatizzazione e Scuola*, Firenze, C.D.N., 1968, p. 10.

ción que buscan contribuir al proceso de aprendizaje, donde teoría y práctica se retroalimentan y se consideran tanto los aspectos cognitivos de la formación como los aspectos afectivos, perceptivos, psicomotores, artísticos y sociales.

Dentro del gran abanico de experimentaciones de las funciones de actividades lúdicas, la aparición de técnicas de dramatización para el aprendizaje de idiomas encuentra sus orígenes ya en la Edad Media según lo que dice Kelly⁴ en su texto en el que analiza la enseñanza de idiomas a lo largo de los siglos. En el mismo libro se localiza el punto de partida de la improvisación en las acciones de vida cotidiana que a finales del siglo XIX se recogían en el Método de Series de Gouin. En esta época otros métodos – como el denominado Directo – romperán con los métodos tradicionales basados en traducción y estudio de reglas gramaticales, e incorporarán la utilización de la expresión gestual y de las capacidades creativas de la lengua en situaciones significativas. El habla cotidiana en situaciones comunicativas fue objeto de enseñanza también en los cursos norteamericanos; las tropas enviadas a Europa durante la Segunda Guerra Mundial atendían a clases donde se les adiestraba para resolver posibles situaciones de la vida diaria. El método dramático en los años sesenta consolida su presencia en el aula de lengua extranjera y abre camino a una variedad de nuevos métodos de enseñanza de carácter humanístico-afectivo que evidencian su capacidad de representar una experiencia⁵ fuerte y significativa, útil para rebajar el filtro afectivo, aumentar la autoestima y favorecer la adquisición⁶. La teatralidad utilizada en clase no se puede definir como un ‘método’ de enseñanza lingüística, se trata más bien de una técnica holística que pone en juego la persona en su totalidad, con su lengua y con sus códigos expresivos no verbales, tales como los gestos, la posición del cuerpo, las expresiones de la cara, las modulaciones de la voz, la manera de vestirse, con sus sentidos y emociones, todo dentro de un aprendizaje multimedial y multimodal.

⁴ L. G. Kelly, *25 Centuries of Language Teaching: An Introduction*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, 1969, p. 123.

⁵ Con experiencia (‘ex-perientia’ en latín) se entiende lo que está ‘fuera del morir’, esto es, lo que existe, lo que se puede hacer cuando se está vivo.

⁶ Nos referimos en particular al «Natural Approach» de Krashen y Terrell, al «Total Physical Response» de Asher, al «Silent Way» de Gattegno y a la Sugestopedia de Lozanov. Sobre los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras véase: A. P. R. Howatt., *A history of English language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1984; C. Serra Borneto (ed.), *C’era una volta il metodo*, Roma, Carocci, 1998.

Maley y Duff⁷ sucesivamente propondrán la sistemática realización de actividades en lengua extranjera haciendo hincapié en el potencial que conllevan la dimensión relacional y la práctica expresiva, enfatizando la unión orgánica de movimiento y uso de la voz en la expresión del ser y de sus contenidos. A lo largo de los años, y hasta hoy, se ha considerado con frecuencia el teatro o el 'juego dramático' como una pérdida de tiempo, una actividad ruidosa y apta sólo para algunas pocas personas 'dotadas' artísticamente; no obstante, las técnicas dramáticas se promueven por medio de muchos educadores tenaces y diferentes técnicas empiezan a tomar identidad propia.

2.2. EL CONCEPTO DE DRAMATIZACIÓN Y LAS TÉCNICAS CREATIVAS

Escuela, teatro, juego, mimo, canto, danza, fiesta, ritual, cuento son términos recurrentes en la historia de la educación que según los cambios sociales y pedagógicos han sido utilizados, reprimidos o apreciados. Antropólogos, etnólogos e investigadores de tradiciones populares piensan que el espectáculo es tan antiguo como el hombre social. La semiótica teatral conlleva rasgos comunicativos que son útil fomento motivacional para cualquier práctica didáctica, así que también en la clase de E/LE se puede usar provechosamente⁸. Un ambiente holístico por excelencia es una oportunidad única de adquisición de la lengua extranjera porque crea un contexto experiencial motivador, genera una tensión emotiva óptima y comunicativa para debatir, jugar a 'hacer', 'producir' lenguajes, fomenta empeño y entusiasmo. Y también hace posible realizar una armónica 'extensión del Yo' de cada estudiante, algo difícil de ofrecer en las situaciones glotodidácticas cotidianas⁹.

⁷ Véase A. Maley y A. Duff, «Drama techniques in foreign language learning», en *ELT Documents* 77/1, The British Council, 1977.

⁸ «Desde un punto de vista antropológico y semiológico el teatro no se presenta sólo como un lenguaje específico, sino también como la matriz de cualquier producción de sentido y como metacomunicación, o comunicación, de cualquier representación, de las escenas de la vida cotidiana hasta las grandes cuestiones mundiales. En esta perspectiva el teatro presenta una gama de posibilidad educativas muy extensa». Véase R. Ravello, *Giocchi teatrali con l'oralità*, Milano, San Fedele, 1995, p. 11.

⁹ C. Cangià, *L'altra glottodidattica*, Firenze, Giunti, p. 208.

Muchos son los textos teóricos y prácticos que estudian la utilidad de los procesos teatrales para la enseñanza de idiomas¹⁰. Hablan de representación, comunicación interactiva, pluricodicidad, simulación, juego, asunción de roles y de todas las ‘consecuencias’, por lo que se refiere al desarrollo de aptitudes y estilos cognitivos (operatividad, experimentación, interdisciplinariedad, fomento motivacional y atento), a las habilidades comprometidas (activación de códigos verbales y no verbales, primacía de la oralidad y de la corporeidad) y, en fin, a los aspectos psicológicos y relacionales (ayuda al conocimiento y a la toma de conciencia de sí mismo, activación de fuertes dinámicas relacionales, activación de capacidades de autoevaluación, activación de modalidades de trabajo sinérgicas y no-directivas¹¹. Los presupuestos para su empleo son variados según se trabaje con un bagaje léxico y fraseológico mínimo (en este caso a un nivel de prescriptividad lingüístico mínimo se le acompaña una exigencia comunicativa máxima) o con un mayor control estructural (en este caso habrá una cierta constricción en la expresión de los significados). En el primer caso hay que tener en cuenta que, debido a la respuesta personal y menos condicionada, es más difícil predecir qué estructuras aprenderán; mientras que en el otro caso el control de la estructuras permite graduar las dificultades y evitar lagunas en el aprendizaje¹².

Una comunicación real y constructiva hace posible utilizar la fantasía y la iniciativa personal en la preparación del espacio, del ambiente, de los disfraces y de la música; todas estas situaciones de creatividad a partir de la situación de satisfacer una necesidad ‘imperiosa’ como la de representar, son ocasiones, aunque no concientes, de aplicar la lengua adquirida.

Los conceptos fundamentales que se evidencian en la literatura sobre la utilización de técnicas¹³ dramáticas en la enseñanza se basan en que:

¹⁰ Otros textos de procedencia anglosajona que arrojan luz sobre este instrumento glotodidáctico son: S. Holden, *Drama in language teaching*, Harlow, Longman, 1981; A. Butterfield, *Drama through language through drama*, Banbury, Kember, 1989; M. Schewe y P. Shaw (eds.), *Towards drama as a method in the foreign language classroom*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1993.

¹¹ R. Ravello, *op. cit.*, p. 12.

¹² C. Cangià, *op. cit.*, pp. 210-211.

¹³ «En la enseñanza de una lengua extranjera la simulación no es una técnica sino un requisito que luego se vuelve en una necesidad permanente [...] la simulación del uso lingüístico en clase es la única posibilidad a la hora de aprender una lengua

- a lengua, el discurso son básicamente movimiento y no hay verdadera comunicación fuera de la galaxia de señales paralingüísticas;
- la dramatización y el teatro regalan la motivación adecuada para el acontecimiento comunicativo¹⁴.

Analizando los terminos 'teatro' y 'dramatización' descubrimos que no se pueden considerar sinónimos. 'Teatro' (en inglés *theatre*) incluye aquellas actividades que tienen como objetivo la realización de una representación teatral final, o sea, lo que se quiere comunicar dentro de aquel particular fenómeno llamado espectáculo, asociado a la transacción entre actores y espectadores. La 'dramatización' (en inglés *drama*) pone el acento en los factores y las condiciones relativos a la ficción escénica, indicando el conjunto de técnicas utilizadas para construirla y representarla, para llevar a cabo un proceso con finalidades didácticas dentro de la clase¹⁵.

Por lo que se refiere a este último término, hay que añadir que – debido a sus múltiples características – se ha transformado a lo largo de los años en un hiperónimo que incluye las diferentes técnicas de simulación dialógica¹⁶:

- Dramatización
- *Role-taking*
- *Role-making*
- *Role-playing*

La dramatización de un diálogo, en su sentido estricto, es aquella técnica que prevee la recitación de las frases escuchadas, repetidas y practicadas previamente, y donde los estudiantes recrean el intercambio comunicativo de manera más espontánea y verosímil. Ellos aprenden sus partes de memoria, sin cambiar el texto, y luego actúan delante de la clase, intentando pronunciar correctamente y acompañando la entonación a los movimientos.

El *role-taking* es la actividad donde los diálogos se modifican, con la introducción de informaciones diferentes, variaciones de situación

extranjera. Constituye la única condición porque, dada la situación artificial, se pasa del aprendizaje a la adquisición [...] haciendo de la lengua extranjera una lengua de alguna forma *segunda* [...]. Véase G. Freddi, *Azione, gioco, lingua: fondamenti di una glottodidattica per bambini*, 1990, p. 117.

¹⁴ C. Cangìà, *op. cit.*, p. 208.

¹⁵ C. Cangìà, *op. cit.*, p. 209.

¹⁶ Dicha división la sugiere P. E. Balboni en: *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet Libreria, 1998.

con posibilidad de aportes personales. Se reutiliza un modelo inicial en función de algunos cambios; el hecho de que el mismo estudiante pueda introducirlos y enriquecer así el texto, representa un primer paso hacia la autonomía y la motivación.

El *role-making* es aún más libre porque se mantiene sólo una de las características del diálogo inicial: por ejemplo, los mismos personajes pero intenciones comunicativas diferentes, misma finalidad pero situación nueva, etc. Aquí las partes se desarrollan autónomamente, sea por la intención pragmática sea por el aspecto formal, y se aplican las reglas dialógicas que ya se conocen en la lengua nativa: las estrategias de alternancia de los turnos de conversación, la capacidad de variar el mensaje según la retroalimentación recibida, el principio de no-contradicción. El estudiante es libre de utilizar la lengua que conoce sin situaciones de constricción violenta¹⁷.

Si la actividad compromete a toda la clase, entonces se habla de 'simulación global'. Por ejemplo, un diálogo en un restaurante entre dos estudiantes, uno en el rol de cliente y otro en el de camarero se transforma en una verdadera representación que se extiende a toda la clase: se preparan algunas mesas, con varios clientes – libres de pedir lo que quieran de lo que hay en la carta – y aparecen dos o más camareros y quizás un cajero. Cuando esta técnica se hace de forma aún más libre y utiliza verdaderos guiones, entonces tenemos lo que se llama 'escenario' u orientación definida de la interacción estratégica¹⁸.

Por el *role-playing* hay que distinguir entre un uso genérico, que se refiere a todas las actividades donde se perfila un rol y se actúa según éste, y un significado más cerrado que indica una propuesta didáctica bastante común en los manuales: una lista de funciones lingüísticas encadenadas a las que el estudiante tiene que dar una forma gramatical (por ejemplo: – *cliente*: llama al camarero; – *camarero*: contesta y saluda; – *cliente*: contesta al saludo y ordena; – *camarero*: pregunta si quiere el postre etc.). Las instrucciones pueden darse en lengua extranjera o en lengua nativa, según la preparación de los estudiantes, y pueden contener diferentes grados de especificidad: mayores detalles serán proporcionados a los principiantes que necesitan una guía más detallada,

¹⁷ Brumfit sugiere esta actividad para ejercitar la *fluency*. Véase: P. E. Ballboni, *op. cit.*, p. 10.

¹⁸ R. J. Di Pietro, *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*, Cambridge, C.U.P., 1987.

mientras que a las clases que tienen un nivel más alto se les puede dar más libertad. El objetivo es conseguir una reflexión sobre las funciones comunicativas y los exponentes lingüísticos que las realizan; de hecho, cada estudiante puede producir su propia versión del diálogo, eligiendo las formas que quiera. A la hora de elegir y utilizar una o más de estas técnicas hay que tener en cuenta:

- Edad de los estudiantes y sus diferentes características.
- Número en función de los espacios disponibles.
- Competencia lingüística .
- Objetivos didácticos.
- Recursos materiales, didácticos y personales.
- Tiempos de desarrollo, ejecución, etc.
- Predisposición e interés personal y grupal para las actividades y temas tratados.

Las circunstancias sugieren cada vez nuevas adaptaciones y procedimientos, pero se puede proyectar una posible secuencia dividida en:

- Ejercicios preparatorios de presentación, encuentro, con uso de la mímica.
- Ejercicios psicomotrices de sensibilización.
- Ejercicios de coordinación.
- Ejercicios vocales y repetición de sonidos y palabras con entonaciones emocionales diferentes.
- Ejercicio de desarrollo de las propuestas de dramatización (utilizando varias técnicas).
- Ejercicios de conocimiento y caracterización de los personajes.
- Ejercicios de estudio del contexto y de las situaciones, de las posibles adaptaciones y modificaciones.

De esta forma los estudiantes pueden acercarse al estudio del E/LE utilizando también su cuerpo como medio expresivo; así se concentran más en la situación, en los personajes y sus estados de ánimo que en la corrección gramatical de lo que se dice. Es fundamental que el profesor transmita entusiasmo y favorezca un clima colaborativo, no evaluativo o represivo. El objetivo es proporcionar a la clase una ocasión para ejercitar la lengua de forma auténtica, entretenida y motivadora¹⁹, y no preparar actores profesionales; por eso es importante hacer resaltar los aspectos positivos encontrados y estimular todo lo posible a los estudiantes.

¹⁹ S. Phillips, *Drama with Children*, Oxford, O.U.P., 1999.

Será útil planear debates seguidamente a la práctica para reflexionar y analizar, sea las etapas del proceso sea las características de la representación final.

Desde el punto de vista organizativo, estas actividades pueden presentar algunas dificultades, empezando por la división en grupos o parejas. El profesor tiene que asegurar intercambios de estudiantes entre los grupos de manera que cada uno pueda trabajar con todos; variar la combinación de los grupos permite evitar situaciones de desequilibrio de habilidades y operatividad, y estimula la máxima colaboración y socialización.

Al principio se tiene que organizar bien el espacio, procurando también hacer menos ruido posible, y hay que tener paciencia y demostrar colaboración para dejar que los estudiantes se acostumbren poco a poco a respetar las reglas establecidas. Otra posible dificultad puede ser establecer tiempo y modalidades para guiar, corregir e interrumpir durante las fases de actuación. Se puede concordar previamente como actividad final la demostración escénica del trabajo hecho por cada pareja o grupo, apenas la mayoría de éstos estén listos, y concluir con una fase de reflexión plenaria en forma de debate. El profesor, que hasta este momento ha dejado sus correcciones a un lado, limitándose sólo a proporcionar unas sugerencias, ahora puede tener su espacio para hablar de los fallos más comunes y destacados que ha recogido en su conducción discreta.

Utilizar las técnicas de dramatización para trabajar con la clase de lengua española significa privilegiar la puesta en escena de competencias pragmáticas, sociolingüísticas y culturales; el uso del español como instrumento de comprensión y de comunicación lleva paulatinamente a una reflexión sobre la lengua y a una natural adquisición de estructuras gramaticales. Empezando por un elemento – un tema, un personaje, un texto, una situación – se pueden proyectar actividades usando distintos *medios*, con el objetivo de favorecer el desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas y cognitivas y varias competencias disciplinares²⁰. No es necesario que el alumno domine en profundidad un idioma para utilizarlo en una técnica teatral. Por el contrario, existen múltiples actividades que apuntan al reconocimiento de un concepto y su internalización. Los alumnos, por ejemplo, pueden utilizar la ‘acción’ para mostrar que

²⁰ A. Ciliberti, *Manuale di Glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

entienden un concepto. Por ejemplo, con el uso de TPR²¹ (*total physical response* o respuesta física a una consigna oral); cantos, repeticiones de poemas, pantomima, etc.

En el contexto anglosajón encontramos en los años noventa otra interesante metodología, la del *project work*²², que ha investigado sobre la posibilidad de una eficaz motivación proyectual para el aprendizaje de contenidos lingüísticos, y que por eso se pone en contacto con la perspectiva de elaboración y construcción que tiene la práctica teatral.

Esta propuesta hace hincapié en el rol fundamental que tienen los estudiantes en la determinación del proyecto – ensayo, producción de un corto, escritura de un artículo para una revista del colegio – que luego se presentará a un público. En esta óptica el curriculum no está proyectado *a priori* y se valora mucho el camino que, a través de actividades de *problem solving*, permitirá la adquisición de habilidades como la selección de informaciones, hacer hipótesis, comunicar resultados, dialogar – que son a la vez lingüísticas y transdisciplinares²³. El profesor entonces, empezando por un análisis de las necesidades y de las posibilidades de su clase, proporciona propuestas y temas de trabajo que luego sus alumnos irán comparando con otras fuentes de información²⁴. Sucesivamente se individualizan los roles con cada uno, respetando las inclinaciones específicas y su efectivo nivel de competencia lingüística.

El empleo de dichas técnicas empuja hacia un concreto uso de la lengua hablada, y el lenguaje no verbal ayuda a suplir la falta de vocabulario. Los gestos, la entonación, los movimientos del cuerpo en el espacio junto a los estímulos visuales (escenografías, objetos, disfraces etc.) y acústicos (músicas, ruidos de fondo etc.) llaman la atención de diferentes canales cognitivos que el discente utiliza en proporciones diversas según su propio estilo de aprendizaje. Desde una perspectiva lingüística es una práctica ideal porque permite inferir significados y acepciones de términos, y estructuras nuevas a partir del cootexto lingüístico y del

²¹ El primer artículo de J. Asher apareció en *International Review of Applied Linguistics* en el 1965 con el título «The strategy of Total Physical Response: an application to learning Russian» (n.º 3, pp. 291-300). Otras publicaciones de Asher son: *Learning another language through actions: the complete teacher's guide*, Los Gatos, (California), Sky Oaks, 2003.

²² A. Amati, «La didattica per progetti: una strategia di rinnovamento», en *Strumenti Cres*, mayo, 1998.

²³ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000, pp. 34-51.

²⁴ F. Quartapelle, (ed.), *Didattica per progetti*, Milano, FrancoAngeli, 1999.

contexto situacional. La simulación, el entrar en roles que se observan en la realidad diaria (el doctor, la peluquera, el vendedor, etc.) los hace revivir y comprender a través de un juego imaginario donde experimentar sensaciones, acciones y lengua. La práctica en situaciones protegidas como son las lúdicas prepara a la realidad y enriquece de expresiones la *ars comunicandi*. Además la asunción de un rol ayuda a arriesgarse y a atreverse con el empleo de una lengua que se conoce parcialmente, y a abatir el filtro afectivo que a menudo inhibe porque con la dramatización se pone en marcha un mecanismo de responsabilización por el cual es el 'personaje' quien habla y se mueve y no él²⁵. Colorar las frases pronunciadas de emoción, enriquecerlas de significado ayuda a entrar en el personaje y a memorizar las partes, a fijar la lengua.

El trabajo que acompaña al desarrollo de estas actividades generalmente se hace en grupo e implica una estrecha colaboración entre todos los alumnos. Esto fortalece las relaciones sociales dentro de la clase y favorece la creación de un clima relajado y tranquilizante, terreno ideal para el aprendizaje.

Se trata de una modalidad activa, movida, fértil y centrada en el alumno y que puede unir la lengua española a otras asignaturas; sus temas se pueden escoger de la programación de historia, geografía, de educación cívica, valores, el medioambiente y otras.

Cuando el objetivo de la dramatización es realizar un espectáculo teatral final para la clase o un público externo se enriquecen y transforman todos los componentes del proceso creativo, entre los cuales destacan:

- La individualización de un sujeto para representarlo.
- La preparación de los actores.
- La toma de conciencia de la distinción entre realidad y ficción.
- La construcción de ambientación física.
- La atención a las exigencias de comprensión del auditorio.

²⁵ «Las actividades de aprendizaje de idiomas se puede centrar en los problemas objetivos encontrados en el proceso de adaptación a la cultura y a idiomas nuevos. Se puede proponer el uso de dramatizaciones para vencer la 'fatiga cultural' que supone el agotamiento físico y emocional producido por el estrés que conlleva la adaptación a un entorno cultural nuevo. Con las dramatizaciones los alumnos tienen la oportunidad de expresar sus sentimientos de negatividad, de representar situaciones difíciles y de buscar soluciones en un ambiente emocionalmente seguro». Cfr. J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, CUP, 2000, p. 40.

Esta propuesta nos convence de lo que dice Cangìà cuando apoya la utilización del teatro para el aprendizaje de una lengua extranjera «está mucho más en la realidad – y es más trabajo que juego – que en la simulación»²⁶.

En todas las etapas de preparación de la tarea/espectáculo, el trabajo cooperativo es muy importante para crecer comparándose con los demás, para compartir experiencias y opiniones, tomar decisiones, definir los objetivos sucesivos. Esta didáctica se centra en el estudiante que continuamente está llamado a elegir y a ser protagonista responsable de su aprendizaje a través de la realización de las funciones comunicativas; valorando las diferencias y las capacidades individuales promueve autonomía individual y adquisición de un método aplicable también fuera del contexto de la instrucción formal, en una continua conexión con el mundo real fuera del aula, en una mentalidad de *life long learning*.

2.2.1. Perspectivas lúdicas

La enseñanza de una segunda lengua puede ser lugar de cuerpos y mundos, cuna de una pluralidad de significados si se abre a las posibilidades de participación creativa y de mutuo compromiso implicadas en el aspecto lúdico de la dramatización. El aprendizaje de estrategias, el conocimiento y el respeto de reglas como *conditio sine qua non* de su funcionamiento, la valoración de la gestualidad, el descubrimiento del gozo y del gusto de lo estético como lugar de destino de los gestos hacen de éste un instrumento indispensable, que favorece la motivación y facilita todas las formas de lenguaje. Permite la recreación de un contexto real y a la vez imaginario donde las situaciones comunicativas adquieren sentido. Es una actividad fundamental para la vida del hombre, patrimonio fruto de metáforas y rituales milenarios y lugar de formación de multitud de culturas, saberes y lenguajes²⁷. El ‘juego del teatro’ en particular disfruta de los parámetros ambientales como mediadores: el espacio, el tiempo, los objetos inanimados se emplean en un laboratorio de la experiencia de cada uno con sí mismo y con su personal proceso de vida y de construcción identitaria. A través de

²⁶ C. Cangìà, 1992, *op. cit.*, p. 43.

²⁷ Véase www.filosofico.net/renegirard.htm [última consulta realizada el 10/12/08].

sucesivos procesos de imitación y construcción plasma formas, huellas y pasajes de la experiencia sensoriomotora, imaginativa y representativa, hasta llegar a las formas más maduras de expresión como la danza, el teatro, las artes plástico-figurativas.

Duele notar que dentro del escenario educativo a menudo se considera una experiencia más, algo integrador y complementario, una orientación lúdica e infantilizante, simplemente una pausa reposada reservada al tiempo libre²⁸. Muy al contrario esta herramienta representa la posibilidad de prácticas corporales e imaginativas auténticas, que permiten luego un aprendizaje natural de estructuras morfológicas, lexicales, morfosintácticas y, por último, la llegada a un aprendizaje analítico.

Desde luego no se puede dejar que sea todo práctica espontánea; objetivos de aprendizaje lingüísticos bien definidos y graduados son imprescindibles dentro de una planificación orgánica de la enseñanza de E/LE. Así pues es importante elegir juegos que requieren un uso considerable de la lengua y proponer variaciones de la misma tipología de actividad, para permitir una reutilización de las mismas estructuras y transferir las formas lingüísticas aprendidas a situaciones diferentes²⁹.

Ya para los niños un juego muy motivador es lo del *let's pretend*, y según Garvey³⁰, cuando aquéllos crecen y maduran, sus juegos se integran y desarrollan en formas siempre más complejas. A partir de los estudios llevados a cabo por Piaget³¹ se han sucedido numerosas investigaciones sobre la evolución del juego, constatando que se trata de una actividad que va progresando de acuerdo con la edad y que mantiene relaciones con otras conductas simbólicas (imitación, imagen mental, lenguaje). Para los profesores, entonces, recrear modelos de interacción lúdica permite el cumplimiento de los objetivos psicopedagógicos pro-

²⁸ «No hay que poner el juego al margen de los otros fenómenos de la vida: el trabajo, la realidad, la seriedad, la autenticidad, y más, de la muerte, de la lucha, del amor y del poder; el juego se pone delante de todo esto para acogerlo en sí mismo, representándolo [...]. Cualquier juego consiste en una relación de comprensión de la vida humana consigo mismo [...]. Nosotros jugamos a la seriedad, jugamos a la autenticidad, jugamos a la realidad, jugamos al trabajo y a la lucha, jugamos a la vida y a la muerte. Y más, jugamos hasta al juego». E. Fink, *Oasi della gioia. Idee per una ontologia del gioco*, Salerno, Edizioni 10/17, 1987, pp. 28-39.

²⁹ A. Visalberghi, «Gioco e intelligenza», *Scuola e Città*, 11, p. 476.

³⁰ K. Garvey, *Il gioco*, Roma, Armando, 1979, pp. 130-131.

³¹ J. Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

puestos y, al mismo tiempo, facilita el trabajo de la enseñanza y la difícil tarea educativa³².

La creación y la práctica de juegos favorece el fomento de la actividad grupal y contribuye a una mejor participación y construcción del aprendizaje³³.

En la escuela la educación es un proceso contrasignado por intercambios relacionales entre estudiantes y profesores; situaciones psicológicas negativas como estrés, tensiones, miedos, inseguridad, aislamiento no permiten la transmisión de aprendizajes y por eso es muy importante crear en clase un terreno favorable de tranquilidad, sin tensiones, donde se potencie la certidumbre y la colaboración mutua. El tacto, la palabra amable y estimulante, el comentario positivo y la naturalidad del profesor para echar una mano funcionan maravillosamente.

La psicología subraya el rol del profesor – también el de lengua extranjera – como educador³⁴, que gracias al juego permite una intensa socialización dentro del grupo³⁵, y contribuye a disminuir el miedo a expresarse porque deja entrar en la comunicación también el gesto y el sonido. Los gestos y las direcciones del juego hay que explicitarlas en E/LE³⁶, puesto que el cambio continuo del código en la misma interacción requiere esfuerzo mental y no produce buenos resultados³⁷. En cambio, la posibilidad de englobar las instrucciones lentamente en el propio mundo cognitivo permite experimentar los enunciados desde diferentes perspectivas, llegando a una asimilación más completa integrada en un ámbito más amplio, o sea un contexto³⁸. Entonces la palabra deja de ser

³² G. Barletta, «Aspetti psicologici e didattici nell'insegnamento dalla lingua straniera», in D. Coppola (ed.), *L'apprendimento delle lingue nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 26.

³³ K. Garvey, *op. cit.*, pp. 134.

³⁴ R. Tausch y A. M. Tausch, *Psicologia dell'educazione*, Roma, Nuova Città Editrice, 1979.

³⁵ Según los estudios de Wong-Fillmore, un alto grado de socialización se corresponde significativamente con el aprendizaje de la segunda lengua. Cfr. L. Wong-Fillmore, *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies*, Stanford University, 1976.

³⁶ R. Titone, *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica, 1980.

³⁷ O. Jespersen, *Come si insegna la lingua straniera*, Firenze, Sansoni, 1953, p. 42.

³⁸ Con este término se quiere indicar el conjunto de factores dentro de los cuales el mismo texto está situado. El contexto señala por una parte los aspectos extralingüísticos, por otra el contexto lingüístico que normalmente se prefiere llamar *co-texto*. Véase M. Scaramuzza Vidoni, *Didattica della lingua straniera*, Treviso, Edizioni Canova, 1978.

un conjunto de sonidos sin sentido y se integra con situaciones, objetos, acciones: se vive concretamente porque existe la posibilidad de acción e interacción³⁹.

2.3. ELEMENTOS DEL ESCENARIO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL

La glotodidáctica a través de un proyecto teatral reconoce y tiene en cuenta las peculiaridades individuales y posibilita una cooperación responsable dentro de la clase, realizando una interconexión de diferentes identidades y culturas individuales. C. Cangìà⁴⁰ en su teoría del aprendizaje de una lengua extranjera considera tres elementos básicos, comunes a todos los contextos de clase:

- *el sujeto* que aprende;
- *la situación* en que se crea la interacción comunicativa;
- *la lengua* en cuanto instrumento de comunicación y de expresión;

2.3.1. Quién aprende

El discente que vive el momento evolutivo de la adolescencia necesita ser englobado en las propuestas de forma motivadora y operativa, y los elementos tienen que estar integrados en el marco de una funcionalidad que tenga en cuenta sus características evolutivas y sus experiencias. De hecho, en esta etapa, las dinámicas comunicativas están caracterizadas por la experiencia afectiva y social, y la clase es el primer factor de agregación y cooperación social después de la familia⁴¹. Por esto C. Cangìà

³⁹ Véase <http://www.filomusica.com/filo31/eo.html> [última consulta realizada el 13.12.08].

⁴⁰ C. Cangìà, *Un copione ipermediale nella glottodidattica della lingua straniera*, Tesis de Licenciatura n. 291, Roma, Università Pontificia Salesiana, Facultad de Ciencias de la Educación, 1992.

⁴¹ «Hacer teatro es aprendizaje social porque se trabaja de forma cooperativa. Por lo que se refiere al lado semiótico, hacer teatro, uniendo a las palabras las expresiones de la cara, los gestos, los objetos y haciendo pasar todo dentro de un contexto estructurado e identificable se vuelve, desde una perspectiva social, en un aprendizaje de los modelos culturales extranjeros. El compromiso de los jóvenes actores es total». Véase C. Cangìà, *op. cit.*, p. 226.

considera la dramatización teatral el taller de una proyectualidad cooperativa muy eficaz para el aprendizaje de una lengua extranjera. Sus convicciones están fundadas sobre la perspectiva psicolingüística llamada 'personológica'⁴² y su teoría holística está inspirada en el modelo 'holodinámico' de Titone⁴³, fundado en la idea de una 'personalidad abierta', 'lista para', y capaz de intercambios vitales, que da y toma, comunicante e interactiva⁴⁴. En este modelo se subraya que, generalmente, un aprendizaje integralmente humano implica operaciones de tipo ejecutivo (actividad de codificación y decodificación de tipo perceptivo-motorio, o sea *táctico*), coordinadas y guiadas por operaciones mentales (de tipo cognitivo, abstractivo, inductivo, deductivo, generalizador, o sea *estratégico*), y controladas, generadas, participadas por el Yo consciente o subconsciente (operaciones de tipo *egodinámico*)⁴⁵. El aprendizaje, siendo adquisición con características de profundidad y durabilidad, depende sobre todo de la presencia activa del Yo del sujeto.⁴⁶ La visión del discente-actor como persona completa es el elemento fundante de la perspectiva didáctica de Cangìà, que desde luego se refiere a Titone⁴⁷. A la hora de planear los programas E/LE en clases de secundaria, conviene tener en cuenta los rasgos de estos estudiantes de hoy, acostumbrados a descodificar mensajes audiovisuales, a percibir y entender de forma simultánea contenidos múltiples, tanto verbales como sonoros o audiovisuales; capaces de escuchar, descodificar palabras escritas que aparecen superpuestas en la pantalla, captar todo tipo de imágenes en movimiento, imágenes superpuestas, reales y virtuales, pero no siempre capaces de verbalizar y ser protagonistas activos. Ante la recepción continua de mensajes que gratifican los distintos sentidos y movilizan

⁴² C. Cangìà, *op. cit.*, p. 10.

⁴³ R. Titone, «A Psycholinguistic Definition of the "Glossodynamic Model"», en AA.VV., *R.I.L.A.*, n.º 1, 1973, pp. 5-18.

⁴⁴ T. Slama Cazacu, «La linguistica applicata e alcuni problemi psicolinguistici nell'insegnamento delle lingue», en R. Titone (ed.), *Avamposti della psicolinguistica applicata*, Roma, Armando, 1981, p. 244.

⁴⁵ El primer nivel se refiere a la acción del comunicar, necesariamente contextualizada, mientras que el nivel estratégico es el de las elecciones expresivas, de la capacidad de construir una interacción comunicativa. El nivel de la voluntad de comunicar se refiere al compromiso total de la personalidad del sujeto.

⁴⁶ G. Porcelli, *L'insegnante di lingue*. Actas del homónimo simposio en Brescia, 26-28 octubre 1989, Brescia, La Scuola, p. 125.

⁴⁷ C. Cangìà, *op. cit.*, p. 28.

las emociones, los contenidos didácticos, necesariamente, les parecen fríos y aburridos y a menudo muestran una escasa motivación e interés hacia el estudio. Su oído hiperestimulado diariamente y la espectacularidad absorbida al ritmo trepidante de los contenidos televisivos no les hacen tener paciencia para aceptar el tiempo real, el aburrimiento y la ausencia de espectacularidad de la vida cotidiana. Hiperactivos, llenos de ansiedad, alienados, dominados por la impaciencia, en una sensación continua de prisa, están vertidos hacia fuera tanto que les cuesta reconocerse a sí mismos y expresar sus sentimientos y deseos. La introducción de la dramatización entonces puede mover las emociones primarias que a su edad y en un mundo a menudo dinámico y sensacionalista, de no tan fácil estructuración, no saben reconocer ni controlar. Los acostumbra a resistir ante la frustración porque el proceso que conlleva tiene etapas y realización de objetivos que se cumplen a lo largo del tiempo. Los puede ayudar en la abstracción, el análisis, la actitud a la reflexión que no siempre adoptan por la falta de puntos de referencia. Los efectos de la televisión que sufren les conducen a una atención flotante, a una actitud mental caracterizada por la dispersión, por la incapacidad de concentrarse en las reflexiones del profesor o en las tareas específicas cuando éstas son demasiado largas. El teatro puede ayudar en la lucha contra el mundo uniforme y estereotipado transmitido por la pantalla, que niega la diferencia y fomenta el conformismo, que propone una mezcla amorfa de fragmentos en los que destaca el elemento espectacular y cuyo hilo conductor son los espacios publicitarios. Ayuda a recomponer la narración en su persistente fragmentación creada por los mensajes desestructurados, sin cierre y carentes de significación. Pero se puede sacar partido utilizando la influencia de estos mismos contenidos presentes en los relatos audiovisuales, la publicidad, los videojuegos (ante los cuales se muestran receptivos) para llevarlos a una labor teatral de actualización de las formas del mito y del rito. De esta forma se les puede sensibilizar al lenguaje simbólico, para que entiendan la metáfora y llevarles, a través de la práctica teatral, a un trabajo crítico sobre los temas propuestos por los medios, como un cierto conformismo, una visión estereotipada de la realidad, actitudes consumistas, competitivas, de culto a la imagen o a la apariencia. Con tantas informaciones pero a menudo sin experiencias significativas, tan deseosos y temerosos como son de tener experiencias vitales, se puede empezar por los temas de la intolerancia (racismo, machismo, comportamientos violentos) hasta llegar a temas de solidaridad, paz, amistad, medio ambiente. El teatro puede ayudar a combatir

la mirada superficial, aptitud desapegada que frecuentemente traslada a otras actividades de la vida cotidiana, y favorecer una adaptación a su complejidad, variada y llena de matices. En una etapa existencial en la que la persona construye su concepto de sí mismo, tanta hipertrofia de las emociones ⁴⁸ proporcionada por el lenguaje audiovisual no sólo no potencia las emociones, sino que satura y provoca mecanismos psicológicos – casi siempre inconscientes – de identificación y proyección, fruto de la carga de estímulos no reelaborados correctamente.

Así pues el teatro escolar, si se tienen muy claros los pasos del trayecto, permite tener un recurso que puede contribuir a un proceso más rico, con datos equilibrados, que impiden aislamiento y egocentrismo y no agudizan inhibiciones. De este modo hace posible recorrer con un esfuerzo gratificante las etapas de elaboración real que lo caracterizan, que no aportan falsas expectativas y fomentan mecanismos de autoevaluación.

Asimismo la dramatización puede aportar a los estudiantes de la clase de E/LE un eficaz fomento de habilidades:

Cognitivas:

- Diversidad de códigos expresivos (lingüísticos, gestuales, espaciales, plásticos, sonoros...).
- Desarrollo de la creatividad y gusto estético.
- Integración y globalización de conocimientos.

Motoras:

- Aceptación del propio cuerpo.
- Confianza en las destrezas y habilidades propias.
- Expresividad corporal.

De equilibrio personal:

- Formación de la propia identidad.
- Autoconcepto, autoestima, autocontrol.

De relación interpersonal:

- Socialización.

De actuación e inserción social:

- Cooperación, participación y receptividad.
- Asimilación de valores culturales.
- Superación de egocentrismos e inhibiciones.

⁴⁸ J. Ferrés, *Televisión subliminal: socialización mediante comunicaciones in-advertidas*, Barcelona, Paidós, 1996

2.3.1.1. *Perspectiva integradora para la diversidad*

El potenciamiento de la dimensión grupal pretende formar un grupo motivado, trabajador y respetuoso, que permita desarrollar las facetas más creativas y personales de cada alumno.

El sentido del itinerario didáctico consiste en conducir al desarrollo de las capacidades individuales y al descubrimiento de los contenidos actitudinales, diseñando estrategias e itinerarios didácticos individuales y de grupo. Hay que prever los recambios y modificaciones que pueden ser necesarios en el desarrollo de cada ejercicio o actividad, planificando estrategias y medidas pedagógicas para abordar las variadas situaciones en las que lo individual introduce en los procesos factores imprevistos, que tanto pueden suponer hallazgos afortunados como tesituras problemáticas. Habrá que prever en el desarrollo de las actividades la posibilidad de incluir algunos roles o variantes que ayuden a contrarrestar esas actitudes, que pueden proceder tanto de la inhibición como del afán de protagonismo (una excesiva timidez, torpeza, hiperactividad, irreflexión, o el perfeccionismo o gusto por triunfar en la sesión o ser la estrella). Entre las muchas estrategias posibles:

- Encargar a un estudiante la misión de marcar el ritmo con el pandero u otro instrumento.
- Dar un rol de observadores externos o de secretario que debe aportar precisas conclusiones.
- Formar pareja con un estudiante.
- Realizar ejercicios con los ojos cerrados o de cara a la pared.
- Formar los grupos teniendo en cuenta las peculiaridades de los estudiantes.

2.3.2. *Dónde aprende*

Los alumnos que actualmente acceden a las aulas están caracterizados por un proceso de aprendizaje ligado a la recepción de mensajes desordenados y fragmentados, a las percepciones múltiples, al conocimiento intuitivo. Son seres humanos en vías de formación que han crecido con el mando a distancia y el ratón del ordenador en la mano. Por lo tanto, los profesores, que en su trabajo tienen la gran responsabilidad de estar implicados en la asunción del rol de educador, se preguntan cómo se le puede permitir a una clase – ambiente de alguna manera ‘artificial’ – alcanzar una posibilidad comunicativa realmente interesante en un con-

texto motivador, que sea respetuoso con las peculiaridades de la edad adolescente y adecuado a sus necesidades expresivas. Para realizar una interacción comunicativa densa de significado, también en la clase de E/LE, hace falta que el ambiente sea verdadero, los interlocutores sean adecuados a las circunstancias y que el tema tenga que ver con la acción. Cangià la define en sus estudios como acción *in situ*, o sea en «un contexto dinámico donde están presentes por lo menos dos interlocutores con relaciones específicas, motivados a enfrentarse con un tema, en una ambientación dada».

Ya Bruner decía que el aprendiz no aprende sólo lo que tiene que decir sino también cómo, dónde, a quién dirigir su habla, y bajo cuáles circunstancias. El contexto le ayuda en el aprendizaje, sea del léxico, sea de los aspectos apropiados de la gramática⁴⁹.

En clase hay que recrear la variedad ilimitada de ambientes de acuerdo con los diferentes usos de la lengua, de modo que la lengua extranjera mantenga su función de medio de comunicación, evitando su reducción a ‘gimnástica mental’⁵⁰.

En una situación real la lengua se utiliza con una finalidad para hacer algo: de acuerdo con las exigencias de quien es un estudiante que aprende un idioma extranjero, Cangià propone el hacer teatro. La introducción a la lengua extranjera, su comprensión, su memorización y producción están facilitadas por el uso del gesto y del mimo. La combinación entre lenguaje gestual y palabra hace posible una mejor comprensión y memorización de términos, acciones, frases y discursos complejos. La identificación con una amplia gama de personajes permite obtener cierta ‘autoridad’ para utilizar expresiones lingüísticas que de otra forma no emplearía nunca.

La dramatización puede considerarse la síntesis de todas las técnicas expresivas porque requiere un suficiente conocimiento de la lengua, la capacidad de usar la expresión corporal, la confianza en sus propias capacidades, el coraje de asumir roles e interpretarlos⁵¹. La lengua extranjera, dentro de este marco rico de contenidos y conexiones interdisciplinarias, se valora como un instrumento y no como finalidad, y cada alumno tiene la oportunidad de perfeccionar su conocimiento ya que es algo necesario

⁴⁹ J. Bruner, *Acts of meaning*, London, Harvard University Press, 1990, pp. 70-71.

⁵⁰ G. Porcelli, *op. cit.*, p. 113.

⁵¹ M. Schede y P. Shaw, *Towards drama as a method in the foreign language classroom*, Frankfurt, Peter Lang, 1993, pp. 337-352.

para llegar a una comunicación eficaz o al estreno de un espectáculo. Su aprendizaje incluye los múltiples aspectos que la componen: desde el léxico y la norma gramatical y sintáctica hasta los rasgos suprasegmentales (acento, tono, entonación, duración) y paralingüísticos (cinésica y proxémica), y sin embargo está en profunda conexión con la cultura, de la cual refleja el sistema compartido de valores y de conocimientos. En el diálogo entre el estudiante – representante del sistema lingüístico-cultural de procedencia – y el sistema lingüístico-cultural de la lengua estudiada, el teatro ofrece grandes ventajas porque su carácter interactivo y operativo valora el bagaje cultural y lingüístico de los estudiantes y requiere el empleo activo de conocimientos, valores y normas compartidas en el propio universo cultural, poniéndolos en interacción con los de la lengua y de la cultura extranjera. En una clase de E/LE la dramatización hace del aprendizaje una experiencia completa porque abarca todas las perspectivas (las cinco ‘c’ que cierta didáctica de procedencia estadounidense considera fundamentales: *comunicación, cultura, conexiones, comunidad, capacidad de confrontarse*) que de esta forma se cruzan naturalmente, convergiendo en el ‘macro-acto’ de la representación y de la práctica. Éstos tienen sus raíces en una multiplicidad de ‘micro-actores’, ya sea que la estructura espectacular tenga lugar en el contexto de clase, ya sea que lleve a una representación final con espectadores en un espacio teatral. La propuesta de «hacer teatro en lengua» corresponde a la definición de Maley: «hacer teatro es un evento dramático que casi siempre se repite y se realiza para ser representado delante de un público»⁵². Éste es un evento que conlleva siempre el ‘riesgo’ de cualquier práctica educativa, y predispone la interacción, lo que lleva a que los participantes se sientan implicados en su totalidad: con su cuerpo, su voz y los pensamientos y emociones que la imaginación y la memoria procuran.

2.3.2.1. Importancia del contexto

Las metodologías que utilizan las dinámicas teatrales dan la máxima importancia a la competencia sociolingüística unida a la comprensión del contexto social donde tiene lugar la comunicación, incluyendo la atención a los roles, a las intenciones comunicativas en la interacción, a la competencia que se desarrolla en las estrategias para empezar, cerrar y mantener la comunicación. Por eso, en la enseñanza-aprendizaje basada

⁵² A. Maley, «A roomful of human beings», en *Guidelines*, 5 (2), 1993, pp. 1-12.

sobre el teatro, la lengua es un sistema para la expresión del significado, cuyas primeras funciones son la interacción y la comunicación, y cuya estructura refleja los usos funcionales y comunicativos. La consecuencia es que las unidades primarias del lenguaje no son las características gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo, tal como se expresan en el discurso auténtico. La habilidad expresiva, el sentido de placer que acompaña su utilización denotan el pasaje de la recepción objetiva de habilidades gramaticales y léxicas hacia la competencia personal de la lengua. La característica de las interacciones es entonces la fluidez, y la significatividad – gracias al contexto comunicativo y a la ‘inter-acción’ – hace posible engendrar un vivo sentimiento de confianza en las propias capacidades de aprender un idioma extranjero.

Las propuestas auténticas y significativas que se desarrollan dentro de un contexto coherente y continuo, a través de la concreción de las acciones físicas que expresan intenciones, necesidad de movimiento para decidir, elegir, satisfacer necesidades y cumplir con tareas finalizadas, terminan empujando a los estudiantes hacia la producción de enunciados basados en el uso de su bagaje. La semiótica teatral tiene la ventaja de implicarlos con modalidades manuales, visivas y verbales, favoreciendo una comunicación orientada a la acción, donde las situaciones lingüísticas se ‘ponen en escena’ y se ‘actúan’. Tampoco necesita modalidades didácticas de aislamiento de dificultades ni de progresión del más sencillo al más complejo, porque cuanto más estímulos contextuales se proporcionan tanto más rápido y profundamente el estudiante asimila las expresiones en lengua extranjera, junto a toda la galaxia de trectos paralingüísticos, proxémicos y cinésicos.

Acompañar la palabra al movimiento, a la gestualidad y a las emociones es algo que ya había sido reconocido por Krashen⁵³ en sus estudios sobre la adquisición de la primera lengua; él había puesto en evidencia que los nuevos lemas aprendidos por el niño tenían una relación con una precisa experiencia física y emotiva y éstos se unían a otros modelos y lemas según arquetipos derivados de situaciones reales vividas por él⁵⁴.

⁵³ D.S. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982, p. 15-20.

⁵⁴ J.S. Bruner, *Child's Talk. Learning to Use Language*, New York, W.W. Norton and Company, 1983.

Por consiguiente, la dramatización abre las puertas a la creación de un contexto experiencial sugestivo y enriquece de manera fascinante la motivación para el estudio del E/LE⁵⁵.

2.3.3. *Qué aprende*

En definitiva, la dramatización en el ámbito lingüístico-educativo habrá de plantearse desde una visión esencialmente pedagógica, que la considere como un complejo proceso interpersonal de análisis y representación de la realidad propia y del entorno; especialmente en la etapa secundaria de la escuela, sus objetivos serán contribuir a desarrollar en el alumnado la adquisición de diferentes capacidades. Su actitud entonces es la de⁵⁶:

- Facilitar el conocimiento de los medios que se emplean en la comunicación no verbal y ayudar a interpretar los mensajes corporales enviados por los demás. En este sentido, favorece la comunicación interpersonal al facilitar la conexión con los otros, utilizando el cuerpo como canal de comunicación.
- Proporcionar un medio de observación, reflexión y creación artística.
- Introducir a sentir y conocer los principios básicos para la interpretación y la valoración de las obras de arte en las que el cuerpo humano es el motivo o el protagonista, a través de sus modalidades de intervención para la educación estética
- Ayudar a que el individuo gracias a las técnicas de abordaje corporal conecte mejor con su propio cuerpo y tome conciencia de sí mismo, del espacio y de los objetos que le rodean.
- Desarrollar la espontaneidad, la creatividad expresiva, la imaginación y el sentido de juego, lo que favorece la adquisición de técnicas corporales instrumentales: la relajación, la concentración, la flexibilidad, la desinhibición y la sensibilización.
- Integrarse de forma activa y placentera en un grupo de trabajo, superando las dificultades que presenta la expresión espontánea de ideas y sentimientos de uno mismo y aceptando las manifestaciones de los demás.

⁵⁵ C. Cangìà en *L'Altra Glottodidattica*, op. cit., pp. 208-210.

⁵⁶ Véase T. Motos, *Iniciación a la Expresión Corporal*, Barcelona, Humanitas, 1983.

- Analizar situaciones, hechos, sucesos e ideas del entorno personal, social y cultural, y expresarlos partiendo de un esquema de improvisación dramática.
- Expresar ideas, teorías y sucesos a través de la proyección de la personalidad en roles y personajes, dentro de una estructura simbólica, real o ficticia.
- Interpretar, utilizando sistemáticamente técnicas de representación que tengan en cuenta el control del gesto, de la voz, y la relación dramática con el objeto, e incorporando los conocimientos sobre el uso del espacio.
- Generar, desarrollar y estructurar ideas de forma coherente sobre un conflicto entre personajes en un lugar y tiempo determinados, procurando que, al presentarlas, esas ideas sean entendidas por los demás.
- Conocer y utilizar textos de la literatura para analizar y comprender su estructura formal, sus contenidos temáticos y sus valores estéticos en relación con la tensión dramática, y posibilitar su lectura dramatizada o su posterior puesta en escena.
- Integrar de forma armónica otros lenguajes artísticos asociados al teatro, en especial los medios de expresión visuales, plásticos, acústicos y musicales.
- Valorar la importancia del trabajo colectivo en producciones de animación o montaje de un espectáculo, donde la perseverancia en el trabajo a largo plazo tiene como resultado el éxito de todo el grupo.
- Participar en espectáculos teatrales disfrutando y valorando los diversos elementos que constituyen la representación, siendo capaces de manifestar un juicio razonado sobre ellos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas.
- Valorar el teatro como expresión cultural que entronca con la realidad pasada y presente de una sociedad determinada.

3.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA ACTUACIÓN. CÓMO FOMENTAR MOTIVACIÓN

Una finalidad prioritaria de la institución educativa es observar, revisar de forma constante, a través de análisis exhaustivos los procesos mentales y las prácticas activados en el aula, programando y orientando pesquisas teóricas con registros comunicativos densos y detallados. En la medida de lo posible, por parte de docentes el entento en este momento es reunir, entretejer y coordinar las facultades intelectuales, para que los procesos no se escindan entre lo que se estudia y lo que se hace, entre el juego y el trabajo, entre lo que la escuela con sus dictados, sus sumas, sus notas enseña, y la vida. Lo que en un tiempo la escuela consideraba un enemigo que dificultaba la formación ideal del ser humano en sus partes ‘nobles’ – alma, conciencia, mente – hoy se intenta retomar dentro de las herramientas de la intervención educativa. La función educativa y socializadora de la escuela se realiza cuando no se pretende moldear al educando sometiendo su forma de ser a una presumida forma estandarizada de orden según modelos de saberes cognitivos ‘más importantes’; sólo una creencia superficial podría equivocarse sobre este asunto. De esta forma se pretende olvidar y hacer desaparecer el ‘texto-cuerpo’ con su ‘gramática-dramática’, y se busca de alguna forma provocar la inexistencia de la res extensa para que no moleste ni altere un orden.

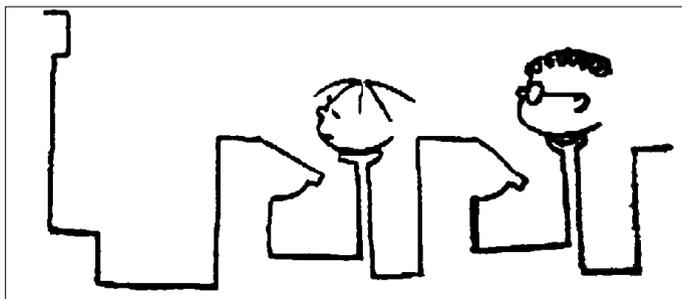


Figura 3.1. – «En la escuela, el cuerpo no sirve»¹

3.1. ASPECTOS NOCIONALES Y FUNCIONALES

El rol del teatro en el desarrollo del lenguaje y del individuo es, de acuerdo con estudios realizados por muchos especialistas, altamente positivo. El uso didáctico de técnicas normalmente aplicadas por los actores para su entrenamiento tiene el propósito de fortalecer la personalidad, contribuir a la comunicación, practicar un área específica de aprendizaje como el de una lengua extranjera; es decir, este uso apunta a la individualización de principios y métodos teatrales para diseñar actividades áulicas, para entrenar docentes de manera que éstos sean mejores comunicadores y como base teórica para la enseñanza. Sin embargo, el teatro no se puede reducir en la escuela ni en la clase de E/LE a un mero instrumento didáctico. Para delimitar bien todas las facetas de la enseñanza del teatro en la educación se deben abordar, desde un enfoque global, áreas de conocimiento que van desde la teoría literaria, la semiótica teatral, la didáctica de las lenguas, el arte dramático y otras hasta las relacionadas con los talleres de escritura, la animación lectora, la expresión corporal, el fomento de la creatividad, la educación artística o la expresión emocional. Y lo que es más importante, hay que tener en cuenta los aspectos metodológicos que ayudan en el desarrollo de la capacidad de interrelación de todas estas formas de expresión por medio de la interdisciplinariedad. El ‘entrenamiento’ de la clase gracias a la introducción

¹ Imagen sacada de Movimento di Cooperazione Educativa, *A la escuela con el cuerpo*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1979. Véase <http://www.rieoei.org/rie39a01.htm>.

de actividades teatrales apunta a lograr los objetivos específicos de cada actividad, tal como:

- ayudar en la concentración y la escucha de los alumnos antes de comenzar con un tema;
- mejorar la comunicación entre alumno-alumno o alumno-docente;
- involucrar aprendizaje y aprehensión de conceptos y conocimientos que se interiorizan gracias al uso;
- incrementar la participación, motivación, autoestima y fomentar el crecimiento personal, gracias a la expresión de emociones, lingüística y paralingüísticamente.

Sus receptores, o sea, *los educandos*, están implicados en las actividades elegidas que a la vez los conducen a la autonomía y a la mejora del conocimiento de la lengua y de diferentes tópicos, de sus compañeros y de sí mismos. Si los alumnos dan el 'permiso' para que esta práctica entre en sus modalidades relacionales, deben estar dispuestos a que los demás interactúen con ellos, a tomar riesgos. Se implican en un proceso que, gracias al trabajo plástico con y a través del cuerpo primero del alumno/actor y luego del alumno/personaje, involucra diferentes estadios de observación, reflexión, creación, explotación de la voz, cuerpo y mente y para ello el docente usa diferentes y variados elementos con la intención de despertar creatividad e imaginación, con el fin de lograr el efecto, conducta o aprendizaje deseados. A la hora de practicar la lengua con improvisaciones, diálogos y pequeñas escenas, se pueden mejorar la competencia gramatical, el léxico con el uso del vocabulario asociado a los contenidos de los temas elegidos, los aspectos fonéticos-fonológicos, sobre todo con la adquisición de ritmo y entonación, y con el trabajo sobre distintas nociones, por ejemplo con las:

- Entidades: expresión de las entidades y referencia a las mismas.
- Propiedades: existencia, cantidad, cualidad y valoración.
- Relaciones: espacio (ubicación absoluta y relativa en el espacio); tiempo (situación absoluta y relativa en el tiempo); estados, procesos y actividades (aspecto, modalidad, participantes y sus relaciones); relaciones lógicas (entre estados, procesos y actividades): conjunción, disyunción; oposición; comparación; condición, causa, finalidad; resultado; relaciones temporales (anterioridad, simultaneidad, posterioridad).

Por otra parte se han de desarrollar competencias pragmáticas funcionales con las:

- Funciones o actos de habla asertivos, relacionados con la expresión del conocimiento, la opinión, la creencia y la conjetura.

- Funciones o actos de habla compromisivos, relacionados con la expresión de ofrecimiento, intención, voluntad y decisión.
- Funciones o actos de habla directivos, que tienen como finalidad que el destinatario haga o no haga algo, tanto si esto es a su vez un acto verbal como una acción de otra índole.
- Funciones o actos de habla fáticos y solidarios, que se realizan para establecer o mantener el contacto social y expresar actitudes con respecto a los demás.
- Funciones o actos de habla expresivos, con los que se expresan actitudes y sentimientos ante determinadas situaciones.

Para un profesor llevar actividades dramáticas a la clase de lengua extranjera significa recomponer su imagen de profesional serio de la educación, capaz de meterse en un aula para jugar con sus alumnos y crear un espacio creativo, donde todos estén ansiosos por participar porque son ellos los protagonistas, y donde el método de evaluación mide la actividad de acuerdo con la cantidad de participación o en relación con el grado de interés por la actividad que se ha de poner en práctica a posteriori, y no *juzga al 'jugador/actor'*. El juego dramático² ejercita la imaginación y cobra sentido en cuanto resultado de un proceso de maduración interna que conlleva el placer de 'poder hacer' y se dirige a la persona como una totalidad; así intenta incidir educativamente tanto en el *homo sapiens* como en el *homo faber* o el *homo ludens*, implicando acción aunque no necesariamente siempre involucre el 'mostrar'. Entonces llevar la dramatización a la clase de E/LE significa poner unas bases que sean condiciones para:

- Crear oportunidades para experiencias afectivas, de tal manera que éstas posibiliten las relaciones sociales entre los alumnos y la comunidad educativa en general (especialmente en instituciones en las cuales la mayoría de los estudiantes provienen de otras ciudades o regiones).
- Posibilitar prácticas que implican un autoconocimiento y el desarrollo

² Un humanista contemporáneo, Johan Huizinga, nos permite recuperar el verdadero sentido de lo lúdico: «Resumiendo, podemos decir, por tanto, que el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada 'como si' y sentida fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a situaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual». Véase Johan Huizinga, *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 1972, p. 26.

de las capacidades expresivas del cuerpo para jugar en una escena-clase que, de acuerdo con los intereses y situación de los participantes, pueda generar la riqueza artística y expresiva que conlleva el goce lúdico de la actuación-representación. Además la participación en calidad de narradores, actores, equipo de producción, miembros de un público, desarrolla confianza y una imagen positiva de sí mismos.

- Usar el lenguaje 'civilizado' pero actualizándolo a través del lenguaje 'físico' (movimiento, voz, llanto primigenio, grito original) poniéndose como punto de convergencia entre la civilización y la idea de naturaleza, entre el caos y el orden.
- Estimular el uso de la lengua a través de juegos de roles, debates, juegos dramáticos, participación en foros de opinión, mejorando las capacidades lectoras y verbales a través de las pruebas y de la memorización de partes, guiones, etc. La correcta comunicación de ideas es un valor³ fundamental que cualquier ciudadano debe poseer
- Proveer un contexto para la práctica de conceptos desarrollados en clase en las diferentes cátedras, y apuntar así a la multiplicidad e interdisciplinariedad.
- Consolidar información adquirida en clase, estimular la predicción, el debate y la escucha atenta de instrucciones y diálogos variados.
- Incrementar la cultura de los alumnos a través de un acercamiento a actividades artísticas diversas, que amplíen sus conocimientos y extiendan sus facultades mentales. La enseñanza del lenguaje teórico y práctico de las artes permite integrar y desarrollar conocimientos sociales y culturales.
- Fomentar la lectura de textos relacionados con la carrera para realizar investigaciones, ahondar en un tema susceptible de ser representado, etc.
- Proveer contextos para desarrollar la práctica de la teoría dada en clase, proporcionando una experiencia interactiva que contribuya en la afirmación de la personalidad, de interacción social y de transmisión cultural del alumno.
- Promover el goce de lo estético, 'producir belleza', creatividad, desarrollo de la imaginación y apreciación de la labor artística en general.
- Transmutar el deseo existencial de ser 'otro', de cumplir algo 'diferente', de crear un ambiente que se 'oponga' a la atmósfera cotidiana en oca-

³ La palabra *valor* proviene del latín *valere*, 'estar bien'. Esta salud es al mismo tiempo psíquica y física.

sión de progreso, cambio, evolución, desarrollo en todos los dominios de la vida cotidiana.

- Representar simbólicamente el dinamismo y las estructuras de una situación social o grupal específica utilizando creativamente actividades de estímulo intelectual y cognitivo. Ejercicios teatrales, improvisaciones y producción de material escénico proporcionarán ocasiones de debate en clase.
- Despertar vocaciones y estimular aquéllas que ya están explicitadas.
- Compartir un momento social que ayude a lograr lazos de unión, cooperación, respeto y afecto entre los alumnos y el docente.
- Promover el accionar inmediato en la lucha por los valores humanos, a través de la recuperación del sentido de lucha cultural para la restitución de la identidad individual y colectiva. El desarrollo de una sensibilidad cultural es ocasión para ahondar más en la apreciación y en el conocimiento de raíces históricas y humanas.
- Edificar un debate sobre la función pedagógica ofrecida por este agente multiplicador de la identidad colectiva, para que los educadores descubran su material creativo como herramienta transformadora de las relaciones de clase.
- A estas consideraciones hay que añadir *beneficios adicionales en el aprendizaje de una lengua extranjera* y por lo tanto, además de los ya mencionados, podemos incluir:
 - Adquisición de fluidez y capacidades interactivas en el idioma que se va a aprender.
 - Exposición a modelos de pronunciación – y posterior práctica – de un modo totalmente contextualizado.
 - Adquisición, de forma natural y en contexto, de nuevo vocabulario y estructuras.
 - Desarrollo gradual de confianza en sí mismo en relación al uso del idioma. El efecto psicológico que esto produce contribuye a reforzar y acelerar los aprendizajes.
 - Utilización de una metodología activa, participativa y comunicativa donde la alumna y el alumno se convierten en protagonistas y en el motor de su propio proceso de aprendizaje interactivo.
 - Práctica constante y fluida del lenguaje social que estimula la escucha atenta, habilidades comunicativas variadas y la selección de estructuras y vocabulario adecuado a la situación.

3.2. CONTEXTOS COMUNICATIVOS Y SOCIALES

Es importante analizar de forma cuanto más detallada posible la variedad teórica y experiencial para ser luego conscientes de las aportaciones y de los procesos potenciales llevados por los diferentes enfoques metodológicos.

La finalidad de utilizar la dramatización como herramienta educativa en un contexto de clase de E/LE surge tras la consideración de sus potenciales de promoción y acentuación de actitudes positivas, su carácter de facilitador de aprendizajes y hábitos lingüísticos básicos que aminora la actitud tal vez pasiva que provoca el aprendizaje de una nueva lengua. Su contexto lúdico y divertido proporciona posibilidades de crecimiento personal y fomenta el desarrollo en las áreas intelectual, social y afectiva. Los adolescentes, en búsqueda de una dinámica propia de crecimiento personal y grupal, empezando por pequeñas escenas hasta llegar a estrenos de obras sacadas de textos literarios o basados en temáticas sociales específicas o de urgente actualidad, encuentran – en las actividades de actuación y en todo el proceso organizativo alrededor de éste – instrumentos que los estimulan a ser protagonistas de sus propios avances en la interlengua y a vencer la fatiga cultural que el hecho de aprender la lengua produce. La participación en una actividad de grupo como la que se activa con la dramatización, en la que se toman decisiones, se respetan acuerdos, se aporta el punto de vista, se reparten responsabilidades, aportan a la comunidad educativa momentos de encuentro, de comunicación, de respeto y de convivencia, posibilitan actividades previas, simultáneas y posteriores a la representación. El alumnado participa en la creación de materiales y actividades, en la organización de la programación curricular a través de la calidad auténtica de los ejercicios, de las improvisaciones, de los juegos elaborados en clase; así desarrolla la creatividad, la capacidad para tomar decisiones, aprender habilidades de comunicación, de interacción, etc., todos los elementos positivos para la maduración individual y para una concienciación de las estructuras lingüísticas practicadas. Mejorando la formación integral de los individuos participantes en el proceso de aprendizaje de una clase de E/LE, el enfoque comunicativo hará posible la realización de actividades no verbales y de preparación para ampliar y remodelar el lenguaje ‘incorrecto’ o inadecuado y sucesivamente realizar lecturas/escrituras basadas en lo que sugiere la práctica de la expresión oral. De esta forma el grupo se convierte en sí mismo en fuente de aprendizaje, movilizándolo

un proceso de acción-reacción que activa una espiral emocional y plástica donde cada uno recupera espacios de activa participación, en un proceso de maduración colectivo. Su trabajo creador aplicado al E/LE nace entonces como el fruto de la relación armónica de lo que sienten con sus emociones⁴, de lo que piensan con su mente, su psique y razón, de lo que hacen físicamente moviéndose y actuando con su cuerpo, con cada una de las palabras que utilizan. Entonces se dan cuenta de ellos mismos como poderosa naturaleza creadora, son conscientes de la utilización de su corporalidad con naturalidad en un contexto lingüístico auténtico y motivador. El teatro brinda una variedad infinita de situaciones que requieren usos específicos de ciertas habilidades comunicativas: informar, instruir, negociar, mediar, dar opiniones, persuadir, razonar lógicamente, etc. Trabajando con los estudiantes en actividades dramáticas, se los confronta con contextos semirreales donde el aprendizaje acontece de manera más natural que en clase. La expresión dramática implica a las personas en su totalidad y establece relaciones interpersonales activas, propicias para el encuentro y la comunicación. El *'aprender haciendo'* impulsa actitudes morales básicas como el respeto, el diálogo y la participación responsable, refuerza la participación y la dinamización del tejido social. *Provee, generalmente de forma vivida y memorable, algunos de los contextos en los que el lenguaje ocurre verdaderamente. Es capaz de incrementar la comprensión de éste e incentivar el trabajo grupal.* En clase de E/LE 'despierta' a esa comunidad proporcionando actividades que surgen en el seno de la misma, recreando y amplificando el flujo de habilidades complementarias y representativas que emergen de ella. Se le suma el hecho de ser ocasión privilegiada para el trabajo cooperativo, en grupo o en equipo, que fomenta la sociabilidad y hace que tomen conciencia de su posición entre los compañeros. Tienen la oportunidad de asentarla o de modificarla, y de iniciar cambios de comportamiento que el juego facilita. Al realizar un proyecto en común, comprenden la importancia de cada tarea y la utilidad para respetar las reglas, conquistan un lugar sin invadir otros, aprenden a desarrollar una conciencia colectiva. Con el teatro los adolescentes:

- Mejoran su formación integral como individuos y logran un desarrollo global en cuanto a sus aptitudes y capacidades, formándose como personas íntegras y creadoras. Siendo protagonistas de sus propias

⁴ Dejamos claro que definimos etimológicamente la *emoción* como 'moción o movimiento hacia afuera'.

creaciones, desarrollan la capacidad para tomar decisiones, aprender habilidades de comunicación, de interacción, etc, todos ellos elementos positivos que contribuyen a la maduración individual.

- Aumentan su participación como individuos en su entorno próximo y dentro de un contexto divertido y motivador. El grupo se convierte en sí mismo en fuente de aprendizaje y proporciona el crecimiento personal en los individuos; fomentando el desarrollo global de la persona en las áreas intelectual, social y afectiva, se moviliza un proceso de acción-reacción que activa una espiral emocional y plástica que puede servir en el proceso de maduración colectivo.
- Refuerzan el papel de las instituciones con relación al desarrollo de la participación y la dinamización del tejido social porque el teatro 'despierta' a la comunidad, representando lo que surge en el seno de la misma. Es un flujo que emerge en el grupo, que se recrea y amplifica cuando se presenta activamente en la clase, en la escuela, en la comunidad y garantiza la participación activa, a veces invitando también al público a tomar parte de la representación.

En el proceso creador de las vivencias trabajan los elementos y los recursos psico-físicos-emocionales (materia prima de la actuación) y realizan actos de comunicación en situaciones dramáticas, creando personajes, manejando exigencias emocionales, expresándose a través del cuerpo y dominando el texto oral o escrito. El paso voluntario del mí al nuestro es seguramente uno de sus aspectos más humanos, afectivos, perdurables y consistentemente educativos. La asunción de otros roles desempeña un papel decisivo en el crecimiento del juicio moral. Colocarse en un papel distinto a sí mismo es la postura que permite sopesar las exigencias de los demás contra las propias y ofrece una oportunidad, enriquecedora y viva, de confrontación de puntos de vista. Podemos ofrecer una vertiente moral de las prácticas dramáticas tal como ha hecho Augusto Boal en su 'teatro del oprimido'⁵, situando en éstas la posibilidad de sentir, pensar y ser de maneras infinitamente más variadas que las que tenemos asignadas y comúnmente utilizamos. Lo fundamental es abordar este espacio acotado de negociación bajo la perspectiva de una educación holística entendida como una filosofía social, basada en el respeto a la vida y en una profunda consideración por las diferentes potencialidades humanas que aseguran el curso de nuestra evolución cultural.

⁵ A. Boal, *Juegos para actores y no actores: teatro del oprimido*, Barcelona, Alba Editorial, 2002.

La actitud de la clase de E/LE es la de ser espacio comunicativo privilegiado, que tiene en cuenta las habilidades sociales, aquellas interacciones que mantenemos con objetos, espacios y seres vivos que potencian nuestra humanidad, nuestra relación como individuos diversos, con la comunidad, la nación y el planeta. La complejidad con que se nos plantea el tema del teatro en clase de lengua extranjera es la mejor garantía de su riqueza, de su capacidad integradora con otras disciplinas y de la amplitud de sus posibilidades pedagógicas como un paso necesario en el perfeccionamiento de nuevas estrategias didácticas. Y a los implicados en la docencia les sirve para ser capaces de innovar y llevar a cabo en nuestros diversos entornos, experiencias actuales y aventuras educativas con imaginación, creatividad y rigor. Al profesorado le conviene plantearse también, acerca de la posibilidad de actuaciones y representaciones delante de un público externo a la clase, algunos aspectos para una reflexión previa.

La complejidad con que se plantea el tema del teatro en clase de lengua extranjera es la mejor garantía de su riqueza, de su capacidad integradora con otras disciplinas y de la amplitud de sus posibilidades pedagógicas como un paso necesario en el perfeccionamiento de nuevas estrategias didácticas. Y a los implicados en la docencia sirve para ser capaces de innovar y llevar a cabo en diversos entornos experiencias actuales y aventuras educativas con imaginación, creatividad y rigor. Al profesorado le conviene plantearse también acerca de la posibilidad de las representaciones escolares, tener en cuenta si actuaciones y representaciones delante de un público externo pueden jugar un papel importante en la vida de la escuela y en el proceso de aprendizaje de contenidos de la programación de E/LE; en este caso habrá que considerar – para una reflexión previa – algunos aspectos problemáticos. La necesidad de unos resultados espectaculares finales en un plazo prefijado no tendrá por qué condicionar y limitar el proceso exigiendo esfuerzos desproporcionados, planteando momentos de tensión y ansiedad en el grupo o fomentando situaciones de competitividad no deseables. Los materiales expresivos y los objetivos de la representación suelen exigir tiempos y espacios, pero si se adecuan y enlazan con criterios unificadores, conceptuales y formales, el aspecto comunicativo acaba por integrar de manera natural los planteamientos de la materia, sin supeditar la actividad cotidiana a este fin último, mas potenciando los acontecimientos y los éxitos de educación y adquisición.

Empezando a tomar conciencia de todas las posibilidades, es posible perfeccionar y complementar los hábitos adquiridos en pro de desa-

rollar nuestra capacidad laboral y la de nuestros estudiantes. En la medida en que puedan controlarse las posibles dificultades que acabamos de enunciar, el espectáculo entendido como algo comunicado, ofrecido a un público, ajeno o escolar, puede brotar y transformarse en una ocasión para conocernos mejor y más allá de los límites, para intentar ser todos más permeables y, tal vez, más dispuestos a la solidaridad proyectual. Así que podemos definir – según lo que se evidencia en la figura de abajo – el teatro como éxito, evento que pone a la persona al cruce de un flujo de posibles informaciones, datos, experiencias, sobre y dentro de los cuales construir y formar la propia identidad; en el punto de intersección entre la capacidad de un grupo o de una persona para seguir proyectándose en el futuro, a pesar de acontecimientos desestabilizadores y adversidades (la que se define ‘resiliencia’) y la habilidad de analizar las situaciones, de auto-criticar, efectuar con flexibilidad cognitiva y motora cambios necesarios en el curso de la ruta (hacia un proyecto, una situación, una acción).

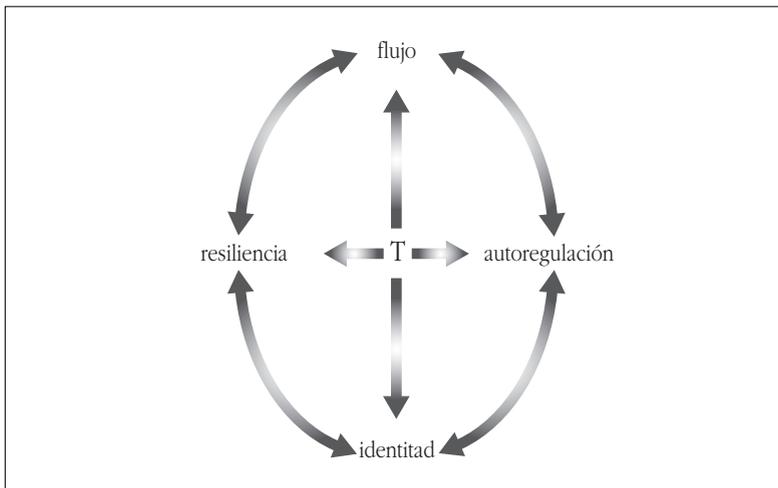


Figura 3.2. – Modelo del acontecimiento teatral y humano

3.3. MARCO EXPRESIVO Y CREATIVO

El lenguaje teatral traspasa los límites de la comunicación verbal y se aplica tanto a la creación musical y poética como al espacio del cuerpo, con su gramática y su poética. Su forma de taller reúne lo teórico con lo práctico, y posibilita aplicar a la dimensión de clase los resultados de análisis y estudios críticos que se incluyen en una programación de E/LE. A través de la conversación entre estas diferentes dinámicas de explotación de los procesos estratégicos, intenta hacer relucir verdades de expresión y pensamiento que tenemos olvidadas y que, una vez recuperadas, busca dilatar y aplicar a la creación. En este sentido se puede reconocer que la fuerza educativa de la dramatización radica en su capacidad de dinamizar y estimular destrezas y materiales humanos; su cometido fundamental resulta entonces de la experiencia educativa en su sentido de práctica mayéutica, de concienciación a través de la tutoría fundada en la relacionalidad y en una abertura cognitiva sin juicio⁶. El juego dramático pone al estudiante en la coyuntura de crear en E/LE un papel, un conjunto, una situación como demora de la interpretación que hace posible un pasaje consciente e intencional de la práctica a través del tamiz de la teoría. Sitúa a la clase ante una explosión de vida que ellos mismos deben hacer surgir de la nada, una nada que pueden ir poblando con sus esfuerzos a partir de elementos lingüístico básicos, sencillos, y de su imaginación. Para poder crear, tendrán que observar la realidad y experimentar sensaciones y un bagaje léxico probablemente inéditos. Piénsese, por ejemplo, en las realizaciones de personajes pertenecientes a clases sociales diferentes de las propias, o en las interpretaciones de papeles o de oficios desconocidos y en la posibilidad de brindar aportes originales a la programación de clase a través del potenciamiento expresivo y oral. Su método plantea la construcción metodológica como instancia de previsión, actuación y valoración crítica, no trabajando sólo en el momento de interacción en el aula y manteniendo una perspectiva alejada de la mirada tecnicista. El teatro, al despertar la potencialidad creativa original del hombre, responde a una visión particular que contrasta con otras, más técnicas e instrumentales, en las que prima el producto final, que se muestra públicamente. Éstas, con enfoque técnico, se centran en el contenido de lo

⁶ Originariamente el término griego *epojé* ('suspensión del juicio', 'abstención') indicaba la norma epistemológica y ética de los escépticos; nosotros lo pensamos en el sentido que le dio Husserl, elevando esta suspensión de juicio a método de investigación cognitiva.

que hay que aprender (que se enseña como una destreza específica) y en el resultado, mientras que el rasgo procesual del proceso dramático sitúa antes que nada al *sujeto*, que junto con su aspiración a una humanidad igualitaria, libre y creadora se involucra con los demás en un proceso abierto de enseñanza-aprendizaje. Entonces el teatro no debe entrar en la escuela sin mantener su vertiente transgresora: descubrimiento de lo que uno es en relación con su marco contextual y también con el mundo global. El análisis y comentario de textos y de espectáculos tiene que potenciar las capacidades de autocrítica y de crítica de la realidad, como si fuera una 'máquina estética' de traducción de la experiencia de la cultura, que en la relación gestáltica de fondo/figura, de enunciación/enunciado recorta su propio sentido. Se compone de un conjunto de prácticas históricas de lo individual, lo micro-social, lo macrosocial, donde proyectos de carácter interdisciplinar o multidisciplinar posibilitan la alteridad y la civilización como configuración de una 'poética' leída desde el régimen de experiencia en el que cada sujeto y grupo se halla localizado. Por su parte, las actividades de expresión dramática, que son independientes del teatro, aunque usen muchos elementos de su lenguaje y código expresivo, constituyen una actividad interdisciplinar por excelencia. En la clase de E/LE deberían enfocarse para conseguir abrir al máximo la percepción, desarrollar las capacidades sensoriales y sensitivas para adquirir un tipo de presencia curiosa, interesada y crítica en todo lo que acontece alrededor y lo que va descubriendo del nuevo idioma y de la cultura estudiados; tendrían que instalarse en un espacio-aula creativo donde las personas sean protagonistas y compañeros en una aventura común, y sean estimulados hacia la actividad expresiva como forma concreta de acción y de compromiso personal, en la construcción solidaria de un mundo más humano. De hecho, el pensamiento pedagógico apuesta por su continua reconstrucción a través de la experimentación reflexiva, y de lo que en la práctica provoca una intervención que se va adaptando a medida que su contexto cambie⁷. Se puede decir que la imaginación creadora es una actividad circular, que se inicia cuando el hombre toma elementos de la realidad; luego en su pensamiento los reelabora y transforma convirtiéndolos en productos de la imaginación, que al plasmarse, al materializarse vuelven a la realidad transformados, trayendo consigo una fuerza nueva y propia capaz de modificar la realidad, cerrándose así el círculo de la actividad creadora. Dice C. Aymerich: «La actitud creativa consiste en considerar

⁷ Véase A. Pérez Gómez, *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*, Málaga, Universidad de Málaga, 1993.

que todo aquello en lo que se cree firmemente no es nunca definitivo sino susceptible de ser modificado, transformado o bien perfeccionado, en función de ideas nuevas. Imaginar es dejar hablar a una fuerza interior que nos conduce a modificar nuestros propios principios para crear otros que permitan la construcción de nuevas estructuras, es creer en aquello que todavía no existe, es empezar una nueva aventura. Crear es:

- Aprender a escuchar a los demás.
- Luchar contra la crítica sistemática.
- Entrenarse a descubrir las propias ideas con relación a las opiniones y las actitudes de los otros.
- Desarrollar la curiosidad.
- Aprender a trabajar en grupo.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Mejorar la coordinación corporal.
- Aprender, sobre todo, a soñar⁸.

Dentro un marco de educación global hay que cuidar un fundamento de valor que no opere mecánicamente y tenga en cuenta los factores que intervienen en la realidad reproducida cotidianamente en clase tal como la expresión lingüística, la expresión corporal, la expresión plástica, la expresión rítmico-musical. Hace falta un eje globalizador para que las capacidades comunicativas y artísticas que todo ser humano posee puedan encontrar su espacio vital. El medio teatral, siendo también escuela de público, en un clima de respeto y libertad creativa realiza vínculos de confianza que permiten tomar conciencia – con verdad, convicción, espontaneidad – de la función comunicativa y social del aprendizaje de un nuevo idioma, motivando una utilización natural y personal de esta nueva estructura de relación y descubrimiento.

3.4. PROBLEMAS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS

Presentar hechos lingüísticos y culturales de forma real permite acercarse a una nueva consideración de la centralidad del aprendiz⁹ con el

⁸ M. T. Farreny, «Carme Aymerich y la pedagogía de la expresión» en *ÑAQUE*, 19/01, p. 6. Véase también C. i M. Aymerich, *Expresión y arte en la escuela (I, II, III)*, Barcelona, Ed. Teide, 1981.

⁹ Para desarrollar la práctica de la teoría dada en clase es importante proveer

fin de estimular el desarrollo cognitivo, la competencia comunicativa, la educación intercultural y la integración en la comunidad civil y social. El profesor de E/LE, trasladando la escena a su clase, a la vez que adecua su propuesta formativa a la realidad intercultural y a la experiencia comunicativa de los alumnos, la adapta a sus modalidades de aprendizaje, también en relación con otras asignaturas (en particular con L1 y las de área expresiva, aunque no exclusivamente). El aprendizaje de la lengua entonces significa revivir lo cotidiano e imaginar lo soñado, proyectar deseos e ilusiones de las propias vivencias experimentando posibilidades de descubrimiento, autoconocimiento y autocontrol. Mediante la capacitación de todas sus potencialidades el estudiante puede acceder al desarrollo de un proceso cognitivo donde los avances (en cuanto a motivación, comprensión, adquisición, retención, asimilación, recuerdo, reutilización) se realizan de forma sistemática, además incrementados por la comunicación no verbal. El hecho de recrear contextos significativos bien matiza útiles elementos con los cuales los estudiantes pueden trabajar/jugar sus roles y ser personas/personajes que hablan y escuchan de forma adecuada y motivadora.

Tener en claro dichos elementos permite ejercitarse en el aprendizaje por descubrimiento¹⁰, en una atenta observación de la complejidad de aspectos y rasgos que caracterizan a *quien* actúa en una situación dada y *a quien* se dirige una acción; el conocimiento del entorno físico y social con el que relacionarse, y la observación de *dónde* y *cuándo* se experimenta una realidad implican también el desarrollo de la capacidad de entender reglas y valorar los conocimientos impartidos y aportados con esta perspectiva de creación educativa y activa. Por ejemplo utilizando la técnica del T.P.R. – el ya mencionado método de la ‘reacción física total’ – se implican significativamente todos estos elementos con palabras, sentimientos, emociones, gestos, movimientos, acciones de vario tipo¹¹ y los alumnos¹², al tener el *input*¹³

contextos en los cuales el alumno es el único responsable de sus propias decisiones, estimula así la confianza en sí mismo, la disciplina y el compromiso, valores que conforman la base de una educación integral.

¹⁰ Véase C. Arroyo Amaya, «La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua», en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/dramatizacion.pdf>, p. 60.

¹¹ P. Visciola, «Total Physical Response», en C. Serra Borneto, (ed.), *op. cit.*, p. 72.

¹² M. Danesi, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando Editore, 1988, p. 26.

¹³ Véase D. S. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982, p. 28.

situacionado, integran lenguaje verbal y no-verbal, potenciando la fluidez y mejorando de esta forma habilidades de pensamiento creativo como elaboración, flexibilidad, originalidad.

Ofrecer dinámicas de elaboración espectacular junto con otras actividades de comprensión y análisis en el ámbito personal mejora la autoestima y la sociabilidad, ayudando a superar timideces e inseguridades. Estas experiencias psicofísicas totales fomentan la confianza en las propias capacidades cognitivas y en la atención y respecto para las de los otros miembros de la clase, abriendo las puertas a una comunidad de expresión y de explotación, y no de juicio. Cabe observar que no son ansiógenas porque permiten aplicar el aprendizaje a una exploración en acción, relacionada y englobada dentro de un contexto más amplio, auténtico y flexible, personalizado en su responsable organización y estructuración comunicativa. Ahondar en esta mentalidad de aceptación y adaptación, de disponibilidad al cambio y a la toma de conciencia, de investigación de la dimensión relacional empática, puede llevar el modelo teatral a una positiva traslación a otras áreas de la existencia. Uno de los principales cambios que los educadores deben incluir en sus prácticas pedagógicas se refiere a ir más allá del desarrollo de nuevos conocimientos en sus alumnos; es decir, ellos deben ir más allá de la cognición: ahora el gran desafío de los docentes es la formación de personas con capacidad de conocer y aprender con sentido crítico en un mundo caracterizado por el crecimiento explosivo de la información y el conocimiento.

Se trata entonces de formar estudiantes que sean capaces, no sólo de adquirir nuevos conocimientos, sino de ser conscientes de lo que han aprendido, de las estrategias que utilizan para aprender, de la utilidad que tiene para ellos lo que aprenden y de evaluar cuánto les falta por aprender y cómo lograrlo. Es este nivel de toma de conciencia a lo que se refiere el concepto de metacognición, que significa justamente 'ir más allá de la cognición'. Las unidades didácticas que se dirigen a los diferentes niveles escolares de competencia¹⁴ (de A1 a C2) incluyen variadas instancias metacognitivas. Con la dramatización se puede trabajar proporcionando textos o improvisaciones orales que se vuelven en actividades privilegiadas, y en las diferentes situaciones los estudiantes a menudo toman conciencia de lo que ellos saben de antemano respecto

¹⁴ Véase: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.

a un tema o situación, expresar sus conocimientos y experiencias, formular hipótesis prediciendo los contenidos, obtener una comprensión más profunda, desarrollar también la conciencia del valor que tienen las preguntas y otras actividades que les permiten inferir, comparar, establecer relaciones de causa/efecto o de otro tipo, secuenciar, transformar, clasificar, representar, etc.; todas estas actividades para profundizar la comprensión de los enunciados y para transferir estas capacidades a otras instancias. A la vez que aprenden las estructuras pragmáticas y son capaces de formular apropiadamente intenciones comunicativas, van mejorando las estrategias gramaticales, discursivas, estratégicas y culturales, distinguiendo entre informaciones conocidas y no conocidas, diferenciando los registros lingüísticos¹⁵. La forma laboratorial que activa el empleo de técnicas, instrumentos y textos dramáticos marca una práctica comunicativa intensiva y prolongada, que los estudiantes viven como experiencia de inmersión total. La forma comunicativa *metaliteraria* (debate sobre el texto de la presentación oral o del ensayo escrito); la *performativa* (lecturas en voz alta, improvisaciones, acciones dramáticas); la *pragmática* (debate sobre adaptación y modalidades de producción), estimulan la práctica de funciones y estrategias comunicativas bien complejas.

3.5. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

La inclusión de las herramientas expresivas y creativas impulsa los más variados aspectos del desarrollo del ser humano y por eso tiene en cuenta las creaciones artísticas individuales y colectivas elaboradas. Busca apoyar la implementación de perspectivas educativas que modifican los planteamientos tradicionales con que la educación muchas veces sigue desplazando los programas artísticos, entendiendo el teatro sólo como un aporte integrador para responder a los intereses, necesidades y expectativas de flexibilización y diversión en los programas. Ampliar los criterios con que los pedagogos se enfrentan, planifican y desarrollan la actividad docente permite organizar actividades que abarcan las diferen-

¹⁵ «Variedad de la lengua dependiente de la situación y del rol del interlocutor se definen en G. Berruto y M. Berretta, *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*, Napoli, Liguori Editore, 2001, p. 72.

tes categorías de los dominios: cognitivo, psicomotriz y afectivo, proponiendo espacios para iniciar una apertura del campo a la investigación sobre los nexos entre la pedagogía, el teatro y nuevas estrategias educativas. Asimismo, la pedagogía teatral, como metodología activa en el aula es didáctica proyectual que puede integrarse abarcando unas pocas horas o acompañar a otras actividades/metodologías durante todo el año escolar. Así pues, puede que se vuelva en una 'mentalidad' procesual, que fluye de manera armónica como si danzara en las incertidumbres siempre presentes en cada proyecto, desafiando y desconcertando en una estimulación continua de elaboración y revisión de contenidos, que generalmente privilegian los temas que atraen e interesan a los estudiantes, dependiendo de su edad y desarrollo físico-emocional. La implicación simultánea de aspectos motores, afectivos, sociales y cognitivos acoge la incertidumbre como valor central que complementa, construyendo lo nuevo a partir de lo preexistente, acercándose y alejándose en un vaivén que actúa como un atrayente extraño. Se proporcionan de esta forma conocimientos uniendo los componentes teóricos y prácticos, adaptando las propuestas a la realidad histórica, cultural y laboral en que el profesor y los alumnos viven; promoviendo una fusión entre *saber*, *saber hacer* y *saber ser* con la cual dejarse llevar, estando uno con la diversidad, meditando los esfuerzos previstos y armonizando las diferencias, se brinda a todos la posibilidad de aprender una metodología de estudio y de desarrollo personal que pueda ser su patrimonio para siempre. Los profesionales de la enseñanza desarrollan su labor en una sociedad dinámica y conflictiva, en la que los procesos informativos únicos han sido sustituidos por flujos continuos de información descontextualizada y desestructurada y en la que la cultura dominante favorece la falta de reflexión y el descontrol de las emociones primarias. Enseñar consiste por lo tanto en dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para adaptarse a nuevas y distintas situaciones y en ayudarles a descubrir unas cuantas certezas que les permitan interpretar el complejo mundo circundante. En este contexto merece la pena hacerse algunas preguntas:

- ¿Qué fin último debe perseguir la educación en una sociedad globalizada?
- ¿Cuáles son las características mentales y psicológicas de los alumnos con los que los docentes hemos de trabajar cada día en las aulas?
- ¿Cuál es la forma más adecuada de transmitir el conocimiento?
- ¿Son válidos los modos tradicionales de enseñar y aprender?

- ¿Qué cambios metodológicos facilitarían el proceso de aprendizaje?
- ¿Cómo hacer frente a los retos planteados por la educación integral, atención a la diversidad, integración de alumnos con necesidades educativas especiales, educación de valores?
- ¿Cuál debería ser la función del profesor en los tiempos actuales?

La escuela frente a este mundo cambiante, llenos de fuentes ajenas de información y conocimiento, caracterizada por la confusión de valores con que llegan los alumnos a las aulas, no puede perder su acción socializadora. Por otra parte toda la comunidad educativa tiene que realizar un gran esfuerzo de adaptación para ajustar su marcha a la de la sociedad de la información, de los medios de comunicación de masas, porque problemas como la enajenación de los alumnos, la ansiedad del profesorado con el deterioro de la figura del docente, los altos índices de fracaso escolar, etc., parecen demandar un cambio. Este cambio ha de estar relacionado con la modificación de la práctica metodológica, atenta tradicionalmente a los aspectos lógicos y racionales del pensamiento. Se trata de adoptar una metodología más participativa y creativa, que dé cabida a lo intuitivo, a lo emocional y a la expresión de los sentimientos, donde la educación reconquiste su espacio como proceso de creación de relaciones posibles, en oposición a una escolarización, lugar de procesos de repetición de relaciones pre-establecidas. Centrar el campo de la enseñanza en el desarrollo afectivo del individuo permite que el proceso de planificación metodológica logre una adaptación a las características de desarrollo integral de los escolares. Las aptitudes y capacidades para contribuir al desarrollo y a la realización individual, enriquecen los códigos de comunicación y brindan nuevas formas de establecer una interacción entre los alumnos y la comunidad, formándolos como personas íntegras y creadoras.

En primer término, esta perspectiva quiere promover una planificación didáctica que conlleve:

- La vocación humana de los individuos y la vocación artística en segundo término ya que se ofrece para todos y no sólo para los más dotados.
- El juego dramático entendido como el punto de partida, recurso educativo fundamental para cualquier indagación pedagógica, no un fin en sí mismo, sino un medio al servicio del alumno.
- El respeto de la naturaleza y las posibilidades objetivas de los alumnos según su etapa de desarrollo, estimulando sus diferentes intereses y capacidades en un clima de libre expresión.

- El entendimiento de la herramienta teatral como una actitud educativa más que como una técnica pedagógica, privilegiando el proceso de aprendizaje sobre el resultado final de dicho proceso
- La dimensión social especialmente donde trabaja como apoyo en las áreas impedidas del campo físico o psíquico de las personas, ayudándolas a comprender su limitación para revalorarse e intervenir socialmente desde su diferencia, para que desarrollen la expansión de las competencias lingüísticas orales alcanzadas y lo utilicen como base para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, al igual que para el desarrollo de los contenidos del currículo.
- La creación de una cultura de aula que promueva una comunicación en la que todos interactúan con respeto, afecto y valoración de sus características y aportes, sin medidas autocráticas, paternalistas o permisivas.
- El diseño de actuaciones estructuradas que consideren inicio, desarrollo y cierre, organizadas en favor del trabajo colaborativo.
- La asunción del papel de recreadores de situaciones comunicativas auténticas y con un sentido y propósito claro, semejantes a las de la vida cotidiana.
- La integración de la evaluación de forma natural al proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a los estudiantes participar en sus propios procesos de evaluación, que responden a objetivos compartidos y a criterios explícitos.

Sumado a todo lo anterior emerge un concepto diferente de plan metodológico, capaz de otorgar, conceder, reconocer y tener en cuenta la co-existencia de un conjunto de orientaciones, disposiciones, conocimientos, habilidades y destrezas. Las tendencias pedagógicas actuales enfatizan la importancia de contextualizar los aprendizajes integrando diversas áreas curriculares; entonces es importante que los docentes intencionen este aspecto, a través de tomar conciencia de la necesaria vinculación explícita que deben establecer en la planificación, de modo que se pueda disponer del tiempo útil para actuar con propuestas metodológicas deseables y factibles y poder desarrollar temas que abarcan una gran variedad y complejidad de intereses, fomentando, entre otros, el desarrollo del respeto a la diversidad de ideas y de experiencias culturales, al trabajo colaborativo, a la reflexión, a la solidaridad y generosidad; a la preocupación por el cuidado de las personas y del medio ambiente; a la estimulación de la creatividad, la imaginación; al desarrollo del pensamiento y del sentido crítico, etc. Las actividades suponen una

inmersión plena en las características de la materia: *activa, globalizadora, integradora y estética*. Una materia de estas características exige, naturalmente, una metodología *activa y participativa* como la que aquí se propone. Las actividades iniciales de *gran grupo* introducen gradualmente el trabajo en *subgrupos* y esbozan momentos para la realización *individual*. En unidades más avanzadas el recorrido podría ser inverso.

La creación grupal y el estilo de trabajo que habrá de realizarse a lo largo de todo el curso resulta de especial importancia para ir sentando las bases para un trabajo provechoso donde el profesor deberá implicarse en la realización de los primeros ejercicios destinados a romper el hielo, incluyéndose él mismo en la realización, con modalidades expresivas y sugerentes en cuanto a volumen, ritmo, entonación o ironía. La implicación de todo el grupo se llevará a través de las *actitudes* y el *lenguaje* empleados al hacer las valoraciones críticas, para las cuales se preocupará que tengan tacto, respeto y talante positivo, sobre todo en los momentos iniciales porque servirán de referencia al alumnado sobre cómo afrontar las primeras situaciones de valoración del otro. Será necesario reprimir, con mano izquierda o con firmeza, cualquier comentario despectivo, apresurado, maximalista o jocoso. Las sesiones iniciales resultan decisivas para imponer el *ritmo vivo y creciente* con el que deben abordarse las actividades diarias. También para marcar al alumnado las pautas en cuanto a la necesaria *concentración* en aquello que se le propone. La risa deberá irse desterrando progresivamente a medida que cada alumno gane confianza en el grupo y pueda controlar mejor sus primeros nervios, a la vez que se crea el ambiente de trabajo adecuado, habrá de potenciarse cuanto suponga una mayor motivación. En dramatización, casi nada sirve si se realiza desde la desgana o la obligación. La metodología que se emplee habrá de ser por ello *flexible y abierta a las necesidades del grupo*. De ahí, por ejemplo, la dificultad de precisar la duración de cada ejercicio; sólo es posible hacer una valoración indicativa sobre la complejidad de los procesos.

3.5.1. El papel del profesor

La evaluación, en concordancia con lo que plantea la calidad de los procesos de aprendizaje, se considera un momento importante de entrega de información, de revisión y reflexión sobre los logros de los alumnos y la validez de la metodología adoptada. Su principal propósito es apoyar

al educador y a la clase en la identificación del clímax del proceso creativo, para luego poder apreciarlo, recrearlo, modificarlo en nuevas etapas de selección e integración, en búsqueda de una concreción siempre más orgánica y bien concebida. El profesor, como un investigador del entorno, utiliza estos datos evaluativos para elaborar una 'ciencia' de la transformación donde recuperar y completar informaciones fundamentales; su obtención no tiene como principal propósito la calificación sino el análisis de objetivos y actividades de los procesos de aprendizaje y de sus 'productos', con el fin de apoyar con efectividad a los estudiantes en el logro de las metas planteadas para cada actividad o temporada. En la entrega de insumos para diseñar los procedimientos e instancias de evaluación hay que plantearse la necesidad de la práctica pero evitando que la acción no sea sometida a la reflexión teórica; debemos reconocer que no existe observación libre de teoría, y que es a la luz de la teoría como se debe trabajar toda práctica, para evitar aproximaciones. Las actividades de dramatización tienen que ser convenientemente diseñadas para cada clase en cuanto a intereses, objetivos, actividades y mecanismos de evaluación, si no el riesgo es que puede ser un novedoso pasatiempo que todos emprenden, más o menos divertido, más o menos trivial, con la difusa esperanza del profesor de que para algo les servirá. Lamentablemente, la evaluación de los procesos creativos suele estar acompañada de cierto desprestigio ante la posible falta de rigor o la posibilidad de caer en valoraciones subjetivas y arbitrarias, o por considerarse que sería necesario tener modelos de referencia o dominar técnicas específicas de mediación que no están al alcance de la mayoría del profesorado. A veces la objeción es relativa a lengua nativa que con frecuencia – y rompiendo con las reglas establecidas – los estudiantes utilizan. Para evitar este fenómeno, hay que cuidar de antemano el estudio de las estructuras lingüísticas que podrían utilizar en los intercambios comunicativos. Además, no es fácil para el profesor dirigir adecuadamente los grupos y desdoblarse en participante y observador del proceso. Tropieza en la dificultad de tener que proporcionar consejos, estimular a los más lentos, parar los excesos de entusiasmo o de ruido y al mismo tiempo, sin interrumpir demasiaso, observar e irrecogiendo datos. De todas formas los resultados de la observación participativa son preciosos aunque no evaluativos en su sentido estrecho; sirven para tomar conciencia de las dificultades encontradas por la clase y adecuar las propuestas, crear ejercicios a medida de las necesidades del aprendizaje. Luego, en la evaluación de la oralidad en su forma actuada se tendrán en cuenta más

la 'competencia de acción', la adecuación pragmática, la consistencia, la originalidad y fluidez que la corrección formal. La evaluación en todo este proceso tiene que avanzar unida al proceso educativo y al par que este, también, desarrollarse a lo largo de diferentes momentos. Pero, al igual que cada ejercicio que se propone lleva consigo unos objetivos y una metodología, cuanto se haga en el aula deberá tener diseñados sus mecanismos (momentos, procedimientos y criterios) para la evaluación.

Los momentos de evaluación (que corresponden al cuándo evaluar) comprenden una evaluación inicial que se tiene que realizar antes del comienzo de la unidad didáctica/de trabajo, que contiene actividades específicas con el objetivo de saber cuál es el nivel de conocimiento de los alumnos, cuáles son exactamente sus conocimientos previos, cuáles motivaciones les atraen más, etc. Es imprescindible para adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje (itinerario didáctico) a las características e intereses del grupo concreto. Se debe incluir prioritariamente este aspecto diagnóstico en los primeros momentos; las primeras sesiones tendrán carácter más grupal y en el transcurso de las sesiones siguientes tendrán que individualizarse. Al terminar los ejercicios, como práctica habitual, pueden realizarse diálogos en asambleas o en círculo, para preguntar lo que ha gustado o interesado más, impresiones, sensaciones. Estas rondas de comunicación serán momentos que favorecen la integración del grupo a la vez que sitúan al profesor. En este momento de debate grupal se pueden observar actitudes, habilidades de discusión y cooperación que posteriormente podrían ser utilizadas como base para una reflexión útil al desarrollo de la didáctica. También la realización periódica de evaluación globalizadora a lo largo de las actividades de clase permitirá recoger informaciones generales acerca de la manera en que cada alumno va integrando sus capacidades. A la vez que el alumnado realiza el análisis y el contraste entre enfoques y soluciones, éste es un buen momento para la valoración individualizada por parte del profesor. Igualmente las escenas suelen precisar de un tiempo de preparación en el que el profesor, a la vez que orienta al alumno, recoge información acerca de sus necesidades. Puede tomar notas también durante las actividades – a lo mejor utilizando un cuaderno contenente fichas individuales – y catalogar algunos factores como posibles indicadores de la creatividad y del manejo de herramientas teatrales. La implicación de todo el grupo se llevará a través de las actitudes y el lenguaje empleados al hacer las valoraciones críticas, para las cuales se preocupará que tengan tacto, respeto y talante positivo, sobre todo en los momentos ini-

ciales porque servirán de referencia al alumnado sobre cómo afrontar las primeras situaciones de valoración del otro. Será necesario reprimir, con firmeza, cualquier comentario despectivo, apresurado, maximalista o jocoso. Las observaciones apuntadas luego se podrán utilizar para integrar y añadir datos evaluativos y para plantear actividades que están directamente vinculadas con los factores evidenciados. Actitudes y habilidades creativas objeto de evaluación pueden ser:

- Comprensión de ideologías y posturas diferentes de las que él sostiene, apertura a las nuevas ideas y aceptación de diversos puntos de vista
- Observación, escucha, sensibilidad a las oportunidades para crear y poner en práctica. Responsabilidad.
- Orientación de los pensamientos hacia un objetivo, idea o acción. Integración de ideas, creación de propuestas coherentes y consistentes. Conciencia de las actitudes y de los valores que conlleva cada una de sus creaciones.
- Investigación, experimentación de sensaciones y percepciones con curiosidad.
- Voluntad de conocimiento y determinación sin miedo a los obstáculos y a posibles cambios.
- Visualización de múltiples alternativas de acción a partir de un estímulo.
- Entusiasmo, compromiso y pasión en la ejecución de una idea.
- Fantasía, riqueza y variabilidad de ideas.
- Respeto de las cosas que maneja.
- Capacidad humorística de ruptura con lo cotidiano, la rigidez, la ceguera mental, la intolerancia.
- Imaginación y combinación de tiempos, espacios, personajes, motivos de forma libre e invención original de objetos o ideas con prontitud, lucidez y agudeza para reemplazar, modificar, economizar y optimizar mecanismos y artificios para mantener el funcionamiento de los procesos.
- Fluidez de palabras e ideas, uso insólito de objetos, respuestas no estereotipadas de asociaciones inmediatas.
- Reconocimiento del valor intrínseco que las ideas o proyectos en sí tienen para sí.
- Reconocimiento de las necesidades de carácter colectivo.
- Búsqueda de la complementariedad de los estilos de pensamiento y trabajo de distintas personas, proporcionando ideas y estrategias de solución para los problemas e inquietudes.
- Intuición y visiones amplias.

- Integración de diversos elementos descubiertos a lo largo de las actividades que da origen a una nueva convención.
- Innovación concreta y práctica.
- Interés y motivación, sentido de realización y de logro.
- Promoción e integración de los aspectos más favorables.
- Perseverancia, constancia e impulso a volver a intentar.
- Pertinencia y oportunidad en las opiniones.
- Aceptación de lo incierto y asunción del riesgo como requisito para ganar.
- Resistencia equilibrada ante las frustraciones y control de las emociones o impulsos.
- Aptitud y disposición a admitir en los demás su manera de ser, de obrar o de pensar, distinta de la propia.

El resultado evaluativo final de las actividades de dramatización, los ejercicios de improvisación o de técnicas de representación realizados en diferentes momentos en clase, deberá recogerse así como el de las pequeñas escenas que individualmente o por pequeños grupos se muestran fuera de clase: mantienen siempre su carácter de proceso de aprendizaje y sirven para aprender. Asimismo, cada representación plantea sus propios objetivos y prevé sus momentos y mecanismos de autoevaluación, siempre con autonomía de las respuestas del público, cuyas características también se analizan.

Los procedimientos de evaluación (que corresponden al cómo evaluar) tienen como aspectos básicos y fundamentales la observación de las actividades que desarrolla el alumnado, y la asistencia que se les puede prestar en la solución de sus dudas y dificultades.

Entre los procedimientos se puede concebir fundamental una modalidad de autoevaluación de los alumnos, no como una trampa que tergiversa la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje y facilita la consecución de buenas calificaciones, sino como un proceso de reflexión a través del cual el profesor puede comprender lo que el alumno piensa de su aprendizaje. Para no llegar a una desnaturalización de un proceso de tal magnitud e intensidad los profesores deben pensar qué es lo que sucede en su quehacer, por qué hay fenómenos tan repetidos en la vida escolar como la alegría ante la pérdida de clases, las negociaciones a la baja en la selección de contenidos, las clásicas trampas en la realización de los exámenes, las reclamaciones para subir las notas, etc.

Además la autoevaluación incluye lo que el profesor hace de su labor docente, y le permite conocer (mediante la auto-observación di-

recta de los mecanismos de retroalimentación de las prácticas creativas) cuál es la valoración que tiene de su enseñanza, de los contenidos que se trabajan, hasta de los métodos que utiliza y de las formas empleadas en la heteroevaluación, etc. La investigación en la acción es un proceso de reflexión que los profesores emprenden sobre su propia práctica con el fin de entenderla y mejorarla. Cuando existen discrepancias notables entre la autoevaluación del profesor y la de los estudiantes, es importante también preguntarse por qué motivo se producen.

Si el estudiante en la suya ha sido excesivamente benevolente como parte interesada que es, si se ha mostrado excesivamente riguroso al faltar la comparación con otros alumnos, si el interés que le han supuesto los temas seleccionados nos sorprende y los modos de trabajarlos producen diferencias entre los distintos tipos de alumnos. Estos momentos pueden servir de ayuda para reconducir los procesos y llegar a una coevaluación, que será integrada a través del diálogo abierto al grupo, práctica habitual en cualquier nivel de trabajo y muy especialmente en el actoral. El profesor tiene que preguntarse también sobre la naturaleza de los procesos intermedios que tienen lugar entre la calificación y los objetos de la evaluación. Procesos que están cargados de valores, motivaciones, expectativas, juicios previos, concepciones sobre la educación, relaciones con los alumnos, experiencias anteriores, prejuicios sobre resultados, etc. De ahí que varíen tanto las evaluaciones realizadas por distintos jueces o por el mismo juez en diferentes momentos o respecto a distintas personas. El profesor puede verse influido, en ese proceso mediador, por diferentes tipos de factores. Unos afectan a los alumnos (efecto halo, trayectoria anterior, cercanía emocional, atención en el aula, etc.), otros a la concepción del proceso evaluador (simple comprobación, momento de generar iniciativa, capacidad de síntesis, etc.), otros a sí mismo (estado emocional, ejercicios anteriores corregidos, estado de salud, etc.), otros a la comunidad escolar (comparación con otros docentes, expectativas de los padres, deseo de que la escuela tenga una determinada imagen, etc.). Así que los procesos de autoevaluación y la evaluación por el profesor se convierten en momentos imprescindibles de reflexión conjunta.

Los criterios de evaluación (que corresponden al qué evaluar) comprenden la observación de aspectos, modalidades, actividades cuyo valor y efectividad pueden valorarse desde los primeros momentos y de forma constante; dicha observación se puede incluso interrumpir cuando se observe que los objetos de observación comienzan a perder efecti-

vidad o consistencia. La programación de cada unidad didáctica o clase, deberá siempre incluir una variedad de actividades, diferentes para unos mismos objetivos y contenidos pero bien definidos en todos los aspectos; será importante utilizar como soporte una ficha que describa en sus partes todos los rasgos y factores que han posibilitado la realización de la experiencia, del ejercicio o de la actividad, desde la planificación hasta los resultados producidos. La evaluación tendrá que prever cambios y modificaciones, llevando bien definidos al aula los recambios que en un momento dado se acomodan mejor a la situación y al interés de la clase, a la duración, al funcionamiento y a la eficacia de las propuestas o a los contenidos explotados, y teniendo en cuenta desarrollos y conexiones. Hay que considerar un gran abanico de objetos de evaluación, desde las actividades orales y escritas en el aula programadas y evaluables, análisis y crítica de lo desarrollado y presenciado, hasta el respeto por las exhibiciones individuales y grupales diseñadas, con sus ritos relacionados como la puntualidad, el silencio, los aplausos.

3.5.2. Evaluación de los procesos edu-creativos

El papel del profesor es muy importante dentro de cualquier metodología, aunque como se puede deducir de todo lo que se lleva dicho, dentro de esta perspectiva creativa cambia completamente cierta concepción tradicional que se tiene del mismo como la fuente de todos los conocimientos. Frente a esta idea, pensamos que el papel del docente dentro del aula durante el desarrollo de actividades de dramatización debe ser el de un puente entre las prácticas y sus estudiantes de E/LE, ayudándoles y guiándoles pero dejando que sean ellos mismos los que descubren los conocimientos cognitivos junto a sus habilidades corporales, y los que los aplican y transforman de la forma más conveniente. En la práctica docente, hay una red de relaciones complejas entre quien enseña y quien aprende, y el profesor es siempre el punto de referencia, el primero en dar lo mismo que espera recibir de sus alumnos. No deberá limitarse al papel de juez externo o de modelo que marca las pautas expresivas que los alumnos deban repetir, sino volverse en un 'arte-educador', parecido a un director teatral, aquél que impulsa el método del propio alumno. Él también tendrá que involucrarse y ser creador y mostrarse dispuesto a jugar al juego del teatro, mostrando poseer sensibilidad artística y capacidad de observación sobre las sutilezas del

comportamiento humano, así como tener versatilidad para modificar sus propuestas iniciales según la respuesta del alumnado. La personalidad y el talante del profesorado, resultan decisivos en el desarrollo de las propuestas educativas de dramatización en E/LE. La diversidad de funciones del profesor y los modos y modales con que se abordan cada una de las actividades inciden directamente en los resultados. Por esta motivación, todo el potencial del docente de español como comunicador lo capacita para manejar grupos de trabajo y motivar a sus alumnos con técnicas basadas en la estimulación de la creatividad. Improvisaciones, poemas, frases, historias, cuentos, guiones, textos variados, música pueden ser guías y ocasión para crear a partir de lo que se sabe y de lo que se ignora, jugar, implicarse de forma total conjugando el tiempo del ser individual y de la clase con los espacios de la planificación y del trabajo lingüístico. Con el teatro siempre se parte de *lo que se es*, con todas las facetas positivas y también todas las aristas que pueden aflorar en los ejercicios planteados, también para el profesor.

Para todos los participantes, las actividades resultarán de provecho en la medida en que sean capaces de implicarse en ellas y entiendan sus porqués y sus para qué. Al terminar, algo nuevo se habrá movido en el interior de cada cual. Hacer que el alumnado busque unas cuantas maneras diferentes de cruzar una calle imaginaria o de saludar a sus compañeros con el cuerpo, los gestos, emisiones estravagantes de sonido, puede ser un magnífico ejercicio sobre creatividad, desinhibición corporal, integración en el grupo, o puede servir simplemente como calentamiento físico y psíquico para otras actividades de mayor complejidad. En los primeros momentos, siempre los más difíciles, el profesor deberá romper el hielo iniciando él mismo los ejercicios de juego o introduciéndose inesperadamente en alguna improvisación para darle un matiz necesario o inesperado, para cambiar o desmenuzar unos pasos. Para mostrar, en definitiva, sin necesidad de palabras, que lo que se está haciendo es también importante desde el punto de vista de un adulto.

Será responsabilidad del docente también conseguir que cada alumno se sienta respetado, valorado y apoyado por todos y cada uno de los componentes de un grupo porque nada bloquea más a un alumno adolescente que empieza a iniciarse en ejercicios de dramatización que sentirse juzgado por los demás. Habrá que ententar conseguir una sana *complicidad* con las reglas del juego teatral, para que no se transforme en una experiencia de tensión, ansiedad, risas nerviosas y agudización de complejos adolescentes.

Más que enseñar, el profesor en cuanto animador, monitor, líder, provocador, tiene que movilizar, comprometer, animar, motivar, orientar, ayudar a hacer expresivo, comunicable y susceptible de evaluación cuanto el alumno, verdadero y único protagonista, aporta. En definitiva, el profesor utilizando la dramatización ayuda a:

- *exteriorizar*, proponiendo vías de indagación y de búsqueda de respuestas personales;
- *dar forma*, incitando a la participación creativa y a la realización individual;
- *valorar*, objetivando los hallazgos y las dificultades y ayudando a comprender las potencialidades.

En síntesis se trata de aprender el arte de decentrarse para dejar a los estudiantes la posibilidad de autodeterminar y de ser responsables, actores de esta obra activa de conquistas que es su aprendizaje. La práctica teatral es el medio privilegiado que permite al profesor ponerse en contacto con toda la tradición artística y pensante heredada del pasado, y generar para su clase un centro de sentido donde puedan encontrarse la suya y otras generaciones. Puede aprovecharse de la ocasión de observar y supervisar atentamente fuera de la escena, al otro lado de su pupitre, y tomar notas para luego adaptar las propuestas a las diferentes capacidades de los estudiantes de su clase. De esta forma ayuda a sus alumnos a expresarse tal como son, con sus visiones de los conflictos y desafíos del presente, para luego promover un proyecto posible situado en el conocimiento de su potencial físico, emocional e intelectual¹⁶.

¹⁶ «[...] la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente». Véase Á. Pérez Gómez, Capítulo XI, «La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas», en J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. 9.^a ed., Madrid, Morata, 2000, p. 429.

BIBLIOGRAFÍA Y SITOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Amati, A., «*La didattica per progetti: una strategia di rinnovamento*», en *Strumenti Cres*, mayo, 1998.
- Ammaniti, M., «Se il cervello impara a copiare», *La Repubblica*, 7/4/ 2006.
- Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, CUP, 2000, p. 40.
- Arroyo Amaya, C., «La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua», [<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/dramatizacion.pdf>].
- Asher, J., «The strategy of Total Physical Response: an application to learning Russian», en *International Review of Applied Linguistics*, 1965, n. 3, pp. 291-300.
- Asher, J., *Learning another language through actions: the complete teacher's guide*, Los Gatos (California), Sky Oaks, 2003.
- Aymerich, C. i M., *Expresión y arte en la escuela* (I, II, III) Barcelona, Ed. Teide, 1981.
- Balboni, P. E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet Libreria, 1998.
- Barletta, G., «Aspetti psicologici e didattici nell'insegnamento dalla lingua straniera», en D. Coppola (ed.), *L'apprendimento delle lingue nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 26.
- Berruto, G., y M. Berretta, *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*, Napoli, Liguori Editore, 2001, p. 72.
- Bird, A., «The Use of Drama in Language Teaching», en *ELT Journal*, Vol. XXXIII, n.º 4, 1979.
- Boal, A., *Juegos para actores y no actores: teatro del oprimido*, Barcelona, Alba Editorial, 2002.

- Breva-Claramonte, M., *La didáctica de las lenguas en el Renacimiento. Juan Luis Vives y Pedro Simón Abril. Con selección de textos*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1994.
- Bruner, J. S., *Child's Talk. Learning to Use Language*, New York, W. W. Norton and Company, 1983.
- Bruner, J., *Acts of meaning*, London, Harvard University Press, 1990, pp. 70-71.
- Cangià, C., *L'altra glottodidattica*, Firenze, Giunti, 1998
- Cangià, C., *Un copione ipermediale nella glottodidattica della lingua straniera*, Tesis de Licenciatura n. 291, Roma, Università Pontificia Salesiana, Facultad de Ciencias de la Educación, 1992.
- Ciliberti, A., *Manuale di Glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Danesi, M., *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando Editore, 1988, p. 26.
- Desinan, C., *Drammatizzazione e Scuola*, Firenze, C.D.N., 1968, p. 10.
- Di Pietro, R. J., *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*, Cambridge, C.U.P., 1987.
- Dogan, M., «Limits to Quantification in Comparative Politics», en M. Dogan y A. Kazancigil (compiladores), *Comparing Nations*, Oxford, Blackwell, 1994, p. 37.
- Facchinelli, C., en *Actas del Simposio Scena Educazione*, Roma, Agita, 1995, p. 20.
- Farreny, M. T., «Carme Aymerich y la pedagogía de la expresión» en *ÑAQUE*, 19/01, p. 6.
- Fernández, S., *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia*, Madrid, Edinumen, 2003.
- Fernández, S., *Tareas y Proyectos en Clase*, Madrid, Edinumen, 2001.
- Ferrés, J., *Televisión subliminal: socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Fink, E., *Oasi della gioia. Idee per una ontologia del gioco*, Salerno, Edizioni 10/17, 1987, pp. 28-39.
- Freddi, G., *Azione, gioco, lingua: fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padua, Liviana, 1990, p. 117.
- Garvey, K., *Il gioco*, Roma, Armando, 1979, pp. 130-131.
- Gimeno Sacristán, J., y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 9.ª ed., Madrid, Morata, 2000, p. 429.
- Grotowski, J., *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni, 1970.

- Gutiérrez, M. P., «La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas», en *Glosas didácticas, revista electrónica internacional*, n.º 12, 2004.
- Hovatt., A. P. R., *A history of English language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1984;
- Huizinga, J., *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 1972, p. 26.
- Jespersen, O., *Come si insegna la lingua straniera*, Firenze, Sansoni, 1953, p. 42.
- Kelly, L. G., *25 Centuries of Language Teaching: An Introduction*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, 1969, p. 123.
- Krashen, D. S., *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982, p. 15-28.
- Maley A. y A. Duff, *Drama techniques in foreign language learning*, *ELT Documents* 77/1, The British Council, 1977.
- Maley, A., «A roomful of human beings», in *Guidelines*, 5 (2), 1993, pp. 1-12.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, traducción y adaptación española del Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council of Europe, 2001, pp. 13-14.
- Morin, E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000, pp. 34-51.
- Motos, T., *Iniciación a la Expresión Corporal*, Barcelona, Humanitas, 1983.
- Pérez Gómez, A., *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*, Málaga, Universidad de Málaga, 1993.
- Pérez Gutiérrez, M., «La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza adquisición de las lenguas», <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf> [última consulta realizada el 16.12.08].
- Perissinotto, L. «La rassegna teatrale a scuola», en *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, Torino, Utet, 2001, pp. 86-87.
- Perissinotto, L., «Gli anni novanta: conquiste e prospettive», en *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*, Torino, Utet, 2001, pp. 16-17.
- Perissinotto, L., «Il passato prossimo: dal 1975 al 1995», en *Scena Educazione*, Torino, Agita, 1995, p. 89.
- Phillips, S., *Drama with Children*, Oxford, O.U.P., 1999
- Piaget, J., *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- Pomoso Yanes L., y E. Monteagudo Galisto, «El uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE: ventajas y desventajas», en *Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua*, Madrid, Edinumen, n.º 16, Marzo 2001.

- Porcelli, G., *L'insegnante di lingue*. Actas del homónimo simposio en Brescia, 26-28 octubre 1989, Brescia, La Scuola, p. 125.
- Quartapelle, F., (ed.), *Didattica per progetti*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- Ravanello, R., *Giocchi teatrali con l'oralità*, Milano, San Fedele, 1995, p. 11.
- Rizzolatti, G., y C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Royka J., G., «Overcoming the Fear of Using Drama in English Language Teaching», en *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, n.º 6, giugno 2002.
- Sbarbati, S., «La messa in scena delle messe in scena. Rassegne di teatro della scuola in Italia», en *Scena Educazione*, op. cit., p. 145.
- Scaramuzza Vidoni, M., *Didattica della lingua straniera*, Treviso, Edizioni Canova, 1978.
- Schede, M., y P. Shaw, *Towards drama as a method in the foreign language classroom*, Frankfurt, Peter Lang, 1993, pp. 337-352.
- Selvini Palazzoni, M., *Ragazze anoressiche e bulimiche. La terapia familiare*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998, p. 215.
- Serra Borneto, C., (ed.), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, 1998.
- Slama Cazacu, T., «La linguistica applicata e alcuni problemi psicolinguistici nell'insegnamento delle lingue», en R. Titone (ed.), *Avamposti della psicolinguistica applicata*, Roma, Armando, 1981, p. 244.
- Tausch, R., y A. M. Tausch, *Psicologia dell'educazione*, Roma, Nuova Città Editrice, 1979.
- Titone, R., A., «Psycholinguistic Definition of the "Glossodynamic Model"», en AA.VV., *R.I.L.A.*, n.º 1, 1973, pp. 5-18.
- Titone, R., *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica, 1980.
- Vigil, N. A., y J. W. Oller, «Rule Fossilization: A Tentative Model», en *Language Learning*, n.º 29, pp. 281-295.
- Visalberghi, A., «Gioco e intelligenza», en *Scuola e Città*, 11, p. 476.
- Visciola, P., «Total Physical Response», en C. Serra Borneto, (ed.), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, 1998, p. 72.
- Vygotskij, L. S., *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1972, pp. 105-106.
- Wessels, A. C., *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987.
- Wong-Fillmore, L., *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies*, Stanford University, 1976.

SITOGRAFÍA

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

<http://www.tpo.it> [última consulta realizada el 28.12.08].

http://dramateatro.fundacite.arg.gov.ve/ensayos/edicion_prueba_1/drama.htm
[última consulta realizada el 28.12.08].

http://dramateatro.fundacite.arg.gov.ve/ensayos/n12/dubatti_web.htm [última
consulta realizada el 06.12.08].

<http://es.wikipedia.org/wiki/Drama> [última consulta realizada el 10.12.08].
<http://www.tpo.it> [sitio visitado el 28.12.08].

[http://europa.eu/legislation_summaries/economic_and_monetary_affairs/
institutional_and_economic_framework/treaties_maastricht_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/economic_and_monetary_affairs/institutional_and_economic_framework/treaties_maastricht_es.htm)

<http://www.filomusica.com/filo31/eo.html>, [última consulta realizada el 13. 12.08]

<http://www.graffinrete.it/tracciati/storico/tracciati1/teatro.htm>. [última consulta
realizada el 19.12.08].

http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/prot1552_07.shtml [última
consulta realizada el 28.12.08].

www.filosofico.net/renegirard.htm [última consulta realizada el 10/12/08].

