

Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro

Gabino Boquete Martín

Formación de profesores de ELE, Alcalíngua-Universidad de Alcalá

1. Introducción

La lengua no se puede separar del contexto en el que se realiza, no es adecuado contemplar su enseñanza como mera transmisión de estructuras formales aisladas. Aprender una lengua extranjera supone también adquirir la capacidad de adecuar el discurso a las diferentes situaciones de contexto. La enseñanza de la lengua ha de potenciar su adquisición mediante la presentación contextualizada de los usos lingüísticos y el profesor ha de preguntarse qué es lo que hay que conocer de la lengua extranjera para poder usarla en situaciones reales de comunicación.

Los profesores de lenguas pueden desarrollar las competencias comunicativas mediante actividades que supongan un estímulo, ya que una lengua se adquiere y se domina con mayor facilidad cuando se utilizan elementos que ayudan a la labor comunicativa e intensifican el deseo de compartir y ampliar experiencias. Por ello se plantea la posibilidad de encontrar en las actividades teatrales una metodología que ayude a los alumnos a comunicarse con fluidez y corrección; estas actividades pueden ser útiles, así mismo, para interpretar y comprender críticamente todo tipo de textos y para conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada.

Es oportuno aclarar que la aplicación de estas técnicas teatrales no tiene como fin último la consecución de talleres de teatro o de actuación (lo cual es, de hecho, una experiencia muy gratificante y de probada eficacia en la enseñanza de lengua y literatura): la misión es la de formar a los estudiantes de lengua española en la práctica de las destrezas orales mediante la incorporación de estrategias, inspiradas en el juego dramático, que sean el eje que articule el programa y defina el estilo de las actividades; el fin es el de conseguir una mejora en la competencia comunicativa de los estudiantes y crear un espacio donde llevar a cabo situaciones cercanas a la realidad (en las que recrear aspectos culturales y sociales del ámbito hispano que de otro modo sería muy difícil de conseguir) y que permitan al estudiante poder equivocarse sin miedo a hacer el ridículo.

Se trata de diseñar ejercicios y propuestas para cursos de lenguas extranjeras, no de cursos de formación teatral o de actores. Es más, sería beneficioso que el uso de técnicas teatrales pasara, en la medida de lo posible, desapercibido y que el estudiante las entendiera como parte natural del programa y de la metodología elegida por el profesor. Será fundamental, por tanto, que queden claras las diferencias entre juego dramático, enfocado a estimular el aprendizaje, y espectáculo teatral o representación final de un texto teatral.

Una programación educativa no debe ceñirse únicamente al ámbito de la materia que se quiere enseñar. El uso del juego dramático, como parte de una serie de técnicas teatrales, favorece la incorporación de numerosas disciplinas, tales como la literatura, la música, la historia, el arte, etc. Por consiguiente, el uso del juego dramático en el aula permitirá a los alumnos mejorar, de manera sensible, su pronunciación en español, sus habilidades comunicativas y su conocimiento de la realidad social y cultural españolas.

El sentido último de este artículo es el de aportar un marco teórico que ayude a incorporar las actividades teatrales a la enseñanza de lenguas como un juego de apropiación y asimilación de la realidad, en el que la expresión oral se desarrolle como capacidad principal. Mediante el uso de estas actividades pretendemos conseguir los siguientes objetivos:

- Lograr una comunicación auténtica y completa, en el que la voz y el gesto formen un todo unificado.
- Buscar el equilibrio entre la regla establecida y la naturalidad expresiva, dando prioridad a la comunicación y el significado del mensaje.
- Facilitar la comprensión de mensajes, sobre todo de mensajes lingüísticos.
- Adquirir o perfeccionar el lenguaje.

Los objetivos anteriores corresponden a metas lingüísticas relacionadas con el aprendizaje de lenguas, pero se pueden apuntar otros que tienen que ver con cualquier actividad educativa:

- Fomentar el compañerismo, en un ambiente de cordialidad.
- Estimular la creatividad.
- Fomentar la concentración en el desarrollo de tareas.
- Ayudar a la desinhibición y el control de uno mismo.
- Fomentar el respeto a la acción del grupo, la colaboración y actitud de ayuda.

2. “Filtro afectivo” y corrección

Hay que reconocer siempre la valentía de una persona, sobre todo si es adulta, cuando decide estudiar una lengua que no es la materna; este hecho debe ser agradecido siempre y debe ser transmitido. El miedo a fallar, a hacerlo mal, a parecer estúpido, se muestra

continuamente en el estudiante como un elemento estresante y represor; es necesario eliminar, en la medida de lo posible, esa sensación en el alumno, valorando y realzando los éxitos conseguidos. Siempre que se trabaja hay un avance; a veces surgen errores, pero los errores deben ser considerados como parte necesaria en el aprendizaje, nunca como prueba del desconocimiento del estudiante o como elemento punible.

La autoestima es, junto a la motivación, el mayor de los condicionantes del aprendizaje. Cuando un alumno tiene una baja autoestima, ya sea relacionada con el estudio, ya sea hacia otros aspectos personales, la consecuencia más probable será que su rendimiento en los estudios será más bajo del que normalmente podría obtener. Hay que promover un clima adecuado en el aula y situaciones de enseñanza/aprendizaje que favorezcan un incremento positivo de la autoestima de los alumnos, evitando en todo momento la comparación con otros alumnos o hacer referencia sólo a los aspectos negativos. Al contrario, se debe hacer uso del refuerzo verbal positivo ante las tareas bien realizadas.

El error es un elemento natural del aprendizaje; es inevitable cometer errores, por ello se debe desarrollar la capacidad de corregirlos, pues esto indica que el estudiante está afianzando sus conocimientos lingüísticos. Hay algunos alumnos a los que no les gusta que les corrijan, mientras que otros esperan que el profesor les indique en cada momento sus errores. Tanto unos como otros necesitan aprender por sí mismos de sus errores. Para ello, es necesario crear una actitud positiva y autónoma, así como abordar el tema con naturalidad, como un proceso necesario en la adquisición de una lengua. Es importante que el estudiante se enfrente al error sin traumas ni complejos, pues del error también se aprende. No obstante, los errores son útiles para el aprendizaje cuando hay consciencia de ellos y se ponen en marcha mecanismos de corrección.

La corrección debe realizarse cuando se produce una interrupción en la comunicación (o el desarrollo del ejercicio) antes que cuando se haya producido algún tipo de inexactitud o error fonético. La práctica generalizada de rectificar oralmente a los alumnos cuando comenten algún error debe ser matizada. Se puede realizar una corrección inmediata del error fijándolo en el contexto en el que se da, teniendo mucho cuidado con no bloquear al alumno y de no romper el ritmo y fluidez de la producción; una opción es corregir de una forma diferida, seleccionando los errores importantes y reincidentes, pero con una pérdida del contexto en que se han producido; esto genera la necesidad de que el profesor apunte y lleve un control de los errores.

Un método para rebajar la tensión inicial del alumno es la de reírse de uno mismo, la de parodiar la forma con que un profesor de español (como individuo) pronuncia otro idioma, de cómo los españoles pronunciamos y entonamos en inglés, por ejemplo¹. Hay gran cantidad de material disponible para este cometido en las redes sociales en las que se puede apreciar la poca facilidad de los españoles, en general y sin ánimo de ahondar en tópicos, para hablar lenguas extranjeras: políticos, cantantes, banqueros, etc.

¹ Puede verse un ejemplo en Boquete (2012), en el punto 2.2.9, donde se ilustra esta idea.

3. El juego dramático

Comencemos por el uso del componente lúdico en el aula. Una de las ventajas más importantes, a la hora de usar el juego como método de enseñanza, es la capacidad de desarrollar reglas que estructuran las actividades de una manera clara y natural. El juego puede definirse como una actividad en la que los jugadores colaboran o compiten entre sí para alcanzar un objetivo concreto, siguiendo las normas establecidas y sin salirse de ellas. Entre otros aspectos del juego, las reglas señalan para cada participante un papel definido y un momento concreto para intervenir.

Otra ventaja es que los juegos constituyen actividades ideales para el trabajo en parejas y pequeños grupos, por lo que permiten aumentar de manera notable el tiempo de práctica, especialmente en grupos numerosos. A ello colabora la creación de una atmósfera de familiaridad y relajación, donde es posible realizar ejercicios de práctica de lo estudiado sin inhibiciones, lo que ayuda a conseguir una dinámica de clase activa y productiva.

Pero, quizá, más importante aún que el aumento en el tiempo de práctica que permiten los juegos, sea la calidad de ésta. Son pocas las actividades en el aula que permiten una práctica comunicativa auténtica y natural, pues, como en todo acto de verdadera comunicación, en los juegos el lenguaje se constituye en un medio para alcanzar un objetivo extralingüístico.

No se trata de practicar por practicar, sino de, con la utilización del lenguaje, alcanzar un objetivo determinado: colaborar con el otro jugador para encontrar los errores de una ilustración, averiguar en qué acción está pensando el otro jugador, llegar a la meta el primero, etc. Este es el objetivo extralingüístico que confiere a los juegos el rango de actividades de auténtica comunicación.

Centrándonos en las actividades teatrales, es oportuno citar a Motos y Tejedo (1998) y su visión sobre el juego dramático: “es la práctica colectiva que reúne a un grupo de *jugadores* que improvisan colectivamente según un tema elegido de antemano y/o precisado por la situación”. La dramatización es un proceso de creación que utiliza técnicas del lenguaje teatral como apoyo lúdico, pedagógico o didáctico.

3.1. Drama y teatro

A menudo se tiende a confundir los conceptos drama y teatro. Magariño (1996) hace constar que el teatro está más estrechamente vinculado con la idea de representación o puesta en escena ante un público, mientras que drama tiene más que ver con “hacer y realizar” y plantea, por lo tanto, una relación más directa con el mundo de la didáctica y la enseñanza de lenguas enfocado desde la perspectiva del estilo comunicativo.

En las actividades dramáticas el alumno aporta su propia personalidad y experiencia en el proceso de aprendizaje, utilizando la capacidad innata en el ser humano para imitar, hacer gestos, proyectarse en otros personajes y expresar ideas a través del su cuerpo y de su voz.

La idea de drama se asocia a la acción que se desarrolla en el momento, por primera vez, y de manera irreplicable, mientras que el teatro estaría más relacionado con la representación de una obra escrita. Mediante el drama, el alumno puede experimentar con la lengua meta en actividades donde se desarrolle la habilidad de enfrentarse a situaciones reales de un modo diferente al de la memorización de diálogos procedentes de un libro.

El concepto tradicional de teatro proyecta una representación en la que interesa el resultado final o espectáculo, mientras que el concepto que se propone como punto de partida de este estudio, juego dramático, plantea un proyecto de desarrollo de las destrezas orales en el que se busca potenciar la capacidad comunicativa del estudiante de lengua.

Esta dualidad juego dramático/espectáculo teatral ha sido ampliamente tratada por autores como la ya citada Magariño (1996), Torres (1996), Eines y Mantovani (1997) o Boquete (2012).

3.2. Características del juego dramático

Una vez establecidas las diferencias entre espectáculo y juego dramático se van a enumerar las características y las razones que apoyan su uso en la clase de enseñanza de lenguas. En esencia:

- Aumenta la motivación y favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno.
- Ayuda a la conducción de grupos, en un clima de cooperación, gracias a dinámicas y hábitos de grupo.
- Crea una necesidad de comunicar, gracias a la negociación del significado que suele darse en las tareas.
- Muestra la realidad social y cultural, ya que recrea situaciones de la realidad exterior del aula.
- Complementa la metodología del enfoque por tareas, como preparación para la tarea final.
- Mejora el habla y la pronunciación y desarrolla la fluidez en el trabajo de las destrezas lingüísticas.
- Estimula el componente cognitivo: ejercita la memoria, la observación y la concentración.
- Ayuda al desarrollo del conocimiento intercultural.
- Refuerza el carácter multidisciplinar del aula, incorpora textos literarios, elementos de historia, arte, etc.

3.3. Capacidades desarrolladas

El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene como misión el desarrollo de las capacidades intelectuales, lingüísticas, afectivas, sociales, etc., que todo estudiante ha de tener para alcanzar una comunicación plena con los demás hablantes.

Estas capacidades, cuyo objetivo principal es atender a la función comunicativa del lenguaje, de acuerdo con el trabajo realizado por Arroyo (2003:60), pueden resumirse en las siguientes: capacidades cognitivas, conocimiento de uno mismo y de sus propias posibilidades y ejercitación en el aprendizaje; capacidades afectivas, desarrollo de la autoestima y de la expresión libre de los sentimientos en un clima de cordialidad y de trabajo en grupo; capacidades lingüísticas relacionadas con la comunicación y la expresión del lenguaje oral; desarrollo del vocabulario y desarrollo de la lógica en la construcción de frases; capacidades sociales, de comunicación y representación.

3.4. Estrategias de aprendizaje relacionadas

El uso del juego dramático pone en funcionamiento el uso de diferentes estrategias; las más importantes podrían ser, según Robles (2007:16-17):

- Planificar lo que se va a decir y los medios; ensayar e intentar nuevas combinaciones y expresiones.
- Aprender a sustituir una palabra por un término equivalente, utilizar circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y definir algo concreto cuando no se recuerde la palabra exacta.
- Escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; identificar por el contexto palabras desconocidas, identificación de vacío de información y valoración de lo que puede darse por supuesto.
- Planificación de los intercambios y los turnos de palabra.
- Pedir ayuda a un compañero la hora de formular algo.
- Técnicas de memorización (asociación, contextualización, etc.).
- Uso de gestos para solucionar problemas de comunicación.

3.5. Elementos que intervienen en el juego dramático

El artículo de Magariño (1996) será de utilidad para hacer un análisis de los elementos que afectan al uso del juego dramático como elemento metodológico. En cuanto a la preparación técnica del profesor, se harán algunas sugerencias a aquellos profesores que deseen utilizar el juego dramático como un elemento básico en la clase:

- La más importante es la de asegurarse, y hacer ver a los demás, que su propuesta teatral es una actividad necesaria y complementaria a otras.

- No tiene por qué poseer formación específica en literatura, arquitectura, pintura, música, y, en general, los diferentes lenguajes artísticos y literarios; para ello se dispone de información complementaria en libros, cursos, confrontaciones de dudas con otros colegas, etc.
- Tampoco es imprescindible un conocimiento especializado en técnicas teatrales, pero es necesaria la curiosidad y la búsqueda de recursos que ayuden a conocer los principios básicos de esta actividad, así como unos conocimientos teóricos mínimos relacionados con la pronunciación, proyección vocal, ortofonía y fonética.
- Debe tener en cuenta, en todo momento, que no está haciendo teatro tradicional con los alumnos y tiene que asumir que su trabajo no va a producir resultados espectaculares.

Cómitre y Valverde (1996) insisten en la idea de que para poder poner en práctica las actividades dramáticas debe existir un cambio radical en la relación entre profesor y alumno:

No basta simplemente con modificar la organización del aula, necesitamos cambiar también la idea de los estudiantes sobre el papel del profesor. Éste no es la fuente de todos los conocimientos, ni el árbitro que decide lo correcto y lo incorrecto. La función del profesor es la de iniciar las actividades, “poner las cosas en movimiento”, ser el “animador”.

Para concluir, estos autores dan una serie de consejos generales para su aplicación:

- Todos los estudiantes deben trabajar al mismo tiempo, sin realizar grupos de público y actores.
- Los procedimientos de cada actividad deben explicarse de un forma clara y simple, usando ejemplos.
- No todo el mundo trabaja y aprende al mismo ritmo, por lo tanto no cabe la competitividad y la crítica.
- Comenzar por el lenguaje oral para, después, dar paso al escrito.
- La resolución de problemas lleva su tiempo.
- No hacer mención a la palabra drama o teatro para no predisponer.
- El estudiante puede desempeñar distintos papeles y situaciones variadas.
- Buscar equilibrio entre improvisación y atención a las normas gramaticales.

4. Tipos de actividades teatrales

Se enumeran, a continuación, los diferentes tipos de actividades teatrales que pueden llevarse a cabo en el aula de lenguas, en cualquier tipo de curso, de un modo integrado a la estructura de la programación.

4.1. Teatralizaciones e improvisaciones

Existe un tipo de tareas que podrían situarse entre las actividades dramáticas y el teatro, y que se caracterizan por una cierta improvisación, las teatralizaciones de cuentos, chistes, etc., en las que se da una estructura dramática a algo que en principio no la posee. Son una fuente muy productiva de recursos para completar las clases de lengua y permiten la intercomunicación entre los estudiantes, enriqueciendo, no sólo su vocabulario, sino su desarrollo creativo y personal.

Cómitre y Valverde (1996) hacen una referencia expresa a la teatralización de cuentos afirmando que estos son un elementos muy práctico, ya que requieren la interacción entre la persona que cuenta el cuento y su receptor. Existe una recreación de escenarios y personajes que fomentan la creatividad de los alumnos, además de introducirlos en las convenciones estilísticas (diferencias entre estilo directo e indirecto, metáforas, etc.) y narrativas (situación de los acontecimientos en el espacio y el tiempo, repetición, etc.).

La improvisación está relacionada con la agilidad para reaccionar verbal y gestualmente, y sin preparación previa, en una situación comunicativa propuesta por el profesor dentro del aula según las necesidades del grupo. A partir de un tema, de un número de personajes, de un lugar y de una situación, se pedirá a los estudiantes que la desarrollen. Para ello se pueden utilizar diferentes propuestas, tales como:

- Una palabra: desde palabras como *amistad* se pueden desarrollar situaciones en las que el concepto se ponga de manifiesto. Por ejemplo, presentaciones, una discusión entre compañeros, salir de noche, etcétera.
- Un tema: el tema del trabajo es recurrente e interesante para los estudiantes universitarios. Los estudiantes pueden preparar entrevistas de trabajo, programar actividades profesionales, etc.
- Una imagen: la fotografía de una playa puede ser una motivación para improvisar una escena veraniega.
- Un sonido: el del tráfico de una ciudad serviría para la recreación de una escena cotidiana en la que se pide información sobre una calle, se interrelaciona con peatones y coches, el metro, etc.

4.2. Mímica

Se puede considerar la comunicación no verbal como parte de la comunicación oral, ya que se usa como medio de retroalimentación recíproca entre el emisor y el receptor durante su interacción; gracias a la utilización de signos no verbales, la expresión de la cara, los movimientos de las manos o la disposición del cuerpo, se pueden mostrar sentimientos, estados de ánimo, deseos, necesidades, etc. Hay momentos en que la comunicación no verbal tiene, si cabe, más significación que los mensajes verbales. Hay que considerar que algunos de los signos no verbales son universales; otros, en cambio, son culturales. Por ello, conocer los códigos del lenguaje no verbal propio de una cultura, puede ayudar al extranjero en la interpretación de los mensajes, y puede facilitarle, asimismo, la tarea de hacerse entender.

Los ejercicios que se apoyan en la mímica pueden ser utilizados como introducción al tema programado, con la ventaja de que la participación del estudiante no depende del dominio que tiene de la lengua, por lo que puede comunicarse con el resto gracias a códigos universales.

Estos ejercicios son muy prácticos, sobre todo en los niveles iniciales, ya que ayudan a la desinhibición y desarrollan códigos no lingüísticos tan útiles cuando no se dominan las funciones básicas de una lengua. Son adecuados para trabajar con mensajes relacionados con la función fática del lenguaje, es decir, aquellas palabras o expresiones con las que los receptores de mensajes orales muestran que el canal comunicativo está funcionando y que la comunicación se está produciendo, tales como *¿sí?*, *¡vaya!*, *no me digas*, *vale...*

Cómitre y Valverde (1996) comentan cómo la expresión a través del gesto, los movimientos faciales y corporales, sirven para indicar nuestros sentimientos y actitudes, además de funcionar como forma de introducción al juego dramático de un modo gradual, puesto que no depende exclusivamente de habilidades lingüísticas, sino que su mayor fuente es paralingüística: sonido no verbal, gestos, etc.

4.3. Juegos de rol: *role play*

Esta técnica dramática consiste en reproducir una situación comunicativa que se caracteriza por no tener un número fijo de participantes y por ser de temática libre, aunque es conveniente que esté relacionada con la edad, las necesidades y los intereses del grupo. Cada estudiante asume un rol propuesto por el profesor para actuar en ese contexto de acuerdo con el papel asignado. Los roles pueden estar inspirados en necesidades reales, como un entrevistador y un entrevistado, un policía y un peatón, etc., y reproducir una variedad de situaciones que pueden o no tener una relación directa con la experiencia de los aprendices, como la queja a un camarero, la solicitud de información sobre un trayecto de tren o una experiencia indirecta.

Los juegos de rol obligan a los participantes a tomar un papel, un personaje, a ponerse en la piel de otro, hacer *como si* y permiten introducir en el aula de lengua cualquier tipo de situación comunicativa sin necesidad de grandes escenificaciones ni complejidad en la preparación. Según Cassany, Luna y Sanz (1994), el juego de rol:

- Define la situación comunicativa, pero no fija el lenguaje que se va a usar.
- Establece papeles (profesión, edad, actitud, etc.) definidos anteriormente por el profesor y que el alumno asume, a pesar de que no correspondan exactamente con su personalidad.
- Se realiza de una manera espontánea y con una cierta improvisación.
- No es necesario que se realice ninguna escenificación final.
- Puede utilizar materiales complementarios: fotos, dibujos, documentos, etc.

El alumno actúa libremente para producir sus propios diálogos dentro de una situación que intenta imitar a la vida real: se trata de que no se centren en la forma, sino en el

significado que esconden las palabras, comprendiendo las diferentes perspectivas y respuestas posibles. Es un juego espontáneo que se basa en la información que va registrando el alumno según avanza en su conocimiento sobre la realidad de la nueva lengua y da lugar a un resultado único e irrepetible; es, por tanto, una herramienta práctica para evaluar su conocimiento y desarrollo.

Cómitre y Valverde (1996) apoyan el uso de estos ejercicios, ya que consideran que la práctica de *role plays* promueve el uso correcto de la entonación, registro, gestos y una comunicación efectiva en general con el fin de poder llevar a cabo las diversas tareas con éxito.

4.4. Escenificación

Las escenificaciones son actividades relacionadas con la representación de una pieza teatral, sea o no ante el público; son una excusa para establecer una comunicación y fomentan la interacción entre los alumnos. Entre estas actividades se encuentran las lecturas del texto, profundización en el argumento, el tema y las ideas principales de la obra; la caracterización de los personajes y todo lo relacionado con el montaje; y la puesta en escena. Es fundamental precisar qué nivel se considera el adecuado para trabajar con la obra seleccionada, ya que este vendría dado por la dificultad de la pieza teatral.

Uno de los objetivos de la escenificación de un texto teatral es el de incorporar la literatura como medio de perfeccionamiento de estructuras lingüísticas relacionadas con los diferentes registros de la lengua (formal, coloquial, etc.).

En niveles muy superiores se podría profundizar en las diferentes variedades del español con sus respectivas características léxicas, morfológicas, sintácticas y fonéticas. También, en estos niveles avanzados, podrían estudiarse aspectos sociales reflejados en la pieza teatral elegida como elemento descriptivo de la forma de ser de los hablantes de la lengua que se está estudiando, adaptado al contexto que la puesta en escena va marcando.

Los ejercicios son muy variados y abarcan desde la elaboración de un pequeño diálogo en grupo para ser representado al final de la clase hasta el montaje y la escenificación final de una obra completa de teatro. Caben en este apartado la lectura expresiva sin gesto ni movimientos, el recitado de poemas, prosas poéticas o canciones, etc. Otras actividades pueden ser las grabaciones de historias cortas², *sketchs*, (redacción de guiones, localización de escenarios, etc.) y clips en vídeo, como parte habitual de la clase de lengua. Son actividades que suelen convertirse en procesos largos y complejos que ocupan muchas sesiones de trabajo con una gran cantidad de ejercitación verbal (leer, memorizar y ensayar) ideal para llevar a cabo una aplicación de enfoque por tareas.

² En Boquete (2012), Anexo II, puede verse un ejemplo de estos ejercicios: *La mala estrella*, grabado en vídeo y realizado por los profesores y estudiantes de Alcalingua de la Universidad de Alcalá.

5. El primer día de clase, un ejemplo de juego dramático en el aula

A la introducción teórica realizada vamos a añadir un ejemplo de cómo se puede aplicar lo establecido en un contexto donde se hace necesario, más que nunca, conseguir una atmósfera relajada de trabajo, una interrelación real entre los participantes y un primer contacto en el que se establezca la confianza: se trata del primer contacto de un grupo, el primer día de clase. Interacción y motivación, nunca mejor dicho.

El primer día de clase es un día de gran importancia, en el que se comienzan a establecer las relaciones que van a regir entre profesor y alumnos (y los alumnos entre sí) durante todo el programa. La actuación del profesor en ese primer día, y las primeras impresiones derivadas de ello, será fundamental en el desarrollo posterior del alumno. El primer día de clase es la primera oportunidad para mostrar el estado de ánimo que se pretende que los alumnos mantengan en el curso; por eso, es necesario programar y tener secuenciado de una forma muy clara este momento para lograr el mayor éxito posible.

Una estrategia frecuente es sobrecargar de información la primera clase: presentaciones más o menos ceremoniosas, explicación del programa, de las normas, de cómo van a ser los exámenes, etc. Acto seguido se comienza con el programa para no perder ni un minuto o, al menos, dar la impresión de que no se pierde; seguirán los ejercicios relacionados con la explicación, y una oportunidad para aclarar dudas, en la que probablemente ningún estudiante tomará parte, puesto que el sentido del ridículo le impedirá dirigirse directamente al profesor y llamar la atención de los demás³.

Puede ser mucho más productivo invertir tiempo en actividades de interacción inicial, que sirvan de presentación y primer contacto tanto entre profesor y alumnos como entre los mismos alumnos. No se trata de repasar fórmulas de cortesía en español, sino de, mediante el juego teatral, conseguir una atmósfera adecuada, para que todos los participantes tengan una opción de presentarse a los demás y conocer a sus compañeros y profesor de una forma relajada.

No debe olvidarse que el fin último de los ejercicios es el aprendizaje, por lo que se procurará un grado elevado de concentración y de densidad en los contenidos que se están trabajando, de modo que lo anecdótico sea realmente importante en este proceso de aprendizaje.

El ejercicio que se plantea a continuación es una actividad clásica en la formación de actores, adaptada de Bercebal (1998); como ya se ha explicado anteriormente, no se pretende enseñar técnicas teatrales. Es más, intentarlo podría repercutir negativamente en la percepción del estudiante hacia el propósito de la clase, además de generar un posible rechazo por considerarlo falto de seriedad. Se trata de manejar el ejercicio de una forma natural, intentando ubicar ese posible “rechazo” (miedo al ridículo o pánico escénico) en ciertos alumnos para reconducirlo y que no se extienda entre el resto de los componentes.

³ Sobre todo con los estudiantes de origen asiático, donde reconocer dudas o desconocimiento es considerado como algo negativo.

Esta actividad comienza fuera de la clase, preferiblemente antes de que los estudiantes hayan visto el espacio y, a ser posible, antes de que hayan tenido el primer contacto entre ellos. Su desarrollo puede ser aplicado a todos los niveles y habrá que adaptar la complejidad gramatical y léxica a los conocimientos reales del estudiante.

PUESTA EN MARCHA: *Conocer, descubrir*

En esta primera sesión es fundamental que el foco de atención hacia los estudiantes sea compartido; la confianza en los demás se establece en estos primeros contactos, en los que se deberá ser flexible con los tiempos y los ritmos de adquisición: ya habrá tiempo para incrementar la dificultad de los contenidos.

1. Antes de entrar

Antes de entrar al espacio de trabajo, se pide a los alumnos que traten de imaginar qué hay detrás de la puerta: colores, formas, objetos, colocación, tamaños, etc. En niveles avanzados, en los cuales los estudiantes dominan el léxico y utilizan construcciones gramaticales adecuadas, se hará hincapié en las descripciones de atmósferas y sensaciones. Los estudiantes tendrán que repasar su conocimiento sobre estos elementos sensoriales, su léxico y compartirlo con sus compañeros.

El profesor debe estar atento a cada sugerencia de los estudiantes, guiando la imaginación del grupo y aclarando las dudas que puedan surgir: nuevos términos, construcciones gramaticales convenientes, etc. Pronto se empezará a distinguir a los participantes más imaginativos y extrovertidos, por mayor frescura, de los laboriosos y más minuciosos. Esto servirá de preevaluación y de análisis de las necesidades específicas de nuestros estudiantes.

2. Descubrimos el espacio

Los alumnos recorren individualmente el espacio, comparando su imagen inventada y la real, al utilizar todos sus sentidos. A continuación comparten, con aquellos compañeros con los que se vayan encontrando por el recorrido, las diferencias que hayan percibido. Harán una comparación entre cómo es el espacio que ellos imaginaron y cómo es el espacio real.

3. ¿Cómo será mi pareja?

De nuevo hay que anticipar: ¿cómo será el alumno con el que cada uno va a formar pareja? Su aspecto físico, su ropa, su voz... El profesor ayuda a describir todos estos aspectos y conduce las descripciones hacia aspectos más psicológicos. Es muy importante que el trabajo en parejas o en grupos pequeños no se limite al entorno habitual de los alumnos, por lo que el profesor debe cohesionarlos y crear el hábito de trabajo alternado con cualquier compañero.

4. Os presento a vuestra pareja

De forma más o menos ceremoniosa, se transforma el grupo en parejas. El profesor va dirigiendo una presentación para que los alumnos no sólo se limiten a mirar a la pareja o preguntar su nombre:

Preséntate. Di tu nombre, edad, de dónde eres, algún detalle interesante de ti o tu entorno de amistad, familia o aficiones. Observa cómo viste. Escucha su voz. Fíjate en algún detalle interesante.

5. Descubrimos el grupo

Los alumnos comienzan a andar por el espacio y dicen su nombre a la persona con quien se cruzan. Al tiempo que se presentan mutuamente, van repasando todo aquello en lo que se fijaron en el ejercicio “Os presento a vuestra pareja”, y lo van memorizando.

6. Te enseño / me enseñas

Por parejas, los alumnos se muestran el espacio mutuamente: intercambian ideas sobre los detalles que han descubierto, si les han parecido interesantes, o curiosos y si son diferentes o semejantes a los que están habituados.

7. Te presento / me presentas

Tras un tiempo prudencial, se les indica que continúen haciendo lo mismo, pero usando como objeto de comentario a los propios alumnos del grupo, mientras aprovechan para presentarse mutuamente.

8. Colores y formas

A la voz del profesor, todos se desplazan rápidamente a tocar algún elemento del espacio que posea el color o la forma que diga en voz alta: negro, rojo, circular, cuadrado, etc. En adultos, el menor espíritu competitivo se suple con la hilaridad que producen los ejercicios muy activos.

9. Colores y formas en el grupo

El mismo juego, pero esta vez el objeto de búsqueda son los propios miembros del grupo, sus prendas de vestir y objetos personales. Es cierto que pueden darse situaciones comprometidas, por lo que el ejercicio debe administrarse según el carácter de los estudiantes; ya se sabe: sentido común.

10. “Lazarillos”

Juego tradicional aplicado a la investigación del espacio, en la práctica de preparación teatral, y que puede servir para avanzar en el desarrollo de las destrezas orales, descripciones de objetos, atmósferas y aspectos sensoriales.

- Por parejas, uno hace de ciego y el otro es su lazarillo, que le irá guiando por el espacio haciéndole observar, con el resto de los sentidos, los elementos del espacio.

- El profesor, cada cierto tiempo, recuerda a los ciegos y lazarillos un sentido, con el que tienen que trabajar con más intensidad: oído, tacto, olfato y gusto.
- Se intercambian los papeles. La minuciosidad de los adultos exige más tiempo en este ejercicio.

Sería ideal llevar unos pañuelos (o antifaces) para cubrir los ojos de los participantes que hacen de ciegos (esto produce más hilaridad entre ellos), pero se puede obviar este aspecto y hacer que cierren los ojos.

11. Me recuerdas a...

El ejercicio que se plantea a continuación es típico de las clases de enseñanza de lenguas; en este sentido no se está aportando nada nuevo. Lo que, quizá, puede ser novedoso es el intento de incorporarlo a una secuencia más larga en la que los participantes van a tener que desplegar todo su conocimiento descriptivo, tanto de aspectos físicos como psicológicos, y en la que su imaginación va a ser la vía para mecanizar el léxico compartido por el grupo.

- Se forman parejas, que se distribuyen por el espacio, frente a frente.
- Se pide a los alumnos que traten de ver en su pareja un animal.
- Tras decírselo mutuamente y justificar la elección, se cambia de parejas.
- Tras tres o cuatro cambios, se pone en común lo que a cada uno le han dicho y si ha habido similitud entre lo que han opinado distintas parejas o no.

Esta sesión se puede alargar según el criterio del profesor, de la participación del grupo o según las necesidades temporales del programa. Es ideal para la primera sesión o las dos primeras sesiones, dosificando los ejercicios.

6. Reflexión⁴

En cuanto al “filtro” afectivo, el estudiante valora la cercanía del profesor y su capacidad para comprender el esfuerzo que está realizando. El conocimiento de los estilos de enseñanza y aprendizaje son herramientas muy valiosas, en manos del profesor, para ganarse el respeto: el estudiante ha pasado a ser el centro de atención de cualquier programación, por lo que el profesor ha reconducido su papel preeminente hacia otro más centrado en la mediación. El filtro afectivo no es un comodín que sirva para rellenar huecos en la labor de la enseñanza o para salir más o menos bien parado ante una situación de desconocimiento metodológico. El profesor debe estar preparado para su tarea, debe ser disciplinado y capaz de extender esa disciplina al aula; el estudiante se da cuenta de ello y lo valora tanto como la empatía o el sentido del humor.

⁴ Las afirmaciones planteadas en este punto son el resultado de una investigación práctica, plasmada en una tesis doctoral, Boquete (2012), mediante la aplicación de los postulados establecidos en la “investigación-acción en el aula” desarrollados por Elliott y Stenhouse (entre otros investigadores).

Unido al aspecto afectivo hay que remarcar las conclusiones relacionadas con el juego dramático. El aprendizaje de lenguas exige ejercicios de repetición que suelen ser tediosos y que pueden dispersar al grupo; al mismo tiempo, en la expresión oral y en la interacción oral afloran todos los miedos del estudiante a parecer ridículo. Es necesario crear una atmósfera de trabajo en la que prime la confianza entre los miembros del grupo y que sirva de estímulo para el desarrollo de los ejercicios. El juego dramático cumple claramente con las expectativas de creatividad y disfrute en el aula, además de desarrollar la autoconfianza y el afecto entre estudiantes y profesor. Los estudiantes han demostrado conocer y aprobar el uso del juego dramático en el aula y son conscientes de que su empleo no quita seriedad ni rigor académico a las actividades. Su uso puede ser implantado desde el primer día y va a ser determinante en el éxito en la conducción de grupos.

Se puede asegurar que es posible la aplicación del juego dramático en el aula de lengua como componente estructural y articulador de la programación. El juego dramático mejora la expresión oral y la competencia comunicativa, estimula la creatividad, favorece la interrelación entre los participantes (fomenta la empatía y la cercanía entre los participantes) y ayuda a superar la timidez para hablar y actuar en público. Se ha mostrado que es posible la integración de las técnicas teatrales en el aula de lengua como elemento que mejora el proceso de aprendizaje y refuerza procesos cognitivos como la observación, la concentración y la memoria.

El componente lúdico es compatible con el rigor académico y la disciplina, tanto a la hora de diseñar un programa como a la hora de ponerlo en práctica. Para conseguir ese fin, a veces es necesario desarrollar material didáctico propio e integrarlo en un programa diseñado desde planteamientos exclusivamente teóricos. El proceso de continua reflexión, de contraste con estudiantes y profesores, así como la reconfiguración de los planteamientos iniciales que se muestren poco adecuados, será de gran ayuda para conseguir el éxito en la práctica educativa.

7. Bibliografía

Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Bercebal, F. (1998): *Un taller de drama*, Ciudad Real. Ñaque Editora (4ª edición 2007).

Boquete, G. (2012): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá. Disponible en la base Teseo: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30865>

Cómitre, I. y Valverde, J. M. (1996): “Desarrollo de la competencia oral de la L2 a través de actividades dramáticas”, en Ruiz, R. y Martínez, M. A. *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*. Universidad de Granada.

Eines, J. (1980): *Teoría del juego dramático*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.

Eines, J. y Mantovani, A. (1997): *Didáctica de la dramatización*. Barcelona. Gedisa.

Fernández, S. (1997): “Aprender como juego. Juegos para aprender español”. *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*, Revista Carabela nº 41. Madrid. SGEL.

Forment, M (1997): “La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE” en *Frecuencia ELE*, nº 4. Madrid. Edinumen.

Hayes, S. K. (1984): *Drama as a Second Language: A practical guide for language teachers*. Cambridge. National Extension College.

Magariño, C. (1996): “Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua: La caracterización y la improvisación”, en Ruiz, R. y Martínez, M. A. *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*. Granada. Universidad de Granada.

Moreno, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid. Arco Libros.

Motos, T. y Tejedo, F. (1987): *Prácticas de dramatización*. Barcelona. Humanitas.

Tragant, E. y Muñoz, C. (2000): “La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera”. En Muñoz, C. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel.

Torres, F. (1996): “Del subtexto dramático a la dramatización en la enseñanza de la literatura”, en Ruiz, R. y Martínez, M. A. *Propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*. Granada. Universidad de Granada.

Robles, M.M. (2007). *Drama y teatro. La representación de una pieza teatral en la clase de E.L.E.* Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.