

03070

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE POSGRADO  
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES



CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS



**EL USO DE ACTIVIDADES DRAMÁTICAS  
PARA LA CREACIÓN DE SITUACIONES COMUNICATIVAS  
EN EL SALÓN DE CLASE DE LENGUA EXTRANJERA**



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:

MARCO ANTONIO VARGAS SOLÍS

ASESOR DE LA TESIS:

HAROLD ORMSBY LOWRY



294469

MÉXICO D. F., JUNIO 2001.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

### AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a las instituciones y personas que de alguna manera ayudaron a que este trabajo llegara a su culminación.

A la Universidad Nacional Autónoma de México que durante tantos años ha sido generosa.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca otorgada para la realización de mis estudios de maestría.

Al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, que se ha convertido en un segundo hogar para mí.

Agradezco de manera muy especial al maestro Harold Ormsby Lowry, asesor de este trabajo, por su infinita paciencia y su habilidad para entusiasmarme.

A los maestros Alice Bracho Martínez, Carmen Contijoch Escontría, Rosa Esther Delgadillo Macías y Leonardo Herrera García, sinodales de este trabajo, también por su paciencia y por los atinados comentarios que guiaron esta investigación.

A Guillermina García, que siempre supo resolver dudas con amabilidad y una sonrisa.

A María Teresa Pozos, Sabrina Medder, Rebeca Lorena Moreno Lechuga, Nair Anaya, Danielle Zaslavski, Monique Vercamer, José Luis Costa y Carmen Tobío, por el apoyo que me dieron en distintas fases de la elaboración de la tesis.

Y desde luego a los alumnos que estudian una lengua extranjera, pues sin ellos nada de esto tendría sentido.

Dedico este trabajo

*A mi madre, María Luisa Solís Vda. de Vargas*

*A la memoria de mi padre, Justino Vargas Abarca (†)*

*A mi esposa, Catalina Torres Cuevas, por su amor a toda prueba y porque sin ella este trabajo jamás se habría realizado.*

*A mis hermanos, Apolinar, Elba, Isabel, Luisa y Justino, por su cariño y por todas las lecciones de vida que he tomado de ellos.*

*A mis sobrinos, Rafael, Marcela, Tania, Gabriela, Melina, Vidal, Bruno, Pamela, Francisco y Lilia, porque siempre han sido la sangre nueva y la esperanza en el futuro.*

*A mis amigos, Angélica, Belkis, Delia, Eréndira, Felipe, Fermín, Francisco, Gabriel, Jorge, Luis, Lupita, Margarita, Mario, Nelly, Patricia, Selene y Víctor, por todos los momentos de humor y cariño que me han profesado.*

*A mis alumnos*

## ÍNDICE

	Pág.
Sinópsis.....	vi
Introducción.....	1
Justificación.....	3
Pregunta de investigación e hipótesis.....	6
CAPÍTULO 1	
Marco Teórico.....	7
1.1. Comunicación.....	8
1.2. El enfoque comunicativo.....	18
1.3. La competencia comunicativa.....	20
1.4. Drama.....	22
1.5. Las actividades dramáticas.....	26
1.6. La perspectiva teórica.....	28
CAPÍTULO 2	
Reporte de Investigación.....	58
2.1. Descripción del experimento.....	58
2.2. Los talleres.....	63
2.2.1. Taller 1.....	63
2.2.1.1. Aspectos generales.....	63
2.2.1.2. Sujetos.....	64
2.2.1.3. Ámbito.....	65

2.2.1.4. Procedimientos.....	65
2.2.1.5. Conclusiones.....	70
2.2.2. Taller 2.....	71
2.2.2.1 Aspectos generales.....	71
2.2.2.2. Sujetos.....	71
2.2.2.3. Ámbito.....	71
2.2.2.4. Procedimientos.....	72
2.2.2.5. Conclusiones.....	74
2.2.3. Taller 3.....	75
2.2.3.1. Aspectos generales.....	75
2.2.3.2. Sujetos.....	75
2.2.3.3. Procedimientos.....	75
2.2.3.4. Conclusiones.....	78
2.3. Las observaciones.....	79
2.3.1. Profesora Sandra.....	79
2.3.1.1. <i>Self portraits</i> .....	80
2.3.1.2. <i>Back to back</i> .....	82
2.3.1.3. <i>This is me</i> .....	83
2.3.1.4. <i>Cadavre exquis</i> .....	85
2.3.1.5. <i>Colorful ideas</i> .....	86
2.3.2. Profesora Alexis.....	87
2.3.2.1. <i>Signs of the future</i> .....	88
2.3.2.2. <i>Self portraits</i> .....	91
2.3.2.3. Conclusiones.....	93
2.3.3. Profesora Tina.....	94
2.3.3.1. <i>Back to back</i> .....	94
2.3.3.2. <i>Spot the change</i> .....	97
2.3.3.3. Conclusiones.....	98

CAPÍTULO 3

Discusión .....	100
3.1. En relación a la pregunta de investigación .....	100
3.2. En relación a la competencia comunicativa.....	101
3.3. Con respecto al diferencial semántico de Francis R. Jones .....	111
3.4. Conclusiones.....	121
 CONCLUSIONES GENERALES.....	 124
 BIBLIOGRAFÍA.....	 130
 APÉNDICE .....	 134

**LISTA DE TABLAS E ILUSTRACIONES**

Figura 1, "Circulo de Way" .....	31
Tabla 1. Actividades utilizadas en el taller "Drama Techniques in Language Learning" ....	61
Diferencial semántico de Francis R. Jones .....	112
" <i>Boxed in</i> " .....	144
Ejemplo de historieta para " <i>Split cartoons</i> " .....	145

## SINOPSIS

El presente trabajo es una investigación cualitativa de estudio de casos que presenta el problema de la utilidad de las actividades dramáticas para los profesores de lengua extranjera o segunda lengua (LE/L2) dentro de la metodología del enfoque comunicativo.

El propósito fue observar y describir de qué manera las actividades dramáticas favorecían el desarrollo de la competencia comunicativa dentro de la clase de LE/L2. Se realizó una amplia investigación bibliográfica que ofrece los antecedentes en el tema. Para la recolección de datos se utilizaron técnicas etnográficas como la observación participativa, la observación no participativa, entrevistas, y recuentos narrativos.

El primer capítulo presenta conceptos como comunicación, competencia comunicativa, y drama; el marco teórico ofrece una vinculación de los mismos. El segundo capítulo describe el experimento en detalle. El tercero discute los resultados, confrontándolos con la teoría presentada y con un diferencial semántico como instrumento de evaluación. Se concluye con la necesidad de considerar: (1) el salón de clase como un universo autónomo, que refleje las necesidades de la cultura meta; (2) que las actividades utilizadas ofrecerán mejores resultados si se planean con una contextualización apropiada; (3) una mayor retroalimentación en las sesiones así como una planeación más detallada de los aspectos a observar: tiempo de habla del profesor, grado de cooperación entre estudiantes, tomas de turnos, duración, explotación y análisis de las actividades, diferenciación entre aspectos lingüísticos y paralingüísticos, y vinculación con la cultura meta. Finalmente se incluye un apéndice donde se describen las actividades utilizadas.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe dentro del área de investigación sobre la interacción en el salón de clase. Nuestra preocupación principal será tratar de ofrecer una reflexión acerca de cómo el salón de clase puede constituirse como un terreno válido para el fomento de la competencia comunicativa de los alumnos a través de un tipo muy específico de actividades que, en un momento determinado, sienten las bases para que los alumnos tomen conciencia acerca de las habilidades y estrategias que podrían llegar a necesitar dentro del contexto de un país en el que la lengua nativa sea la lengua meta que se estudia. Las actividades a las que nos referimos serán denominadas en el resto del trabajo como *actividades dramáticas*.

Estas actividades estarán caracterizadas por una constante: propiciar que el alumno descubra sus capacidades para comunicarse en la lengua meta a través de situaciones realizables dentro del salón de clase que le planteen retos lingüísticos a corto plazo y propicien el desarrollo de estrategias comunicativas para solucionar problemas de interacción que pudieran llegar a presentársele en un contexto menos controlado, o bien absolutamente libre.

El trabajo se inicia con la definición de algunos conceptos claves para poder situar a las actividades dramáticas como herramientas de aprendizaje de una lengua extranjera.

Puesto que la presente investigación está dirigida a profesores que deseen incorporar actividades que propicien una comunicación efectiva que guarde relación con el tipo de eventos comunicativos a los que el alumno se enfrentará en el ámbito de la comunicación real, empezaremos en el primer capítulo por definir qué habremos de entender por comunicación (Cherry, 1957/1980; Jakobson, 1973). De ahí partiremos al análisis de una propuesta metodológica en la que se considera que la comunicación en su dimensión social puede comprenderse mejor si se le estudia a través de su representación en simulacros, mismos que se constituyen como un modelo de la realidad de uso de la lengua que puede ayudar a resolver los

problemas que ésta plantea, reduciendo el costo en errores y salvaguardando el desempeño de los participantes, al propiciar una toma de conciencia respecto del fenómeno comunicativo (Crookall y Saunders, 1989). A continuación se considera el salón de clase en tanto contexto autónomo en el que se puede dar una comunicación genuina (Seedhouse, 1994). Enseguida ofrecemos una caracterización del enfoque comunicativo y las definiciones operativas de drama, competencia comunicativa y actividades dramáticas. Para situar la presente investigación, también se ofrece un breve recorrido por los trabajos de algunos autores que se han ocupado de la relación entre drama y enseñanza de lenguas.

En el segundo capítulo se ofrece una descripción detallada del experimento. Cabe aclarar que en este capítulo, debido a la naturaleza exploratoria del experimento, nos valimos de técnicas etnográficas para la recolección de datos, es decir, "técnicas tales como la observación participativa, observación no participativa, entrevistas, diarios y recuentos para documentar los aspectos socioculturales de las conductas en el ambiente natural en que estas conductas ocurren" (Nunan, 1992: 230), lo cual implica un punto de vista sumamente personal e interpretativo. Sin embargo, teniendo en cuenta que el estudio de caso busca que el lector participe de la experiencia vicaria, entendida ésta como "llegar a una comprensión empírica a partir de los relatos de otras personas" (Stake, 1995: 154), consideramos que dejar el reporte en forma de narrativa, expresado desde la primera persona, facilitará la comprensión del análisis posterior.

El tercer capítulo ofrece un análisis de los datos obtenidos, basado en un diferencial semántico (Jones, 1991) en el que el todo constituido por el fenómeno de las actividades dramáticas se estudia a través de sus partes, para poder comprobar si las hipótesis inicialmente planteadas se cumplieron o no.

Finalmente, en el capítulo cuarto, se ofrecen las conclusiones a las que se llegó como resultado del experimento y se plantean las posibles áreas de investigación que pudieran complementar la presente investigación.

En el apéndice se ofrecen traducidas las actividades seleccionadas para la elaboración y ejecución del experimento.

### **Justificación**

El interés por realizar este proyecto proviene de mi primera formación profesional en literatura dramática y teatro, y de los hallazgos que como profesor de lengua extranjera (LE) he ido haciendo a lo largo de la práctica profesional en cuanto a la posible relación de estas dos disciplinas.

El teatro en sí es una actividad social de comunicación y de decodificación múltiple. Si consideramos una obra teatral, tenemos que el proceso va desde su concepción original hasta su concreción en un texto dramático. Éste es leído e interpretado por el director, quien lo desarticula y decodifica para transformarlo en una puesta en escena. En este proceso, cada actor ofrece una interpretación de sus respectivos parlamentos y esta interpretación siempre estará coordinada y referida a la interpretación del director. Por último, llega la decodificación o lectura final, la del público (*Cfr. Gostand, 1980, 1*).

Como profesores de LE, uno de los problemas principales al que nos enfrentamos es el de lograr que dentro del salón de clase se lleve a cabo una comunicación lo más cercana posible a la realidad. Sin embargo, éste es siempre un punto difícil, pues nos enfrentamos a una serie de limitaciones que van deteriorando las posibilidades comunicativas. En primer lugar, la lengua de estudio siempre será extranjera, y por mucho que se nos diga que estamos bombardeados por el idioma inglés debido a nuestra cercanía con los Estados Unidos, el estudiante mexicano que

aprende inglés seguirá siendo mexicano y seguirá estando en México hasta que vaya a un país anglófono y pruebe allá sus conocimientos y su nivel de desempeño. Aún así, seguirá siendo un extranjero en un país con otra lengua. De ahí que la preocupación de muchos teóricos contemporáneos de la enseñanza de LE haya tendido hacia el enfoque comunicativo, sus fundamentos y el desarrollo de la competencia comunicativa, para tratar de lograr que los alumnos se comuniquen como si estuvieran en un país donde se habla la lengua meta, o por lo menos en contextos que pretenden reproducir situaciones de la vida real a las que se podrían enfrentar en tal país.

Uno de los recursos comunicativos más frecuentes es el de los simulacros o juegos de roles (*role plays*). En este sentido, este tipo de actividades resulta lo más parecido a una puesta en escena, pues se trata de que los alumnos asuman un papel, en el que puede o no entrar en juego su propia personalidad, y se coloquen en una circunstancia diseñada para recrear una posible situación en el mundo real. El propósito de este experimento es el de buscar una serie de elementos metodológicos que permitan al profesor de LE acercarse a este tipo de actividades de manera que cuente con mayores recursos para incluirlas dentro de su práctica profesional.

Maley y Duff (1982) ofrecen una gran cantidad de ejercicios que se ajustan al modelo de actividad dramática; de hecho, ofrecen toda una metodología al respecto. Gran parte de la literatura existente respecto al tema del uso de drama en el salón de clase de LE está basada en este libro. De ahí que los ejercicios utilizados en el experimento hayan sido tomados de ahí.

El público a quien dirijo esta investigación es el de los profesores de LE, en especial aquellos que apenas empiezan pues, casi siempre, aun después de años de práctica, se está en busca de recursos para optimizar la comunicación en el salón de clase.

Resulta pertinente señalar que en lengua española, y particularmente en México este tema ha sido poco explorado. En nuestro país contamos con los trabajos de Heckel (1981), del cual se

hablará con más detalle en el marco teórico y de Bohem (1998), que en realidad es una actualización y un resumen del trabajo de Heckel. En España existe una recopilación de textos relativos al tema (Ruiz Álvarez y Martínez Berbel, 1996). El presente trabajo tiene una gran deuda con los autores coterráneos, aunque la perspectiva desde la que se aborda el tema es de carácter más general que aquellos. El hecho de que el tema haya sido tan poco explorado en nuestro idioma es un elemento más que justifica la presente investigación

Para la confirmación o refutación de las hipótesis de la investigación, se escogió un diseño experimental de estudio de caso, basado principalmente en la metodología de Robert E. Stake (1998). Consideramos que el estudio de caso es el más adecuado para una investigación de este tipo porque permite una interacción más directa con los sujetos involucrados y ofrece posibilidades de interpretación menos áridas y menos técnicas. Esta metodología también aprovecha el contacto humano y el acercamiento entre los participantes que queda muy soslayado en otros tipos de metodología.

Consideramos conveniente aclarar que este experimento surgió como un intento por comprender un poco más la profesión de quienes enseñamos una LE y creemos que los alumnos merecen que se les enseñe con profesionalismo y preparación.

Las hipótesis que se plantean a continuación parten de preguntas que han surgido a lo largo de la propia experiencia docente. Esta investigación está destinada a aquellos que tienen dificultad en lograr que el programa de trabajo dé frutos comunicativos a corto plazo, en el sentido de que las metas establecidas por un plan de trabajo determinado por la institución o por el libro de texto, aunque en diversas ocasiones se anuncien como comunicativas, no contemplan la adquisición de habilidades o estrategias que el alumno pueda vincular con la negociación de significado en una interacción diferente al salón de clase.

## **Pregunta de investigación e hipótesis**

La pregunta de investigación principal es:

¿De qué modo el conocimiento de técnicas teatrales puede facilitar al profesor de LE la creación de ejercicios comunicativos dentro de su práctica cotidiana?

Algunas preguntas de investigación adyacentes serían ¿Por qué técnicas teatrales?; ¿Qué necesitaría saber el profesor de LE respecto al teatro y sus técnicas?; ¿se podrían integrar estos ejercicios dentro de un curso de cuatro habilidades con un programa predeterminado?

Las hipótesis que se pretende aceptar o rechazar son:

- El profesor de LE/L2 se beneficiará con el conocimiento de técnicas teatrales y actividades dramáticas en el sentido de que dispondrá de más recursos para activar la comunicación en la lengua meta en el salón de clase.
- Existe la posibilidad de que haya conflicto entre el esquema de un curso de cuatro habilidades y la propuesta de utilizar actividades dramáticas específicamente dentro de dicho esquema.
- El profesor podrá establecer los parámetros necesarios para la incorporación de dichas actividades dentro del esquema de su clase normal.

## CAPÍTULO 1

### MARCO TEÓRICO

La enseñanza de una lengua extranjera (LE) es un fenómeno sumamente complejo. El profesor de LE requiere de amplios conocimientos teóricos y prácticos que le ayuden a llevar a cabo sesiones de trabajo en las que se deben cumplir objetivos que bien pueden estar predeterminados por el programa de estudio de una institución determinada o bien puede ser el propio profesor quien los establezca, aunque esta es una situación rara en nuestro país. En ambos casos, el profesor debe contar con un repertorio de actividades que le ayuden a conseguir sus objetivos.

El propósito del presente trabajo es ofrecer a los profesores una propuesta de actividades que puedan ayudar a fomentar en el salón de clase un tipo de comunicación que se aproxime un poco al tipo de comunicación que los alumnos habrán de enfrentar en un contexto en el que la lengua meta sea la utilizada cotidianamente. Se pretende que las actividades descritas en este trabajo constituyan una opción para el profesor de LE que se desempeña o quiere trabajar dentro del enfoque comunicativo. A fin de evitar que el lector caiga en confusión, a continuación ofrecemos algunas definiciones que serán necesarias y una breve caracterización del enfoque comunicativo. También abordaremos el tema de la comunicación, cómo es que ésta puede contemplarse desde el salón de clase, y cómo los simulacros pueden ayudar a construir una perspectiva de la realidad.

## 1. 1. Comunicación

Para poder valorar si los alumnos logran una comunicación efectiva<sup>1</sup> y similar a lo que habrán de encontrarse en el mundo real, primero necesitamos definir qué habremos de entender por comunicación.

Podemos empezar por una de las definiciones clásicas de comunicación, la de Roman Jakobson:

El EMISOR (o hablante) envía un MENSAJE al RECEPTOR (u oyente). Para que el mensaje sea operativo necesita referirse a un CONTEXTO aprehensible por parte del receptor ya sea verbal o susceptible de ser verbalizado; un CÓDIGO común, ya sea en su totalidad o parcialmente, para emisor y receptor; y finalmente un CONTACTO, un canal físico y una conexión psicológica entre el emisor y el receptor que les permita iniciar y mantener la comunicación (1960 [1973]: 53)

Dentro de este esquema, se propone que en la transmisión del mensaje y a través de la lengua se cumplen diversas funciones comunicativas relacionadas estrechamente con cada uno de los elementos constitutivos del acto de comunicación. Aunque debe considerarse que las funciones nunca se realizan de manera aislada, todas forman parte de un continuo y si se explicitan es sólo por razones de claridad. Estas funciones son: la función referencial “cuya orientación hacia el contexto es la tarea principal de diversos mensajes” (*op. cit.*: 53-54); la función emotiva “se enfoca en el emisor y su objetivo es una expresión directa del emisor en relación directa a lo que se está hablando” (*op. cit.*: 54); en la función conativa (o apelativa) “la orientación hacia el receptor encuentra su expresión gramatical más pura en el vocativo y en el imperativo” (*op. cit.*: 55); la función fática se caracteriza por “un abundante intercambio de

---

<sup>1</sup> Efectiva en cuanto a que los participantes en la interacción sean comunicativamente competentes, tanto en el sentido en que lo maneja Hymes (1972, *apud* Rall, 1982) con sus parámetros de que el desempeño de quien se comunica sea posible, practicable o apropiado, como en el de Canale y Swain (1980, *apud* Rall, 1982) y su competencia estratégica para compensar posibles carencias propias de quien está aprendiendo una lengua extranjera. Véase apartado 1.3. más adelante.

fórmulas ritualizadas, por diálogos enteros con el solo propósito de prolongar la comunicación” (*Ibid*); la función metalingüística se utiliza “cada vez que el emisor o el receptor necesitan verificar que están usando el mismo código” (*op. cit.* 56), es decir, se utiliza la lengua para explicarla; la función poética “pone el énfasis en el mensaje mismo” (*Ibid.*).

Raúl Ávila (1977) se refiere a estos factores de la comunicación en términos mucho más simplificados. Así, tenemos que las funciones de la lengua son: la función referencial en la que “mediante el mensaje se hace referencia al mundo de los objetos y sus relaciones” (Ávila, 1977: 60); la función sintomática (o emotiva) “suministra información sobre el hablante” (*op. cit.*, 61); la función apelativa (o conativa) mediante la cual “condicionamos al interlocutor, buscamos convencerlo, tratamos de presentarnos ante él, a través de la comunicación lingüística, en forma tal que sean aceptadas nuestras proposiciones” (*op. cit.*: 63); la función fática tiene la finalidad de “poner en contacto lingüístico a los interlocutores, de situarlos en el diálogo para, en caso necesario, abierto ya el canal, ir al asunto, al grano” (*op. cit.*:65) y, finalmente, la función metalingüística que “tiene utilidad práctica. Gracias a ella recabamos información sobre expresiones o palabras que no entendemos” (*op. cit.*: 68).

Sin embargo esta definición, aunque válida en nuestros días se ha llegado a considerar como reduccionista en el sentido de que se trata de una visión demasiado abstracta que no contempla al ser humano como participante de este proceso, ya que la proliferación de medios permite que este proceso se llegue a dar incluso entre máquinas, sin la intervención de humanos que participen al mismo tiempo (tomemos por ejemplo una máquina que envía un mensaje telefónico grabado y una contestadora que lo recibe sin que en este proceso intervenga directamente un ser humano). En oposición a esta perspectiva surge la visión de comunicación como un proceso dinámico y sobre todo social en el que el intercambio no sólo es de información

sino de “patrones, procesos y significados, tanto por individuos como por grupos sociales” (Crookall y Saunders, 1989: 7).

Aunque lo anterior es un punto de partida general, conviene también considerar la comunicación desde una perspectiva que se circunscriba más dentro del fenómeno del aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera (LE). En este sentido, autores como Pica (1987) y Long (1983) señalan la importancia de aspectos tales como la interacción social y la necesidad de una negociación del significado en dicha interacción. Long, en un estudio realizado para identificar y caracterizar los elementos que entran en juego dentro de la interacción entre hablantes nativos y hablantes no nativos, destaca la importancia de analizar la interacción poniendo atención al papel que las expresiones utilizadas juegan cuando se considera las funciones que desempeñan dentro de la conversación (*op. cit.*: 127). El autor enfatiza la participación del hablante nativo y cómo éste se vale de diversas estrategias y tácticas para modificar la interacción, evitar y solucionar problemas dentro de la misma y lograr que la cantidad de información manejada llegue a ser comprensible para el hablante no nativo, lo que ayudará a que éste internalice dicha información. Las estrategias identificadas por el autor para evitar problemas dentro de la interacción son: 1. Ceder el control del tema; 2. seleccionar los temas relevantes (dentro de la conversación); 3. tratar los temas con brevedad; 4. dar relevancia a los temas nuevos; 5. verificar la comprensión por parte de los hablantes no nativos (*op. cit.*: 132). En cuanto a las tácticas, tenemos: 1. Aceptar los cambios de tema no intencionales; 2. pedir aclaraciones; 3. confirmar la propia comprensión; y 4. tolerar la ambigüedad (*Ibid.*). Por último, se señala una combinación de estrategias y tácticas: 1. Usar un ritmo lento al hablar; 2. enfatizar las palabras clave; 3. hacer una pausa antes de las palabras clave; 4. analizar las construcciones o comentarios relativos a un tema; 5. repetir las oraciones propias; y 6. repetir las oraciones del otro (*Ibid.*) En su conclusión, el autor reconoce que esta clasificación es preliminar y se necesita más

investigación al respecto, pero deja en claro que un aspecto importante de la comunicación entre hablantes nativos y no nativos de una lengua es el hecho de modificar la interacción para que la transmisión de significado se logre y sea significativa (*op. cit.*: 138-139).

A manera de contrapunto, Pica (1987) concentra su atención en el aprendiente de la LE, la mayoría de las veces un hablante no nativo, y destaca la importancia que tiene el salón de clase como un ambiente en el que se debe tratar de reproducir las características propias de la interacción social:

el ambiente de aprendizaje debe proporcionar oportunidades para que los aprendientes se involucren en una interacción social significativa con los usuarios de la segunda lengua si es que han de descubrir las reglas lingüísticas y sociolingüísticas necesarias para la comprensión y la producción de una segunda lengua ... La interacción social más relevante ... es aquella en la que los aprendientes y sus interlocutores comparten la necesidad y el deseo de entenderse mutuamente... este entendimiento puede lograrse cuando el aprendiente y su interlocutor modifican y reestructuran su interacción como resultado de sus peticiones por aclaración o confirmación de la información proporcionada por el otro y la verificación de que su producción es comprensible (*op. cit.*: 4).

La autora también destaca como uno de los mayores problemas la repartición poco equitativa de oportunidades en el salón de clase para utilizar la lengua meta a fin de alcanzar un nivel de comunicación que se asemeje al que los aprendientes encontrarán en el contexto de la interacción social real (*op. cit.*: 11). Tras un análisis de limitaciones que pueden ocurrir dentro del salón de clase tales como la suspensión de la comprensión debido a que “en vez de interrumpir el flujo del discurso del salón de clase en busca de aclaración, al enfrentarse con un material o un tema nuevo... el alumno espera que llegue alguna aseveración comprensible pues asume que el profesor buscará que alguien dé una respuesta aceptable” (*op. cit.*: 12); o bien que la mutua comprensión está determinada porque el profesor, además de conocer la lengua nativa y el nivel de competencia de sus alumnos, siempre puede recurrir al contenido del curso previamente visto y esto trae como consecuencia que no haya necesidad de reestructuración

(*Ibid.*); o por último, la reestructuración de la interacción social puede verse afectada cuando el profesor o los alumnos creen que este tipo de peticiones de clarificación o las expresiones de confirmación de haber entendido se pueden malinterpretar como un reto hacia la autoridad o el dominio en la materia del profesor (*Ibid.*); así pues, la autora llega a la conclusión de que la selección de actividades para el salón de clase puede estar determinada por una organización de contenidos basada en “lo que resulta más atractivo en vez de lo que facilite el desarrollo de la lengua” (*op. cit.*: 17), la autora propone algunas soluciones como utilizar “actividades cuyo resultado dependa del intercambio de información y que enfatizen el compartir de manera equitativa la responsabilidad entre los participantes y la colaboración dentro del salón de clase” (*Ibid.*).

Como vemos, desde la perspectiva de estos autores la comunicación no se ve como un flujo continuo y sin sentido de información referida a las distintas funciones de la lengua, sino como un evento social en el que, aunque dichas funciones siguen existiendo, lo importante es llegar a un entendimiento mutuo a través de la negociación del significado entre dos o más participantes. Es esta característica social la que se ha de tratar de reproducir en el salón de clase de LE. A continuación veremos como estas visiones de la comunicación y su vinculación con el tipo de actividades que se analizan en el presente trabajo se pueden llegar a concretar en una realidad pedagógica si no perdemos de vista ni la dimensión social ni la necesidad de recrearla en una escala más manejable a nivel pedagógico.

Con relación a lo arriba expuesto, un punto de partida fundamental para comprender el fenómeno de la comunicación es el que propone Colin Cherry (1983), quien establece que “la comunicación es una cuestión esencialmente social” (*op. cit.*: 9). Esta característica social es la que distingue la comunicación humana de los distintos sistemas de comunicación entre otras especies, pues “comunicación significa compartir elementos de conducta o modos de vida a

través de la existencia de conjuntos de reglas” (*op. cit.*: 12). El autor aborda otra definición de comunicación caracterizada como “la respuesta discriminatoria de un organismo ante un estímulo” (Stevens, 1950, *apud* Cherry, 1957 [1983]: 12) para poder afinar su propia definición: “comunicación no es la respuesta en sí misma sino, esencialmente, la relación establecida por la transmisión de estímulos y la evocación de respuestas” (Cherry, 1983: 12). También es fundamental en su definición la distinción de algunos de los elementos constitutivos de la comunicación: *signo, símbolo, lengua, sistemas y códigos*.

Utilizaremos la palabra *signo* para cualquier evento físico utilizado en la comunicación —humana, animal o a través de máquinas— evitando el término *símbolo*, que queda mejor cuando se reserva para la Corona, la Cruz, el Tío Sam, la rama de olivo, el Diablo, el Padre Tiempo y otros que “tipifican, representan o recuerdan naturalmente ... por asociación de hecho o pensamiento” (*Concise Oxford Dictionary [COD]*, *apud*, Cherry, 1957/83) símbolos religiosos o culturales interpretables sólo en contextos históricos específicos. El término *lengua* se utilizará en el sentido del lenguaje humano “un vocabulario [de signos] y la manera de utilizarlo” (*COD*); como un conjunto de signos y reglas como los que usamos en el habla y conversaciones cotidianas, en una forma altamente flexible y en la mayor parte de las veces ilógica. Por otra parte, también nos referiremos a los sistemas de signos y reglas estrictamente formalizados, como los de la matemática o la lógica, como *sistemas de lenguaje o sistemas de signos*.

El término *código* tiene un uso estrictamente técnico [...] Los mensajes pueden codificarse después de que han sido expresados por medio de signos (p. ej. las letras del alfabeto); así pues, un código es una transformación de común acuerdo, generalmente en proporción de uno a uno y reversible, a través de la cual los mensajes pueden convertirse de un conjunto de signos en otro. El código Morse, los semáforos y el lenguaje de los sordomudos representan ejemplos típicos. Así, en nuestra terminología distinguimos claramente entre *lengua*, que se desarrolla orgánicamente en periodos de tiempo largos y *códigos*, que se inventan para propósitos específicos y siguen reglas explícitas (Cherry, 1983: 13, traducción nuestra).

En cuanto a los sistemas, Cherry propone una serie de ejemplos que van desde las lenguas naturales (inglés, francés, español, italiano, etc.) hasta los juegos de naipes o los códigos de tránsito. Estos sistemas se caracterizan porque “supuestamente producen una conducta concertada bajo ciertos patrones” (*op. cit.*: 13). Los sistemas funcionan porque “una sociedad

tiene una estructura, un conjunto definido de relaciones entre los individuos que no es informe ni azarosa sino organizada [se trata de] relaciones funcionales que deciden en gran parte un flujo de comunicación organizado bajo ciertos patrones" (*Ibid.*).

Esta caracterización de Cherry es importante ya que será el punto de partida para otras definiciones de comunicación y para propuestas que buscan un entendimiento más sólido del fenómeno a través del estudio de situaciones mucho más controladas: los simulacros.

En este sentido, Crookall y Saunders (1989) retoman diversas definiciones que, como se mencionó arriba, ellos mismos califican de reduccionistas y centradas en elementos ajenos al individuo y a la comunicación como tal. Parten de definiciones que incluyen conceptos clave como flujo de información, envío de señales, emisor, receptor y transmisión (*Cfr.* Crookall y Saunders, 1989: 6). Su tesis principal es que la comunicación juega un papel tan determinante en todas las instituciones y grupos sociales, que actualmente se aboga por el derecho a la comunicación, y que una herramienta para poder entender las dimensiones y la complejidad de este fenómeno son los simulacros. Su punto de partida es que

se ha reconocido ampliamente que los simulacros constituyen una herramienta poderosa y dinámica en el estudio de un amplio rango de fenómenos y campos tales como conflictos, toma de decisiones, conducta del lenguaje, relaciones intergrupales y valores culturales. Nosotros enfatizamos que la comunicación forma una característica integral de todas estas áreas, de hecho es esencial en la mayoría de las áreas en que se utilizan los simulacros (*op. cit.*, 1989: 11, traducción nuestra).

Más adelante, estos autores abogan por una integración de simulacros y comunicación. Para ello parten de la descripción de dos perspectivas en cuanto a los simulacros, una de ellas los ve como una representación del mundo real en tanto que la otra los considera como una "realidad operativa" o una realidad per se (*Cfr. op. cit.*: 12). Desde la perspectiva de la representación, el simulacro se ve como un modelo de la realidad con características especiales, a saber: reglas y estrategias (*op. cit.*: 13) que reproducen las de la situación real en la que está basado el simulacro

y esto permite un mejor entendimiento de la misma; consideran al simulacro como un mapa que permite “representar un sistema del llamado ‘mundo real’ y por lo tanto reducir los costos de error en dicho sistema” (*Ibid.*). Por otra parte, otra característica de esta perspectiva del simulacro como modelo de la realidad es “el costo relativamente bajo de un error en el modelo, comparado con un error similar en el sistema ‘real’. Uno de los propósitos de un simulacro es ampliar y profundizar las percepciones y las interpretaciones del mundo ‘real’ de los participantes, en tanto que otro es refinar sus habilidades; ambos casos constituyen un aprendizaje” (*Ibid.*: 13-14).

En oposición también se nos presenta la perspectiva del simulacro como una realidad en sí misma. Desde este punto de vista, el simulacro es real porque está ocurriendo en un aquí y ahora que requiere de acciones congruentes a esa circunstancia específica y aunque la referencia sea a una realidad mayor o externa, queda delimitada por las características propias del simulacro establecido como situación.

De hecho, mucho de lo que ocurre en un simulacro es el resultado de lo que los participantes ‘importan’ del mundo ‘real’ en virtud del hecho de que la mayoría de los simulacros, siendo situaciones sociales, movilizan de una manera poderosa el sentido común, la comprensión cultural y las competencias de los participantes como miembros ordinarios de la sociedad. Los participantes mismos hacen que esa situación sea real y responda a esa realidad. Esto es porque, como actores sociales, todos somos individual y colectivamente tanto productores como productos de nuestras realidades negociadas y definidas socialmente, ya sea que éstas estén en ‘la sociedad’ o en esos episodios cortos que llamamos ‘simulacros’ (*op. cit.* : 17)

Finalmente, la forma en que estos autores proponen que se puede entrelazar las dos perspectivas propuestas es a través de las sesiones de evaluación o retroalimentación después de cada simulacro. En estas sesiones los participantes cobran conciencia de los niveles de realidad que han manejado a través del simulacro pues parten de una visión de conjunto de todo el fenómeno y es como si desarticularan cada situación desde un nuevo nivel de realidad.

La retroalimentación permite establecer paralelos entre las realidades del simulacro y las realidades “reales”; permite examinar las realidades bajo una luz nueva, más “realista”. Así, los participantes pueden exportar el aprendizaje y la reflexión obtenidas hacia su otro mundo “real” (no simulado). Sin embargo, en la retroalimentación los participantes considerarán la experiencia desde las perspectivas tanto representacional como realista.

Con todos los elementos mencionados por Crookall y Saunders podemos estar en posición de considerar que para llevar a cabo un simulacro deben existir, por un lado, los organizadores del mismo y, por el otro, los participantes. Entre ambas partes habrán de decidir qué aspectos de la “realidad” serán los que se abordarán y cómo habrán de hacerlo.

Sería casi imposible definir qué es la realidad; por ello, más que una realidad debemos delimitar en dónde queremos que ocurra la comunicación. En este sentido, un artículo que resulta útil en la caracterización del tipo de comunicación que se desarrolla dentro del salón de clase es el de Seedhouse (1994), quien cuestiona la definición de “comunicación genuina” proporcionada por David Nunan (1987) en la que se establece que ésta

se caracteriza por la distribución dispareja de la información, la negociación de significado (a través, por ejemplo, de peticiones de clarificación y confirmaciones), denominación y negociación del tema por más de un hablante y el derecho de los interlocutores a decidir si contribuyen o no en una interacción. En otras palabras, en la comunicación genuina las decisiones acerca de quién le dice qué a quién y cuándo están disponibles para quien las desee (Nunan, *apud* Seedhouse, 1994: 305, traducción nuestra)

Sin embargo, esta caracterización resulta insuficiente, pues no se toma en cuenta que el salón de clase adquiere características muy específicas que no siempre permiten que la comunicación que ocurre en él pueda considerarse como genuina en términos tan absolutos, o en términos del propio Seedhouse, con una definición tan “monolítica” (*op. cit.*: 306). Para evitar este escollo, el autor propone un marco de análisis en el que sugiere que la interacción que se

lleva a cabo en el salón de clase, debería verse desde la perspectiva de diferentes modalidades de salón de clase.

El concepto de modalidad es que el salón de clase de L2 se constituye como un tipo particular de comunidad de habla con un propósito particular y un sistema de intercambio discursivo adecuado a dicho propósito, que a su vez tiende a producir patrones particulares de interacción. Yo [Seedhouse] propongo que el salón de clase de lengua opera en cuatro modalidades básicas, cada una con sus propósitos y patrones de interacción típicos:

**Modalidad 1)** Una comunidad de habla que tiene como meta el mundo real

El propósito de esta modalidad es capacitar a los alumnos para la convergencia con una comunidad de habla meta en el mundo real. Los alumnos intentan reproducir los patrones de interacción de la comunidad de habla meta a la que aspiran integrarse. La comunicación en esta modalidad se caracteriza porque la interacción entre alumnos debe parecerse a los patrones de interacción de la comunidad de habla meta.

**Modalidad 2)** El salón de clase como comunidad de habla

Esta modalidad se define por el tema: los participantes hablan de su comunidad de habla inmediata, el salón de clase, y de significados, sentimientos y relaciones personales.

**Modalidad 3)** Comunidad de habla orientada a la resolución de tareas

Aquí no entran en juego los significados personales. Los alumnos se comunican con el fin de llevar a cabo una tarea. La atención está centrada en el logro de la tarea más que en el lenguaje utilizado.

**Modalidad 4)** Comunidad de habla orientada hacia la forma y la precisión

Esta es una forma restringida de comunicación. No entran en juego significados personales. El deseo del profesor es impartir a los estudiantes información sobre la forma lingüística y éstos producen oraciones con el fin de que el profesor pueda evaluar si procesaron la información. (*op. cit.*: 311-15)

Este marco de análisis nos será útil posteriormente para situar las interacciones ocurridas durante el experimento. Así, la comunicación real a la que aspiramos no puede definirse en términos absolutos y debemos tomar muy en cuenta el salón de clases en sí mismo para poder determinar qué tan auténtica es la comunicación. El grado de autenticidad podrá determinarse si se establece una delimitación clara en el tipo de simulacro que se utilice, pues éste siempre tendrá que estar referido a un cierto aspecto del mundo real que interesa a los alumnos y que a su vez se presenta como problemático o digno de considerarse como un reto por superar. En el análisis de

la autenticidad de la comunicación entra en juego la fase de retroalimentación para poder considerar el fenómeno como un todo desarticulable en partes.

A continuación veremos una caracterización en términos generales del enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera o una segunda lengua. Esto nos ofrecerá un marco de referencia general para ubicar las actividades que se emplearon en la elaboración de este trabajo.

## **1. 2. El enfoque comunicativo**

En la caracterización del enfoque comunicativo que nos ofrece Larsen-Freeman (1986), las metas del profesor son: que los estudiantes sean comunicativamente competentes: serán capaces de utilizar un lenguaje apropiado dentro de un contexto social determinado. Para lograrlo, los estudiantes necesitan conocer las funciones, los significados y las formas lingüísticas de la lengua de estudio; deben ser capaces de escoger entre las diferentes formas y de entender la relación forma-función.

Tanto el profesor como los alumnos desempeñan papeles muy específicos dentro de este enfoque. El profesor es considerado como un facilitador del aprendizaje de los estudiantes: debe establecer situaciones que promuevan la comunicación. También es un consejero durante las actividades de comunicación. Además se involucra en el proceso de comunicación (Larsen-Freeman, 1986: 131).

Los estudiantes son comunicadores responsables de su propio aprendizaje y cuentan con oportunidades para expresar sus ideas y opiniones (*op. cit.*: 132).

En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, casi todas las actividades que se hacen en el salón de clase tienen una intención comunicativa: huecos de información (uno de los participantes tiene información que el otro o los otros no), elecciones (respecto a qué decir y

cómo decirlo) y retroalimentación (por parte del propio interlocutor). Las actividades comunicativas tienen un propósito. Se utilizan materiales auténticos (*Ibid.*).

Respecto a la interacción estudiante-profesor y estudiante-estudiante, se trabaja en grupos pequeños. Generalmente es el profesor el que inicia las actividades, pero los estudiantes también pueden tomar decisiones respecto a la actividad. En ocasiones el profesor participa en el proceso de comunicación junto con los estudiantes. Los estudiantes interactúan entre sí (*op. cit.:* 133).

Se toman en cuenta los sentimientos de los estudiantes, pues se cree que éstos estarán más motivados si sienten que están haciendo cosas útiles con la lengua meta. Los estudiantes integran la lengua meta con su propia personalidad, lo que los hace sentir más seguros emocionalmente. La seguridad se incrementa por las múltiples oportunidades de interacciones cooperativas. La interacción comunicativa anima las relaciones cooperativas entre los alumnos lo que facilita la negociación del significado (*Ibid.*).

En cuanto a la relación entre lengua y cultura, la lengua se ve como algo más que un conjunto de patrones y estructuras. es una parte del proceso de comunicación y requiere de que el alumno se sensibilice para poder elegir las formas y funciones de acuerdo a determinadas situaciones sociales, ya que el contexto social del evento comunicativo es esencial para dar significado a las expresiones lingüísticas elegidas. La cultura contempla el estilo de vida cotidiano de los hablantes nativos de la lengua meta. También considera las producciones artísticas y la conducta no verbal (*op. cit.:* 133-134).

Dentro de las áreas de lengua y las habilidades que se destacan, el énfasis recae sobre las funciones más que en las formas de la lengua. El enfoque se basa en un sílabo funcional (se presentan varias formas posibles para una función determinada). La lengua se trabaja a nivel de discurso y desde una perspectiva holística. Las cuatro habilidades (comprensión auditiva,

comprensión de lectura, producción escrita y producción oral) son abordadas en la planeación y práctica pedagógica desde un principio y de manera integrada (*op. cit.*: 134).

Respecto a la lengua nativa del estudiante, ésta no desempeña un papel particular pero puede utilizarse si es necesario. La lengua meta es un vehículo de comunicación y no sólo un objeto de estudio (*op. cit.*: 135).

La evaluación es congruente con la metodología empleada, puede ser formal o informal, pero es permanente. Debe considerar no sólo la precisión sino la fluidez y se vale de pruebas integrativas: utiliza historias contextualizadas o requiere que el alumno llene los huecos de información con respuestas que involucren el uso de funciones apropiadas. Si, por ejemplo, se requiere de un examen de escritura, se le pide que redacte una carta a un amigo (*Ibid.*).

Este enfoque considera los errores como parte del proceso de aprendizaje. Se toleran errores de forma. Los errores demuestran que las habilidades comunicativas se están desarrollando (*Ibid.*).

Esta caracterización es importante porque permitirá cotejar los resultados de las observaciones hechas en el experimento con el modelo y ayudará a ver si se cumplieron o no las hipótesis planteadas.

### **1. 3. La competencia comunicativa**

Otro concepto que se maneja en la literatura referente al uso del drama en el salón de clase es el de *competencia comunicativa*. Rall (1982) elaboró una síntesis de la evolución del concepto. En esta sección del trabajo utilizaremos sólo un par de definiciones de entre las consignadas por la autora y posteriormente, en la discusión, retomaremos algunos aspectos de los modelos para ver cómo es que las actividades se ajustaron o no a los mismos.

En principio, conviene saber que el primer teórico en diseñar una teoría de la competencia comunicativa fue Dell Hymes (Rall, 1982: 39). Según el modelo de Hymes, la competencia comunicativa se define como “la capacidad comunicativa de una persona (...) que abarca tanto el conocimiento de una lengua como la aptitud de utilizarla” (*op. cit.*: 41). En este modelo, se analizan actos de habla y para ello se aplican cuatro parámetros:

1. Si (y en qué medida) algo es formalmente posible.
2. Si (y en qué medida) algo es practicable en virtud de los recursos de la implementación posible.
3. Si (y en qué medida) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que es usado y evaluado.
4. Si (y en qué medida) algo efectivamente se hace, se realiza, y qué consecuencias trae su realización.

[Así pues] poseer competencia comunicativa significa entonces para un miembro de una comunidad saber juzgar el comportamiento verbal de los demás y el suyo propio según estos cuatro criterios, a fin de evaluar si tal comportamiento es *posible* (en el sentido gramatical), *practicable* (en el sentido psicológico), *apropiado* y de uso *normal*.<sup>2</sup> (Hymes, *apud* Rall, 1982: 41)

Canale y Swain (1980, *apud* Rall, 1982:51) describen tres niveles de la competencia comunicativa:

1. La competencia gramatical.
2. La competencia sociolingüística.
3. La competencia estratégica.

La *Competencia gramatical* incluye el conocimiento de las unidades lexicales y de las reglas de morfología, sintaxis, semántica oracional y fonología. [...] La *Competencia sociolingüística* consta de dos conjuntos de reglas: reglas socioculturales y reglas de discurso. [...] La *Competencia estratégica* consta de estrategias de comunicación verbal y no verbal que entran en acción para compensar fracasos en la comunicación debidos a variables de realización o a una competencia deficiente. (Rall, 1982:51)

La enseñanza de lenguas extranjeras no tiene como único cometido el instruir para saber expresar mensajes o dar a conocer ideas en otro código, sino también incrementar un mejor entendimiento entre diferentes naciones y culturas. (*op. cit.*: 53)

Como vemos, la teoría de la competencia comunicativa es una sistematización mucho más precisa y hasta cierto punto más objetiva de lo que se debe aspirar a obtener cuando se trabajan interacciones en el salón de clase. Si se consideran los puntos fundamentales de estas teorías, veremos que hay vinculación con las teorías de negociación de significado (Long, 1983; Pica, 1987) en el sentido de que hay que considerar el aspecto sociolingüístico y el estratégico, y también con las teorías de la comunicación de Crookall y Saunders (1989) en el sentido de que hay que hacer una evaluación de los posibles riesgos a reducir dentro de una simulación. A continuación veremos otros elementos que nos serán de utilidad en la integración de todas estas vertientes teóricas.

#### 1. 4. Drama

Otra definición indispensable es la de drama. Si partimos de una definición muy básica, tenemos que según el *Diccionario de uso del español* de María Moliner, drama “en sentido amplio, es una obra teatral, o sea, escrita para ser representada. En sentido restringido, obra teatral de asunto serio o triste”. También se considera un drama cualquier “suceso o situación de la vida real en que ocurren desgracias o en que hay seres desgraciados: ‘El drama de un hombre que se queda inútil’”. (Moliner, 1991)

En un sentido más especializado,

el contenido de un drama, tiene el carácter de acción que se desarrolla en una dirección consistente y definida hacia la meta final establecida por el autor. Es únicamente en conjunción con una adherencia profunda con la individualidad artística del autor, con las ideas y disposiciones que son la médula creadora del drama, como el teatro puede revelar su profundidad artística completa y transmitir la integridad de una obra poética, la forma graciosa de su composición (Ruiz Lugo, *et. al.*, 1979: 98).

---

<sup>2</sup> Los subrayados son de la autora.

Sin embargo esta definición resulta demasiado restringida y ambigua para nuestros propósitos.

Claudia Cecilia Alatorre (1994) caracteriza al drama a través de varios teóricos especializados en este arte. En su enumeración nos explica que según Aristóteles el drama se ocupa de “la imitación de acciones nobles que realizan grandes hombres a través de la acción” (Alatorre, 1994: 13-14). Más adelante esta autora nos explica que Hegel considera el drama como “la plasmación del ‘movimiento total’; es decir, una elaboración total del proceso vital que queda concentrado en un núcleo vital llamado drama” (*op. cit.*: 14) y que queda definido como “una colisión de fuerzas que representan a los afanes humanos, por un lado, y las circunstancias histórico-sociales por el otro” (*Ibid.*).

Desde siempre el hombre ha vivido en grupo porque sólo así resuelve la subsistencia; pero la sociedad es el eterno ‘otro’ contra el que lucha el individuo.

El ‘yo’ individual es el protagonista que enfrenta, rehuye, propone alianzas, ama, odia, se sacrifica al otro o bien lo asesina. El otro es el antagonista que representa a la colectividad.

Protagonista versus antagonista. [...] Por este choque del que hablamos entre el individuo y la sociedad, es que resulta la fascinación del hecho estético en plena potencia, pues este hecho es un arte donde la presencia parece remitirnos a la existencia (*op. cit.*: 15)

Quizás la anterior definición resulte un poco extrema para nuestros propósitos, pero de ella vale la pena destacar que el drama tiende a ser una representación de la sociedad; trata de recrear ámbitos y situaciones que han de ser reconocidos por el espectador. Esto nos lleva al contexto del aprendizaje de una lengua extranjera en el sentido de que, si definimos bien la cultura y la sociedad meta, a través del drama podremos reaccionar de una manera congruente colocados en esa posición, es decir, haciéndonos presentes en ella; y como ya vimos *la presencia parece remitirnos a la existencia.*

Es conveniente revisar un poco más de cerca algunos de los componentes del género literario conocido como drama. Para ello conviene acercarnos nuevamente desde la perspectiva de un teórico del drama con un punto de vista más teatral, menos literario y mucho más didáctico.

Edgar Ceballos (1998) nos explica que

Drama significa literalmente una acción mimética que se da cuando uno o más seres humanos aislados en el tiempo y el espacio se presentan a sí mismos en actos imaginarios ante un espectador [...] el drama contiene un elemento de realidad ya que la ficción es presentada en un escenario por seres vivos (pág. 109) [...] Cada representación puede verse como un acto de resurrección; las palabras muertas y las acciones vivas reencarnan gracias al actor y a esa tensión entre ilusión y realidad; hecho y ficción que es el hecho teatral, la cual agrega otra dimensión de ilusión a la ilusión de realidad; una imagen perfecta de nuestra situación como seres humanos en este mundo (pág. 110) [...] El carácter esencial del drama es el conflicto —personas contra otras personas, o individuos o grupos contra fuerzas sociales o naturales— en el cual se ejerce una fuerza de voluntad para lograr la consecución de un objetivo específico y comprensible (pág. 110) [...] Un drama es una historia que incluye a más de un personaje. El comportamiento de cada carácter, aunque esté solo en escena, aunque su actividad parezca desconectada de los demás acontecimientos, sólo tiene significado en relación con el esquema total de la actividad (pág. 110) [...] Por otro lado el drama no es la imagen de la vida sino su esencia. En la vida, las gentes se pelean año tras año, sin decidirse a eliminar de una vez por todas los factores que causan sus desavenencias. En el drama esto debe ser condensado a lo esencial, para producir la ilusión de que llevan años peleando (pág. 111).

También nos conviene ver al drama desde un punto de vista más cercano a la lingüística y a la enseñanza de lenguas; así, desde el punto de vista de la retórica, el drama

se caracteriza (como el cuento, la novela, la leyenda, el mito y la fábula) porque en él se cuenta una historia, pero a diferencia de estos otros géneros, en el drama no se presentan los hechos a través de la narración sino mediante la representación. Por ello el texto de la obra dramática es —como dice Greimas— “una especie de partitura dispuesta para ejecuciones variadas”... un “discurso a varias voces”, una “sucesión de diálogos erigida en género”.

Los sucesos relatados son muy semejantes en la narración y en la representación dramática, únicamente se diferencian en que el escenario teatral impone ciertas limitaciones en cuanto al espacio, por necesidad reducido, en que se producen las situaciones, y en cuanto al número de personajes que simultáneamente caben en tal espacio. La forma discursiva de presentación de los sucesos ofrece en cambio, grandes diferencias. En el drama, los acontecimientos no son narrados, sino representados. El autor

comunica su mensaje al público no mediante un narrador sino a través del diálogo y la interacción que los actores mantienen en el escenario, en la cadena en que se suceden sus acciones y sus actos de habla (los parlamentos). Esta estructura dramática excluye toda posibilidad de narración abstracta, lo que reduce notablemente el campo de temas desarrollables en el drama, confiriendo a los motivos introducidos un carácter específico, dice Tomachevski, pues "cada motivo debe ser argumento de discurso". Los actores representan a los personajes y fingen producir espontáneamente sus propias reflexiones cuando, en realidad, sólo reproducen las que para ello han sido previamente planeadas por el escritor. Los actores pueden dirigirse al público (en los apartes) para procurarle ciertas informaciones o confidencias que contribuyen a la comprensión de la intriga y del significado global de la obra. Éste se complementa mediante efectos de sentido que provienen de otros sistemas de signos no lingüísticos que alternan con los parlamentos y con los gestos (Beristáin, 1997: 161-62).

Tras haber revisado brevemente estas definiciones cabe ahora preguntarnos: ¿Por qué tendría que interesar el drama a un profesor de lengua extranjera? Se trata de que, según el modelo comunicativo, en el salón de LE se propicie la comunicación y la interacción de alumnos en situaciones que se asemejen lo más posible a las situaciones de la vida real en el país en donde se habla la lengua meta. Así pues, el profesor que adopta una perspectiva dramática tendrá que tomar en cuenta que la comunicación entre seres humanos se realiza dentro de un contexto específico a través de una serie de acciones encaminadas a lograr un fin, y gran parte de esta interacción se da por medio de la lengua. Pero también se realiza a través de una serie de elementos paralingüísticos inherentes a toda cultura, es decir, "cualquier rasgo expresivo que acompaña a todo acto de habla en el momento de la enunciación ... entre éstos se encuentran las expresiones faciales y los ademanes, así como las modulaciones o inflexiones de la voz, el ritmo del habla y las pausas, con las que puede subrayarse, pero también invalidarse el propio contenido lingüístico del enunciado" (*Diccionario de lingüística*, 1991).

### 1. 5. Las actividades dramáticas

Podemos valernos de las actividades dramáticas como base de una propuesta pedagógica para explorar los aspectos situacionales, lingüísticos y paralingüísticos que ayudarán a que los alumnos adquieran la competencia comunicativa necesaria para desempeñarse efectivamente con una lengua extranjera en una situación real de contacto con dicha lengua.

A continuación, conviene caracterizar lo que habremos de entender como actividades dramáticas; éstas se pueden resumir en dos grandes categorías: Juegos de roles y simulacros.

*Juegos de roles.* Estos describen un tipo de actividad en la que a los alumnos se les asignan situaciones más o menos controladas o tarjetas [*cue cards*] con iniciadores de conversación o papeles (en el sentido teatral) para que los interpreten. Estos ejercicios satisfacen la definición de drama en el sentido que el alumno debe interpretarse a sí mismo, o interpretar a otra persona en una situación imaginaria; todo esto dentro de una dinámica de 'pretendamos que...' (Holden, 1981: 1-2), pero tiene connotaciones de ser una situación más controlada en la que los alumnos generalmente interactúan en parejas o en equipos pequeños (*op. cit.*: 9).

Son actividades en la enseñanza de inglés como lengua extranjera que abarcan desde 1) participación en situaciones cotidianas en las que el alumno se interpreta a sí mismo en sus roles cotidianos, por ejemplo: 'el vecino te despierta a media noche con el volumen de su tocadiscos', hasta 2) participación en dramatizaciones específicas en una situación en la que el alumno desempeña un papel definido y se le asignan ideas y actitudes también definidas, p. ej.: 'tú eres el señor X, profesor de tercer grado en esta escuela. Tú crees que los uniformes sólo son para la milicia y no es correcto que la gente joven los use' (Holden, *op. cit.*: 10 y Mugglestone, 1977: 14).

También involucran el hecho de que el alumno asuma el papel de diferentes personajes, por ejemplo, un estudiante, un conductor de taxi o el empleado de una tienda en Londres; papeles que pueden ser muy similares o estar muy alejados de su experiencia personal. Hay una gran variedad de enfoques sobre el juego de roles: el alumno puede desempeñar su papel en una situación de lengua muy controlada, quizá trabaje con un guión o la lengua a utilizar esté simplemente esbozada, de igual manera bien podría improvisar su papel en una situación dada. Al alumno se le puede asignar una tarjeta con el carácter y las actitudes de su personaje y que le pueden dar el apoyo lingüístico necesario al sugerir qué decir y cómo decirlo. Por otro lado, en lo que se podría llamar situaciones con roles, el alumno es él mismo... no se le impone un rol desde el exterior en forma de tarjeta o de un papel por desempeñar, la implicación de esto es que un doctor será un doctor y un

adolescente será un adolescente... (David Herbert y Gill Sturtridge, *apud* Holden, 1981: 10)

*Simulacros*. Son actividades originadas en cursos de entrenamiento gerencial que se han adaptado tanto a las clases de L1 como a las de L2/LE. Generalmente involucran la discusión de un problema presentado por el profesor utilizando varias formas de estímulos reales [*realia*] (mapas, entrevistas grabadas, recortes de periódicos, entradas de manuales...) A cada alumno se le entrega una tarjeta de rol con la información esencial sobre el problema y sobre su personaje y sus actitudes (Holden, *op. cit.*: 10-11)

Lo anterior deja ver que la línea divisoria entre simulacros y juegos de roles es muy tenue y en muchos casos podría haber un traslape entre estos conceptos. En el resto del trabajo veremos que las divisiones de los conceptos muchas veces son únicamente de carácter metodológico y que corresponderá al profesor tomar la definición que mejor convenga de acuerdo a los propósitos de su clase.

Las actividades dramáticas estarán encaminadas a la construcción de un drama, y esto incluye un plan de acción lógico, personajes y sus características (actitudes, emociones, ideología, aspecto físico, gestos, manías), una historia, una trama, un conflicto y el lenguaje que se habrá de utilizar para todo lo anterior. Para redondear esta definición conviene citar a los autores del libro del que se tomaron las actividades que fueron el fundamento del presente trabajo.

Según Maley y Duff, veremos qué son y qué no son las actividades dramáticas.

[Son] actividades en las que al estudiante se le da oportunidad de usar su propia personalidad en la creación de material en el que estará basada parte de la clase. Estas actividades activan las habilidades naturales de cada persona para imitar, mimar y expresarse a través del gesto; también apelan a la imaginación, a la memoria y a la capacidad natural de los estudiantes para revivir parte de sus experiencias pasadas.

No son:

1. Obras que se representarán ante un público pasivo.
2. Preparación para una obra mayor.
3. Un sustituto del diván del psiquiatra (1982: 6).

Una vez más podría alegarse que la frontera entre esta definición y las consignadas arriba respecto a juegos de roles y simulacros se entrecruzan en más de un punto. Pero cabe aclarar que para los propósitos de este trabajo habremos de entender que estas actividades forman parte de la creación de algo mayor, llámese esto situación, problema, *sketch*, cuadro, escena, acto, obra o representación teatral.

Por experiencia propia y en relación con lo expuesto con anterioridad, estamos en posibilidad de afirmar que muchas de las actividades consignadas por Maley y Duff, pertenecen al campo de la formación de actores. Dentro de este contexto, este tipo de actividades son auxiliares para llegar a metas mayores; en muchos casos quizás nada tengan que ver con el producto final, pero juegan un papel decisivo en la consecución de la meta propuesta. Así pues, este trabajo se concentra en un cierto tipo de actividades que, si bien no entran dentro de la definición de simulacro o juego de rol, sí pertenecen al ámbito dramático pues tienen como finalidad auxiliar al alumno a explorar sus recursos expresivos y a adecuar el lenguaje necesario para lograr una comunicación eficaz. De entre las habilidades que se pretende desarrollar con estas actividades están la memoria, la concentración, la observación, la desinhibición en cuanto a la expresión corporal y, entre otras, la “adaptabilidad, es decir, la habilidad de equilibrar el discurso propio con el de la persona con quien se está hablando; velocidad de reacción, sensibilidad al tono, introspección y anticipación, en pocas palabras, que la lengua sea apropiada (*appropriateness*)” (Maley y Duff, *op. cit.*: 7).

### **1. 6. La perspectiva teórica**

Entre los teóricos que se han encargado de estudiar el uso del drama dentro del salón de LE, encontramos dos tendencias: 1. los que proponen la progresión de actividades en fases que van desde la desinhibición corporal hasta la memorización y representación de una obra de teatro en

el sentido tradicional, y proponen la integración de las actividades dentro de una clase de lengua normal (Way, 1967; Lindsay 1974; Bird, 1979; Stevens 1989; Hawkins, 1991); y 2. los que proponen un esquema integral que parte de la improvisación absoluta y la resolución de conflictos (organizativos, lingüísticos o comunicativos) en el momento y de acuerdo a las necesidades de los alumnos, y tienen como base de su curso el quehacer escénico, es decir el proceso de creación de un texto o una situación dramática, el cuál generará necesidades de lengua específicas que se solucionarán a través de la dinámica escénica (Walker, 1977; White, 1984; Heckel, 1984; Di Pietro, 1986).

Sin embargo, esta división no es tajante y ambas tendencias tienen un punto en común: no se trata de preparar una obra de teatro en sí misma. El objetivo final no es la puesta en escena que un público pasivo verá. No se trata de la consecución de un logro artístico. Se trata de que los alumnos aprendan la lengua extranjera que les interesa y tengan oportunidades realistas y creativas para practicarla dentro del salón de clase.

Además de los logros lingüísticos que se pretenden, las actividades dramáticas tienen el aliciente extra de ser divertidas. Administradas adecuadamente sacan al alumno de la rutina y, ¿por qué no?, pueden llegar a ampliar el panorama sobre la vida de quienes participan en ellas.

Con la reflexión anterior en mente, quisiéramos empezar por hacer un breve recorrido por algunas de las propuestas que diversos autores han planteado respecto al uso del drama en el salón de clase de LE. Lo haremos en forma cronológica y, aunque corremos el riesgo de ser repetitivos, consideramos que vale la pena señalar los puntos en común y las variaciones de perspectiva en cada uno de los autores. Quizá lo más pertinente sea que el recorrido empiece con Brian Way (1967) pues es un autor que se halla citado como referencia en la gran mayoría de los artículos consultados. Aunque su enfoque no se centra en la enseñanza de lenguas, sí establece los principios que habrán de regir a los enfoques posteriores. Su punto de partida es muy simple:

La respuesta a muchas preguntas simples puede tomar una de dos formas: ya sea la de la información o la de la experiencia directa; la primera pertenece a la categoría de la educación académica, la segunda al drama. Por ejemplo, la pregunta podría ser '¿Qué es un ciego?' La respuesta podría ser 'un ciego es una persona que no puede ver'. Alternativamente, la respuesta podría ser 'Cierra los ojos, y manteniéndolos cerrados todo el tiempo, trata de abrirte paso a través de esta habitación'. La primera respuesta contiene información puntual y concisa, el pensamiento posiblemente quede satisfecho. Sin embargo, la segunda respuesta conducirá a quien lanzó la interrogante a momentos de experiencia directa, a trascender el simple conocimiento a enriquecer la imaginación y posiblemente a tocar tanto la mente como el corazón y el alma. Esto en términos muy simplificados, es la función del drama (Way, 1967: 1, traducción nuestra)

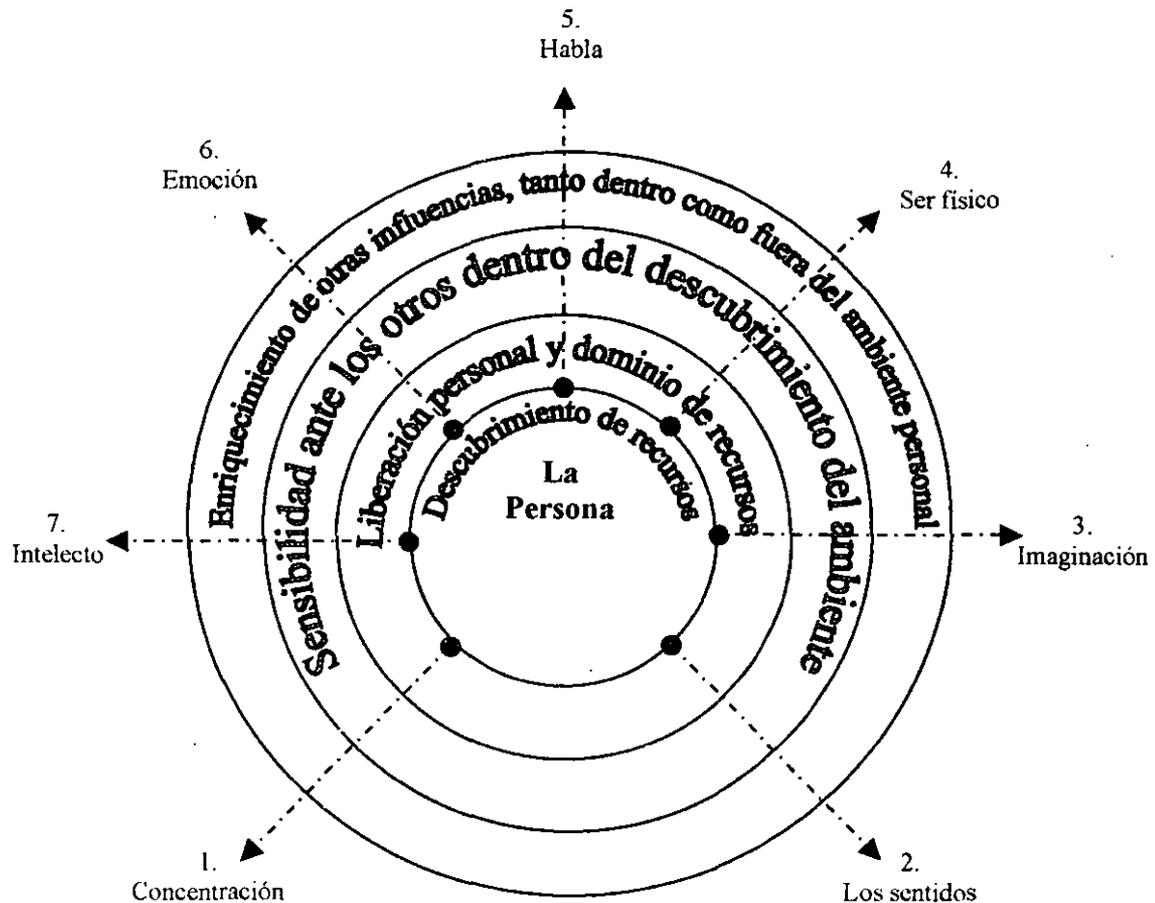
El enfoque de Way parte de la premisa de que es tan válido aprender desarrollando la razón como lo es desarrollando la intuición. Ofrece una distinción entre teatro y drama. Según él, el teatro tiene que ver con la "comunicación entre actores y público en tanto que el drama tiene que ver con la experiencia de los participantes, independientemente de su comunicación con el público" (*op. cit.*: 2-3). "Si la educación tiene que ver con los individuos, el drama tiene que ver con la individualidad de estos individuos, con la unicidad de cada esencia humana" (*op. cit.*: 3).

Way considera que el drama es una forma de desarrollo que combina una progresión lineal y una progresión circular en la que a medida que aprendemos, podemos avanzar hacia delante, pero también regresar y desarrollar un nuevo camino con una dirección diferente.

Si consideramos el drama desde esta perspectiva, una ventaja importante es que cualquier punto del círculo se constituye como un punto de inicio conveniente, útil y deseable. Este punto ya existe para aquellos que hacen drama. La función del profesor no es la de imponer un nuevo conjunto de factores (posiblemente) artificiales, sino de iniciar con las facetas del ser humano que existen desde el nacimiento en todas las personas (pág. 12)

En la figura 1 se muestra el esquema de trabajo propuesto por Way. El resto del libro desarrolla individualmente cada uno de los aspectos que se muestran en el diagrama. Por ahora

baste decir que el modelo de Way ha sido una gran inspiración en el enfoque del aprendizaje de lenguas a través del drama. Quizá el hallazgo más importante de este autor es el de recordarnos que trabajamos para ayudar al desarrollo de seres humanos.



**Figura 1.** Círculo de los aspectos que se pueden desarrollar a través del drama (Way, 1967)

Lindsay (1974) hace hincapié en que a veces podemos olvidar lo obvio: que al interactuar para comunicarnos hacemos uso no sólo de la lengua sino de la expresión gestual y la corporal. Señala que los ejercicios basados en el drama sirven para liberar un poco este aspecto de la comunicación. Compara al salón de clase con una compañía teatral y señala, para aquellos profesores que se inhiben tanto como los alumnos, que el profesor debe ser el equivalente al

productor o al director en el sentido de que se debe preocupar por estimular el cuidado y la precisión en la producción del alumno. Desde luego que el autor señala que tendría mejores oportunidades el profesor que conozca algunos secretos de actuación y mímica.

Quizá el principal aporte de este artículo sea la sugerencia de que, si se tienen reservas respecto al uso del drama en el salón de clase, se consideren fases progresivas en la enseñanza.

Las fases sugeridas son:

1. *Fase de comunicación a través de gestos solamente.* Desde usar mímica e interpretar lo mimado hasta proponer situaciones bien definidas en las que se tenga que usar la mímica para comunicarse, o en las que más que situaciones, se utilizan tipos o roles por cubrir.
2. *Expresión de sentimientos.* Partir de gestos para empezar a intercalar expresiones idiomáticas o léxico que implique una carga emocional.
3. *Juegos de roles.* El beneficio de este tipo de actividad es que ofrece al alumno una 'máscara' que le disminuye la angustia por hacer el ridículo. Cabe destacar que en este tipo de actividades se deben tener roles bien definidos para poder establecer un carácter. También da una recomendación en cuanto a asignar roles totalmente opuestos al carácter del alumno, lo cual permitiría una mayor desinhibición. También se señalan los beneficios de usar utilería de cualquier tipo, y cómo con elementos muy simples se puede ganar mucho en expresividad y creatividad.
4. *Improvisación.* Evidentemente no se puede utilizar esta fase como la primera. Se enfatiza que es un asunto muy delicado, pero no imposible; la principal ventaja de la improvisación es que los alumnos se crean una necesidad de lengua real y de ahí el profesor sirve como "proveedor lingüístico". También se enfatiza el no corregir errores sino permitir que haya ganancia en fluidez.

Como conclusión, señala que

Los riesgos lingüísticos bien valen la pena en relación con las ganancias psicológicas. Ciertamente, la motivación se fortalece en este tipo de ejercicios. Quizás el aspecto más valioso del uso del drama en el aprendizaje de lenguas radica en la preparación y los ensayos para la presentación final o para la actuación. Al prepararse para la actividad, los alumnos sienten la necesidad de encontrar las palabras y las frases en inglés adecuadas con el fin de expresarse a sí mismos en sus papeles; demandan la lengua y utilizan al profesor para resolver estas necesidades. Desafortunadamente, las lecciones de lengua a menudo se construyen sobre el procedimiento opuesto: el profesor escoge o dicta el lenguaje que habrá de aprenderse. El ejercicio de drama improvisado puede recordarle tanto a los profesores como a los alumnos que la comunicación entre personas es la meta del curso de lengua. En este tipo de actividades el estudiante necesita lengua, expresión facial y gestos a fin de desempeñar su papel. Esto coloca al aprendizaje de lengua en su lugar como un medio y no un fin en sí mismo (p. 59).

Más adelante veremos como esta división en fases es fundamental tanto para seleccionar e incluir actividades dramáticas en una clase como para poder estudiar los logros obtenidos en términos de competencia comunicativa o de negociación de significado.

Walker (1977) señala una diferencia fundamental entre la 'enseñanza situacional' y su propuesta: *Language Through Drama* (LTD), Drama en la Enseñanza de Lenguas. La primera se refiere a actividades en las que los alumnos utilizan guiones escritos y memorizados y la considera un adelanto de LTD el cual explica con mayor detalle en el resto del artículo.

Inicia con las siguientes preguntas acerca de LTD: "¿Se puede extender su uso? ¿Cuáles son sus limitaciones? ¿Cuál es su función más apropiada? ¿Hasta qué punto es posible —o deseable— la improvisación total? ¿Cuál es la función del profesor en las sesiones de LTD, espectador, comentarista, mentor, productor o ejecutante?"

Deja claro que lo que él considera LTD es un enfoque en el que la producción se dará totalmente a través de improvisación, sin trabajo escrito, con el fin de que se eche mano al lenguaje espontáneo, necesario para las situaciones que se presenten en las actividades.

El elemento innovador de este artículo es que se sugiere la utilización de momentos de presión durante las improvisaciones para lograr la producción de lengua; el profesor se asigna a sí mismo el rol que contiene el elemento de presión cuando detecta que la situación se vuelve deslucida o monótona. El ejemplo que da es el diálogo que se puede generar en una sala de dentista, los elementos de presión son una enfermera, cuya función es la de poner nervioso al paciente y gritos o efectos de sonido desde el supuesto consultorio. También hace hincapié en que las sesiones se graban para sesiones posteriores de retroalimentación con el grupo. Vale la pena destacar que un problema central de este enfoque es que el autor reconoce que no se podía estructurar una situación dramática incorporando lenguaje o estructuras específicas. Añade que no importa tanto partir de situaciones hasta de lugar común, lo importante es añadir un elemento de sorpresa y reto en las improvisaciones.

El siguiente paso en su propuesta es involucrar a todo el grupo en las improvisaciones. El primer ejemplo es la elaboración de una historia grupal en la que cada miembro del grupo añade elementos para hacerla crecer y en la que el profesor sirve como nexos o interrogador. Como variante de este ejercicio ofrece una situación en la que todos los alumnos son convocados al mismo lugar con carácter de urgente, pero no saben por qué, así que cada estudiante explica sus propias suposiciones acerca de lo que pudiera ser el motivo de dicha reunión. El autor comenta que este ejercicio generó mucho compromiso por parte de los involucrados y situaciones tan absurdas que se atreve a calificarlas como verdaderamente kafkianas, pero esto no es una desventaja, ya que en todo caso se generó gran cantidad de lenguaje.

La siguiente actividad que comenta es una en la que se trataba de incorporar un lenguaje o registro determinado dentro de una situación. El autor mismo reconoce que fue difícil, pero que se pudo mejorar en una situación en la que hubiera puntos de vista contrarios. La situación era la entrevista de trabajo de un candidato por dos entrevistadores, uno que lo aceptaba y otro que lo

rechazaba, aquí el profesor fungía como el supervisor que tenía que escuchar el reporte de los dos entrevistadores, lo cual daría pie a que ambos se expresaran con los registros propios de su punto de vista, mismos que serían comentados y comparados con las observaciones del resto del grupo en la sesión de retroalimentación.

Se señala también que podría parecer que estas sesiones experimentales fueron exitosas porque los alumnos ya tenían un cierto dominio de la lengua, pero que con la preparación adecuada los alumnos principiantes se podrían beneficiar también de este enfoque. Por último aclara que en este enfoque el término actuación no se utiliza en el sentido convencional y que el juego de roles es muy distinto entre salón de clase y escenario.

Bird (1979) parte de un comentario acerca de la tendencia del teatro de ese entonces a enfatizar la mímica, y cómo este énfasis le era poco favorable a la enseñanza de lenguas; sin embargo, admite que los ejercicios de mímica pueden ser el punto de partida para después agregarles diálogos y convertirlos así en ejercicios de lengua. El autor propone un ejemplo en el que el grupo es testigo de un robo y las posibles variantes de dicha situación. También llama la atención sobre las formas más adecuadas de tratar este tipo de ejercicios, en especial por episodios, para poder ir desglosando las posibilidades de movimiento, sentimientos y sensaciones que puedan llevar a los alumnos a crear un diálogo al tiempo que se crean la necesidad de vocabulario y estructuras. Después propone trabajar estas mismas escenas en grupos más pequeños en los que se añadan nuevos personajes y en donde sean los propios alumnos los que propongan el final para las mismas. A continuación se representan las escenas y se tiene una sesión de retroalimentación que en sí misma es generadora de lengua.

Otra actividad propuesta es el uso de "tarjetas de inicio" (*starter cards*), que son tarjetas con palabras o imágenes que sirvan de inspiración a los grupos de trabajo para crear sus situaciones. Una variante interesante es añadir a la palabra o la imagen un pequeño diálogo que

sirva de inicio para un desarrollo posterior. Se señala que el mayor logro de este tipo de actividades está en la espontaneidad y efectividad de la comunicación a pesar de que pudiera haber pérdidas en cuanto a corrección. Sin embargo también puede haber ganancias en cuanto a recursos lingüísticos que podían ser desconocidos tanto para el profesor como para el alumno mismo.

La siguiente etapa en este enfoque es pasar a la dramatización de una línea argumental simple, que puede estar proporcionada por cuentos cortos en los que el número de personajes se pueda modificar. Otro aspecto importante es que una situación simple se puede complicar y enriquecer tan sólo con asignarle carácter al personaje. El ejemplo propuesto es una tienda en la que entran compradores quisquillosos, vagabundos, ladrones o alguien que compra cosas pretendiendo ser otra persona.

Una variante de lo anterior es un contexto rígido o invariable y las posibles situaciones que ahí se generen con distintas necesidades lingüísticas. Por ejemplo, la reunión del presidente de una compañía con sus empleados o accionistas; el lenguaje variará de acuerdo al tipo de reunión que se trate. También se pueden asignar tarjetas con temas de discusión y vocabulario asociado a éste. La naturaleza de la discusión se puede modificar, simplificar o complicar según la situación y los personajes.

Según el autor, el paso siguiente podría ser valerse de un texto escrito ex profeso para la escena, en especial obras cortas en un acto de autores contemporáneos como Harold Pinter, lo que ofrece puntos de discusión para analizar y practicar modismos o figuras de lenguaje. Un aspecto positivo del uso de diálogos escritos es que los alumnos tratan de hacerlo lo mejor posible, además de que ofrece el atractivo extra de que son diálogos que no provienen del libro de texto.

Dos actividades finales se proponen. Uno consiste en elaborar una situación y su diálogo partiendo de un breve diálogo inconcluso que se preste a ser desarrollado. Aquí el énfasis está en la discusión que se genera entre los estudiantes sobre las decisiones y sentimientos involucrados tras haber decidido un determinado desenlace para la escena. El último consiste en un análisis más serio de escenas escritas por dramaturgos profesionales. Este trabajo es muy parecido al del actor profesional, en el sentido de que se trata de descubrir el subtexto y las intenciones ocultas en palabras aparentemente cotidianas, para lo que los alumnos se tendrán que valer de diferentes entonaciones y patrones de acentuación, es decir de rasgos suprasegmentales.

White (1984) parte de una definición muy sencilla de drama: “una composición en prosa o verso con el fin de retratar vidas o personajes; o contar una historia que generalmente involucra conflictos o emociones a través de la acción y el diálogo” (p. 595). También menciona como una nueva tendencia la “dramática creativa” en la que los participantes recrean situaciones cotidianas extraídas, en la medida de lo posible, de su propia experiencia, aunque esto poco tenga que ver con drama formal o con la mímica. Además, señala que el texto dramático ofrece una buena oportunidad de trabajar con actos de habla más que con estructuras bien formadas fuera de contexto, asimismo señala que el “lenguaje en acción” ofrece una buena base lingüística para el desarrollo de la competencia comunicativa de acuerdo a las definiciones de Savignon, “la habilidad de funcionar en un contexto verdaderamente comunicativo” (*apud* White, 1984: 595) o de Hymes, “comportamiento verbal en situación” (*Ibid.*). Según la autora “la competencia comunicativa en L2/LE se adquiere a través de la participación en situaciones conductuales que desencadenan el habla” (*op. cit.*: 595-96). Aunque las situaciones dramatizadas no proporcionan contacto con hablantes nativos, sí inducen a situaciones realistas en donde la prioridad está en producir las frases adecuadas a la situación derivadas de funciones del lenguaje, lo que propicia el uso del lenguaje con características paralingüísticas.

La autora cita a Littlewood (1975) y su distinción entre “asumir un rol” (*rol taking*) y “crear un rol” (*rol making*); el primero es la adopción consciente de un rol, el segundo es la absorción de un rol a nivel de subconsciente. Según la autora, Littlewood señala que el uso de actividades dramáticas permite la transmisión de las reglas de estructura profunda en el desempeño real.

En la parte práctica la autora enfatiza el aspecto emocional y sensorial de las actividades, lo que permitirá que cualquier narrativa se convierta en una experiencia dramática al requerir que el alumno desarrolle los aspectos paralingüísticos de la comunicación. La autora sugiere que se debería incluir un componente de dramática creativa en los programas de formación de profesores de L2/LE.

En el sentido de enfatizar el aspecto emocional y sensorial mencionado por White, varias de las actividades utilizadas en el taller realizado para el experimento que se describe en el presente trabajo se basaron en este principio, en especial los *warm-ups*, que tienen como finalidad crear un ambiente y un estado de ánimo más que obtener producción lingüística. Otro aspecto benéfico de las actividades dramáticas es su susceptibilidad al análisis y la corrección, pues, si se registran en video, por ejemplo, los alumnos tienen más oportunidad de reconocer sus errores en contexto.

Heckel (1984) presenta en su texto una defensa a la libertad creativa total. Desde un principio advierte que este texto es la cristalización, la puesta en imprenta de una experiencia de muchos años. Su punto de partida es que en su metodología no se trata del proceso de enseñanza aprendizaje tradicional y advierte que quien quiera aplicarlo debe tomar en cuenta diversos factores pertinentes a los cursos de lengua extranjera, tales como el hecho de que una vez cubierto el curso de Juego Escénico el alumno habrá de enfrentarse a cursos subsecuentes que seguramente entrarán dentro de un esquema tradicional. De ahí que sea de primordial importancia

tomar muy en cuenta el programa obligatorio a cubrir para poder orientar las sesiones de juego escénico hacia un objetivo académico claro y que la libertad de que gozan los alumnos no afecte su posible desarrollo en clases posteriores.

El punto de partida es muy simple. Los alumnos realizarán escenas teatralizadas en la lengua meta. A diferencia de otras perspectivas, Heckel se sumerge de lleno en el quehacer teatral y justifica cada una de sus propuestas tanto desde la perspectiva de la didáctica de LE como de la perspectiva teatral. Se hace hincapié en que el objetivo es el aprendizaje de una lengua extranjera y también en que la posesión de dicha lengua se logra de una manera mucho más eficaz cuando se combina adecuadamente con situaciones contextualizadas y acompañadas de gran cantidad de estímulos y apoyos paralingüísticos. Otra diferencia importante es que las escenas creadas por los alumnos no necesariamente deben aspirar a reproducir ni situaciones ni patrones de interacción de la cultura meta lo cual contribuye a una asimilación más consciente de la lengua meta. También se contempla la integración de habilidades como comprensión de lectura y producción escrita a través de la revisión, la corrección y la fijación como libreta de trabajo de los textos creados por los alumnos. Otro aspecto que también se destaca en la propuesta de esta autora es el acercamiento a la disciplina teatral, ya que el grupo de aprendizaje queda constituido prácticamente como una compañía desde la primera sesión. A este respecto también se insiste mucho en que los alumnos deben ser advertidos que su participación y constancia son indispensables para el buen funcionamiento de "la compañía".

En síntesis, el plan de trabajo de esta autora se presenta de la siguiente manera:

*Preparación del texto*

1. Proposición de una situación por cada miembro de cada equipo ante el mismo.
2. Reconsideración de las situaciones propuestas con la finalidad de elegir una.
3. Elección de una situación y su tema por los miembros del equipo.

4. Propuesta de los personajes que la integrarán, caracterización de los mismos y repartición de los papeles.
5. Definición de la época y el lugar de la acción o lugares de acción.
6. elaboración del diálogo.

*Realización del texto:*

Antes de iniciar la redacción hay que reconsiderar las estructuras y las palabras funcionales nuevas más las ya existentes. Improvisación del diálogo y escritura del primer borrador.

1. Se presenta el texto al coordinador para revisión, en ésta se agregan elementos verbales o de acción a la escena, también se incluyen explicaciones cognoscitivas.
2. La estructura escénica se discute después de la primera presentación.
3. la copia de la versión depurada se hará en un día posterior pues es importante que el coordinador vea primero la escenificación.
4. Se encarga la reproducción del texto para los demás miembros del grupo y se reparte tan pronto como se haya visto repetidas veces la escena.

*Escenificación*

1. Las propuestas para la escenificación surgen antes de la primera representación. El coordinador dejará que se presenten totalmente al arbitrio de los alumnos y después podrá añadir sus propuestas o enmiendas...
2. A los equipos les gusta ensayar previamente sin ser vistos

*Primeras experiencias (del alumno) con el método:*

...es necesario, por lo menos durante las primeras semanas, que el coordinador escuche el diálogo antes del entrenamiento para su representación para fijar pronunciación y entonación.

[Se va fijando el texto entre alumnos y coordinador, esto ofrece una integración de habilidades pues] los alumnos se inician paulatinamente en la escritura por medio de la lectura, las anotaciones posteriores y la corrección.

[Beneficios de tener el texto impreso o fotocopiado]: interés por ver la versión depurada, percibir el texto 'casi impreso' como una obra de arte propia... pueden agregarse acotaciones propias de una obra teatral, en la lengua meta, así se enriquecerá a nivel de comprensión de lectura el conocimiento, máxime que se ha visto ya la acción [en las improvisaciones previas] que está asentada en las propias acotaciones y así podrán iniciarse en la práctica de la comprensión de lectura con ese apoyo visual.

*Macroestructura del plan de trabajo*

Al cumplirse la primera secuencia se agrega la reconsideración de la escena, las preguntas del público (alumnos) respecto al contenido y forma en la que se escenificó y actuó.

La segunda secuencia con la representación renovada se inicia con la introducción del vocabulario nuevo a los compañeros los cuales lo anotan como vocabulario adicional.

[La tercera secuencia consiste en que] al día siguiente se repite la escena, tomando en cuenta las correcciones de lenguaje y de movimiento escénico; la escena ya se produce sin el texto a la vista. Puede hacer el papel de apuntador algún miembro del público, los alumnos mismos.

Cuarta secuencia: al tercer día el equipo dos o tres improvisa la escena producida por el equipo uno y éste, a su vez, improvisa la escena del equipo dos o tres. Es decir, sea el que fuere el número de equipos, cada uno improvisa alguna escena de su elección que no sea la propia.

Al realizarse las improvisaciones cada equipo tiene la libertad para transformar o cambiar lo que le plazca de la obra ajena (Heckel, 1984: 90-94)

Di Pietro (1987) presenta un enfoque llamado Interacción Estratégica en el que se propone la idea de que los alumnos lograrán un mejor aprendizaje si parten directamente de hacer uso de la lengua meta al participar en lo que él llama escenarios (*scenarios*). “El término ‘escenario’ (*scenario*) se utilizará para darle un nombre a los sucesos de la vida real que incluyen un elemento inesperado y en los que se requiere el uso de la lengua para resolverlos” (Di Pietro, 1987: vii). Los escenarios son juegos de rol en los que se representa una situación con una dosis de tensión dramática. Una de las características del enfoque de Di Pietro es que presenta toda una metodología que abarca desde el diseño de los escenarios y la selección de situaciones dramatizables hasta el diseño de talleres para formación de profesores dentro del mismo enfoque. Dentro de la interacción estratégica se abarcan las cuatro habilidades y se contempla la posibilidad de utilizar la metodología para escritura y literatura; sin embargo la preferencia la tiene el desarrollo de la habilidad oral en los alumnos.

El escenario es el concepto clave del enfoque de Di Pietro para que la interacción sea estratégica. El escenario consta de cuatro elementos esenciales: interacción estratégica (*strategic interplay*), roles, un plan de trabajo personal (*personal agenda*) y un contexto compartido. Existen varios tipos de escenario. El básico es donde dos roles interactúan. También existen

escenarios con roles múltiples y escenarios grupales en los que todo el grupo debe reaccionar ante una situación dada. También están los escenarios de final abierto en los que pueden interactuar diversos roles en más de una sesión partiendo de una situación base y modificándola según las necesidades del plan de trabajo personal de cada uno de los participantes. Para que la comunicación sea efectiva y lógica el contexto es compartido, pero cada rol tiene un plan muy concreto a desarrollar y gracias a esto se introduce el elemento sorpresa que conduce a la espontaneidad, ya que el plan personal de cada uno de los participantes es desconocido por el otro.

La premisa de este autor es muy simple: colocar a los alumnos en una situación en la que tengan que generar lengua para expresar su reacción ante el evento que ocurre. Por ejemplo, para presentar su método, en el primer día de trabajo el autor sugiere colocar los pupitres como si fueran los asientos de un autobús y advertirles a los alumnos que todas sus reacciones ante el evento en el que van a participar sean en la lengua meta. A continuación el propio profesor representa el robo de la bolsa de alguno de los pasajeros y espera las respuestas. Después se comenta cuáles fueron o podrían haber sido las reacciones de los alumnos en una situación como esta en la vida real y qué sería lo que necesitarían saber de la lengua meta para expresar correctamente dichas reacciones.

En este ejemplo se sintetiza el esquema de trabajo de Di Pietro. Su enfoque contempla tres fases claramente delimitadas pero que pueden repetirse cuantas veces sea necesario. Las fases son ensayo (*rehearsal*), realización / representación (*performance*) y valoración / evaluación (*debriefing*)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Utilizo la traducción de Emilio Ortega Arjonilla y Carmen Mata Pastor (1996) en Ruiz Álvarez y Martínez Berbel (1996)

Estas fases son complementarias en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Lo primero es proponer el escenario con los roles definidos que habrán de participar en él. Después se pasa al ensayo en donde los participantes se ponen de acuerdo en cuál podría ser el lenguaje y las expresiones o los protocolos necesarios en dicha situación. Cabe destacar que en cada escenario los roles manejan información desconocida para el otro rol, lo que permite que llegado el momento de la representación ambos participantes se encuentren con un elemento de sorpresa y de ambigüedad que requerirá de solución. Precisamente este elemento de información no compartida es lo que aumenta la tensión dramática y lleva a los alumnos a comunicarse con el fin de resolver el conflicto. Durante el periodo de ensayo, y dependiendo del tamaño del grupo, se escoge el o los escenarios a trabajar, se divide el grupo en el número de roles participantes con lo que se obtiene un cierto número de grupos. Cada grupo trabaja en su rol proponiendo el plan de acción dentro de la situación contemplada en el escenario, previendo las expresiones y vocabulario que se habrá de ocupar durante la fase de representación. El autor deja en claro que en el periodo de ensayo tanto alumnos como profesor deben cumplir con cierto número de tareas. Las de los alumnos son: 1. Asegurarse que todos los miembros del grupo entiendan claramente el cargo que se les asignó; 2. entender las reglas básicas (pueden discutir en la lengua nativa, pero lo que se habrá de representar tendrá que ser en la lengua meta); 3. considerar todas las opciones abiertas para cumplir el objetivo y todas las posibles reacciones por parte del otro rol; 4. participar en la elección de un miembro del grupo para representar el rol durante la fase de representación y 5. seguir los pasos que lleven a una decisión grupal en cuanto a cómo desempeñar el rol asignado (Di Pietro, 1987: 72). Las del profesor: 1. observar las dinámicas cuando éstos se forman y estar preparado para formar los grupos en caso de que los alumnos no puedan hacerlo; 2. sugerir opciones si el grupo se estanca; 3. estar preparado para ofrecer

modelos de oraciones en la lengua meta si es necesario y 4. dar explicaciones cuando se le pida, siempre y cuando éstas no sean muy largas (*op. cit.*: 73-74).

En el periodo de representación se pone en práctica todo lo planeado durante la fase de ensayo. Se insiste en que la representación de los escenarios no tiene como objetivo el entretenimiento del grupo ni de un posible público, sino que es una oportunidad para practicar la lengua en un contexto y una situación muy específicos. El valor de la representación reside en que los alumnos actúan de acuerdo a cómo se va dando la situación. Aunque los alumnos se encuentran por su cuenta, siempre tienen la oportunidad de parar la representación para consultar con su equipo para solucionar las posibles contingencias que aparezcan. En la fase de representación los alumnos usan la lengua meta.

La tercera etapa en la metodología de este autor es la de evaluación o retroalimentación (*debriefing*), en la que el salón de clase recobra un poco más su apariencia natural, pues se trata de hacer una reflexión acerca de lo sucedido durante las dos fases anteriores. El énfasis está en los hallazgos que los propios alumnos hagan acerca de la lengua y las posibilidades expresivas y comunicativas durante el escenario. Es en esta fase en la que se repasan puntos gramaticales siempre con la perspectiva de cómo funcionarán dentro de una situación.

Este es un aspecto muy importante en la propuesta del autor que nos ocupa, ya que se insiste en que la gramática no debe ser el punto de partida de una clase de lengua extranjera sino que debe ser considerada como un resultado, lo que hará que el aprendizaje de la misma sea más significativo para los alumnos. De hecho, se recomienda la elaboración de un "Diario de gramática" elaborado por cada alumno en el que vaya anotando sus hallazgos y las conclusiones a las que llegue después de cada ensayo y representación de los escenarios. Al igual que en la fase anterior, se ofrecen pautas para un mejor manejo de las sesiones de retroalimentación tanto para el profesor como para los alumnos. Para el profesor: 1) mantener las prioridades en orden, pues

“la retroalimentación debe empezar como un comentario acerca de la representación en términos de un evento de habla [...] Sólo después de que se discutan los aspectos interactivos y transaccionales de la representación se debe llamar la atención de los alumnos sobre aspectos estructurales” (Di Pietro, 1987: 88); 2) animar a los alumnos a que sean ellos los que tomen el control de la discusión; 3) establecer nexos con retroalimentaciones anteriores y 4) mantener las explicaciones simples y directas (*op. cit.*: 88-90). Para los alumnos: 1) sentirse libres para comentar o preguntar sobre cualquier aspecto relacionado con la lengua meta o con su uso; 2) ser tolerantes con el profesor y 3) no temer a cometer errores (*op. cit.*: 90-92).

Finalmente, el autor concluye con una discusión y algunas sugerencias sobre cómo llevar su metodología al terreno de la formación de profesores, y éstas no son otras que llevar a la práctica lo arriba descrito, pero siempre atendiendo a las necesidades e inquietudes de los profesores. Algunas de ellas pueden ir desde cómo lidiar con alumnos que tomen con poca seriedad el método hasta qué tanto debe saber sobre actuación o ser un buen actor el profesor que decida llevar a cabo esta metodología. Para todas estas dudas e inquietudes la respuesta es que nunca se debe perder de vista que el objetivo final es el aprendizaje de una lengua extranjera y eso debe ser el motor principal. También se señala que esta metodología puede extenderse a otras áreas distintas a la enseñanza aprendizaje de LE tales como las administrativas y las de manejo de personal. (Di Pietro, 1987: 138-147).

Vale la pena destacar que la metodología presentada por este autor es muy parecida a la propuesta por Heckel (1984), con la salvedad de que éste es mucho más controlado y lleva un enfoque más progresivo, pero la filosofía subyacente es prácticamente la misma.

Stevens (1989) presenta un reporte de investigación que está muy cerca del objetivo del presente trabajo. Aquí se trata de un programa de actividades dramáticas utilizadas para mejorar la inteligibilidad de los profesores asistentes internacionales, *International Teaching Assistants*.

(ITAs). El punto de partida es lo problemático que resulta distinguir entre problemas para la realización correcta de los rasgos suprasegmentales en LE, ya que la mayoría de las veces se atribuyen estos problemas sólo a 'mala pronunciación'. Sin embargo el problema de los rasgos suprasegmentales ya es más bien de carácter cultural. "Desde este punto de vista, asignarle a los rasgos suprasegmentales la mayor prioridad en la formación de los ITAs tiene sentido, pues la entonación, el ritmo, el acento y el fraseo transmiten significados esencialmente gramaticales y léxicos, y el dominio de los rasgos segmentales está inextricablemente ligado al dominio de los suprasegmentales" (pág. 183).

La forma en que se sugiere abordar el problema de la inteligibilidad es al abordar los factores afectivos reduciendo la ansiedad e incrementando la autoestima. La forma propuesta es, desde luego, el acercarse al entrenamiento de los ITAs desde una perspectiva de clase de actuación. Para justificar esta decisión el autor enumera una larga lista de puntos de contacto entre el actor y el profesor de lenguas, entre otros: la necesidad de concisión, el ensayar tanto una obra como una clase y la habilidad de 'leer' al público para saber donde acelerar o alentar su ejecución.

Stevens hace hincapié en que las actividades dramáticas ayudan a romper las barreras afectivas y a que el alumno se concentre en la creación y transmisión de significado. También se comenta que el trabajo sobre conciencia corporal ha ayudado en algunos casos de patología del lenguaje, y que esta conciencia corporal es la que más se puede trabajar en clases de actividades dramáticas enfatizando el cómo se siente la lengua extranjera cuando los hablantes no nativos adoptan el rol de un hablante del inglés, más que enseñando reglas.

El autor señala que las actividades dramáticas son una herramienta holística, porque "no sólo proporciona un contexto natural para el desarrollo de las habilidades de enseñanza y el mejoramiento de la producción oral, sino que también es ideal para abordar la parte cultural del

programa” (pág. 187) y cita a Via (1976), quien dice que “una obra [de teatro] nos ofrece una imagen de la lengua en su ambiente sociocultural y nos muestra cómo la situación afecta a la lengua [...] La metodología dramática ofrece a los estudiantes una oportunidad para usar y entender la lengua a un nivel visceral” (*Apud Stevens, 1989: 187*).

Se ofrece una lista de las áreas, las habilidades y las actividades específicas que se cubren en el programa para ITAs de la Universidad de Delaware. Nos limitamos a mencionar las áreas, pues muchas de las actividades son similares a las que se han descrito y se describirán en el resto del trabajo.

1. Desarrollo grupal
2. Voz para escenario
3. Observación y movimiento
4. Energía
5. Concentración
6. Espontaneidad y creatividad

Dentro de las conclusiones a las que llega este autor está que las actividades dramáticas han resultado benéficas en el entrenamiento de los ITAs, aunque no es la única posibilidad para abordar la cuestión de la pronunciación. También se menciona que el éxito en este tipo de actividades puede servir como punto de partida para futuras investigaciones.

El artículo de Hawkins (1991) resulta clave para la presente investigación, pues se trata de un amplio recuento de la tradición dramática dentro de la enseñanza, y particularmente en la enseñanza de inglés como L2/LE. Empieza por un breve recorrido por la tradición de las actividades dramáticas dentro de la educación general en Gran Bretaña; señala varios nombres clave: Peter Slade en los 50, Brian Way en los 60, Dorothy Heathcote en los 70; todos ellos

dedicados al drama aplicado en la educación general; y Maley y Duff, y A. Butterfield en los 80 específicamente en el campo de la enseñanza de L2.

Se destaca el valor de esta “nueva metodología” en el sentido de que se puede enmarcar muy bien dentro de las teorías de adquisición, y se hace hincapié en el hecho de que este tipo de actividades están orientadas más hacia la consecución de metas y no a la lengua en sí. También se destaca que con este tipo de actividades la atención se centra en aspectos paralingüísticos y en la producción de significado así como en la necesidad real de comunicación.

Otro valor importante de este tipo de actividades es que, al trabajar en pares o grupos, los alumnos se comunican realmente y se convierten en “profesores” de sus compañeros, además de que la interacción promueve el uso y aprendizaje de estrategias comunicativas además de los puntos lingüísticos de interés y, sobre todo, se enfoca en el lenguaje que el alumno necesita.

Las actividades dramáticas no se deben circunscribir a alumnos avanzados, en este sentido el artículo destaca el hecho de que el profesor debe tener la suficiente habilidad como para contextualizar de una manera atractiva el tipo de interacciones que se van a practicar. Se hace referencia a la posibilidad de “dramatizar” los ejercicios del libro de texto con sólo añadir un poco de “personalidad” en los participantes.

Una de las aportaciones más importantes de este artículo es que ofrece una progresión en el tipo de actividades:

1. *Juegos*. Actividades físicas y vocales en las que los participantes tratan de llegar a una meta clara y a corto plazo: preguntar, informar, etc., pueden tener un rango de interacción que las haga lingüísticamente complejas.
2. *Ejercicios funcionales o transaccionales*. Aquellos que tienen que ver con autoridades y servicios, p. ej., en tiendas, restaurantes, entrevistas, etc., en donde la función

comunicativa por emplear es clara y la lengua y las estrategias discursivas son relativamente predecibles.

3. *Interacciones personales*. Interacciones cortas familiares y sociales (escenas aisladas), y en especial aquellas que involucran conflictos y contextos emocionales fuertes; también se incluyen aquellas en las que el contexto de la interacción con autoridades altera lo predecible del discurso.
4. *Creación de historias dramáticas y solución de problemas*. Interacciones más largas que incluyen el establecimiento y resolución de metas intermedias con el fin de alcanzar metas más complejas, con la posible inclusión de situaciones factuales o estímulos auténticos, también pueden ser simulacros.
5. *Teatro o drama en sentido estricto*. Fases o escenas separadas que conformen una trama y conlleven mucha preparación, o ensayos, resultados predecibles y textos establecidos.

El libro de Maley y Duff (1982) fue la principal fuente de ejercicios prácticos tanto para la elaboración del taller en el que se basó esta investigación, así como para el resto de la tesis. En la introducción del libro se exponen los principios teóricos de las actividades propuestas. Los autores ofrecen las actividades agrupadas en secciones que exploran diferentes habilidades. Cada sección está organizada con una progresión de ejercicios que van incrementando la demanda lingüística. La primera sección se refiere a actividades introductorias y de calentamiento, pues éstas ayudan a crear un clima propicio para el tipo de actividades que propone el libro. La función principal de estas actividades es crear un estado de ánimo uniforme y propicio así como canalizar los pensamientos y energías de los alumnos hacia las tareas propias del aprendizaje de lengua. En la sección de observación, se destaca la necesidad de desarrollar la concentración de

los alumnos en los detalles que los rodean para posteriormente poder reaccionar a los estímulos que lleguen a componer una situación más compleja. La sección de interpretación pone de manifiesto la necesidad de que el alumno empiece a utilizar un mayor número de recursos para “sacarle jugo” a las situaciones; en esta sección se empieza a trabajar más con mímica y fragmentos de textos.

La sección de creación e invención apela a la imaginación del estudiante; tiene como objetivo sacar partido del conocimiento del mundo que el alumno lleva al salón de clase y ofrece una serie de actividades que son cada vez menos controladas. En la sección de juegos de palabras se hace hincapié en que no se desea enseñar a los alumnos a jugar con el lenguaje, sino a explorarlo. La sección de solución de problemas ya entra de lleno al esquema comunicativo, pues se trata de actividades con huecos de información y de conocimiento compartido en las que la interacción es determinante, pues sin ella los alumnos difícilmente llegarán a la solución del problema. Por último, la sección dedicada al uso de textos literarios, poemas y canciones destaca que el acercamiento a este tipo de textos debe servir como un acercamiento a la lengua y usarlos como trampolín para la creación y la reflexión sobre la lengua. Se deja claro desde un principio que el objetivo no es la memorización ni la representación de dramas en el sentido estricto del término, sino el abordar los problemas que este tipo de material presenta.

*Sobre el lenguaje (o la lengua).* La lengua se considera parte de un lenguaje mayor que va más allá de lo puramente intelectual. Se pretende enfocar aspectos motrices y emocionales ligados a la producción de lengua, es decir, se apela a aspectos paralingüísticos. Se destaca también que este tipo de actividades tiene como objetivo desarrollar las habilidades inherentes a dichos aspectos y su relación con la lengua, extranjera o no, pero que pocas veces se contemplan. Otro aspecto fundamental es el del significado. Desde el punto de vista de los autores, una estructura determinada, por correcta que sea no lleva en sí su significado, por lo tanto, las

estructuras deben derivarse del contexto en el que son utilizadas. En este sentido, las actividades dramáticas ayudan a propiciar que la lengua se utilice en un contexto apropiado, sin importar cuán fantástico sea éste.

*Sobre la situación.* Los autores critican el concepto de 'situación' o 'contexto' utilizado en la mayoría de libros de texto, pues consideran que en el mejor de los casos tales situaciones se restringen a un escenario físico en el que las necesidades de lenguaje se reducen al vocabulario relacionado con dicha escenografía y a funciones obvias. Para enmendar este problema, se plantea que los alumnos deben ir más allá de las palabras y enfocarse a las acciones inherentes al lenguaje, además de los patrones de conducta subyacentes a toda lengua, es decir las funciones, tales como persuadir, estar de acuerdo, aceptar, etc. Según los autores, para contemplar la situación en su justa magnitud, es necesario considerar los siguientes elementos:

1. *Ambiente físico*, que puede o no influir en el tipo de lenguaje que se use, puesto que en un restaurante no sólo se va a hablar de cuchillos y tenedores; aunque tampoco hay que negar que el ambiente físico muchas veces determinará el tipo de lenguaje que habrá de usarse.

Cuando se traspasa la barrera de lo puramente físico y se enfoca a las actitudes que pueden llegar a tomar los participantes dentro de ese ambiente hablamos de;

2. *Rol y status.* Aquí se trata de que los alumnos observen los diferentes roles que cada uno de nosotros desempeña en la vida y cómo estos afectan al lenguaje y se ven afectados por el mismo. Lo importante es partir de que los roles básicos son los de hablante y escucha, y no perderlos nunca de vista.

3. *Estado de ánimo, actitudes y sentimientos.* Las actividades dramáticas tienen el mérito de apelar directamente a los sentimientos de los estudiantes y, como resultado de esto, los lleva a prestar más atención a la forma apropiada de expresarlos.
4. *Conocimiento compartido.* En la vida real, las conversaciones se llevan a cabo con una gran cantidad de conocimiento compartido, por lo que muchas veces tendremos que hacer énfasis en que las conversaciones no necesariamente tendrán que ser “gramaticalmente correctas”. Más bien tendrán que estar centradas en el significado de la interacción.

Según los autores, todo lo anterior constituye una situación, aunque ninguna de las partes predomina y no se presentan necesariamente separadas o en un orden específico. La forma en que las actividades dramáticas cubren la totalidad de la situación es partiendo del significado hacia el lenguaje y no en forma contraria como se hace comúnmente (pp. 9-12).

*Consideraciones prácticas.* Si tomamos en cuenta las tres fases tradicionales en la enseñanza de lenguas —presentación, práctica y refuerzo (Cfr. p. ej. Ur, 1989: 7-9)—, veremos que las actividades dramáticas se pueden prestar a ser utilizadas en cualquiera de ellas. Pero es en la parte del refuerzo, o de práctica más libre, en la que mejor encajan, pues ofrecen la oportunidad de que los alumnos digan lo que realmente quieren decir (p. 16). Así pues, el profesor no familiarizado con este tipo de actividades debe tener muy claro en qué momento de la enseñanza va a utilizar dichas técnicas. Otros aspectos que el profesor deberá cuidar son el espacio y el tiempo en que se llevarán a cabo las actividades. El primero deberá ser amplio y suficiente para permitir movimientos y desplazamientos lógicos dentro de la actividad; el segundo deberá ser lo suficiente como para que la lengua fluya, y, de preferencia, deberá limitarlo aún a riesgo de que los alumnos

se quejen, pues un tiempo excesivo estancará la comunicación y volverá incómoda la situación. En cambio, limitándolo, se permitirá que los alumnos ejerciten el lenguaje crítico y pongan sobre la mesa los elementos que podrían haber utilizado, lo que les dará una mayor conciencia de sus propios recursos.

Por último, los autores señalan la necesidad de que el profesor cuente con un repertorio de categorías de actos de habla que deberán enseñarse en su oportunidad antes de realizar ciertas actividades. Los autores proponen una lista de once categorías organizadas de la siguiente manera:

1. Hablar sobre hechos

- a. Describirlos (*Había* dos hombres atrapados; uno de ellos *llevaba* sombrero; *era* un día soleado; etcétera)
- b. Declararlos o establecerlos (comparación o secuencia) (La explosión se oyó *después* del grito; *hubo* un a pausa *antes* de que la botella se rompiera; etc.)
- c. Confirmación de los mismos (ya ves, *sí era* café; *todavía* no la han abierto; etc.)

2. Elicitación de información

- a. General (¿tú ibas en el autobús?; ¿qué significaba la silla vacía?; etc.)
- b. Ayuda o consejo (¿qué dijo?; no entiendo; ¿me ayudas con esto?; etc.)
- c. Comentario (¿dónde creen que estoy?; ¿hay alguien conmigo?; ¿qué tan lejos está?; etc.)
- d. Aprobación (¿está bien así?; ¿quieres que lo repita?; etc.)

3. Preguntas directas

- a. con respuesta de si / no (tienes pegamento en las manos; ¿eso en tus manos es pegamento?; ¿se siente pegajoso?; etc.)
- b. para identificar (¿eres un buzo?; ¿trabajas en una fábrica?; ¿puedes usar eso en casa?; etc.)
- c. para explicaciones (¿por qué tiraste tu reloj al piso?; ¿adónde se supone que estaban?; etc.)
- d. para aclaraciones (¿ella no estaba en tu habitación, o sí?; ¿es tu esposo, verdad?; etc.)

## 4. Búsqueda de confirmación

- a. como interpretación de hechos o acciones (*¿estabas pintando, verdad? ¿alguien llamó por teléfono? Seguramente estabas muy cansado; etc.*)
- b. en respuesta a lo anterior (absolutamente; claro que sí / no; me temo que no; definitivamente no; etc.)

5. Expresión de opiniones (*a mí me pareció que...; yo creo que eran cazadores; me da la impresión de que es un truco fotográfico; yo siento que debían tener una razón; etc.*)6. Expresión de certeza o incertidumbre (*era azul, seguro que sí; en definitiva, no era verde; me parece recordar que tenía un agujero; etc.*)

## 7. Sugerencias

- a. realizar sugerencias o proposiciones (*vamos a formar un círculo; ¿por qué no nos ponemos en línea?; ¿podríamos hacerlo un poco más rápido?; ¿no sería una buena idea empezar otra vez?; etc.*)
- b. rechazo de sugerencias y establecimiento de objeciones (*no; eso no está bien; no podemos hacer eso; no creo que sea buena idea; no estoy de acuerdo; ¿en serio?; etc.*)
- c. aceptación de sugerencias o proposiciones (*¡buena idea!; ¿por qué no?; intentémoslo; etc.*)

## 8. Comentarios (sobre las acciones de otras personas)

- a. neutrales (*supongo que no estuvo mal; estuvo bien / interesante; etc.*)
- b. favorables (*¡muy bien!; maravilloso; ¡bien hecho!; me gustó el final / como lo hicieron; etc.*)
- c. desfavorables (*estuvo horrible; no fue muy interesante que digamos; no me gustó; etc.*)

## 9. Auto corrección y reformulación

- a. expresar auto corrección (*ibas en un autobús, no, no un autobús, un taxi; no quise decir mecanógrafa sino secretaria; lo que quise decir fue ...; etc.*)
- b. alentar la reformulación (*¿seguro?; ¿qué más?; etc.*)
- c. respuestas a los dos incisos anteriores (*de alguna manera; en cierta forma; algo así; etc.*)

10. Expresión de imperativos (ahora *tú serás* el mesero; *no te pares* allí, *siéntate*; *esto es lo que quiero que hagan...*; *intentémoslo* de nuevo; etc.)

11. Expresión de acuerdo o desacuerdo

- a. acuerdo entusiasta (*¡buena idea!*; *¡bien!*; *entonces, de acuerdo*; etc.)
- b. acuerdo reticente (*por mí no hay problema*; *si les parece*; *supongo que sí*; etc.)
- c. desacuerdo (imposible; no estoy muy seguro; no es una muy buena idea; ¿están seguros?; etc.) (Cfr. pp. 24-31)

Las frases o expresiones anteriores son un repertorio que se propone para manejar una especie de metalenguaje dentro del salón de clase que se puede utilizar desde el principio del curso o bien a medida que se necesite dentro de las actividades o las interacciones. Este repertorio deberá ajustarse a las necesidades de cada grupo y cada profesor, pues variarán según sea el caso, sin embargo aquí tenemos instancias de recursos para introducir a los alumnos en el ámbito de la negociación del significado, como lo vimos en 1.1.

Por último, queda el problema de la evaluación de las actividades dramáticas. En un intento por dar una dimensión más objetiva al trabajo con este tipo de actividades, Jones (1991) ofrece un modelo de análisis de estas actividades a través de un diferencial semántico. Este modelo presenta categorías y aspectos a considerar en la planeación y realización de actividades dramáticas. Jones propone este diferencial también para actividades comunicativas, que él define como "actividades que implican la presencia (o su generación potencial) de huecos de información / opinión o un tipo de interacción que se asemeja a la vida real en la toma de turnos o en términos de la selección del tema" (p. 151). También define lo que él considera una actividad cuasicomunicativa: "por un lado, actividades tipo juego en las que el habla, aunque no es necesariamente realista, implica la generación y el enfrentamiento de lo impredecible; y por otro, actividades ensayadas o lingüísticamente estilizadas" (*Ibid.*). Esta propuesta nos servirá más adelante para poder valorar algunos aspectos de las actividades utilizadas.

A manera de recapitulación, veamos una síntesis de los elementos que las actividades dramáticas nos ofrecen. Quizá uno de los hallazgos más importantes por parte de los teóricos es considerar a este tipo de actividades como una herramienta holística que abarca múltiples aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje. La meta de este tipo de actividades deberá ser el fortalecimiento o la adquisición de competencia comunicativa y ésta se logrará gracias a que las actividades dramáticas nunca pierden de vista que los ejercicios deben estar contextualizados, deben basarse en actos de habla, enfatizar la creación de significado y asignar tanta importancia a la lengua como a los rasgos suprasegmentales y a los aspectos paralingüísticos. Para lograr esto, los ejercicios deben contemplar uno o varios componentes en los que se trabaje con mímica o expresión corporal. Si se pretende un desarrollo amplio de la competencia comunicativa a través de las diversas modalidades de actividades dramáticas, el profesor contará con recursos que le permitan explorar aspectos como cultura, estrategias comunicativas, uso de la personalidad del alumno, creación de necesidades de lengua inmediatas o incorporación de estructuras específicas.

Para llegar a una contextualización apropiada, se deben tomar en cuenta todos los recursos disponibles para la creación de situaciones: tarjetas de inicio, situaciones ofrecidas por el profesor o por los propios alumnos o por el libro de texto.

Si el objetivo es llegar a una dramatización más en forma, en el sentido de llegar a elaborar un guión para ser representado, todo lo anterior deberá servir como base para lograr el análisis de un texto.

Estas actividades se valen de fuertes cargas emocionales. Aquí vale la pena considerar que estas actividades pueden ser una herramienta útil para disminuir el filtro afectivo, aunque si no se manejan adecuadamente, bien podrían aumentarlo.

Por último, estas actividades en sí mismas constituyen una fuente de lengua en la retroalimentación que en cada sesión o a cada cierto tiempo se tenga con los alumnos.

Todo lo anterior nos ofrece un panorama de lo complejo que es la búsqueda de comunicación tanto en el salón de clase de LE como en la perspectiva dramática. En los capítulos siguientes se abordará a través del relato de una investigación de estudio de casos cómo se intentó vincular algunos de los aspectos aquí expuestos con la práctica docente de tres profesoras de LE en una sesión de trabajo posterior a un taller introductorio a las actividades dramáticas y parte de la teoría que las sustenta. Después se discutirán los datos obtenidos y se expondrán las conclusiones a las que se llegó en la presente investigación.

## CAPÍTULO 2

### REPORTE DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se presenta una descripción detallada del experimento. En el primer apartado delimitaremos la investigación en su calidad de estudio de caso, siguiendo la metodología propuesta por Stake (1998). Se explicará cuales fueron los criterios para la selección de actividades que se utilizaron para realizar los talleres que sirvieron como punto de partida para las observaciones de clase en las que se aplicaron dichas actividades y se ofrece también una descripción pormenorizada de las observaciones realizadas, así como conclusiones preliminares de cada una de ellas.

#### 2. 1. Descripción del experimento

La investigación se realizó como estudio de caso. Según Stake (1998),

El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (pág. 11).

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando un estudio de casos (pág. 15). El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en ese caso y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos (pág. 16).

En la presente investigación, tenemos dos instancias de caso: por un lado tendremos el estudio de un grupo de casos que será *el taller de actividades dramáticas* y lo consideraremos como un ejemplo de *estudio de caso instrumental*, es decir, este primer estudio de casos se utilizará como “un instrumento para llegar a comprender algo ajeno a él” (Stake, 1998: 154), ya que éste nos llevará a la segunda instancia que será el estudio de caso intrínseco, o sea, cuando “el caso constituye el interés primordial y no secundario” (*Ibid.*) y éste podría quedar definido

como *un profesor de LE que acepta introducir un cierto tipo de actividades en su práctica cotidiana.*

El proceso para la selección de los casos se realizó de la siguiente manera: se diseñó un taller de una sesión de cuatro horas, al que se invitó a un grupo de profesores de LE en activo. En dicho taller se expusieron los principios teóricos del presente trabajo y se pusieron en práctica algunas actividades dramáticas que ejemplificaban los presupuestos teóricos. De hecho, el taller era eminentemente práctico y la mayor parte de la sesión consistió en que los profesores reunidos llevaran a cabo las actividades. Después de que los profesores ejecutaran las tareas asignadas y emitieran sus comentarios acerca de cómo podrían utilizar cada actividad en particular dentro de su práctica cotidiana, hacia el final de la sesión, se realizó una exposición teórica de los principios que regían tanto en la elección del tema como en la orientación del taller.

La intención original era la de realizar un solo taller para seleccionar los casos. El taller estaba destinado a realizarse en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con profesores de dicho centro. Lamentablemente, ese taller no pudo llevarse a cabo. Por otra parte, también se dio la oportunidad de realizar el taller en otros contextos. Así pues, el primer taller se dio dentro del contexto de un curso de *Cambridge Overseas Teachers Examination* (COTE); el segundo se dio en el mismo CELE, dentro del curso de actualización para profesores de inglés a nivel preparatoria; el tercero se llevó a cabo en el CELE-Mascarones de la misma UNAM, con la variante de que la convocatoria se abrió a los profesores de todas las lenguas que ahí se imparten (inglés, francés y alemán) y no sólo para los profesores de inglés, como sucedió en los talleres previos. Lamentablemente, a este último taller asistieron sólo dos profesores, uno de francés y uno de inglés.

El taller del CELE-UNAM, que era el que debía proporcionar los casos, no pudo llevarse a cabo, pues las fechas previstas coincidieron con un periodo de mucha actividad debido a la huelga estudiantil de 1999-2000. Sin embargo, pudimos seleccionar los casos de los otros talleres.

La intención original era seleccionar los casos a través de un instrumento de retroalimentación que se habría de aplicar a los profesores para que se dieran las pautas para decidir quién era candidato a ser sujeto del experimento. En dicho instrumento se considerarían las respuestas de cada uno de los participantes y se seleccionarían aquellos que tuvieran la menor experiencia con el tipo de actividades presentadas. Sin embargo, debido a que la realización de los talleres ocurrió de una manera diferente a la prevista y se necesitaba aprovechar la oportunidad inmediatamente, este instrumento no se pudo diseñar previamente y la selección de los casos ocurrió simplemente gracias a la disposición de los profesores para colaborar en el experimento. Sin embargo, una propuesta del instrumento en cuestión se hallará en las conclusiones generales del presente trabajo. Cabe aclarar que el tiempo no nos permitió volver a convocar a un taller en el CELE- UNAM. No obstante los otros talleres, aunque estaban planeados como ensayos para el taller final, fueron los que al final proporcionaron la oportunidad de trabajar con los sujetos que se describirán más adelante.

Para la selección de actividades se decidió trabajar exclusivamente con base en el libro de Maley y Duff (1982), ya que ofrece una gran cantidad de actividades que además de estar agrupadas en diversas categorías, están organizadas en una progresión de menor a mayor grado de dificultad, de poca demanda lingüística a una demanda mayor y que en más de un sentido coincide con las propuestas de los autores que favorecen la perspectiva gradual (Way, 1967; Lindsay 1974; Bird, 1979; Stevens 1989; Hawkins, 1991)<sup>1</sup>; muchas de estas actividades se repiten en otros textos y en algunos de ellos no están descritas con tanta profundidad. El

investigador del presente estudio ya contaba con experiencia en algunas de las actividades y otras serían probadas por primera vez, tanto por nosotros como por los participantes.

Las actividades seleccionadas fueron las que se muestran en la siguiente tabla. En los apéndices se encontrará una descripción detallada de las actividades:

Ejercicios de calentamiento ( <i>Warm ups</i> )	Observación	Interpretación	Creación e invención	Juegos de palabras	Solución de problemas	Textos literarios y canciones
1. <i>Handshakes</i> 2. <i>(1 &amp; 2)</i> ; 3. <i>And I'm a butcher*</i> ; 4. <i>Numbers in your head</i> ; 5. <i>Body words</i> ; 6. <i>Remaking the web</i> ; 7. <i>Backs</i> ; 8. <i>Self-portraits</i> ; 9. <i>Leading the blind*</i>	10. <i>Back-to-back</i> ; 11. <i>Spot the change</i> 12. <i>My potato</i> ; 13. <i>This is me*</i> ; 14. <i>Kim's game*</i>	15. <i>What am I wearing</i> ; 	16. <i>Signs of the future</i> ; 17. <i>Something in common (1)</i> ; 18. <i>Something in common (2)</i> ; 19. <i>Amazimbi</i>	20. <i>Acronymics</i> <i>Love heals all wounds</i> ; 21. <i>As mixed as a metaphor</i> ; 22. <i>Word</i> 23. <i>exchange*</i> ; 24. <i>Cadavre exquis</i>	25. <i>Boxed in</i> ; 26. <i>Faces and places*</i> ; 27. <i>Split cartoons</i> ; 	28. <i>Colourful ideas*</i> ; 29. <i>Alphabet poems*</i> ; 30. <i>What's in a name?</i>

**Tabla 1.** Actividades utilizadas en el taller "*Drama Techniques in Language Learning*", adaptado de acuerdo a la organización de Maley y Duff (1982). \* Las actividades marcadas se tenían consideradas como en reserva.

No todas las actividades se utilizaron. De hecho, muchas de ellas se tenían consideradas como actividades de reserva en caso de que el tiempo no fuera suficiente, pero gracias a la variedad misma de la selección, no hubo necesidad de utilizar todas. En la descripción del taller se explicará en detalle cuáles actividades sí se utilizaron.

Del primer taller dos profesoras accedieron a ser sujetos. Del segundo, los participantes estaban en la mejor disposición para participar, pero declararon que tendrían grupos disponibles para trabajar hasta siete meses después de realizado el taller, así que el tiempo era demasiado como para esperar y no se habría contado con la frescura necesaria para realizar las actividades

<sup>1</sup> Véase secciones 1.5. y 1.6. en el marco teórico del presente trabajo.

recién aprendidas. Del tercer taller, los dos participantes accedieron a ser sujetos de la investigación.

Una vez definidos quienes serían los sujetos definitivos, nos pusimos de acuerdo para que dentro de su práctica cotidiana eligieran un día en el que habrían de aplicar una o varias actividades dramáticas dentro de su curso normal. En algunos casos, como en el de la profesora Sandra o la profesora Tina, e incluso la profesora Alexis<sup>2</sup>, en el momento de acordar la fecha para la observación, ellas ya habían elegido qué actividades utilizarían y a qué parte de su curso podrían corresponder. Lo anterior es digno de mención porque, como se verá en el análisis de los datos, en algunos casos el plan de clase parecía ir en una dirección y en los hechos se avanzó en otra.

Una vez elegido el día de la sesión, se procedió a registrar en video y en audio las partes de la sesión en que se utilizó una o varias de las actividades que se habían visto en el taller. También se tomaron notas durante las observaciones. Lamentablemente el equipo de video registró sólo las imágenes sin audio en algunas partes, pero afortunadamente, otras sí pudieron registrarse de manera completa y son en las que hubo posibilidad de un análisis más detallado.

Asimismo, inmediatamente después de cada sesión, se hizo una entrevista al profesor para obtener sus impresiones inmediatas acerca del resultado de la introducción de las actividades en su clase y un poco de información personal para poder ofrecer un perfil del docente.

A continuación se ofrece una descripción de la evolución del experimento. Debido a la naturaleza propia de la investigación, cabe aquí una licencia estilística, ya que

el estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal. Se hace un estudio profundo de las personas. Se fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales a la interpretación. Se supone que el caso y el investigador interactúan de un modo único y no necesariamente reproducible en otros casos y en otros investigadores. La calidad y la utilidad de la investigación no dependen de su capacidad de ser reproducida, sino del

---

<sup>2</sup> Se trata de seudónimos dados a los sujetos docentes.

valor de los significados que han generado el investigador o el lector. Así pues, se espera una valoración personal del trabajo (Stake, 1995: 115).

Consideramos que el relato de los casos en particular se beneficiará si se narra en primera persona, ya que así se tendrá una visión más personal de lo ocurrido en cada caso.

## **2.2. Los talleres**

### **2.2.1. Taller 1**

#### **2.2.1.1 Aspectos generales**

A continuación se presenta un recuento, lo más fiel posible, de la primera versión del taller para profesores de lengua extranjera que llevó como título "Drama Techniques in Language Learning". El taller lleva el mismo título que el libro de Maley & Duff (1982), de donde se tomaron la mayoría de las actividades utilizadas.

En una primera selección, se escogieron del libro 48 actividades que resultaban particularmente atractivas y adecuadas para ser utilizadas en el taller. De estas actividades, quien esto escribe, en su papel de coordinador del taller, jamás había aplicado la mayoría. Después de esta primera selección, se redujo el número de actividades, pues era obvio que no se podrían llevar a cabo 48 actividades en 4 horas. De una segunda depuración que redujo el número de actividades a 29, se seleccionaron 12 que serían las esenciales, dejando las otras 17 para ser utilizadas en caso de que hubiera tiempo. La selección quedó hecha como ya se mostró en la **Tabla 1.**

El criterio para la selección de actividades fue, en principio, simplemente que me fueran atractivas a medida que las leía; también fue de importancia el hecho de haber trabajado previamente con algunas de ellas en mi práctica cotidiana. De ahí se decidió seguir el esquema de

secuencia y organización propuesto por los autores<sup>3</sup>, lo cual parecía lo más coherente, ya que en muchos de los artículos relacionados al tema se recomienda que para quien apenas esté empezando a trabajar con actividades dramática se considere una progresión que vaya de ejercicios básicos y sin palabras a actividades de mayor complejidad (Cfr. Way, 1967; Lindsay 1974; Bird, 1979; Stevens 1989; Hawkins, 1991).

#### 2.2.1.2. Sujetos

El grupo de participantes para esta primera versión del taller fue de profesoras de la Universidad del Valle de México, plantel Tlalpan, en la ciudad de México, dentro de un curso de *Cambridge Overseas Teachers Examination* (COTE). Al acordar las condiciones del taller con la encargada del lugar en el que se presentaría, se me informó que serían 11 personas las asistentes, aunque la mayoría llegó en diferentes grupos y horarios, además de que nunca estuvo presente el grupo completo al mismo tiempo.

Quizá debido a que esta era la primera vez que se realizaba el taller y a que me encontraba muy nervioso por la aventura de iniciar un experimento formal por primera vez en mi vida, creo que en un principio sentí que la actitud de las participantes fue hasta cierto punto hostil, en especial de Irene, quien fue la más problemática, ya que ofreció una actitud más desafiante durante la sesión y trató de llamar la atención hacia una trivialización del evento que estaba sucediendo. Desde un principio comentaba cada actividad con una actitud de escepticismo, como si no hubiera una explicación lógica para lo que se estaba haciendo o como si este tipo de ejercicios resultaran irrelevantes. Aunque las demás participantes parecían seguirle el juego, poco a poco la fueron ignorando para integrarse a la dinámica del grupo.

---

<sup>3</sup> Véase el marco teórico de este trabajo, para una descripción más detallada de dicho esquema.

### 2.2.1.3. **Ámbito**

El lugar no resultaba muy motivador. A pesar de encontrarse en el mismo edificio que una importante firma publicitaria, el piso en el que se hallaba la oficina-aula era bastante sombrío y sin elemento atractivo alguno. De hecho había una ventana que resultaba escasamente funcional: sólo servía para ventilación, porque los ventiladores para circular el aire de un restaurante y bloques de concreto del un edificio vecino ofrecían una vista deprimente.

### 2.2.1.4. **Procedimientos**

Supuestamente el taller estaba programado para empezar a las 16:30. y terminar a las 20:30. Me presenté puntualmente y muy nervioso, pues, como dije antes, muchas de las actividades no las había practicado antes. Sin embargo, se dio la hora de empezar y sólo había llegado una de las participantes. De hecho el lugar en el que se iba a hacer el taller estaba cerrado.

Cuando por fin llegó la encargada de abrir la puerta, me di cuenta que el asunto no iba a estar nada bien, pues el aula en la que íbamos a trabajar se encontraba dentro de un departamento acondicionado como oficina y, en mi opinión, era demasiado pequeño. A pesar de haber acordado por teléfono con la persona a cargo de esta empresa que requeriría de un retroproyector para acetatos, al preguntar por éste me respondieron con una sonrisilla propia al caso y un previsible “no tenemos”. Cuando reporté esto a quien me puso en contacto con la empresa, que para entonces ya había llegado, ella se ofreció a conseguir fotocopias, con lo que quedaron armados juegos de copias para entregarse a cada una de las participantes.

La primera actividad fue “*Handshakes 1*” y el intercambio de miradas fue abrumador. Sin embargo, las participantes lo tomaron con buen humor y realizaron la actividad de muy buena gana, sin chistar, pero sí con un signo de interrogación en sus caras. Así dimos paso a “*Handshakes 2*” que fue más aceptado, ya que se empezaba a introducir el elemento lingüístico por primera vez.

Con “*Numbers in your head*” y “*Body words*” la situación se empezó a tensar un poco más: las participantes, que ya habían dado muestras de que no les parecía lo suficientemente serio el trabajo, empezaron a hacer evidente su incomodidad, de hecho una preguntó cuál era el objetivo de todo ello. Le pedí que por favor tuviera paciencia, que después se habría de aclarar el misterio de la elección de las actividades, pero parece que esto no la dejó muy complacida. Para estas alturas, el nerviosismo se apoderó de mí y sentía que mi imagen había perdido credibilidad. El hecho de que esta participante manifestara su incomodidad me puso todavía más nervioso. No llevábamos una hora de taller cuando ya quería renunciar. Los comentarios empezaron a ser más sarcásticos, y empecé a temer que las cosas se salieran de control.

Afortunadamente, cuando abordamos la sección de observación, una de mis cartas fuertes, “*back to back*”, empezó a funcionar, no como yo hubiera querido, pues a pesar de la instrucción de no observarse una vez que estuvieran de espaldas, las participantes lo hacían. Con todo, se sentía un ambiente más relajado, aunque hubo un momento en el que no supe si estaban trabajando el ejercicio como era debido o estaban haciéndolo simplemente por el compromiso de estar ahí.

Las cosas cambiaron al momento que hicimos “*my potato*” adaptada a lo que podría llamarse “*my lemon*”, ya que utilicé limones en vez de papas. Aquí hay varias cosas que vale la pena destacar: 1) nunca antes había llevado a cabo esta actividad, y no sé por qué extraña razón las actividades que estrené fueron las que mejor salieron y las que más entusiasmaron a este grupo de profesoras; 2) parece que el hecho de no pretender ser alumnos con un conocimiento del inglés limitado, sino valerse del nivel real de proficiencia de los profesores fue un punto que favoreció mucho el desarrollo de las siguientes actividades. A partir de este momento, las cosas fueron mucho mejor. Para este momento, Irene seguía con sus sarcasmos: después de que me preguntó si no tenía azúcar y agua para acompañar al limón decidí ignorarla y tratar de reducir

sus participaciones al mínimo indispensable. Parece que aquí el reto lingüístico fue mayor, y parecía que el hecho de concentrarse en algo, en este caso un limón, con el fin de hacer su descripción detallada, condujo a mantener la concentración en el resto del taller. No cesaron las bromas, pero el ambiente se aligeró y empezó a tomar un cariz más serio. Empecé a sentir que podía tener el control, no quise dejar pasar esta oportunidad y me aferré a ello.

Para "*This is me*" decidí hacer un pequeño ajuste que no viene en el ejercicio original, les dije que todas escribieran con letra de molde mayúscula y doblaran el papelito con su frase en la misma forma. Creí que el hecho de ser compañeras de trabajo en la misma institución y llevar un cierto tiempo de conocerse les permitiría reconocerse en el ejercicio y éste quedaría ejemplificado un tanto en el vacío. Contrario a esta presuposición, no les fue tan fácil reconocer a los autores de los pequeños mensajes. Salvo las que hicieron trampa guiándose por el color de la tinta, las demás también tuvieron que hacer un esfuerzo para reconocerse a pesar de que eran muy pocas participantes. Tal parece que lo que aquí funcionó fue el hecho de que, a pesar de ser pocas y supuestamente conocerse mucho, descubrieron un poco más de sus compañeras y se llevaron gratas sorpresas. Con esto di por vista la sección de observación y pasé al único ejercicio de interpretación que tenía preparado para este taller.

El ejercicio fue "*What am I wearing?*" Este ejercicio no representó mayor problema, salvo algunos chistes previsibles sobre el oficio de prostituta, que bajo otras circunstancias no sólo no me hubieran molestado sino que yo mismo habría promovido y festejado, pues el abordar este tipo de temas tabúes siempre sugiere indicios de madurez en quien se atreve a burlarse de ellos, ya que la burla indica una cierta toma de conciencia acerca del problema. Aunque también existe la posibilidad de que este tipo de reacciones sea todo lo contrario: un total desconocimiento del tema como tabú a romper y sí un rechazo al mismo manifestado en forma de burla. Insisto en que no pude ver el lado gracioso del asunto por la tensión nerviosa en la que me encontraba. La

actividad transcurrió en completa calma. Vale la pena mencionar que las participantes no fueron muy ingeniosas y repitieron tres *scuba divers* o buzos, o quizá el rango de profesiones susceptibles de ser representadas en mímica es muy limitado. A su favor, creo que hay que decir que fueron bastante desenvueltas y desinhibidas, y no representó para ellas ningún problema ejecutar ejercicios de mímica.

“*Signs of the future*” despertó entusiasmo en la participante que me puso en contacto con el grupo y mencionó un uso concreto que se le podría dar a la actividad. De hecho, casualmente yo había usado esa misma mañana la actividad con mis alumnos para practicar el uso de estructuras como “*you are allowed to..., you can..., you can't..., etc.*” Y llevaba conmigo muestras del trabajo de mis estudiantes. Le pedí a mi contacto que guardara sus comentarios para después. Traté de hacerlo de la manera más educada para que no se sintiera como una agresión. Eso es algo que se debe contemplar en las instrucciones al empezar el taller, pues si los profesores encuentran usos específicos para una actividad específica, es probable que quieran compartirlos y es posible que posponer sus comentarios traiga como consecuencia un sentimiento de limitación o frustre el entusiasmo que pudiera llegar a haber.

Cuando pasamos a la sección de juegos de palabras, resultó que ninguna de las participantes conocía el significado de la palabra ‘*acronym*’, quizá sea poco ético manifestarlo tan abiertamente, pero este pequeñísimo punto de ventaja activó la señal de alarma que me avisaba que disponía de un elemento de poder; por mínimo que fuera, constituía una posición que me ayudó a controlar un poco más al grupo. El ejercicio pasó rápido, sin problemas, y parece que lo disfrutaron. Como bono, algunos de sus productos resultaron bastante ingeniosos.

No llevábamos dos horas reales de taller, pero su hora acostumbrada de ir a tomar “el cafecito” ya se había pasado, así que casi exigieron que hiciéramos una pausa. La pausa iba a ser de 20 minutos pero se extendió casi a 45. La pausa sirvió para dos cosas: para poder descansar y

reorganizar mis pensamientos para abordar la segunda parte desde una posición más sólida, y para considerar este tipo de contingencias en una futura sesión. Cualquier taller o cualquier evento en el que se le pida a los participantes que permanezcan atentos y participativos durante cuatro horas debe tomar en cuenta un espacio para descanso. En el intervalo del cafecito se fue Irene, según ella muy apenada. No lo lamenté. Ya estaba cansado y bastante decepcionado tanto del taller como de la actitud de las profesoras. Comprendí que ya no daría tiempo de hacer más actividades, así que regresaría al salón con el objeto de exponer la parte teórica del taller y concluir.

Regresamos al trabajo. Explicué que dejaríamos pendientes algunas actividades y pasaría directamente a la parte teórica. Empecé a explicar el porqué de las actividades y cuál era el orden que supuestamente ellas debían de descubrir. Esto fue una solución casi providencial. Pareció que esto era lo que necesitaban desde el principio porque no sólo pusieron atención, sino que se entusiasmaron y hasta pidieron que hiciéramos algunas de las actividades que quedaron pendientes.

Entonces fue que me sentí un poco confundido, porque si se trataba de hacer un taller que llevara al profesor a descubrir lo que estaba pasando, ¿por qué lo dejé hasta el final? ¿Por qué no lo descubrieron solas? Me doy cuenta de que quizá no sea necesario empezar desde el aspecto teórico del taller, pero sí dejar bien claro que se trata de avanzar a través de la práctica para que haya una mayor aprehensión de la actividad y una mejor comprensión de la teoría, que a fin de cuentas fue lo que pasó.

Después de la apatía vino el entusiasmo y tuve que explicar muy brevemente algunas de las actividades que no hicimos, porque consideré que les resultarían conocidas o aburridas, y resultó que no conocían ninguna de las que cancelé, por ejemplo "*Kim's game*". También resultó que sí les encontraron utilidad práctica dentro del salón de clase. En el caso de las que quedaron

pendientes, a pesar de que también eran novedades, les resultaron especialmente atractivas, “*Cadavre exquis*”, “*Boxed in*”, “*What’s in a name*” y hasta “*Faces and places*” que apenas y fue comentada.

Vale la pena destacar el hecho de que el aspecto teórico resultara tan atractivo, lo que se sintió inmediatamente, pues la actitud hostil y sarcástica del principio desapareció y dejó el paso a una actitud más interesada y entusiasta.

#### **2.2.1.5. Conclusiones**

A pesar de que en términos generales sentía que el taller había sido un fracaso, después supe que las participantes se entusiasmaron con las actividades y efectivamente las pusieron en práctica, según se me dijo, con muy buenos resultados. Incluso se me pidió repetir el taller en el contexto del Encuentro de Profesores de Lenguas de la Universidad del Valle de México, lo cual, lamentablemente, no pudo ser.

El hecho de que las actividades de estreno resultaran más efectivas que las que ya consideraba probadas me dejó confundido pero satisfecho porque todo parece indicar que las actividades son atractivas.

Lo que se puede concluir de la experiencia arriba descrita es que hay que trabajar cuestiones de índole práctica, en especial las referentes a la presentación y organización del taller. También es importante considerar el hecho de que el reto lingüístico debe estar previsto al nivel de los profesores. Aunque es casi seguro que el nivel lingüístico de los profesores será bastante elevado, lo que resulta atractivo de la realización de un taller de estas características es el reto académico, pues si dejamos de lado el nerviosismo y una primera interpretación demasiado pesimista de la experiencia, veremos que en términos generales se constituye como una oportunidad de enriquecimiento recíproco, pues un grupo de profesionales compartiendo ideas

resultará en una discusión que nos dejará temas de reflexión, tanto profesionales como personales.

Otro hallazgo importante fue que se debe considerar el asignar una sección más amplia para las propuestas que surjan de parte de los profesores y poner un mayor énfasis en la vinculación de las actividades con el contexto del salón de clase y el perfil de los estudiantes.

## **2.2.2. Taller 2**

### **2.2.2.1. Aspectos generales**

La segunda versión del taller se dio de manera más parecida a lo que se tenía previsto. Este taller también era una especie de calentamiento para acercarme al que se supondría sería el taller principal (y único que habría de consignarse en estas páginas). Esta nueva versión se dio con una distancia de un mes de diferencia respecto al primer taller. La experiencia con el anterior me llevó a preparar de manera más ágil la presentación de las actividades.

### **2.2.2.2. Sujetos**

Los participantes de este taller eran profesores de inglés de las escuelas preparatorias de la UNAM, que estaban en el CELE-UNAM tomando un curso de actualización. Conté con 12 profesores, tanto hombres como mujeres.

### **2.2.2.3. Ámbito**

En las instalaciones del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM. Aquí las condiciones de trabajo fueron muy diferentes, ya que se trataba de instalaciones universitarias, es decir, un lugar con espacios más amplios, mayores recursos audiovisuales y mejor organización

administrativa. El grupo de trabajo fue mucho más homogéneo. Hubo mayor oportunidad de realizar más actividades y de manera completa.

#### **2. 2. 2. 4. Procedimiento**

Los profesores participantes se mostraron todo el tiempo muy participativos y entusiastas. Nunca dieron muestras de incomodidad o disgusto y, en general, su producción fue muy buena. Aquí también, la mayoría, si no es que todas las actividades eran nuevas para ellos.

Las actividades que se vieron en esta versión del taller fueron las siguientes:

##### **Ejercicios de calentamiento (*Warm-ups*)**

1. *Handshakes (1 & 2)*
2. *And I'm a butcher*
3. *Numbers in your head*
4. *Body words*
5. *Remaking the web*
6. *Backs*
7. *Self-portraits*
8. *Leading the blind*

##### **Observación**

9. *Back-to-back*
10. *Spot the change*
11. *My potato*
12. *Kim's game*

##### **Interpretación**

13. *What am I wearing*
14. *Dialogue interpretation*

##### **Creación e invención**

15. *Something in common*
16. *Something in common (2)*

##### **Juegos de palabras**

17. *Love heals all wounds*
18. *As mixed as a metaphor*
19. *Cadavre exquis*

##### **Textos literarios y canciones**

20. *What's in a name?*

En realidad este taller funcionó muy bien. Debido al excesivo nerviosismo de la vez anterior y a las conclusiones a las que llegué con esa experiencia, esta versión del taller fue mejor planeada, pues ya sabía cuáles podrían ser algunas de las posibles contingencias. En general todas

las actividades que alcanzamos a hacer en esta ocasión funcionaron sin mayor problema. A continuación destaco las que de alguna manera resultaron más relevantes.

De entre las que vale la pena destacar está "*Kim's Game*", pues al presentar ante los participantes una serie de artículos de uso cotidiano que no guardaban mucha relación entre sí, se despertó la necesidad del tipo de lenguaje real que queremos proponer, en este caso de vocabulario. Una vez más, el nivel de uso de lengua propio de cada participante enriqueció mucho la sesión. Otra actividad que también gustó mucho y dio pie a la creatividad fue "*What am I wearing?*" No faltaron los buzos ni los astronautas, pero también se dieron las bailarinas de hawaiano y las *strippers*. Una actividad nueva tanto para los participantes como para mí fue la de "*Dialogue interpretation*", que parece abrió nuevas perspectivas en cuanto al uso de diálogos tanto predeterminados por el libro de texto como creados por los propios alumnos. Dentro de la sección de juegos de palabras, resultaron atractivas y con resultados creativos y divertidos "*Love heals all wounds*" y "*Cadavre exquis*", pues en la primera, a partir de refranes (que tarde o temprano aparecen en todos los cursos de lengua) los participantes pudieron darse el gusto de crear nuevas versiones de refranes que resultaron muy ingeniosas e inteligentes. En cuanto a la segunda, habrá que reflexionar mucho al respecto, pues aunque los resultados fueron muy interesantes, hubo un problema con las instrucciones. Quizá se debe a una falla personal o a la redacción de las instrucciones en el libro mismo, pues como se verá en el reporte del tercer taller y en las observaciones de la clase en la que se utilizó esta actividad, hubo problema para llegar al resultado deseado.

Por último, una actividad que aportó resultados conmovedores fue la de "*What's in a name?*" Los resultados obtenidos sugieren que en futuras versiones del taller, sería más conveniente trabajar esta actividad de modo simplemente escrito. Me explico: tanto para la versión I del taller, como para esta segunda ocasión, utilicé la canción "*We didn't start the fire*" de Billy Joel.

que está compuesta únicamente a base de nombres propios de lugares y personas. Consideré que esta canción podía servir como un ejemplo del nivel que este ejercicio podía llegar a adquirir, pero se dio cierto grado de confusión, pues algunos alumnos creyeron que el objetivo era crear una canción con letra y música. Vale la pena señalar que aunque la objeción estaba muy permeada por la sorpresa y dejaba ver un poco de temor, los participantes estuvieron más que dispuestos a cantar sus composiciones.

Una vez aclarado el punto de que no era necesario que las producciones llevaran música, los profesores las presentaron y todas ellas resultaban ingeniosas, además de que había una gran carga emotiva y mucha información personal.

Quizá un detalle que va en contra de la actividad es que al ser composiciones ciento por ciento personales, muchos de los participantes no usaron la LE, o la usaban muy poco. Corresponderá al profesor enmendar este detalle desde las instrucciones.

#### **2. 2. 2. 5. Conclusiones**

Este taller pudo haber sido el ideal para elegir a los sujetos del experimento, pues todos sin excepción trabajaron con entusiasmo y manifestaron haber encontrado las actividades útiles y creativas. Lamentablemente, todos los profesores tendrían un grupo disponible hasta siete meses después, lo cual resultaba poco práctico tanto para los fines del taller en sí como para la presente investigación, ya que lo ideal era que las actividades se aplicaran a grupos de alumnos mientras aún estaban frescas en la memoria y tenían un carácter innovador.

Respecto a la organización del taller, los tropiezos del primer taller sirvieron para trazar una ruta mucho más clara para versiones subsecuentes.

### **2. 2. 3. Taller 3**

#### **2. 2. 3. 1. Aspectos generales**

Esta fue la última versión del taller. Aunque fue una versión totalmente distinta a las anteriores, curiosamente fue la que me dejó mas satisfecho. Convoqué para este taller a todos los profesores de lengua extranjera del CELE-Mascarones. Me pareció que incluir la variante de todos los profesores, no sólo los de ingles, enriquecería el taller, pues las particularidades de cada lengua que estuviera representada ofrecerían cuestionamientos y variantes favorables para la investigación.

#### **2. 2. 3. 2. Sujetos**

Para mi sorpresa, sólo se registraron cuatro profesores para asistir al taller, y únicamente asistieron dos. En este caso fueron un hombre y una mujer, profesores de inglés y francés, respectivamente. En el caso del profesor de inglés, él ya estaba familiarizado con el libro de Maley y Duff y de hecho me dijo que ya había utilizado diversas actividades. En el caso de la profesora de francés, el taller le pareció atractivo y se inscribió porque dijo que le resultaba nuevo. De hecho, ambos profesores aceptaron ser sujetos para el experimento y accedieron a dejarme observar sus clases.

#### **2. 2. 3. 3. Procedimiento**

El taller se llevó a cabo de una manera informal, pues como no contaba con un grupo como tal, sino tan sólo con dos personas, se volvió más una plática salpicada de algunos ejemplos. A medida que explicaba las actividades, la profesora de francés tomaba notas frenéticas para no perder detalle de las actividades.

Dentro de la sección de ejercicios de calentamiento vale la pena destacar “*Numbers in your head*”, que además de resultarles divertida dio pie a comentarios respecto al posible desempeño de los alumnos en el salón de clase. Esto surgió a raíz de la muy distinta expresión corporal de ambos profesores, pues mientras el de inglés siguió al pie de la letra las instrucciones y ‘dibujó’ su número sólo con la cabeza, la de francés se valió de una gran expresión corporal en la que, desde luego, la cabeza llevaba la batuta, pero fue acompañada de todo el cuerpo. Con lo anterior pudimos tocar el tema de lo diferentes que son todos los alumnos y cómo se puede llevar a cabo la actividad respetando estas diferencias y señalándolas como un elemento indispensable en la integración de los alumnos al grupo y en el proceso para aprender a respetar a los demás.

Otras dos actividades que llamaron mucho la atención fueron las de “*Backs*” y “*Self portraits*”; la primera porque servía para repasar la escritura de números y palabras; la segunda porque se ajusta a alguna unidad del programa de lengua en el que se tienen que ver descripciones.

En la sección de observación, la actividad estrella, como siempre, fue “*Back to back*”, que funcionó como motivadora y fue divertida a pesar de que tan sólo se trataba de dos participantes. “*My potato*”, aunque no se llevó a la práctica sí tuvo buena acogida, pues uno de los participantes dijo ya haberla utilizado y refirió que en el salón de clase se dan conductas interesantes con esta actividad, ya que los alumnos se apasionan con la observación y luego “hasta se peleaban” a la hora de reconocer su fruto. En este sentido, la profesora de francés no conocía la actividad, pero reconoció como posibles los resultados comentados.

“*Kim’s game*” fue una actividad sobre la cual también nos detuvimos mucho en la discusión, puesto que esta actividad se presta para revisar vocabulario y estructuras en diversas modalidades. También se mencionó el potencial que la actividad tiene en el terreno de la transmisión de información cultural, pues dependiendo de la selección de objetos a mostrar se

puede hablar de cómo los objetos pueden o no ser importantes o característicos de la cultura de la lengua extranjera.

En la sección de interpretación la actividad que llamó la atención fue la de "*Dialogue interpretation*", ya que ésta se presta tanto para contextualizar diálogos provenientes del libro de texto como para fomentar la creatividad de los alumnos cuando se les pide que ellos elaboren sus propios diálogos (Cfr. Heckel, 1984; y Di Pietro, 1987).

La sección de creación e invención no causó mucho revuelo, salvo por "*Amazimbi*". Quien se mostró muy interesada en esta actividad fue la profesora de francés, ya que ella declaró ser amante de la gramática y esta actividad le pareció adecuada para sensibilizar a los alumnos en cuanto al funcionamiento de una lengua.

En lo que se refiere a la sección de juegos de palabras, llamaron la atención "*Love heals all wounds*", en especial a la profesora de francés ya que dijo que en esta lengua hay diversos ejemplos de proverbios y refranes que se pueden ajustar al ejercicio. Una actividad que causó polémica fue la de "*As mixed as a metaphor*", pues ya que parte de una estructura muy particular del inglés (as...[adjective] as...[phrase]) y no se pudo encontrar un equivalente apropiado para el francés en ese momento. Aunque la profesora lo intentó, no se pudo llegar a una conclusión satisfactoria. Sin embargo, una actividad que resultó bastante atractiva fue "*Cadavre exquis*", que tocó una fibra sensible de la profesora de francés ya que su especialidad es la literatura del movimiento surrealista y esta actividad se presta a producir respuestas surrealistas de manera espontánea.

La sección de solución de problemas no causó mayores comentarios. De hecho, ambos profesores estaban familiarizados con actividades similares a "*Boxed in*". Si acaso, la actividad que despertó curiosidad fue la de "*Split cartoons*", que requirió de una explicación detallada, pero no suscitó mayor comentario.

Finalmente, la sección de uso de textos literarios, poemas y canciones resultó atractiva una vez más a la profesora de francés, quien dijo ser usuaria constante de este tipo de materiales para su clase habitual. Se refirió en especial al hecho de que ella utiliza este tipo de textos en la enseñanza de la fonética y la pronunciación del idioma, pues estos textos crean una mayor sensibilidad en los alumnos.

Otra actividad que resultó atractiva, pero también confusa fue la de *"What's in a name"*. Al igual que en el taller anterior es posible atribuir la confusión al uso de la canción *"We didn't start the fire"*, pues si bien yo consideraba que era un ejemplo de lo que se podría lograr a crear con esta actividad, también parece ser que el hecho de estar determinada en forma de canción crea confusión en los profesores<sup>4</sup>. Posiblemente la solución sea establecer desde el principio que se trata de la creación de un texto personal e imaginativo en donde el énfasis se pone en el ritmo de las palabras, pero no tanto en la calca del modelo. No hicimos ejemplos de esta actividad, pero se comentó ampliamente.

La exposición teórica fue muy escueta, debido al hecho de que el taller no se llevó a cabo como se tenía previsto y las explicaciones y razones de ser de cada sección y cada actividad se fueron dando casi al mismo tiempo que se explicaba la actividad que se revisaba. A pesar de lo anterior, el taller fue bien recibido y los profesores se mostraron dispuestos a experimentar. Aunque, como ya se dijo, uno de ellos ya conocía las actividades.

#### **2. 2. 3. 4. Conclusiones**

Fue grato ver que desde la misma descripción de las actividades los profesores fueron mostrando entusiasmo y se encargaron de asignarlas desde el lugar mismo del taller a sus lecciones. Esto habla de lo bien que estos profesores conocían sus programas de enseñanza y lo receptivos que están a la adquisición de nuevas estrategias, actividades o dinámicas para su salón de clase.

Como se verá más adelante, los profesores no sólo colaboraron en incluir una o dos actividades en sus clases normales sino que, en el caso de la docente de francés, el uso de actividades ocupó más de una sesión. Otro hecho que vale la pena destacar es que la profesora de francés manifestó no dominar el inglés lo suficiente como para hacer uso más frecuente del juego de fotocopias que recibió con las actividades seleccionadas y sus respectivas instrucciones. Esto trae como consecuencia que quizá valdría la pena traducir el texto completo de Maley y Duff para ponerlo a disposición de profesores de otras lenguas distintas al inglés.

## 2. 3. LAS OBSERVACIONES

ESTA COPIA NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

### 2. 3. 1. Profesora Sandra (sujeto del tercer taller)

Este sujeto de investigación fue uno de los dos participantes del tercer taller. También ha sido quien más cooperación y entusiasmo ha mostrado hacia las actividades. Su lengua de enseñanza es el francés. Ha sido a quien más he observado, pero por motivos de tiempo y de coordinación con los otros sujetos, limitaremos el estudio a una sola sesión. Aunque no estoy familiarizado con el francés, pero como se trataba de un segundo nivel, las explicaciones, y en general el discurso de la profesora, fueron bastante comprensibles.

La observación se llevó a cabo en el centro Mascarones de la UNAM. El horario de la clase era vespertino. Se trata de cursos trimestrales en donde se avanza un nivel en cada curso. El momento del curso en que se llevaron a cabo las observaciones fue una sesión previa al examen parcial.

Desde el día del taller, la profesora Sandra manifestó su interés por las actividades que se realizaron en esta sesión, pues les veía una vinculación directa con el contenido de su clase. Según su propia información, justo antes de realizar la observación, el grupo se encontraba estudiando la unidad en la que se veían descripciones tanto físicas como de vestimenta.

---

<sup>4</sup> Véase el caso del taller 2 en el que los profesores creyeron que la instrucción era llegar a crear una canción.

La profesora se dirigió a sus alumnos todo el tiempo en francés. Al inicio de la sesión hay sólo unos cuantos alumnos que esperan fuera del salón. A la llegada de la profesora todos entran y toma sus asientos. Después de acomodar sus cosas en el escritorio, Sandra explicó a sus alumnos el motivo de mi presencia en el salón de clase. Los alumnos no mostraron ningún tipo de incomodidad, ni por mi presencia ni por el hecho de ser videograbados.

### **2. 3. 1. 1. *Self portraits***

Sandra pide a los alumnos que formen dos grupos; el resultado son dos grupos de cinco alumnos cada uno. La actividad que se va a realizar es "*Self portraits*" (véase apéndice). Sandra dibuja un autorretrato en el pizarrón, con tan sólo unas cuantas líneas. Da las instrucciones. Constantemente repite lo esencial de la actividad: que se trata de dibujar un autorretrato. Entre que da las instrucciones y los alumnos realizan la tarea, un alumno le entrega una hoja de papel sobre la que discuten un poco. Indica que les va a dar cinco minutos y ofrece poner un poco de música "para que se inspiren". Insiste en que no deben ser retratos de gran calidad. Los alumnos se abocan a la tarea. Mientras los alumnos trabajan, ella monitorea el desempeño de los grupos. Hace comentarios acerca de lo que debe de incluir el dibujo, por ejemplo quizá sólo la cara o bien todo el cuerpo. Un alumno manifiesta que no sabe dibujar. La profesora insiste en que se trata de valerse de sus propios medios y que no tienen que ser dibujos profesionales. Pasados unos cinco minutos, pregunta si ya acabaron. Reacciones de "no". Da un poco más de tiempo. A medida que los alumnos van acabando sus dibujos, ella recoge las obras terminadas, cuidando de separarlas por grupos. Risas de los alumnos, algunas veces por su propio trabajo y otras por los dibujos de sus compañeros. La profesora indica que ya es tiempo suficiente y con esto presiona a los dos o tres alumnos que todavía están retrasados. Explica que cada equipo tiene los dibujos del equipo contrario.

Da inicio la sección de reconocimiento. El primer dibujo es el de una alumna. Casi en coro el equipo en turno responde que se trata de Veronique. Ante la pregunta de "*pour quoi?*" una alumna responde; es corregida en el instante por al profesora, para indicar que debe responder con "*parce que...*" la alumna se autocorrige y explica que se trata de la única mujer de ese equipo. Risas de los compañeros y confirmación por parte de la profesora (después de la clase, en la entrevista, la profesora señala este hecho como un error de organización).

En su mayoría, los alumnos supieron reconocer muy bien a sus compañeros. De hecho sólo uno de los dibujos causó confusión, misma que está contemplada dentro de las posibles contingencias y fuentes de polémica y, por lo tanto, oportunidades de generar una necesidad real de lengua.

Otro aspecto que vale la pena destacar es el de la interacción entre compañeros. Si bien la profesora estaba dispuesta a solucionar cualquier duda y prácticamente reformuló cada una de las oraciones dichas por los alumnos para aclarar pronunciación, gramática o vocabulario, los compañeros estaban prestos a proporcionar la palabra faltante o bien a corregir sin que esto provocara ningún tipo de molestia.

La actividad transcurrió sin problemas. Como yo ya había utilizado esta actividad, preví que surgirían demandas de vocabulario muy específicas relacionadas con descripciones. Así fue: además de repasar el vocabulario y las estructuras que los alumnos ya tenían, se generó una demanda específica y propia del momento. Esto le dio a la actividad un muy buen ritmo. La demanda de respuesta más o menos inmediata propició que los alumnos dieran prioridad a la fluidez más que a la precisión. De entre las cuestiones que los alumnos hicieron respecto al vocabulario que les faltaba, salieron preguntas sobre cómo decir falda, la raya del peinado, el tipo de estampado en las telas de la ropa.

Como en el francés los posesivos están muy relacionados con el sexo del sujeto, cada dibujo que se comentaba, suscitaba una oportunidad para repasar esta característica del idioma de Molière. Un caso curioso en esta actividad se presentó cuando uno de los alumnos entusiasmado con la descripción de otro de sus compañeros, manifestó reconocerlo porque "*Ses cheveux ce lació*" (su cabello es *lacio*), en donde el alumno demostró conocer la estructura necesaria para la descripción pero, al carecer de la palabra 'lacio' en francés, optó por integrarla en español, pero con pronunciación y acentuación a la francesa. La profesora no dio mayor importancia al incidente y procedió a escribir la oración en el pizarrón y proporcionó la palabra '*raide*' dentro de la oración, misma que el alumno repitió, satisfecho (supongo) de haber encontrado la palabra necesaria. A medida que iban surgiendo estas necesidades, la profesora iba escribiendo en el pizarrón, para que los alumnos tuvieran oportunidad de copiar. Al final, el pizarrón quedó con un conjunto de datos muy consistente respecto al repertorio de palabras y frases necesarias para la descripción del atuendo y la apariencia de una persona. Así pues, el objetivo de la actividad, repasar vocabulario y estructuras de descripción, se cumplió.

### 2. 3. 1. 2. *Back to back*

En esta actividad los alumnos volvieron a tener oportunidad de repasar vocabulario sobre descripciones. El ejercicio consiste en observarse mientras caminan mientras el profesor toca música en la grabadora o marca un ritmo, al detener la música los alumnos también deben detenerse y colocarse espalda contra espalda. Una vez en esta posición los alumnos deben describirse sin verse, sólo con lo que recuerdan (ver apéndice). Como la actividad implica movimiento físico, resultó muy agradable para los alumnos que en todo momento reían. La música utilizada era rítmica, lo que creó un ambiente relajado. Una vez que la música paró, empezaron las descripciones. La primera pareja formada por un hombre y una mujer, recibió

correcciones en cuanto a posesivos, en especial la alumna que confundía el posesivo femenino con el masculino y el plural. La profesora los dejaba interactuar y ofrecía el vocabulario necesario. Destaca la petición de vocabulario relacionado con el tipo de telas, colores y estampados propios de la vestimenta.

Respecto a este ejercicio, creo que vale la pena destacar que el ritmo fue mucho más fluido. La profesora supo controlarlo adecuadamente, pues aunque jamás dejó de asumir su rol como profesora, antes de proceder a las explicaciones en una modalidad más académica, primero se valía de las tácticas y estrategias de negociación (Long, 1983), tales como repetir la frase de los alumnos, modificarla con una entonación elevada cuando proporcionaba la corrección o parafrasear el significado del alumno cuando este era confuso<sup>5</sup>. Los alumnos ya contaban con elementos suficientes como para producir la estructura que era necesaria para una descripción y lo único que les hacía falta era vocabulario complementario, en especial respecto a detalles específicos y en cuanto a posesivos.

### 2.3.1.3. *This is me*

Esta es una actividad muy parecida a “*Self portraits*”, sólo que en vez de dibujos se utilizan frases (véase el apéndice). Aquí se pudo practicar escritura e interacción oral. En esta actividad la interpretación es más subjetiva, pues se trata de reconocer a una persona a través de una frase que represente su ‘personalidad’. Después de dar la instrucción para lo que se habría de realizar, la profesora deja muy claro el tipo de texto que requiere; se trata de que escriban una frase. Sandra aprovecha el momento para definir lo que es una frase, o bien cómo es que la quiere. Tras manifestarlo verbalmente, repite y escribe en el pizarrón: “*Commence par une majuscule et termine par un point.*” Los alumnos trabajaron en silencio. Aunque conservaron la formación de dos grupos del inicio de la sesión, trabajaron individualmente, uno de los grupos comentaba

mucho entre sí. Sandra hizo mucho hincapié en que no debían escribir su nombre en el pedazo de papel. Mientras los alumnos escribían, Sandra fue ofreciendo correcciones en cada lugar y a cada persona. Una vez que los alumnos terminaron de escribir, intercambiaron sus frases.

La sesión de revisión empezó por “el equipo de las mujeres” en referencia al ejercicio de “*Self portraits*” en el que un equipo estaba formado por 4 hombres y una mujer y el otro por 4 mujeres y un hombre.

La revisión de lo producido por los alumnos se llevó a cabo prácticamente frase por frase. Después de leer lo escrito en el papel se procedió a una discusión para ver quién era el autor de la frase. Sandra aprovechó este ejercicio como una forma de repasar la formación del género de los adjetivos, y a que a medida que los leía los escribía en el pizarrón con el género en el que venían y ofrecía la versión del género contrario, cuando era pertinente; también se repusieron adjetivos neutros.

Lo interesante de este ejercicio radica en que no sólo se genera producción de lengua en forma escrita con un carácter muy personal, sino que en el momento de la discusión se dan varios fenómenos interesantes: podemos ver que los alumnos ya tienen una cierta relación entre ellos o bien manifiestan sus representaciones respecto a lo que el aspecto físico manifiesta de la personalidad. Por ejemplo, es curioso que ante una de las frases, “*Je suis sincère*”, manifestaron que la evidencia de que esa frase fue escrita por una de las alumnas era que su cara era sincera. Este fenómeno se repitió en otra ocasión dentro del mismo ejercicio, lo importante es que se recuperó la estructura lingüística aunque la validez como evidencia de que una frase puede estar ligada al aspecto físico de una persona no sea definitiva. Para este momento los alumnos se mostraban bastante relajados y participativos.

Otros sucesos dignos de mención ocurrieron cuando se leyó la frase “*Je suis agressive*”, los alumnos atribuyeron su autoría a una profesora que toma clase con ellos y cuya agresividad

---

<sup>5</sup> Estas tácticas y estrategias ya se mencionaron en el apartado 1. 1. del marco teórico.

venía del hecho de ser maestra. La aludida se defendió diciendo que no era agresiva y que además no trabajaba con niños, implicando posiblemente con ello que si trabajara con niños quizá sí sería agresiva.

#### **2. 3. 1. 4. *Cadavre exquis***

Este ejercicio, aunque resultó muy atractivo para la profesora Sandra, tuvo complicaciones. Como ya se indicó en la descripción de los talleres, este ejercicio ha causado problemas debido a las instrucciones. A pesar de que Sandra ya me había sugerido una simplificación al tipo de instrucciones y ciertamente llevó esta simplificación a la práctica; la actividad resultó confusa para los alumnos. Más tarde, en la entrevista hecha al finalizar la clase, Sandra comentó que quizá sería necesario dedicar más tiempo a las instrucciones de este ejercicio y a confirmar las mismas de manera más segura, es decir, controlando la producción de los alumnos en uno o dos ejemplos previos a dejar que trabajen por su cuenta. El problema que acabamos de mencionar afectó la dinámica del grupo, pues el ritmo y desenvoltura que se había logrado con las actividades anteriores sufrió una merma cuando surgió la confusión. Con todo, vale la pena destacar que la interacción entre alumnos se incrementó, pues a medida que empezaban a realizar la tarea, entre ellos mismos se explicaban cuáles habían sido las instrucciones.

Al final de la actividad, a la hora de revisar lo producido por los alumnos, las respuestas fueron sorprendentes y provocaron risa. Salvo alguno que otro ejemplo que no llamó la atención de los alumnos, la idea de que la estructura del lenguaje por sí misma puede cobrar sentido aún en las situaciones más descontextualizadas quedó manifiesta, pues el hecho de que los alumnos rieran ante respuestas descabelladas (pero no exentas de lógica) a preguntas en apariencia simples habla de lo mucho que puede afectarse el lenguaje en forma aleatoria. Posiblemente hubiera sido necesaria una discusión respecto a la lógica inesperada de estas respuestas.

### 2.3.1.5. *Colorful Ideas*

Como última actividad de la sesión, Sandra volvió a pedir a los alumnos que abrieran su libro en una página en particular, en este caso la referente a los colores. Los alumnos ya estaban familiarizados con ellos. Sandra pide que a partir de algún color deben escribir un pequeño texto y un dibujo. Esto último fue una variante introducida por la profesora. A manera de ejemplo la profesora escribe en el pizarrón "*La terre est bleu comme un orange*". La actividad transcurre en silencio. Los alumnos se valen de sus diccionarios y consultan con la profesora cuando tienen dudas, mismas que son resueltas en el momento. En realidad el trabajo es coordinado por Sandra durante la parte de elaboración y hay una profunda labor de pulimento de textos. Si el ritmo de la clase se alentó un poco con la actividad anterior, en este momento es todavía más bajo. Sin embargo, al momento de la revisión de los textos, los productos son realmente sorprendentes; tienen un carácter muy personal y están estructurados adecuadamente. Hay tiempo suficiente como para revisarlos todos y en los rostros de los compañeros se refleja el gusto y el interés por el trabajo de los demás.

De lo que se puede concluir con la observación de esta sesión, podemos decir que las actividades dramáticas funcionaron muy bien. Se incluyeron tres actividades relacionadas con el temario del curso, mismas que sirvieron como repaso previo al examen, las otras dos no estaban muy relacionadas al curso, pero sirvieron adecuadamente dentro de la organización de la clase. Sin que esto lo haya manifestado la profesora Sandra, la sesión puede ser considerada como una sesión variada y con un ciclo completo en referencia a la progresión sugerida en el trabajo de Maley y Duff (1982), pues incluyó un ejercicio de calentamiento, dos de observación, uno de juegos de palabras y uno de creación e invención y los ejercicios fueron de producción lingüística de semi-controlada a libre. En cuanto a la dinámica del grupo se puede decir que se pudo

observar una curva que fue de arranque, actividad plena, un poco de confusión y, finalmente relajamiento. Todo esto sin haber dejado de trabajar y con una supervisión constante por parte de la profesora.

### 2.3.2. Profesora Alexis (Sujeto del primer taller)

La observación estaba planeada para la sesión del 13 de junio de 2000 en el horario de 16:00 a 19:00 horas, con alumnos de 5º nivel, siendo éste el nivel más alto dentro de la institución; cada nivel se cubre en 75 horas de clase, lo que implica que los alumnos de este nivel por lo menos debían llevar cursadas un equivalente a 300 horas previas, en la Universidad Del Valle de México plantel Tlalpan.

Vale la pena comentar que esta profesora, siendo una de las que participaron en el primer taller, accedió a dejarme observar su clase tres meses después. A pesar del tiempo transcurrido, las actividades y las impresiones del taller todavía estaban bastante presentes en la memoria de la profesora. De hecho comentó haber realizado algunas de las actividades que se vieron en el taller con otros de sus grupos.

Desde una entrevista previa a la observación de la sesión, Alexis declaró que las actividades serían útiles para repaso previo al examen. Como vemos, aquí hay un punto de coincidencia con la observación realizada a Sandra. En esa misma entrevista, Alexis escogió la actividad de "*Signs of the future*", pues consideró que era muy adecuada al tema que estaban viendo. Como complemento de su clase me pidió que llevara una canción que ella no tenía y que consideró que también podría servir para la sesión.

Aunque llegué tarde a la clase debido a la lejanía del lugar, la sesión en sí no había iniciado. Como yo había quedado de llegar con el cassette que incluía la canción, de alguna manera el retraso se debió un poco a mí. De todos modos, hubo problemas con la grabadora y no

se pudo empezar inmediatamente. La profesora me presentó ante el grupo y advirtió que esta sesión sería grabada en video, aunque en realidad los alumnos ya lo sabían, pues desde la entrevista previa Alexis me informó que los pondría sobre aviso. Los alumnos no parecieron darle importancia a mi presencia.

La primera acción de la profesora fue pegar en el pizarrón un pliego de papel con una caricatura de dos ancianos sentados ante una mesa arreglada como para algún tipo de celebración: copas, velas y los personajes en actitud de hacer un brindis. Los personajes de la caricatura ya habían sido bautizados como "Petra" y "Cirilo". A manera de introducción se hizo un repaso con la estructura de futuro progresivo *Will be going to*. Los alumnos dieron algunos ejemplos. Alexis lanzó la pregunta "*Can you imagine when you are older?*" Advirtió que iban a escuchar una canción y repartió una hoja a cada alumno con los ejercicios que habrían de realizar. La hoja contenía cuatro actividades relacionadas con la canción y el tema del futuro.

### 2. 3. 2. 1. *Signs of the future*

Así pues, el primer ejercicio fue de sensibilización y comprensión auditiva. Se trataba de marcar en una lista las palabras que oyeran mencionadas en la canción. Los alumnos escucharon la canción y marcaron las palabras. De hecho marcaron todas como buenas, cuando en realidad había una pequeña trampa. Como todos los alumnos cayeron en el error, el siguiente paso fue escuchar la canción con la letra impresa para verificar si sus respuestas habían sido correctas. Una vez que se hubo realizado la corrección del primer ejercicio se dio paso a la siguiente actividad de su hoja: contestar preguntas de comprensión relativas a la canción. Después de que los alumnos respondieron las preguntas y de que la profesora revisara las respuestas, se tocó por tercera vez la canción para que todos la cantaran. Los alumnos cantaron de buena gana. Después de cantar la canción, inició la preparación para la actividad que me interesaba observar. A manera

de introducción y dentro de la misma hoja de ejercicios se hallaba la instrucción “*How do you imagine the city of the future? Underground? Under water? In space? Discuss with your partner.*”<sup>6</sup>

Tras una breve discusión, la profesora pega en el pizarrón dos hojas con sendos dibujos que representan dos tipos de señalamiento, el de no fumar y el de no estacionarse. La profesora pide que los alumnos interpreten las señales. Después de una breve discusión pide que se encarguen de diseñar señalamientos similares de acuerdo a su concepción de cómo será una ciudad del futuro; remite a sus alumnos al último apartado de su hoja de actividades en el que se da la siguiente instrucción: “*Design signs and notices which a visitor to the city might see and clearly recognize without words*”. (Diseña signos y señalamientos que un visitante a la ciudad pueda ver y reconocer claramente sin palabras.)

Los alumnos se abocan a la tarea de realizar sus dibujos por parejas. Pasado un tiempo, conforme iban acabando sus dibujos, la profesora los iba pegando en el pizarrón. Se inicia la sesión de discusión acerca de los dibujos. La mecánica es muy simple: la profesora señala un dibujo y el grupo en su totalidad ofrece interpretaciones acerca de su significado. Al principio tienden a responder los creadores del dibujo. La profesora tiene que hacer hincapié en que antes de que los creadores lo expliquen, los demás alumnos del grupo deben ofrecer su interpretación. Aunque la profesora ya me había expresado su intención de utilizar este ejercicio como un repaso de estructuras con “*you are/not allowed to..., you can/can't*” y de hecho, por experiencia propia había visto que esta actividad se prestaba muy bien para el repaso de este tipo de estructuras, no hubo instrucción específica al respecto. No obstante, en el momento de recibir la interpretación verbal, la profesora introducía la estructura, quizá con la esperanza de que los alumnos la aplicaran al repetir tras la corrección. Después de escuchar dos o tres posibles interpretaciones y

---

<sup>6</sup> ¿Cómo imaginas la ciudad del futuro? ¿Bajo tierra, bajo el agua, en el espacio? Discute con tus compañeros.

las razones de por qué creían que ese signo representaba lo que ellos decían, se escuchaba a los creadores dar su explicación. Hacia el final del ejercicio, las respuestas de los alumnos se fueron haciendo más escuetas, esto no fue impedimento para que hubiese intercambios ingeniosos y los alumnos rieran de buena gana ante las ocurrencias de sus compañeros. La actividad transcurrió sin mayor complicación. Hubo poca demanda de vocabulario, pues la profesora enmendaba la producción de los alumnos prácticamente al momento de decirlo y aquellos no se molestaron en corregir. La interacción tuvo predominio de la profesora.

Una variante que resulta digna de mención es que al final del ejercicio, con todos los dibujos pegados en el pizarrón, la profesora hizo un recuento de los temas tratados en sus dibujos y pidió que escogieran, de éstos, aquellos que les inspiraran para hacer una composición por escrito con el tema de cómo creían que serían las ciudades del futuro. Considero que esta fue una aportación muy importante a la actividad, ya que retoma las preocupaciones o las representaciones expuestas por los alumnos para convertirlas en un producto completamente diferente y que tiene mayor oportunidad de corrección.

Los alumnos se pusieron a escribir. Hubo corrección en cada uno de los lugares. Después de que los alumnos escribieron su texto y después de haber leído algunos, la profesora dio un receso en el que aproveché para realizar la entrevista. En ésta, Alexis me habló de su perfil como profesora de inglés como LE. Me comentó que de hecho, "*Signs of the future*" era la única actividad que había planeado integrar a su plan de clase, pero que también le llamaba la atención la de "*Self portraits*" y me ofreció hacerla en la segunda parte de la clase. A este respecto, creo que la profesora mostró una intención de hacer la actividad sólo porque le había pedido que fueran dos las que se usaran dentro de la sesión a observar. Creo oportuno el comentario porque si bien el ejercicio de "*Signs of the future*", como veremos más abajo, se ajustó más a las expectativas de lo que se pretende demostrar en el presente trabajo, el siguiente ejercicio, aunque

en sí mismo ofreció resultados interesantes, fue incluido de una manera arbitraria sin ningún tipo de planeación y podría considerarse como un llenador de tiempo.

### **2.3.2.2. *Self Portraits***

Después del receso, la profesora dividió al grupo en dos equipos; pasó al pizarrón para dibujar en él una figura humana muy simple. Pidió a los alumnos que le fueran mencionando características de ella misma: cómo era su pelo, qué ropa llevaba, y con unos pocos elementos tuvo una muestra del tipo de dibujo que los alumnos podrían hacer. Preguntó si ahora estaba más claro lo que iban a hacer y cuánto tiempo necesitaban para hacer los dibujos. Algunas bromas respecto al tiempo (p. ej., alguien dijo que una hora) y los alumnos iniciaron la tarea. De entre las instrucciones explicadas por la profesora destaca el hecho de que insistió mucho en que el resto de los compañeros no vieran los dibujos que estaban haciendo, incluso fue muy gráfica en cuanto a la expresión corporal con la que señalaba cómo había que cubrir el dibujo. Al parecer, no hubo dudas por parte de los alumnos, quienes se abocaron a su tarea.

Después de unos ocho o diez minutos empezó a recoger los dibujos e hizo el intercambio entre equipos. La profesora pidió voluntarios para ofrecer su interpretación acerca de quién creían que era la persona representada en el dibujo. Al principio, al momento de preguntar quién era el del dibujo hubo tendencia a que el autor del autorretrato se delatara aceptando de inmediato si acertaba el interlocutor. Poco a poco y a fuerza de que la profesora repitiera que no aceptaran su identidad hasta que los demás estuvieran de acuerdo, la actividad transcurrió sin mayor problema.

Aunque en sí la producción lingüística de los alumnos no fue muy abundante, el ejercicio funcionó en el sentido de que en cada turno el alumno se vio en la necesidad de hacerse de vocabulario para expresar las razones de por qué creía que la persona retratada era la que él o ella

designaban. Hubo mucha duda y en general las respuestas no se caracterizaron por fluidez, pero lo que sí hubo fue una gran cantidad de corrección por parte de los compañeros. Aunque las pistas que ayudaban a los alumnos a reconocer a sus compañeros casi se limitaron al cabello, hubo mucha demanda en cuanto a otras partes del cuerpo o ropa que consideraban necesarias para su descripción. Uno de los errores más frecuentes era la confusión de los posesivos *his/her*; otro fue el uso de *use* en vez de *wear*, también se dio el caso de que en algún momento una demanda de vocabulario no fue satisfecha cuando un alumno que sí había reconocido el autorretrato de su compañera, al momento de tratar de explicar cómo la identificó, pidió que se le dijera cómo se decía 'copete' en inglés, la profesora le sugirió no preocuparse por el asunto y seguir adelante. En todo momento, la profesora ofreció corrección cuando fue necesaria y aprobación a los alumnos, pues continuamente apoyaba la expresión del alumno con frase como "*that's good*", "*very good*", "*you're excellent drawers*", etc. La corrección siempre se daba hasta que el alumno ofreciera la pauta para señalar que necesitaba ayuda o bien cuando el alumno acababa de decir su idea completa.

También se pudieron observar intentos de mayor complejidad. Un caso concreto fue el de un alumno que describió al último compañero que debía ser reconocido: con palabras bastante sencillas y con un dominio de la lengua bastante fluido explicó que más que reconocimiento se trataba de deducción, pues su compañero era el último. Sin embargo, el alumno se dio la oportunidad de comentar sobre el dibujo y decir que no había nada que pudiera usarse como evidencia de que ese dibujo era de la persona que él señalaba.

A medida que los alumnos iban adivinando quienes eran los autores de los retratos, la profesora pegaba éstos en el pizarrón. Al final pidió a los alumnos que pasaran a ver los dibujos de sus compañeros y que escogieran el que más les había gustado para llevárselo a su casa. Ningún alumno se llevó ningún dibujo.

La sesión finalizó con la revisión de una tarea encomendada la clase anterior en la que los alumnos debían revisar el trabajo hecho por sus compañeros. El tema de la tarea era “*Someone have something done*” y consistía en un ejercicio escrito en el que los alumnos tenían que ver si las oraciones hechas por sus compañeros se ajustaban al modelo.

### **2. 3. 2. 3. Conclusiones**

Esta sesión fue muy provechosa en dos sentidos:

- 1) Ofreció la oportunidad de ver un trabajo muy bien planeado en el que la integración de la actividad se dio como un complemento de una serie de actividades relacionadas entre sí y con un tema específico del programa de clase: el futuro. La sección en donde se incluyó la actividad dramática que nos interesa cubrió varios aspectos: contextualización del tema de enseñanza, sensibilización, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita. Como vemos, el ejercicio fue planeado y la actividad seleccionada se ajustó a un plan de clase que incluía diversas fases y una progresión en la que las actividades adquirirían mayor complejidad. Una vez más, vemos que la actividad fue utilizada como repaso de temas vistos con anterioridad. El manejo de la actividad mostró experiencia por parte de la profesora.
- 2) En la segunda actividad, pudimos ver cómo incluso sin tener considerada una actividad dramática como parte del plan de clase, los resultados que se pueden obtener son sumamente explotables. Una posible objeción podría ser que como no estaba del todo planeada, la actividad tuvo mucho de improvisación, sin que esto demeritara su valor como experiencia de aprendizaje.

### 2. 3. 3. Profesora Tina (sujeto del primer taller)

La observación de la profesora Tina fue hecha el mismo día de la observación de la profesora Alexis. La clase era en la misma institución, con la diferencia de que el horario resultaba más difícil: de 7 a 10 de la noche y los alumnos eran de cuarto nivel (por lo menos 225 horas previas). La profesora Tina llegó cansada, pero eso no influyó en su clase. Los alumnos también lucían cansados. Sin embargo, desde el principio se notó que trabajaban con disciplina y bastante entusiasmo considerando lo difícil del horario. La profesora Tina me había expresado, en una entrevista previa a la sesión, su interés por las actividades “*Back to back*” y “*Spot the difference*”, pues las consideraba apropiadas para el tema que estaban próximos a ver que era el de cláusulas relativas con *some of them, none of them, the one/ones who*, etc. La primer actividad se utilizaría como dinámica de calentamiento o *warm-up*, para repasar vocabulario relacionado con descripciones y ropa. Después procedería con el tema de la clase y tras explicar las estructuras lingüísticas necesarias haría que los alumnos las integraran en la descripción de los cambios realizados por sus compañeros. La variante me pareció muy interesante ya que prácticamente resolvía una de mis preguntas de investigación: “¿se pueden integrar estos ejercicios dentro de un curso de cuatro habilidades con un programa predeterminado?”, pues la profesora, tras seleccionar la actividad, había previsto un cambio y una adaptación acorde con su clase habitual y tomando en cuenta el punto gramatical a cubrir en esta lección particular. Sin embargo, como veremos más abajo, algo pasó, porque la actividad no se realizó como ella lo tenía planeado.

#### 2. 3. 3. 1. *Back to back*

La clase empezó alrededor de las 19:20. La sesión se inició con la revisión de la tarea en fotocopias previamente asignadas. Tras la revisión, Tina inició las instrucciones de “*Back to back*”. Aunque disponía de grabadora, Tina prefirió marcar el ritmo con palmadas en vez de

utilizar música: cuando ella dejara de marcar el ritmo, los alumnos formarían las parejas y se colocarían espalda con espalda para iniciar la descripción de su compañero sin verlo.

La actividad inició sin problemas, pero el momento inquietante llegó cuando al formar las parejas, los alumnos empezaron a hablar al mismo tiempo. De hecho muchos de ellos empezaron a gritar y en la confusión otros, haciendo caso omiso de las instrucciones, simplemente volteaban para ver a sus compañeros y describirlos conforme los iban viendo. Incluso se dio el caso de que muchos de ellos utilizaban el español para comunicarse.

La profesora interrumpió y repitió el ejercicio de la misma manera, pero con cambio de parejas. De nuevo volvieron los gritos y la confusión. A continuación, la profesora dio la indicación de que los alumnos se sentaran en sus lugares y pidió a un par de ellos que describieran al compañero con quien habían trabajado.

Los alumnos en cuestión trabajaron con un vocabulario que se limitó a la descripción de dos o tres prendas de ropa y su respectivo color. En el primer caso uno de los alumnos mencionó que su compañero usaba una “*square shirt*”, cuando lo que trataba de decir era que usaba una camisa a cuadros. No hubo corrección en este sentido. La segunda alumna que habló describió a su compañero y no coincidió con el color de los zapatos. Después de tan sólo decir que no, que los zapatos del compañero eran cafés y no negros, la actividad se dio por terminada. No hubo ningún tipo de discusión, ni petición de vocabulario ni comentarios acerca de la actividad.

Puede decirse que la actividad no funcionó en el nivel de comunicación, pero también tuvo su lado favorable, pues el simple hecho de levantar a los alumnos de sus asientos y hacerlos circular por el salón de clase sirvió para deshacerse de la pereza propia del horario y estableció el tono en el que habría de seguir la sesión, que fue agradable y relajado.

Después de este ejercicio, los alumnos pasaron a trabajar con el libro de texto. Se trataba de un ejercicio combinado de comprensión de lectura y posteriormente de comprensión auditiva.

El ejercicio era una especie de “¿quién es el culpable?” e iba encaminado a presentar la estructura de las cláusulas relativas valiéndose de la situación y actividades que realizaban los ‘sospechosos’ del asesinato. Después de la lectura vino el ejercicio de comprensión auditiva en el que cada sospechoso declaraba dónde estaban y qué hacían en el momento de oír el disparo. Con base en la información que escuchaban, los alumnos tenían que escribir en el dibujo que había en sus libros el nombre de los personajes. Después volvieron a otro ejercicio de lectura en el que debían extraer datos generales acerca de los personajes participantes en el misterio. Tras toda esta presentación de información se dio paso al punto gramatical ya que se introdujeron las cláusulas relativas basándose en los datos organizados por los alumnos, por ejemplo; “*Liza and John are the ones who were under the oak tree*”, *both of them...*, *none of them*, *all of them...*, etc., seguido de un cuestionario de verdadero o falso. Mientras los alumnos realizaban el ejercicio, la profesora Tina organizó un nuevo ejercicio en el que los alumnos debían aplicar las cláusulas relativas, pero esta vez valiéndose de la información del grupo en ese preciso momento. Hubo un pequeño receso.

Al regresar, la profesora formó equipos y entregó una hoja con una serie de cláusulas relativas referidas al grupo, por ejemplo; “*both of them are wearing glasses*”, “*none of them are wearing tennis shoes*”, etc. La tarea consistía en que por equipos debían de identificar a los miembros del grupo que coincidieran con las descripciones ofrecidas en las cláusulas. Para incrementar la motivación, la profesora estableció un límite de tiempo y ofreció puntos de participación. Los alumnos trabajaron con entusiasmo y rapidez, en más de una ocasión se levantaban de sus asientos para ir a preguntarle al compañero o compañera que tuvieran identificados cuál era su nombre. También hubo mucha demanda de vocabulario sobre las preguntas que se les habían asignado. Una vez identificados los sujetos, estaban listos para contestar. Aquí vale la pena acotar que la profesora Tina demostró un buen manejo del grupo.

pues el entusiasmo generado por la promesa del punto de participación era tal, que el afán de los alumnos por responder provocaba que todos hablaran al mismo tiempo, pero la profesora supo asignar turnos adecuadamente. Efectivamente, los alumnos resolvieron la tarea con éxito.

### 2. 3. 3. 2. *Spot the change*

Después de revisar las respuestas del ejercicio anterior, Tina pidió que algunos alumnos pasaran al frente. Escogió unos cuantos y dio la instrucción: se trataba de que el resto del grupo observara cuidadosamente a sus compañeros. Pasado un par de minutos, la profesora salió del salón con los alumnos elegidos y afuera les explicó que debían hacer cambios en su apariencia. Apenas acabó de dar las instrucciones, los alumnos iniciaron el cambio de prendas de vestir y accesorios, corbatas, lentes, relojes, sujetadores de pelo, etc. Al regresar al salón, Tina advirtió que las respuestas valdrían puntos individuales. Una vez más la participación fue copiosa, pero esta vez fue más controlada, pues los alumnos levantaban la mano para que se les tomara en cuenta. Aquí la demanda de vocabulario fue mayor casi siempre referida al nombre de los accesorios cambiados. Por parte de la profesora la corrección se dio en el sentido de posesivos como *his/her* o el tiempo verbal en *changed*, cuando los alumnos hacían la descripción. El grado de observación fue impresionante, pues los alumnos notaron hasta el cambio de un anillo de un dedo a otro o la posición del teléfono celular de la derecha a la izquierda en la cintura de uno de ellos.

Como se mencionó anteriormente, en la plática previa a la observación de esta sesión, Tina me había señalado su intención de utilizar este ejercicio para reforzar las estructuras gramaticales vistas en clase, en especial *he/she is the one who..., none of them... all of them...* etc. El plan original era que los alumnos formaran grupos y todos tendrían que hacer el ejercicio, para después hacer un recuento de los cambios observados utilizando dichas estructuras. No sucedió así, y la estructura del ejercicio, en la forma en que se llevó a cabo, no permitía que se

introdujeran las cláusulas estudiadas minutos antes. En este sentido, cabe destacar que si bien había una intención de integrar a la actividad uno de los temas vistos en clase, no se logró. Quizá se trató de un error en la planeación, o bien la profesora dejó que el ejercicio se desarrollara sin tratar de intervenir o simplemente se utilizó la actividad como una manera de relajarse y distanciarse un poco del temario.

Una vez que se agotaron las diferencias por observar, los alumnos se devolvieron sus pertenencias y ocuparon sus lugares. Tina repartió los cuadernos de ejercicios complementarios al libro de texto y asignó un ejercicio que nada tenía que ver con el tema visto en la clase y que parecía pertenecer a la unidad anterior. Después de revisar dicho ejercicio en el que hubo polémica, pues en éste intervenía mucho la opinión personal, Tina asignó tarea y concluyó la sesión.

### **2. 3. 3. 3. Conclusiones**

De la observación de esta sesión surgen aspectos interesantes: las actividades dramáticas elegidas permitieron animar y desprezar al grupo, aunque hubo poco control en cuanto a la producción lingüística y al desarrollo de la actividad en sí. La segunda también ofreció una forma de dinamizar el transcurso de la clase. Si no hubiéramos tenido el antecedente explícito de que Tina pensaba utilizar esta actividad para integrar en ella las estructuras gramaticales vistas en clase, consideraríamos que el ejercicio fue afortunado, pero es probable que hayamos asistido a la observación con ciertas expectativas que no fueron satisfechas ya que en la plática previa se había propuesto un plan de integración de la actividad dentro de la lección que prometía datos interesantes en cuanto a las posibilidades pedagógicas de la actividad, pero al no realizarse de la manera prevista, la actividad quedó en calidad de un simple llenador de tiempo.

En términos de integración de la actividad al temario del curso normal, las actividades resultaron no del todo afortunadas. Vale la pena destacar que las actividades dramáticas pueden funcionar a un nivel ajeno al temario en el mismo sentido de las canciones, los juegos o escenas de video que a veces los profesores utilizamos para salir de la monotonía del curso normal y que en sí mismas generan necesidad de lengua y oportunidad de estudio respecto a puntos gramaticales, estructuras o uso de la lengua. En ese sentido, las actividades resultan afortunadas porque se constituyen en una pausa o una distracción del hábito.

Es oportuno señalar que calificar las actividades en términos de éxito o fracaso sería demasiado injusto porque a fin de cuentas quien pidió el uso de estas actividades fui yo, y si los profesores aceptaron integrarlas a su curso fue en deferencia a mi petición. El hecho de que califique a las actividades como afortunadas o no afortunadas se refiere únicamente a mis expectativas del experimento y no a la capacidad didáctica del profesor en cuestión. Por lo anterior, podemos concluir que las actividades pueden funcionar de manera independiente al plan de estudios y que si se utilizan como una pausa para relajar el ambiente o como una actividad de transición entre una fase de la clase y otra, las actividades dramáticas siguen ofreciendo oportunidades para practicar estrategias de negociación de significado, siempre y cuando el profesor sepa aprovecharlas.

En el siguiente capítulo discutiremos los resultados de los datos obtenidos con las observaciones realizadas a las profesoras Sandra, Alexis y Tina, con el fin de ver qué tan eficaces resultan las actividades dramáticas para desarrollar o fomentar la competencia comunicativa desde el aula y en qué medida los resultados obtenidos con el experimento responden o no la pregunta de investigación o afirman o contradicen las hipótesis planteadas al principio del trabajo.

## CAPÍTULO 3

### DISCUSIÓN

#### 3. 1. En relación a la pregunta de investigación

Ya que hemos visto cómo transcurrieron las sesiones en las que se incluyeron las actividades que desarrollan una técnica dramática dentro del contexto de salón de clase de LE, consideramos necesario regresar a la pregunta de investigación: ¿De qué modo el conocimiento de técnicas teatrales puede facilitar al profesor de LE la creación de ejercicios comunicativos dentro de su práctica cotidiana?

A los profesores participantes se les introdujo en el ámbito de las actividades dramáticas a través de una sesión de cuatro horas que de ningún modo suple un curso de drama o actuación. Sin embargo, el pequeño taller tenía como objetivo ofrecer una opción para ampliar las perspectivas de los profesores en el sentido de que la enseñanza de LE puede vincularse de manera práctica a otras áreas del quehacer humano. Así como el taller aquí presentado, cualquier profesor que cuente con otro tipo de formación complementaria al de la enseñanza y aprendizaje de LE podrá en un momento determinado vincular su disciplina alternativa con la enseñanza de lenguas. Así pues podrían existir, y de hecho existen, vertientes sobre “el uso del arte en LE”. “LE y ciencias administrativas”, “inglés para médicos”, etcétera. Lo que en todo caso podría resultar de mayor utilidad, sería reformular la pregunta de investigación en términos de competencia comunicativa. La pregunta podría quedar así: ¿En qué forma el conocimiento y la aplicación de técnicas dramáticas propicia o desarrolla la competencia comunicativa entre los alumnos?

### 3. 2. En relación a la competencia comunicativa

Para poder responder, debemos regresar al concepto de competencia comunicativa según diversos autores. Habíamos visto en el marco teórico que, según Hymes: la competencia comunicativa se define como “la capacidad comunicativa de una persona (...) que abarca tanto el conocimiento de una lengua como la aptitud de utilizarla” (*apud* Rall, 1982: 41). También se dijo que era necesario considerar cuatro parámetros:

1. Si (y en qué medida) algo es formalmente posible.
2. Si (y en qué medida) algo es practicable en virtud de los recursos de la implementación posible.
3. Si (y en qué medida) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que es usado y evaluado.
4. Si (y en qué medida) algo efectivamente se hace, se realiza, y qué consecuencias trae su realización.

Y que poseer competencia comunicativa significa entonces para un miembro de una comunidad saber juzgar el comportamiento verbal de los demás y el suyo propio según estos cuatro criterios, a fin de evaluar si tal comportamiento es *posible* (en el sentido gramatical), *practicable* (en el sentido psicológico), *apropiado* y de uso *normal*.<sup>1</sup> (*Ibid.*)

De acuerdo a este modelo, las actividades realizadas con los sujetos del experimento podrán satisfacer estos cuatro parámetros, siempre y cuando se parta de un contexto apropiado. Si tomamos por ejemplo las actividades realizadas por la profesora Sandra tenemos que sí satisfacen algunos de los parámetros, pero no responden a una situación que pudiéramos calificar como “realista”, pues en ningún momento se consideró la contextualización de los ejercicios. Sin embargo, si consideramos que el contexto de su realización fue el aula misma, tendremos que la referencia a los parámetros de Hymes tendrá que establecerse considerando al salón de clase como un universo independiente. Lo anterior nos remite a lo expuesto por Crookall y Saunders (1989) en el sentido de que el simulacro del que seremos testigos se constituye como una realidad

---

<sup>1</sup> Los subrayados son de la autora.

operativa en sí misma<sup>2</sup>. Así pues, las actividades observadas con la profesora Sandra satisfacen los puntos 1 y 3 de este modelo porque el énfasis de la profesora se orientó a una producción *formalmente posible*, por ejemplo, tanto en *Self portraits* como en *Back to back*, donde el énfasis estuvo en la adquisición de vocabulario relativo a descripciones; y *apropiada (exitosa)* en el sentido que funcionaran dentro del contexto mismo de la actividad, es decir que cumplieran el cometido de permitir que los alumnos se reconocieran entre sí, lo que permite constatar que dichas actividades también se ajustan al parámetro 4, puesto que si el acto de reconocerse a través de un dibujo o el hecho de poder llevar a cabo una observación para después reportarla ante el grupo constituyen una instancia de conocer la lengua y demostrar que se tiene la aptitud de utilizarla para un fin específico, entonces tenemos que el resultado obtenido con dichas actividades sí cabe dentro de los parámetros para juzgar que estamos ante un ejemplo de competencia comunicativa.

No obstante, a pesar de que la referencia a los parámetros que nos ocupan se cumple de manera relativamente satisfactoria, dentro del parámetro 4, “si algo se hace, qué consecuencias trae su realización” (Hymes, *op. cit.*) sigue habiendo un hueco que llenar, pues queda pendiente saber con relación a qué habremos de evaluar las consecuencias del acto comunicativo realizado. Para abordar lo anterior, proponemos que la elección de actividades esté sujeta a un plan previo de contextualización. Para tal efecto, se tendría que establecer una sesión intermedia entre el taller de técnicas dramáticas y su aplicación dentro de las actividades pedagógicas de enseñanza del inglés o bien planear la contextualización de las actividades desde el taller mismo. Esta planeación de los contextos podría ser una tarea más que los profesores tendrían que realizar dentro del taller y que podría servir como una retroalimentación inmediata en cuanto a los

---

<sup>2</sup> Véase 1. 1. en el marco teórico

objetivos del taller mismo. En esta sesión, el coordinador del taller y el profesor tendrían que ver qué contextos de la vida real servirían para la actividad en cuestión.

Siguiendo con el ejemplo de la profesora Sandra, ya vimos que utilizó una serie de actividades que tuvieron que ver con la descripción de personas (*"What am I wearing?"*). ¿En qué situaciones nos vemos en la necesidad de describir a alguien más? No hace falta ir muy lejos: en una estación de policía para reportar a una persona perdida, cuando necesitamos reconocer a alguien que nunca hemos visto pero que está en el tiempo y lugar en el que estamos (un profesor en una escuela, una cita a ciegas que algún amigo concertó, un servicio de búsqueda de parejas, etc.), cuando por alguna razón tenemos que hacer evidente que conocemos la descripción de la persona (la orden de persecución de un criminal, un desfile de modas, una novia nueva, etcétera).

Otro problema de contextualización es el que plantea, por ejemplo, *"Self portraits"*. ¿En qué tipo de situaciones tendríamos que hacer un autorretrato y esperar a que otros descubran a través de él nuestra identidad? Una posibilidad sería una entrevista de trabajo en la que a los aspirantes se les pide que hagan un autorretrato y un viento fuerte (o la torpeza de los responsables del departamento de recursos humanos) desordenara los expedientes de modo que el departamento de recursos humanos de una empresa tuviera que emparejar los retratos con los solicitantes.

Un problema mayor de contextualización presentan *"This is me"* y *"Colorful ideas"*. ¿En qué situaciones de la vida real se daría una interacción como la que se produce con estos ejercicios? Tratar de expresar nuestra personalidad a través de una frase no suena tan descabellado. Se podría decir que los poetas lo hacen todo el tiempo. Pero por qué razón alguien querría saber quién es el autor de una frase. Quizá sean la clave para descubrir a un asesino, quizá sean los mensajes de un enamorado secreto, quizá de nuevo sea una parte de un examen

psicométrico en una entrevista de trabajo, quizá sea una cita que queremos usar en un trabajo académico pero no sabemos quién es el autor.

Finalmente, el caso de "*Cadavre exquis*" resultaría el más exótico. ¿En qué situación de la vida real se daría una interacción de preguntas y respuestas inconexas pero que en su conjunto pueden arrojar un sentido? Por sí misma, esta actividad no refleja una situación real, pero quizá si la combináramos con "*Dialogue interpretation*" tendríamos mejores resultados, ya que el repaso de una estructura gramatical en forma lúdica crearía un diálogo más o menos inconexo que con la segunda actividad se podría contextualizar para que ese galimatías tuviera sentido.

En el caso de la profesora Alexis vimos que ella jamás perdió de vista la contextualización de "*Signs of the future*" y se valió de diferentes fases para llegar a la producción de un texto escrito. A través de su clase, vimos una progresión que involucró diversas habilidades y diferentes tipos de actividad que iban encaminadas a una reflexión sobre el futuro. La práctica de la profesora Alexis nos lleva a considerar otros modelos teóricos de la competencia comunicativa, por ejemplo el modelo de C. B. Cazden, quien establece que "a partir de una experiencia limitada de actos de habla y de su interdependencia con datos socioculturales, los niños [en este caso los alumnos de LE] desarrollan una teoría general de un hablar apropiado en su comunidad, teoría que emplean —lo mismo que otros conocimientos culturales tácticos— en su comportamiento y en la interpretación de la vida social" (1970/72, *apud* Rall, 1982; 42).

En este sentido, se puede decir que la sesión de la profesora Alexis sí tuvo una gran orientación hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, pues aunque los alumnos no estaban reproduciendo una situación específica de la vida cotidiana, el conjunto de actos de habla tendía hacia la especulación de posibilidades en el futuro. Y si bien la discusión planteaba un escenario no realista, la elaboración de los dibujos y el uso de la lengua meta para discutir al respecto de lo que éstos representaban constituyó en sí el evento de habla. En el caso de la

segunda actividad, ya mencionamos que se incluyó sin una planeación previa, pero los puntos respecto a la contextualización son los mismos que en el caso de la misma actividad utilizada por la profesora Sandra.

En el caso de la profesora Tina se pueden aplicar los mismos comentarios que a las actividades de la profesora Sandra ya que ambas se referían a descripciones. Como se acotó en la descripción de la sesión, el plan era repasar las estructuras con los ejercicios, pero, nuevamente falló el plano de la contextualización.

En el modelo de Jürgen Habermas (1971, *apud* Rall, 1982), tenemos que el autor formula su teoría de la competencia comunicativa como pragmática universal: "Tarea de esta teoría es la reconstrucción del sistema de reglas mediante el cual somos capaces de producir o generar situaciones de habla" (Rall, *op. cit.*: 42). Un punto fundamental de este modelo es el uso de

*universales pragmáticos*, éstos son estructuras representadas en el habla misma, tales como los pronombres personales en su función de constitutivos del diálogo, como las palabras o los giros para empezar el intercambio verbal y para dirigirse al alocutorio, como las expresiones deícticas, los verbos realizativos y los verbos y adverbios modales que expresan intenciones y maneras de pensar [...] Habermas llama también *constitutivos del diálogo* a los universales pragmáticos [...]

La comunicación ordinaria tiene una estructura doble: 1) los hablantes-oyentes establecen la *intersubjetividad* al comunicarse uno *con* otro, y 2) ellos mismos se sirven, en sus enunciados, de oraciones para entenderse *sobre* objetos y acontecimientos. [...] De esta manera se desprende que comunicación es siempre al mismo tiempo *metacomunicación*.

Según Habermas existen cuatro clases de actos verbales que regulan el entendimiento del sentido pragmático:

1. Los comunicativos; que sirven para entender los enunciados en tanto que enunciados (p. ej.: decir, preguntar, contestar, admitir, etc.)
2. Los constatativos, que sirven para expresar proposiciones (p. ej.: contar explicar, asegurar, negar, etc.)
3. Los representativos, mediante los cuales el hablante se presenta al oyente (p. ej.: saber, pensar, esperar, desear, etc.), y,
4. Los regulativos, con los cuales se expresa la relación entre los interlocutores (p. ej.: ordenar, prohibir, prometer, disculpar, alentar, etc.). (*op. cit.*: 43)

Estas nociones son importantes, pues a pesar de que se trata de un modelo teórico muy complejo, lo que nos interesa destacar es que las actividades utilizadas en las observaciones siempre tendieron hacia la metacomunicación, ya que los alumnos nunca pretendieron estar fuera del salón de clase y éste era su comunidad. La clase de lengua extranjera se constituyó en un universo en el que los conceptos arriba mencionados se cubrían aunque de una manera más o menos intuitiva y en el fluir de la sesión, los alumnos siempre estuvieron pasando de un tipo de acto verbal a otro. Es decir, la clase de LE y en particular las clases en las que se utilizaron actividades dramáticas ofrecen instancias en las que los cuatro actos verbales de los que habla Habermas están presentes en un sentido que acabaría siendo hasta cierto punto circular, pues un tipo de acto de habla genera otro y así sucesivamente de manera que la competencia comunicativa se va construyendo con estos cuatro actos de habla que fungen en un momento determinado como fuente y destino. Cabe recordar que en 1.6. en el marco teórico de este trabajo se mencionó que los profesores deberían de contar con un repertorio de actos de habla que les permita iniciar la comunicación a través de la toma de conciencia de la función de estos mismos actos por parte de los alumnos. Como vemos, por lo menos desde la perspectiva teórica, las actividades dramáticas tienen un fundamento metacomunicativo que a medida que se desarrolle conducirá hacia la competencia.

En las observaciones realizadas tenemos que los actos de habla que menciona Habermas ocurrieron en más de una ocasión y de hecho hubo una especie de interacción entre ellos mismos, pues en la mayoría de las veces se partía de uno de ellos para utilizar los otros: por ejemplo, en el caso de la profesora Alexis y su actividad de *Signs of the future* tenemos que para iniciar la actividad, la profesora tuvo que partir de un par de actos comunicativo y regulativo, respectivamente al iniciar las instrucciones y explicar la actividad, de ahí los alumnos tuvieron

que responder con otro tipo de actos, como los representativos y los constatativos tanto en su interacción como en el momento de reportar sus trabajos ante la clase o cuando debían adivinar de qué se trataba cada señal. Como vemos lo anterior deja en claro que los actos de habla necesarios en el modelo de Habermas se cumplen en ciclos donde la preeminencia de unos sobre otros es más evidente, pero después de todo se trata de un continuo que se reproduce constantemente en diversos niveles y con distintas intensidades, lo cual de nuevo nos lleva a la negociación de significado por parte del experto en la LE y el aprendiente de la misma.

Habermas va todavía más lejos. Según él, para lograr un consenso verdadero necesitamos del siguiente principio contrafáctico: en cualquier discurso estamos forzados a suponer una situación de diálogo ideal, donde los hablantes están conscientes y son responsables, razonables y sinceros. Y esta situación de diálogo ideal se da tan sólo en una constelación simétrica donde cada hablante tiene las mismas oportunidades, donde los roles son intercambiables y donde todos pueden realizar los actos del lenguaje de la misma manera. (Rall, 1982: 44)

La cita anterior es clave para este trabajo. Aunque los problemas de la competencia comunicativa en estos modelos se contemplan desde la perspectiva de una comunidad lingüística real (un país, una comunidad de inmigrantes, etc.), y se deja claro que, debido a las desigualdades sociales y de otra índole, la adquisición de competencia comunicativa no es posible de manera tan sencilla, no debemos perder de vista que la *situación de diálogo ideal* de Habermas se cumple en el salón de clase, ya que desde nuestra posición como profesores, coordinadores de tareas o transmisores de conocimiento, podemos establecer las condiciones para que nuestros alumnos funcionen como *hablantes conscientes y responsables, razonables y sinceros* al establecer los límites en los que ellos tengan *las mismas oportunidades, donde los roles son intercambiables y donde todos pueden realizar los actos del lenguaje de la misma manera*. Así, pues, creo que la clase de lengua extranjera es el mejor lugar para establecer condiciones que satisfagan el modelo

de Habermas y dichas condiciones pueden quedar constituidas en un ámbito hasta cierto punto controlado gracias al tipo de actividades dramáticas descritas en el presente trabajo.

Otro modelo que también resulta indispensable considerar dentro de los citados por Rall para el presente trabajo es el de D. C. Kochan (1973/76, *apud* Rall, 1982), quien dio un enfoque más didáctico a la teoría de la competencia comunicativa. Para este autor, “la teoría de los actos de lenguaje es pertinente en tanto que lleva a la reflexión sobre los contextos situacionales y sociales de la acción verbal. La didáctica tendrá que construir y organizar situaciones que permitan a los alumnos percatarse de los elementos constitutivos de los actos de lenguaje” (*op. cit.* : 46). Para este autor la competencia comunicativa se entiende como:

- a) Acción verbal concreta dentro de una comunidad lingüística, conforme a sus posibilidades de comunicación fácticas y no socioculturalmente condicionadas;
- b) Reflejo del sistema de expectativas y controles sociales que regulan el comportamiento social-comunicativo;
- c) Repertorio de estrategias para un comportamiento comunicativo (que va desde el consenso hasta el conflicto);
- d) La adquisición se efectúa al mismo tiempo que la adquisición de la competencia lingüística.

La competencia lingüística hace posible:

- a) Originar una situación de habla;
- b) Situar los propios intereses;
- c) Aclarar y volver a definir las relaciones sociales;
- d) Comentar las situaciones de habla;
- e) Anticipar y reconstruir las situaciones de habla (Rall, 1982: 48).

Nuevamente tenemos una especie de modelo a escala de lo que ha de ser la comunicación en un contexto mucho más amplio. En esta ocasión debemos partir del salón de clase entendido como comunidad lingüística<sup>3</sup> y habremos de evaluar la competencia de nuestros alumnos referida a esta comunidad. Así, en el inciso a) del autor que nos ocupa tenemos que cada una de las

---

<sup>3</sup> En el sentido de Corder (1973): “formada por individuos que se consideran a sí mismos como hablantes del mismo idioma; sin que necesiten tener otros atributos definitorios” (p. 53)

actividades utilizadas tiene especificada una *acción verbal concreta*, que puede ser describir (*Self portraits, What am I wearing?*), especular / explicar (*Signs of the future*) o preguntar y responder (*Cadavre exquis*), que se lleva a cabo con los elementos disponibles, y aunque el objetivo es poder aplicar estos conocimientos en un ámbito social en el que el uso de la lengua meta sí esté *socioculturalmente condicionado*, el salón de clase ofrece la posibilidad de esta ausencia de condicionamiento que sirve precisamente para crear conciencia al respecto. Lo anterior nos remite de nuevo a lo expuesto por Crookall y Saunders (1989) en el sentido de que si consideramos al simulacro como una realidad en sí misma, se nos permitirá la reducción de riesgos en el desempeño real.<sup>4</sup> Así el análisis de lo socialmente condicionado será mucho más fácil, puesto que se realizará desde la comunidad que nosotros mismos habremos definido con anterioridad, lo que resuelve a su vez el inciso b). Por otro lado, el tipo de actividades que hemos venido analizando debe ser el punto de partida para propiciar un tipo de retroalimentación que de alguna manera fomente la toma de conciencia de los alumnos respecto a su propia competencia lingüística. Así pues, las actividades propuestas deben servir como trampolines para cubrir los incisos a-e de las posibilidades de la competencia lingüística.

Vale la pena hacer hincapié en el hecho de que tanto la *situación de diálogo ideal* de Habermas como la *comunidad lingüística no socioculturalmente condicionada* de Kochan pueden ver su concreción en el aula de LE, ya que estará en manos de profesores e instituciones visualizar este ámbito como una reproducción a escala de la comunidad lingüística mayor que será en donde la lengua meta se habla naturalmente.

Si consideramos las actividades propuestas para el experimento y reflexionamos sobre las observaciones realizadas, veremos que los autores que se han preocupado por el problema de la dramatización dentro del salón de clase han tomado todas estas consideraciones en cuenta.

---

<sup>4</sup> Cfr. 1.1. en el marco teórico.

aunque en ocasiones algunos autores den prioridad a alguno de los aspectos por sobre los otros. Con todo, consideramos pertinente señalar que el presente trabajo ofrece esta visión teórica de conjunto que en los otros autores está repartida de manera fragmentaria.

La respuesta a nuestra pregunta de investigación es necesariamente vaga, porque la pregunta, tomando en cuenta el desarrollo de las actividades, resulta inadecuada. Los profesores involucrados en el experimento no tuvieron que acercarse a la teoría dramática como tal. Más bien se les presentó un conjunto de técnicas basadas en ejercicios reconocidos como pertenecientes a clases de actuación y a creación de situaciones dramáticas.

El hecho de que quien esto escribe, profesor de LE con formación actoral, supiera que dichas actividades sí correspondían a una formación para actores, no convierte la presentación de técnicas para ser utilizadas en el salón de clase de lengua en un sustituto de formación teatral. En este sentido, el experimento responde mejor a las preguntas adyacentes: ¿Qué necesitaría saber el profesor de LE respecto al teatro y sus técnicas? El profesor quizá sólo necesite saber que el teatro y el drama tratan de recrear la vida a través de la puesta en movimiento de un diálogo previamente escrito para dicho fin.

¿Se podrían integrar estos ejercicios dentro de un curso de cuatro habilidades? Hemos visto que sí. Prueba de ello son algunas de las actividades que utilizó la profesora Sandra y muy en particular la utilizada por la profesora Alexis, pues integró la actividad dentro de un plan de clase tradicional que correspondía al estipulado por la institución en la que trabaja. Esto abre la posibilidad de cumplir tanto institucionalmente como a un nivel más personal y creativo. Si nos ceñimos al plan de estudios o al curso establecido por la institución que nos tiene contratados, pero sabemos elegir el tipo de actividades dramáticas que cubran ya sea de lleno o tangencialmente los contenidos del curso, podremos ofrecer a nuestros alumnos una variación en la rutina del aula y nos ofrecemos a nosotros mismos un reto creativo y pedagógico. Lo anterior

sirve para situarnos en una constante evaluación de nuestro quehacer como profesores de lenguas. Desde luego que el adaptar las actividades o utilizarlas fuera de contexto también cubre en cierta proporción lo que acabamos de decir.

En cuanto al cumplimiento o no de las hipótesis, las actividades sí resultaron benéficas como un recurso extra para sacar a la clase de LE de la rutina impuesta tanto por el plan de estudios mismo como por la rutina a la que se puede llegar en la relación profesor-alumnos. Las actividades ofrecen un foco de atención y un quehacer compartido en los que el esfuerzo y la energía se canalizan hacia la resolución de una tarea concreta. Lo anterior resulta benéfico para el profesor, pues disminuye la necesidad de concentrarse en el control de la disciplina interna del aula. El conflicto previsto en cuanto a la inclusión de estas actividades dentro de un plan de estudios determinado no ocurrió, pues cuando las actividades no formaron parte del temario, sirvieron como distractores que activaban otras áreas de la dinámica del grupo, se realizaron con comodidad y resultaron provechosas en más de un sentido. Podemos apreciar que la comunicación dentro del salón de clase se modificó en el sentido de que los alumnos se constituyeron en su propia comunidad y en los momentos en que se utilizaron las actividades dramáticas el énfasis del quehacer de los alumnos estaba más en llevar a cabo la tarea asignada que en sentarse a “aprender” una lengua a través del profesor.

### **3. 3. Con respecto al diferencial semántico de Francis R. Jones**

En el marco teórico de este trabajo hemos visto que las actividades dramáticas propuestas por Maley y Duff (1982) se ofrecen como detonadores de la comunicación en el salón de clase y como favorecedoras de una mayor interacción entre los alumnos. En cada uno de los casos arriba analizados hemos ofrecido una interpretación muy subjetiva de lo que ocurrió con cada actividad

y señalamos algunos errores de procedimiento así como los logros inmediatos de cada sesión y los aciertos por parte de los profesores en el manejo de la actividad.

A continuación ofrecemos una evaluación de las actividades basada en un diferencial semántico propuesto por Jones<sup>5</sup> (1991).

Para poder representar gráficamente cómo las actividades utilizadas por los profesores encajan en el diferencial semántico de Jones, las identificaremos con números.

En el caso de la profesora Sandra : 1 = *Self portraits*; 2 = *Back to back*; 3 = *This is me*; 4 = *Cadavre exquis*; 5 = *Colorful ideas*.

Para la profesora Alexis: 6 = *Signs of the future*; 7 = *Self portraits*.

Para la profesora Tina: 8 = *Back to back*; 9 = *Spot the change*.

Veremos que la distribución de las actividades en ocasiones se carga hacia un extremo o hacia el otro. A fin de no hacer monótono o repetitivo el recuento de las actividades, se comentarán los resultados por categorías y se hará un comentario más detallado de las actividades que resultaron muy aisladas o en las que hubo una polarización muy notoria. Cuando en alguno de los apartados no se incluya ninguna actividad, es porque esa sección no aplicó para las actividades aquí contempladas.

El diferencial semántico de Jones es el siguiente:

1. <i>Ambiente y tema</i>		
a) Ambiente simulado	<-----Todas---->	a) Ambiente real (salón de clase)
b) Ambiente familiar	<---Todas las demás-----6-->	b) Ambiente fantástico
c) Actuación realista	<---Todas----->	c) Actuación simbólica
d) Ambiente cuidadosamente definido	<---6-----Todas las demás-->	d) Ambiente mínimamente definido
e) Reglas del juego complejas	<---3, 4, 5 y 6-----Todas las demás-->	e) Sin reglas del juego

<sup>5</sup> Véase 1. 6. en el marco teórico.

f) Los estudiantes tienen libertad para inventar la "realidad"	<---6----->	f) Los estudiantes no tienen libertad para inventar la realidad
g) El tema genera un interés alto	<---Todas----->	g) El tema genera interés bajo
h) Hay movimiento involucrado	<---2, 8 y 9-----Todas las demás-->	h) Los alumnos permanecen sentados
<i>2. Estructura de la actividad</i>		
a) Varios episodios diferentes	<-----2 y 8-->	a) Un solo episodio
b) Resultados impredecibles	<---1, 3, 4, 5, 6 y 9-----2, 7 y 8-->	b) Resultados altamente predecibles
c) Cualquier tipo de producción es aceptable	<---Todas----->	c) Producción única y "correcta"
d) Decisiones de los alumnos sin restricción	<-----Todas----->	d) Decisiones de los alumnos muy restringidas
e) Las decisiones generan nuevas situaciones	<---Todas----->	e) Decisión = fin del juego
f) Tiempo limitado	<---Todas----->	f) Tiempo ilimitado
g) Urgente	<-----Todas-->	g) Placentera
<i>3. Personajes</i>		
a) Se asumen roles	<-----Todas-->	a) No se asumen roles
b) Roles familiares	<----->	b) Roles muy ajenos
c) Libertad de opinión	<---Todas----->	c) Se asigna una opinión a los alumnos
d) Libertad de actitudes de personalidad o emocionales	<---Todas----->	d) Se asigna al alumno actitudes de personalidad o emocionales
e) Igualdad en el poder de toma de decisiones	<---Todas----->	e) Un solo rol tiene el poder de toma de decisión
f) Igualdad en el control de la interacción	<---Todas----->	f) Un rol tiene el control de la interacción

<b>4. Interacción</b>		
a) No hay trabajo individual	<-----Todas*----->	a) Trabajo individual exclusivamente
b) Todo el grupo	<---3, 4 y 5-----1, 2, 6, 7, 8 y 9--->	b) Trabajo en equipos
c) Cambios en la composición del grupo	<---1, 2, 8 y 9----->	c) Composición del grupo estable
d) Los huecos de información requieren que todos los alumnos contribuyan	<---Todas----->	d) No hay huecos de información
e) Es probable que la interacción esté dominada por unos cuantos estudiantes	<-----Todas----->	e) Es posible que la interacción sea equitativa
f) Convergente (cooperativa)	<---2, 4 y 9-----1, 3, 6, 7, 8--->	f) Divergente (basada en conflicto)
<b>5. Factores pedagógicos</b>		
a) Actividad larga	<-----Todas--->	a) Actividad corta
b) Motivación generada por el tema	<-----Todas--->	b) Motivación generada por la tarea
c) Es necesaria una gran cantidad de <i>input</i> inicial	<-----Todas----->	c) Necesidad de <i>input</i> inicial baja
d) Discurso preparado o estilizado	<---3, 5, 6 y 8-----1, 2, 4, 7 y 9--->	d) Discurso espontáneo
e) Se generan varias actividades de seguimiento	<---3, 5 y 6-----1, 2, 4, 7, 8, y 9--->	e) Se generan pocas actividades de seguimiento
f) Actividad controlada por el profesor	<---Todas----->	f) Actividad controlada por los alumnos
g) Meta de aprendizaje = conductual	<-----Todas--->	g) Meta de aprendizaje = lingüística
h) Actividad con alta orientación hacia el producto (por ejemplo, texto escrito)	<-----Todas--->	h) No hay orientación hacia el producto

<i>6. Factores lingüísticos</i>		
a) Es probable que haya una gama amplia de actos discursivos o de temas	<---4 y 5-----1, 2, 3, 6, 7, 8 y 9-->	a) Es probable que haya una gama reducida de actos discursivos o de temas
b) Interacción oral	<---Todas-----3, 4 y 5-->	b) Interacción escrita
c) La precisión es importante	<-----Todas-->	c) La efectividad comunicativa es importante
<i>7. Factores individuales relativos al alumno</i>		
a) Empatía con el rol alta	<----->	a) Empatía con el rol baja
b) Lingüísticamente demandante	<----->	b) Lingüísticamente fácil
c) Posesión de un "rol clave"	<-----Todas-->	c) No hay posesión de un "rol clave"

Dentro del apartado 1. *Ambiente y tema*, tenemos que todas las actividades se cargaron hacia el inciso *c*, es decir requirieron de una actuación realista. Hay una polarización muy marcada en el inciso *e*, en donde cuatro actividades requirieron de reglas complejas. A pesar de ello, el resultado de dichas actividades fue muy interesante. Como ya habíamos comentado arriba, el caso de la actividad 4 (*Cadavre exquis*) fue el más representativo en cuanto a complejidad en las reglas del juego. Ya en particular, vemos que la actividad 6 (*Signs of the future*) se alejó en tres de los incisos, (*1, b, d y f*) esto debido a la particularidad de que se requería la creación de una realidad diferente en un ambiente fantástico y que la profesora tuvo buen cuidado en definir a través de todos los antecedentes descritos en la observación. Vale la pena destacar que todas las actividades proponían un tema interesante para los alumnos. Y ¿qué mejor tema que hablar de ellos mismos? O en el caso de la actividad 6 un tema casi de ciencia-ficción, pero en el que el punto de partida seguía siendo el aquí y ahora de los propios estudiantes.

Respecto a la categoría 2, *estructura de la actividad*, tenemos que la distribución se polarizó en el inciso *b*, resultados impredecibles, aunque tres de las actividades están diseñadas para obtener estructuras y vocabulario muy específico, por lo que es muy probable que el resultado sea predecible. En el caso del inciso *d*, relativo a las decisiones de los alumnos, se presenta un problema, porque dependerá del manejo que el profesor haga de la actividad para saber el grado de restricción en las decisiones de los alumnos; sin embargo, en la representación gráfica del diferencial tratamos de señalar que aunque las actividades se encuentran entre los dos polos, la tendencia es mayor hacia la no restricción.

En cuanto a la categoría 3, *personajes*, en los casos de las actividades aquí descritas, al no haber un rol predeterminado, éstas caen dentro del lado de mayor libertad e igualdad en cuanto a las actitudes de los estudiantes y a la toma de decisiones. Nuevamente, dependerá del profesor manejar las actividades de modo que los alumnos aventajados no acaparen un rol protagónico que impida el libre ejercicio de los demás, ya que de no prestar atención a este aspecto se corre el riesgo de que algún alumno, no necesariamente el que mejor nivel de desempeño tenga, se adjudique el papel de líder. El hecho en sí no implica un problema, el conflicto puede surgir cuando al ejercer este liderazgo se afectan los derechos de los demás participantes, pues un tipo de protagonismo que no esté controlado desde el principio por la actividad o por el profesor puede conducir a conflicto en el sentido de que los alumnos tímidos se verán inhibidos por los protagónicos, más cuando lo que se pretende es una distribución equitativa de oportunidades de negociación de significado. Si bien en 1. 1. del marco teórico veíamos que los hablantes nativos tienden a conducir la interacción a fin de allanar el camino para la comprensión de ambas partes, dentro del salón de clase la distribución de roles protagónicos es un punto delicado al que hay que prestar atención para poder fomentar la equidad en la toma de turnos. Afortunadamente en las

actividades que aquí hemos analizado no se dio el caso de protagonismos no planeados, pero es un riesgo que siempre estará latente (véase 4, *e*, abajo).

En lo que se refiere al apartado 4, *interacción*, en el tipo de interacción de las actividades utilizadas predominó el trabajo en equipos aunque en ocasiones de ahí se derivara a trabajo con todo el grupo. En el inciso *e*, relativo a la distribución de la interacción, todas las actividades se sitúan al centro del diferencial, pues el predominio de la participación de los alumnos más aventajados es un riesgo que existe siempre y puede llegar a constituir uno de los problemas más serios en el estudio de la interacción en el salón de clase. Con todo, este tipo de actividades ofrece un mayor grado de control sobre este conflictivo aspecto, en el sentido de que la actividad plantea la necesidad de lengua, incluye una serie de funciones comunicativas que en sí mismas generan los huecos de información que a su vez habrán de demandar de parte del alumno un trabajo de elaboración en el que habrán de evaluar su propio nivel de desempeño y rebasarlo en caso de que éste sea inferior al demandado por la actividad. Si el profesor tiene claro su plan de trabajo, sus objetivos y el tipo de interacción que la actividad habrá de generar, es en este sentido que el control está asegurado, no habrá una mayor cantidad de participación del profesor en calidad de expositor erudito, pero sí habrá una participación más funcional en su calidad de coordinador o facilitador del trabajo en equipo, o bien actuará como un intermediario en la negociación del significado de la interacción de manera muy parecida a como lo hace el hablante nativo en el modelo de Long (1983).<sup>6</sup> Este tipo de control que da de manifiesto si observamos el inciso *f*, en cuanto al tipo de interacción observada, ya que veremos que las actividades 2 y 8, que son “*Back to back*” aplicada por dos profesoras diferentes, se consideran como dos instancias en forma separada que se polarizaron en su realización debido al manejo que cada profesora hizo de ella.

---

<sup>6</sup> Véase 1. 1. en el marco teórico.

En el caso de 2, la versión de la profesora Sandra, consideramos que se trató de una versión convergente porque todos los alumnos estaban pendientes a la descripción de sus compañeros y el grado de cooperación fue evidente en el sentido de que la corrección entre compañeros estuvo presente todo el tiempo y la necesidad de vocabulario se extendía a todo el grupo y todos se beneficiaron de cada explicación.

En el caso de la profesora Tina, considero que la actividad tendió hacia lo divergente porque la manejó como una especie de competencia, cada pareja estaba concentrada en producir su propio discurso y, aunque todos trabajaban al mismo tiempo, no hubo un elemento de control que centrara la atención del grupo hacia la tarea; si acaso al final, tan sólo la revisión de dos parejas, que en opinión de la profesora podrían resultar paradigmáticas.

Este caso de una actividad aplicada por dos profesoras diferentes con resultados tan opuestos, pone de manifiesto la necesidad de una planeación estratégica que defina claramente el objetivo de la actividad, ya que sin ella, se corre el riesgo de contar con una herramienta inútil.

Respecto al apartado 5, *factores pedagógicos*, se trata de actividades cortas en donde el peso recae sobre la tarea. El inciso polémico es el c, respecto al *input*, pues necesariamente se trata de un punto relativo ya que, aunque casi todas las actividades se utilizaron para repaso de temas y estructuras previamente estudiados, en muchos de los casos las demandas de vocabulario y estructuras fueron abundantes. Una vez más, estará a criterio de los profesores saber si se requiere de una gran cantidad de *input* inicial o no, pues dependerá del uso que se le dé a la actividad dramática el tipo de *input* necesario. Es decir, si la actividad se utiliza para presentar por primera vez un cierto tipo de estructura gramatical o alguna función comunicativa, la actividad deberá de contemplar una fase de preselección del vocabulario o las estructuras necesarias o el tipo de actos de habla que habrán de llegar a producirse. En las actividades que nos ocupan, la mayoría se utilizaron para repaso de contenidos gramáticos y funcionales

previamente vistos en clases anteriores, con excepción quizá de 3, en donde la profesora Sandra dejó en claro el tipo de estructura que necesitaba: una frase<sup>7</sup> y de 6 en donde el *input*, además de haberse trabajado en clases anteriores se fue adaptando para culminar en la actividad de *Signs of the future*.<sup>8</sup> Lo anterior nos indica que la cantidad de input quedará a criterio del profesor según las necesidades de su plan de trabajo.

En cuanto al inciso *d*, la espontaneidad del discurso, nuevamente tenemos una distribución muy polarizada, pues aunque predomina el discurso espontáneo, el profesor que utilice estas actividades deberá tener una conciencia muy clara del tipo de discurso que desea lograr, aunque nunca habrá de perder de vista que este tipo de actividades tienen como una de sus características principales la de ser impredecibles.

En el inciso *e*, actividades de seguimiento, la tabla refleja mejor la decisión tomada por cada profesora y no una característica específica de las actividades analizadas, porque las actividades en sí, por su propia naturaleza, tendrían que ser generadoras de actividades de seguimiento, por lo menos de una discusión entre el profesor y el grupo, acerca de la actividad misma y de lo que ocurrió en su realización (Cfr. el apartado de retroalimentación en Di Pietro, 1986). Como las actividades se utilizaban por primera vez en algunos casos, este factor resultó poco favorecido ya que el objetivo del profesor era más bien realizar la actividad en sí y no explotarla, pero, por otra parte, la explotación de la actividad se dio de acuerdo con la personalidad y el estilo de cada docente.

Esto nos lleva a la consideración del inciso *f*, el grado de control del profesor, que muestra cómo todas las actividades estuvieron controladas por el profesor a pesar de la abundante participación de los alumnos.

---

<sup>7</sup> Véase 2. 3. 1. 3. en el capítulo 2.

<sup>8</sup> Véase 2. 3. 2. 1. en el capítulo 2.

En el inciso g, metas de aprendizaje, tenemos que la meta siempre estuvo orientada hacia la producción lingüística, aunque no a un producto definido y el aspecto conductual quedó soslayado por la falta de contextualización apropiada.

En lo que toca al apartado 6, *factores lingüísticos*, la mayoría de las actividades presentan una gama reducida de actos discursivos: en 1, 2, 7, 8 y 9 se limitaban a descripciones en tanto que 6 se veía constreñida por la necesidad de estructuras específicas como “prohibido..., se puede / no se puede”, etc. y 3 prácticamente se circunscribió a descripciones en primera persona. En contraste, 4 y 9 dependían de la habilidad de los alumnos para reaccionar ante un estímulo aleatorio por escrito o un cambio en la apariencia personal de sus compañeros respectivamente, a fin de producir un texto específico. Por otro lado, en 5 la información era más bien de carácter personal, y el resultado dependería de los esquemas y representaciones de los alumnos así como de su competencia lingüística. Así que en esta actividad los actos discursivos podían ser amplios en el sentido de que la información proporcionada estaría condicionada por una serie de variables poco controlables por parte del profesor, a saber: estado de ánimo, dominio de determinadas estructuras, vocabulario, etc. Sin embargo, las actividades se concentraban en unos cuantos actos discursivos que, si bien generales, podían quedar clasificados de la siguiente manera: para 1, 2, 7, 8 y 9, descripciones físicas; para 3 y 5, aseveraciones con información personal subjetiva; y para 4, preguntas y respuestas con la estructura “¿por qué...?/porque...”. Todas las actividades requirieron de interacción oral en algún momento y a esto se añadió que 3, 4 y 5 requerían de producción escrita. De igual modo, todas las actividades estuvieron orientadas a lograr una comunicación con énfasis en la fluidez a pesar de posibles errores de precisión.

Por último la categoría 7, *factores individuales relativos al alumno*, prácticamente no aplicó a estos ejercicios pues al no haber ningún tipo de rol preestablecido, no se puede hablar ni de empatía ni de carácter de “clave” en la interacción. Respecto al inciso b, el grado de dificultad

lingüística, hemos considerado que no aplica porque una vez más estamos ante una categorización relativa, tendríamos que ver con mayor detalle si la actividad es demandante o fácil con relación a qué contexto o a quién realiza la interacción, es decir, qué tipo de roles se definen para cada contexto: ¿los otros alumnos?, ¿un hablante nativo?

El tipo de análisis arriba expuesto tendría que considerarse como un paso inmediato a la selección de actividades dramáticas, pues si se han de considerar como un auxiliar dentro de un plan de estudios predeterminado, las categorías sugeridas por Jones no sólo facilitarían la elección de las mismas sino que ayudarían a esclarecer objetivos, procedimientos y análisis de resultados.

### **3. 4. Conclusiones**

Hemos señalado que quizá una de las principales deficiencias de las actividades utilizadas en el presente trabajo fue la falta de una contextualización adecuada. Aunque en principio esto podría parecer una limitante dentro del modelo de competencia comunicativa, vale la pena considerar estas actividades como un paso previo para trabajar otro tipo de enfoques de dinámica dramática como los de Heckel (1984) y Di Pietro (1986), quienes piden del grupo de alumnos un trabajo mucho más cercano a la concepción tradicional y abordan la producción lingüística desde una perspectiva con una mayor libertad creativa. Así pues, las actividades aquí presentadas podrían ser el punto de partida para la selección del tema de las escenas que los alumnos habrán de representar (caso de Heckel) o bien ayudarían al profesor y al grupo para la creación de escenarios más controlados (caso de Di Pietro). En otras palabras: los ejercicios propuestos por Maley y Duff podrían ser la base de una búsqueda de contextos realistas y situaciones posibles a considerar en el caso de que los alumnos tuvieran en claro sus metas en cuanto a su relación con la cultura meta.

mayor que en un momento determinado de sus vidas requerirá que apliquen lo aprendido y experimentado en el modelo constituido en el aula.

En términos generales, podemos concluir que la comunicación dentro del salón de clase, a pesar de ser un fenómeno sumamente complejo, puede constituirse como un tema de estudio independiente que, abordado desde una perspectiva constructiva, ofrece tanto al profesor como al alumno un punto de partida para analizar no sólo la lengua que se quiere aprender sino una gran cantidad de aspectos paralingüísticos que ocurren en la comunicación humana. Volvemos al aserto de que la comunicación es un hecho social y el salón de clase ha de constituirse en un reducto de la sociedad que requiere o usa la lengua meta. Al igual que su referente mayor, este teatro en que se constituye el aula habrá de dar cabida a la expresión del ser humano en su totalidad, con sus conflictos e idiosincrasias, sus atavismos y el afán de constante renovación, con ese maravilloso fenómeno del sincretismo que nos abre las puertas a culturas diferentes sin necesidad de salir de casa.

Teresa Pica (1987) sostiene que “a pesar del potencial humano para internalizar reglas y patrones lingüísticos, el éxito en la adquisición de una segunda lengua no es un resultado inevitable de la experiencia en el aula” (pág. 3). Si bien es cierto que en su artículo demuestra con datos y resultados su aseveración, consideramos pertinente señalar que el presente trabajo, si bien no puede rebatir el argumento de Pica, sí ofrece una ventana que permita atisbar qué posibilidades hay para que la adquisición se logre desde el ámbito académico.

## CONCLUSIONES GENERALES

Resta ahora hacer una reflexión acerca de lo que significó la experiencia de realizar un experimento como el presentado en las páginas precedentes.

Puesto que el experimento era de carácter exploratorio, los resultados obtenidos ofrecen hallazgos que van más hacia la reflexión del quehacer docente que a soluciones prácticas o metodológicas. En términos muy generales, el experimento valió la pena porque los profesores que participaron tanto en los talleres como en las observaciones comparten la inquietud acerca de cómo hacer que las actividades dentro del salón de clase promuevan un tipo de comunicación más real en términos de competencia comunicativa, siempre y cuando no se pierda de vista el hecho de que el salón de clase se constituye como un universo en sí mismo. Esto quedó de manifiesto con el grado de participación que manifestaron los mismos profesores. Uno de los puntos en común que quedaron al descubierto después de realizadas las actividades fue que tanto alumnos como profesores consideraron estas actividades como motivadoras y como una contribución a una mejor dinámica de clase.

En cuanto a las actividades en sí mismas, éstas pueden servir como juegos relajantes y como comentarios metacomunicativos: si tomamos cualquier actividad de las propuestas por Maley y Duff y la incluimos en nuestra clase sin ningún tipo de contextualización, es posible que los alumnos las consideren un respiro dentro de la rutina de la clase habitual. El hecho de realizar una actividad diferente a las acostumbradas es ya en sí una oportunidad de generar interacción en el salón de clase a través del comentario y la reflexión acerca de lo que se hizo y, desde luego, de utilizar la lengua meta para ello.

Estamos plenamente conscientes de que las actividades que se realizaron en las observaciones descritas no corresponden completamente a los modelos presentados en el marco teórico de este trabajo. Sin embargo, consideramos que si se les ve como una parte encaminada

hacia un objetivo mayor, muchos de los ejercicios propuestos serían un pequeño engrane en la maquinaria de la comunicación del salón de clase.

Quizás uno de los problemas principales en algunas de las actividades observadas es el de la falta de una contextualización apropiada. Surge así la necesidad de establecer un contexto más específico para cada actividad. Aquí la pregunta indicada tendría que ser ¿en qué circunstancia de la vida real tendría uno de mis alumnos que verse involucrado en el proceso que plantea esta actividad? En la discusión de las observaciones se acotaron algunas sugerencias. Es probable que las respuestas nos llevaran a un callejón sin salida, tal vez las posibles soluciones resultaran descabelladas o se convirtieran en motivo de angustia entre los participantes, incluyendo al profesor. Por otra parte, la disposición de los alumnos a colaborar puede ser un factor en el que podamos confiar. Pero ¿qué pasa cuando el alumno se encuentra tomando la clase de LE porque así lo requiere su plan de estudios en una institución educativa de educación media superior o superior? ¿Cómo enfrentar la resistencia de los alumnos que presentan un filtro afectivo alto? Creemos que las actividades dramáticas tienen la ventaja de contribuir en la disminución de dicho filtro afectivo al basarse en las necesidades inmediatas y personales de cada alumno.

La única manera de saber si estas actividades son efectivas es poniéndolas a prueba. Los autores consultados recomiendan tratar este tipo de actividades de manera paulatina, es decir, si lo que nos interesa es probar actividades nuevas, la mejor manera es hacerlo de manera paulatina, metódica y contextualizada. Una vez a la semana, quizá sólo con ejercicios introductorios. Es posible que las actividades rondan nuestro pensamiento durante mucho tiempo sin que lleguemos a utilizarlas. Tal vez sea hasta que dominemos nuestro plan de estudios normal que sepamos incorporarlas adecuadamente. La decisión dependerá de nuestro espíritu de aventura.

En cuanto al taller quizás el principal problema en la realización de este experimento se deba a una planeación poco adecuada del taller inicial.

Si bien es cierto que los profesores se mostraron entusiastas y cooperativos al respecto, algunas posibles soluciones serían: 1) si se trata de una sola sesión, elegir un número menor de actividades y enfatizar el hecho de contar con un contexto adecuado para dichas actividades; además de ofrecer un contexto más delimitado para cada actividad, explorar las posibilidades de explotación de cada ejercicio hasta agotarlo. A este respecto, el conocimiento que el profesor tenga de los planes de estudio o libros de texto en los que pueda encajar la actividad y su posterior explotación es fundamental. El proceso de selección de actividades para un taller como el utilizado para este experimento tendría que partir de objetivos mucho más definidos que los que motivaron la presente investigación. 2) Si se trata de varias sesiones, evidentemente el número de actividades se incrementaría, pero las consideraciones del inciso anterior son pertinentes; en este caso, la recomendación sería redondear cada sesión con una o varias tareas encaminadas a una retroalimentación pertinente a cada sección. La selección de actividades tendría que partir de cada una de las secciones propuestas por Maley y Duff o bien diseñar cada sesión con varios componentes de las distintas categorías para lograr una coherencia metodológica en cada sesión.

Un elemento indispensable en la planeación de un taller, y que quizá fue el punto débil en el experimento, es contar con un instrumento de retroalimentación adecuado que permita saber en qué sentido los profesores consideran apropiadas o no las actividades y hasta qué punto su elección dependerá de parámetros surgidos de una necesidad real de su parte. En el caso del presente estudio fue más bien la buena voluntad y el deseo de innovar lo que movió a los participantes, lo cual es de por sí una ganancia. Pero si se quiere un mayor rigor metodológico, una segunda versión de el taller de técnicas dramáticas tendría que prever un mecanismo de retroalimentación que permita un trabajo del profesor más meditado.

Una solución relativamente simple sería elaborar un cuestionario que incluyera preguntas como

- ◆ De las actividades realizadas en el taller ¿cuáles utilizaría para su curso?
- ◆ ¿Cuáles se vinculan con temas contemplados en el plan de estudios con el que trabaja?  
¿En qué forma?
- ◆ ¿Qué posibilidades de explotación ofrecen estas actividades?
- ◆ ¿En qué forma las modificaría y para qué?
- ◆ ¿Considera que estas actividades incluyen un objetivo en sí mismas o cree que serían parte de un proceso más complicado? En el último caso, ¿qué tipo de proceso?
- ◆ ¿Las actividades presentan situaciones que de algún modo reflejen la realidad del país donde se habla la lengua meta?
- ◆ ¿Cree que estas actividades contribuirían a la presentación de una 'puesta en escena' mayor? ¿Cómo?
- ◆ ¿Por qué considera que este tipo de actividades serían útiles en el salón de LE?

Las respuestas a estas preguntas serían la base para seleccionar los casos a estudiar. La decisión de qué caso elegir dependería de factores tales como la presencia o ausencia de ideas para desarrollar las actividades, el grado de importancia que cada profesor de a cada una las preguntas o, como en el caso del presente trabajo, hasta qué punto el profesor de lengua está dispuesto a experimentar.

Esto nos lleva a considerar la selección de actividades por parte del profesor. Se requerirá de una sesión previa en la que el profesor elija la o las actividades a realizar y una justificación para dicha elección. Quizá sea necesaria la participación del coordinador del taller para observar

la sesión con objetivos previamente definidos y contar así con más elementos de juicio al momento de analizar los datos. Esto llevaría a una evaluación definida en términos de lo que se pretendía alcanzar y en qué medida se lograron o no los objetivos.

En cuanto a las observaciones de clase, contar con un plan previo permitiría centrar la atención tanto en el desempeño del profesor como en el de los alumnos. De entre los aspectos a observar, podrían contarse la cantidad de tiempo en que habla el profesor e igual para los alumnos, instrucciones, grado de cooperación entre estudiantes, tomas de turnos, duración, explotación y análisis de las actividades, diferenciación entre aspectos lingüísticos y paralingüísticos, vinculación con la cultura meta, etcétera.

Tras la sesión en que se realizaron las actividades, sería necesaria una nueva sesión de retroalimentación. Ahora el centro de atención sería el grupo de alumnos y en qué medida el uso de las actividades o técnicas resultó benéfico o no. En este sentido, creo pertinente citar las preguntas de Siegfried Bohem (1998: 65) respecto a la evaluación de actividades dramáticas. Las preguntas son:

- ◆ ¿Cómo se organizaron los grupos? ¿Fue efectiva la organización?
- ◆ ¿Analizaron los grupos o los individuos la situación en la cual se encontraron y planearon o actuaron adecuadamente?
- ◆ ¿Era efectiva la comunicación?
- ◆ ¿Correspondieron y fueron adecuados la lengua y el comportamiento?
- ◆ ¿Qué aprendieron los participantes?

Contar con todos estos planteamientos previos a la realización de otro experimento enriquecería una nueva versión en el sentido de que se contarían con más elementos de juicio y un control mayor. Sin embargo, no debemos olvidar que siendo el estudio de caso una vertiente de la investigación cualitativa, el elemento sorpresa y el aquí y ahora son factores que también enriquecen el estudio de los múltiples acontecimientos dentro del salón de clase. Los puntos de

vista subjetivos del investigador cualitativo siempre serán punto de partida para una nueva revisión del quehacer docente.

Por último, no quisiéramos terminar sin antes reconocer la magnífica disposición de los profesores y profesoras que participaron en el experimento. La experiencia de ver cómo otros trabajan con las inquietudes compartidas fue quizás el mayor hallazgo de este estudio. El descubrir junto con colegas entusiastas las posibilidades de las actividades dramáticas y la disposición de los alumnos a trabajar en ellas ennoblece el trabajo en la enseñanza de lenguas. Nuestra propia perspectiva se amplió considerablemente, pues el afán de los profesores por colaborar resultaba un aliciente para la experiencia cotidiana.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alatorre, Claudia Cecilia, 1986, *Análisis del drama*, México, Grupo Editorial Gaceta.
- Allen, J. P. B. y S. Pit Corder (eds.), *Readings for Applied Linguistics*, London, Oxford University Press.
- Ávila, Raúl, 1977, *La lengua y los hablantes*, México, Trillas.
- Beristáin, Helena, 1997, *Diccionario de retórica y poética*, México, Editorial Porrúa.
- Bird, Alan, 1979, "The use of drama in language teaching", *ELT*, 33, 4, July, 290- 296.
- Bohem, Siegfried, 1998, "Técnicas para la dramatización en el salón de clase", *Antología del 9º encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras*, México, CELE-UNAM, pp. 57-70.
- Canale, Michael y Merrill Swain, 1980, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* Vol. 1, No. 1, Londres, primavera de 1980, pp. 1-47.
- Cazden, C.B., 1970/1972, "The situation: a neglected source of social class differences in language use". En: J.B. Pride/J. Hoimes (Ed.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, pp. 294-313.
- Ceballos, Edgar, 1998, *Principios de construcción dramática*, México, Grupo Editorial Gaceta.
- Cherry, Colin, 1957, "What is communication?", en Corner, John y Jeremy Hawthorn (eds.), 1980, *Communication Studies, an introductory reader*, London, Edward Arnold, 9-14.
- Corder S. Pit, 1973, *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- Corner, John y Jeremy Hawthorn (eds.), 1980, *Communication Studies, an Introductory Reader*. London, Edward Arnold.
- Crookall, David y Danny Saunders, 1989, "Towards an integration of communication and simulation", en Crookall, David y Danny Saunders (eds.), 1989, *Communication and Simulation*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Cunningsworth, Alan y David Horner, 1985, "The role of simulations in the development of communication strategies", *System*, vol. 13, No. 3, 211-218.
- Da Silva Gomes, Helena María y Aline Signoret Dorcasberro, 1996, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México, CELE-UNAM.
- Diccionario de Lingüística*, 1991, México, Rei.

- Di Pietro, 1987, *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELT Documents: Games simulations and role-playing*, London, The British Council, English Teaching Information Center.
- English Teaching Forum*, 1976, "Drama in the classroom: An interview with Richard Via", *English Teaching Forum*, January, 1976, 14-16.
- Gostand, Reba, 1980, "Verbal and non-verbal communication: drama as translation", en Ortrun, Zuber, *The Languages of Theatre: Problems in the Translation and Transposition of Drama*, Oxford, Pergamon Press, pp. 1-9.
- Habermas, Jürgen, 1971, "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz", en: J. Habermas/N. Luhman, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, pp. 101-141.
- Hawkins, Barrie (1991), "Back to back: Drama techniques and second language acquisition", *Die Neuren Sprachen*, 90:2, 119-136.
- Heckel, Ilse, 1981, "Lenguas extranjeras por medio del juego escénico", *ELA*, No. 1, julio, México, CELE-UNAM, 82-101.
- Heckel, Ilse, 1984, *Juego escénico, bases de una nueva didáctica para lenguas extranjeras*, México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.
- Heining, Ruth Beall, 1988. *Creative drama for the classroom teacher*, New Jersey, Prentice Hall.
- Holden, Susan, 1981, *Drama in Language teaching*, London, Longman.
- Jakobson, Roman, 1973, "Functions of language", en J. P. B. Allen y S. Pit Corder (eds.). *Readings for Applied Linguistics*, London, Oxford University Press.
- Joel. Billy, 1989, "We didn't start the fire", en el disco *Storm Front*, CBS Records, Inc. © Joel Songs (BMI)
- Jones, Francis R., 1991, "Classroom riot: Design features, language output and topic in simulations and other communicative free-stage activities", *System*, vol. 19, No. 3, pp. 151-169.
- Kochan, D.C., 1973/1976, "Ein sprachdidaktisches Modell der kommunikativen Kompetenz", en K. D. Bunting/D. C. Kochan, *Linguistik und Deutschunterricht*, Kronberg: Scriptor.
- Larsen Freeman, Diane. 1986, *Techniques and principles in Language Teaching*, Oxford University Press.

- Lindsay, P., 1974, "The use of drama in TEFL", *ELT*, 29, 1, 55-59.
- Littlewood, William T., 1975, "Role, performance and language teaching", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 13 (3): 199-208.
- Littlewood, William T., 1991, "The acquisition of communicative competence in an artificial environment", *Praxis-des-neusprachlichen-unterrichts*, vol. 38. No. 4, Oct-dec., 13-21.
- Long, Michael, 1983, "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehension input, *Applied Linguistics*, Vol. 4, No. 2, pp. 126- 141.
- Malaham-Thomas, Ann, 1987, *Classroom Interaction*, Oxford, Oxford University Press.
- Maley, Alan y Alan Duff, 1982, *Drama Techniques in Language Learning: A resource book of communication activities for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Moliner, María, 1991, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- Mugglestone, Patricia, 1977, "Role play", *ELT Documents: Games simulations and role-playing*, London, The British Council, English Teaching Information Center.
- Neglia, Erminio G., 1982, "A Dramatic Approach to Theatre and Language Learning", *Canadian Modern Language Review*, vol. 38, No. 4, 694-698.
- Ortega Arjonilla, Emilio y Carmen Mata Pastor, 1996, "Un ejemplo de dramatización en clase: los escenarios de Di Pietro. Concepto y clasificación, en Rafael Ruíz Álvarez y Juan Antonio Martínez Berbel (eds.), 1996, *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Granada, Universidad de Granada, pp. 143-152.
- Ortrun, Zuber, *The Languages of Theatre: Problems in the Translation and Transposition of Drama*, Oxford, Pergamon Press, pp. 1-9.
- Pica, Teresa, 1987, "Second-language acquisition, social interaction, and the classroom", *Applied Linguistics*, Vol. 8, No. 1, pp. 3-21
- Rall, Marlene, 1982, "Competencia comunicativa", *Casa del Tiempo*, UAM, 9 (20), 39-54, México.
- Rivera, Virgilio Ariel, 1989, *La composición dramática, estructuras y cánones*, México, Grupo Editorial Gaceta.
- Ruiz Álvarez y Martínez Berbel, 1996, *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Granada, Universidad de Granada, pp. 143-152.
- Ruiz Lugo, Marcela, Ariel Contreras, et. al., 1979, *Glosario de términos de! arte teatral*, México. ANUIES.

## APÉNDICE

Descripción de las actividades propuestas para el taller "Drama Techniques in Language Learning", tomadas de Maley y Duff (1982)

### Ejercicios de calentamiento (*Warm-ups*)

#### *Handshakes (1) (Saludo de mano, 1)*

Los alumnos caminan libremente por el salón. Se trata de que todos se saluden estrechando sus manos sin hablar, pero con una expresión facial adecuada. (Se pueden dar instrucciones en las que haya un cambio en la expresión, p. ej. "Todos a los que saludan son buenos amigos" o "están en una reunión muy formal y no conocen a nadie de los asistentes", etc.)

#### *Handshakes (2) (Saludo de mano, 2)*

Los estudiantes se mueven libremente por el salón estrechando la mano de todos los demás. Al hacerlo dicen su nombre de pila. Se repite el ejercicio, pero esta vez saludando a la otra persona por su nombre. Si no pueden recordar el nombre, la otra persona puede ayudarlos.

Una variante es establecer el tipo de reunión por el que se está llevando a cabo el saludo (p. ej., es una reunión de amigos que no se han visto en diez años; es el funeral de un amigo muy querido). Según sea el caso, los alumnos saludan con las frases apropiadas para cada ocasión.

#### *And I'm a butcher (...y yo soy carnicero)*

Los alumnos forman un círculo (de diez a doce estudiantes por círculo).

Uno de los estudiantes inicia dando su nombre real y una profesión imaginaria, p. ej., 'Soy Alan y soy un carnicero'. El estudiante de la derecha repite esta información y añade su propio nombre y una profesión imaginaria, p. Ej., 'Tu eres Alan y eres carnicero, yo soy Helen y soy peinadora'. El siguiente estudiante a la derecha continúa el proceso, y así hasta que todos hayan incluido su información. La persona que inició el proceso debe repetir la serie completa.

#### *Numbers in your head (Números en la cabeza)*

Cada persona encuentra espacio suficiente para estar de pie. Con los ojos cerrados, todos trazan la forma de un número del 0 al 9 moviendo sólo la cabeza, sin mover el resto del cuerpo.

Se señala a una persona para que diga números en voz alta que los demás habrán de representar de la forma descrita con los ojos cerrados (p. Ej., 29, 57, 233, etc.).

Finalmente, por parejas, uno frente al otro, uno traza un número con la cabeza y el otro trata de adivinar cuál es (con los ojos abiertos, por supuesto).

#### *Body Numbers (Números corporales)*

Los estudiantes necesitarán suficiente espacio como para extender los brazos sin tocar a los otros. Se asigna a alguien para que diga números en voz alta del 0 al 9. Cada vez que se diga un número, los alumnos tratarán de hacer la forma de ese número con sus cuerpos y mantendrán esa posición hasta que se diga otro número.

Por parejas, los alumnos forman números de dos dígitos para que otros pares o el resto del grupo los interprete.

***Body words (Palabras corporales)***

La clase se divide en varios grupos de más o menos el mismo tamaño (seis o siete por grupo es un buen número). Cada grupo deberá encontrar un apalabra que tenga tantas letras como gente en el grupo. Cada miembro del grupo forma una de las letras de esa palabra con su cuerpo y el grupo presenta una representación visual de la palabra para que la interprete el resto de la clase.

Variantes:

- a) La clase se divide en grupos pequeños de tres o cuatro, cada grupo piensa en una palabra que tenga por lo menos seis letras y forma ya sea el principio o el final de la palabra. Los observadores deberán adivinar la palabra con los elementos dados.
- b) Se pueden utilizar palabras del libro de texto: a cada grupo se le da un papel con una palabra que sea de difícil grafía o pronunciación. Al igual que en a), algunas letras pueden omitirse.
- c) En grupos de cinco o seis, se repite el procedimiento básico, pero esta vez con las letras revueltas, de modo que los observadores primero tengan que reconocer las letras para luego reconstruir la palabra.

***Remaking the web (La reconstrucción de la telaraña)***

Cada alumno encuentra un lugar donde estar, ya sea parados, sentados o acostados según su elección. Cualquiera que sea la postura, cada alumno debe tocar a otras dos personas, ya sea con las manos, los pies o la cabeza, de tal modo que si alguien viera el patrón desde arriba éste pareciera una red. Los alumnos observan el lugar en que están y su posición exacta en relación a los demás. Todo mundo se para y cambia de posición mezclándose con otros. Al dar la señal, la red deberá volver a formarse tan idéntica como sea posible.

***Backs (Espaldas)***

Los alumnos trabajan en parejas. Uno se para detrás de otro y traza con el dedo sobre la espalda de su compañero un mensaje simple. Aquí se anima a los estudiantes a realizar intercambios de lenguaje interpretativo, p. Ej., “*Was that an a?*”, “*Please, write it again*”, “*Do it a bit slower*”, etc.

Ambos alumnos deben tener la oportunidad de escribir.

Variante:

En vez de palabras se pueden trazar diagramas que el decodificador tendrá que dibujar (aquí la discusión —y, obviamente el uso de la lengua— vendrá en cuanto a la forma precisa del original).

***Self portraits (Autorretratos)***

Todos los alumnos dibujan autorretratos en los que exageran la característica que, según ellos, más los distingue (pestañas, pelo, fosas nasales, barba, bigote, etc.). Nadie muestra su autorretrato. La clase se divide en dos grupos iguales que se van a extremos opuestos del salón. Los retratos se doblan, se recogen y se intercambian de un grupo a otro; se distribuyen entre los miembros de cada equipo y ahora la tarea es que cada alumno trate de identificar al dueño del retrato y que discuta el porqué con él y con los otros.

***Leading the blind (Guiando al ciego)***

La clase se divide en dos grupos iguales. Cada grupo forma parejas. El centro del salón se llena de “obstáculos” (p. ej. sillas) dejando pasajes entre ellos. Un miembro de cada par del grupo A se

va al otro extremo del salón. A los que quedan se les vendan los ojos o sólo los cierran. Los 'guías empiezan a dar indicaciones a sus compañeros de modo que puedan caminar por entre los obstáculos sin tocarlos. Cualquiera que toque un obstáculo queda descalificado. El grupo **B** hace lo mismo.

### Observación

#### ***Back to back (Espalda contra espalda)***

Se le pide a los alumnos que caminen por el salón observándose unos a otros, tratando de poner atención al mayor número de detalles acerca de la apariencia de los otros.

Después de uno o dos minutos se les pide que se paren y se coloquen espalda con espalda con la persona que más cerca les quede. Las parejas toman turnos para describir la apariencia del otro sin voltearlo a ver. El estudiante que está siendo descrito no debe confirmar ni rechazar lo que el otro dice, pero puede pedir una descripción más detallada, p. ej. si describe el pantalón, preguntar qué color es; averiguar si lleva aretes, pulseras colares, etc. Una vez que consideren que están listos las parejas voltean para confirmar su descripción.

#### ***Spot the change (Encuentra la diferencia)***

Se forman grupos de ocho a diez alumnos; éstos forman dos hileras unos frente a otros. La tarea es observar cuidadosamente *en donde* están los miembros del otro grupo y *qué* están usando. Después de tres o cuatro minutos, los equipos se van a sitios opuestos del salón y tratan de recordar en conjunto la mayoría de detalles del otro equipo. Mientras hacen esto, discretamente cambian entre sí ropa o accesorios o alteran su apariencia (ej. se sueltan el pelo, se arremangan la camisa, etc.).

Después de unos cinco u ocho minutos, los equipos vuelven a colocarse en hilera uno frente al otro, pero en diferente orden. Los miembros del primer equipo se van turnando para decir un cambio en el equipo contrario. Continúan hasta que no haya más qué decir. Toca el turno de hacer lo mismo al otro equipo. (El equipo que detecte el mayor número de cambios es el ganador.)

Una variante de este ejercicio puede ser colocar a los equipos, en grupos de cinco o siete, parados en círculos. El organizador toca a alguno de los miembros de algún equipo, éste, con los ojos cerrados, trata de describir con la mayor precisión posible a alguno de los integrantes del equipo. En una segunda ronda, dos o tres personas del grupo cambian su posición. La persona a quien se tocó abre los ojos y describe los cambios. En una tercera ronda *todos* cierran los ojos; se toca en el hombro a dos o tres personas del grupo y se les pide que salgan del salón, afuera cambian algunas prendas de ropa o modifican su apariencia. Los que se quedan en el salón discuten la apariencia de los que salieron, cuando éstos últimos regresan los miembros de sus equipos tratan de descubrir los cambios.

#### ***My potato (Mi papa)***

Se puede utilizar cualquier fruta o vegetal común y corriente. Son especialmente apropiadas papas, manzanas, jitomates, zanahorias o plátanos. Se divide el grupo en equipos de seis a nueve integrantes (nunca menos de seis). A cada uno de los equipos se les da una pila de papas (o manzanas, etc.). Debe haber por lo menos cuatro frutas más que el número de personas en el equipo. Cada persona toma una papa del montón y la examina cuidadosamente. Después de unos

dos minutos las papas se regresan al montón y se mezclan con las otras. Una vez que están mezcladas, cada persona debe tratar de encontrar su propia papa. Aquellos que no hayan tenido problema en encontrar deberán volverse hacia la persona más cercana e intercambiar papas. Entonces cada uno trata de descubrir qué es lo que su compañero considera que son las características de su propia papa. Los que no encuentren su papa, tendrán que buscar de nuevo.

### *This is me (Este soy yo)*

Cada alumno escribe en un pedazo de papel una oración que servirá para identificarlo. Los papeles se dobla, se mezclan y se redistribuyen. Los estudiantes empiezan a hacer preguntas a sus compañeros, basándose en lo que está escrito en el pedazo de papel, con el fin de encontrar a la persona descrita.

Variantes: esta actividad puede estar más estructurada si se dan algunas pautas, p. ej.: “escribe cinco oraciones sobre: tu apariencia, tu carácter, qué es lo que más te gusta hacer, quién es tu mejor amigo, cual es tu comida favorita. Tienes cinco minutos”.

También se puede pedir a los alumnos que escriban tres recuerdos de su infancia o tres cosas que hagan muy bien, etc. Lo importante es tener en el papel algo personal que sirva como trampolín para la plática.

### *Kim's game (El juego de Kim)*

Para este ejercicio se necesita una colección de objetos dispares, alrededor de quince en total. Éstos pueden ser, por ejemplo, un foco, un destornillador, un boleto de metro, una moneda de otro país, una barra de jabón, etc. Con grupos que tengan más de quince alumnos se necesitarán dos colecciones de objetos.

Los objetos se colocan en una mesa (o en dos para clases muy grandes) de manera que todos puedan verlos. Los alumnos examinan los objetos durante tres minutos. Entonces se cubre la mesa y los alumnos proceden a escribir tantos objetos como puedan recordar, para esto se dan unos cinco minutos. Antes de descubrir de nuevo los objetos, cada alumno menciona un objeto de su lista a fin de establecer una segunda lista oral. Se descubren los objetos.

El ejercicio se repite, pero esta vez se les pide a los alumnos que pongan atención al tamaño, la forma, el color y la disposición de los objetos. Los objetos se vuelven a cubrir. Sin embargo, en esta ocasión los alumnos no trabajan individualmente sino que reconstruyen su lista con un compañero. (No deben hacer referencia a la lista previa.) Se debe asignar a esta tarea unos diez minutos, las parejas escriben ahora una lista conjunta, destacando los casos de desacuerdo. Los detalles deben ser tan precisos como sea posible, algunas características, como el tamaño, se puede expresar mejor en términos relativos más que en generales, por ejemplo: “la caja de cerillos es más pequeña que la barra de jabón” en vez de sólo decir “la caja de cerillos es pequeña”.

Una vez que las parejas hayan agotado sus recursos conjuntos de memoria, los alumnos se separan y buscan otros con quienes comparar sus listas; deben de buscar al menos a otros cuatro compañeros.

Los objetos en la mesa se descubren de nuevo y se comparan con las listas.

Comentarios: un grupo de objetos no es interesante en sí mismo, sin embargo lo cotidiano, tan pronto como queda oculto, se vuelve intrigante.

Los requisitos de lengua de este ejercicio son relativamente modestos. En la primera fase, los alumnos sólo necesitan ser capaces de reconocer los objetos. En el caso de que algunos sustantivos les sean desconocidos, pronto serán familiares a fuerza de repetición. A fin de poder

discutir algunos detalles, los alumnos no necesitan más que ciertos adjetivos comunes, frases comparativas y contrastivas. Si llegaran a necesitar de una palabra que no conocen, se les debe alentar a que encuentren la manera de expresarla a su modo, pues existe la posibilidad de que encuentren dicha palabra cuando comparen sus listas.

Para aquellos que trabajan con niveles más avanzados, se puede introducir (subrepticamente) algún elemento inesperado al alterar los objetos de la mesa mientras los alumnos trabajan en la elaboración de sus listas. Por ejemplo, un bolígrafo azul se puede sustituir por uno rojo, se puede alterar la posición del boleto de metro, se puede retirar algún elemento, un billete o una moneda pueden cambiarse por otros de otra denominación, etcétera.

### Interpretación

#### *What am I wearing? (¿Qué traigo puesto?)*

A cada uno de los alumnos se les pide que escriban en un pedazo de papel tres profesiones inusuales o interesantes (p. ej.: buzo, payaso, etc.), que de preferencia sean actividades no sedentarias. Los papeles se colocan en una pila y se pide a cada alumno que retire tres.

En grupos de tres, los estudiantes miman el tipo de zapatos que necesitaría la gente que trabaja en las profesiones que eligieron. El resto del equipo trata de adivinar la profesión. Lo mismo se puede hacer con otro tipo de accesorios necesarios para dicha profesión.

Los grupos se separan y se forman nuevos tríos, de manera que cada alumno trabaje con dos compañeros diferentes. En esta ocasión, los equipos preparan un pequeño sketch en el que cada uno de los miembros hace la mímica de ponerse o quitarse un atuendo completo (la mímica de cada uno de los participantes no forzosamente necesita tener relación con los otros). Cuando los grupos estén listos, representan su sketch ante los demás.

#### *Dialogue interpretation (Interpretación de diálogos)*

A los alumnos se les asigna una oración corta, por ejemplo, "¿A dónde vas?", y se les pide que piensen en una persona que podría decir esta frase y cuál sería un posible razón para decirlo. Entonces caminan por el salón diciendo su oración y escuchando las de los demás para luego comentar sobre las versiones que oyeron.

Mientras los alumnos se encuentran haciendo esto, el profesor escribe en el pizarrón un breve diálogo, que de preferencia tenga varias interpretaciones, p. ej.:

A: Un hombre vino a verte.

B: Ah, ¿sí? ¿Cuándo?

A: En lo que estabas fuera.

B: ¿Qué quería?

A: No dijo.

En parejas, los alumnos deben decidir sobre un posible contexto para este fragmento: quiénes pudieron hablarlo, dónde y por qué. Una vez que se hayan establecido estos detalles, cada pareja practicará su diálogo, añadiendo, si es necesario, en el principio o en el final, pero sin cambiar el diálogo central. Cuando estén listos, practican sus diálogos ante otras parejas. Cada grupo trata de adivinar lo más posible acerca del diálogo que escucha.

Como seguimiento de esta actividad, los alumnos pueden incrementar un diálogo pequeño, es decir, decidir qué se pudo haber dicho antes o después y crear una pequeña secuencia de la que el diálogo original forme parte.

### **Creación e invención**

#### ***Signs of the future (Signos del futuro)***

Los alumnos trabajan en parejas. A cada pareja se le pide que se imagine una ciudad en el futuro. Esta ciudad podrá estar, por supuesto en el espacio, bajo el agua, subterránea, etc. Los alumnos deciden las principales características de esta nueva civilización y diseñan signos y avisos que puedan ser vistos por un visitante a su ciudad. Es claro que estos signos serán significativos sólo para los habitantes de la ciudad, por lo tanto, no debe haber en ellos palabras reconocibles.

Se asignan entre diez y quince minutos para la preparación. Ambos miembros de la pareja realizan una copia de su signo (o signos). La pareja se separa. Cada uno encuentra un nuevo compañero. a través de preguntas y arriesgándose a adivinar, tratan de descubrir el significado de sus respectivos signos.

#### ***Something in common 1 (Algo en común, 1)***

A todos en el grupo se les pide que escriban cuatro cosas como estas:

- una superstición (en la que creas o no creas);
- un aparato, máquina o instrumento mecánico que te moleste;
- algo que evoque en ti un intenso recuerdo de infancia (p. ej. una canción, el nombre de una calle);
- tics o hábitos en la demás gente que te irriten.

Para lo anterior, los alumnos no deben tardar más de dos o tres minutos. Ahora cada persona debe caminar por el salón comparando su lista con las de los demás. Todos deben tratar de hablar con todos y tratar de recordar quién tuvo respuestas similares. Aquellos que hayan tenido respuestas similares deben discutir los puntos que tuvieron en común y en los que hubo diferencias.

Si el ejercicio se usa como *warm-up*, se puede parar después de la discusión. Existe una variante que vale la pena tratar si el tiempo lo permite. La describimos a continuación.

#### ***Something in common 2 (Algo en común, 2)***

En esta variante los pasos arriba descritos quedan iguales. Después de ello se entra a la fase dos en la que se forman grupos de cuatro o cinco alumnos; en cada grupo, de ser posible, debe haber dos puntos en común que sean compartidos por dos o más miembros del grupo. (También puede haber un grupo formado por quienes no tengan nada en común con nadie.) A los grupos se les pide que preparen una escena para una película documental sobre, por ejemplo, medidas de seguridad industrial, seguros de vida o comercio internacional. En la secuencia que se planea, se debe incluir uno de los cuatro elementos mencionados. Esto significa que algún grupo podría producir algo como esto: un gato negro, el taladro del dentista, un pan tostado con mantequilla, y estar apretando el dispositivo para sacar la punta de un bolígrafo. Estos cuatro elementos deben estar, aunque quizá modificados, en la secuencia. Los grupos presentan sus secuencias ante los demás, quienes tratan de interpretar lo que está sucediendo y de identificar los cuatro elementos.

***Amazimbi***

La clase se divide en equipos de cuatro. Cada grupo tiene que crear cinco frases u oraciones en una lengua totalmente desconocida. Ninguna de las palabras que se utilicen debe de parecerse a las palabras de lenguas conocidas. Cada frase u oración deberá tener un significado demostrable, aunque las cinco frases no deben estar relacionadas entre sí. Queda a criterio del organizador decidir si explica el propósito del ejercicio en esta etapa o hasta después de que se hayan creado las frases.

Se deben permitir por lo menos doce minutos para la preparación. Cada uno de los integrantes del equipo debe dominar y entender las cinco oraciones en la lengua creada por el equipo, mismo que debe llegar a un acuerdo respecto a la pronunciación. Al final del tiempo de preparación los equipos se separan y cada integrante trabaja con alguien de otro equipo, turnándose para enseñarse sus respectivas cinco oraciones. El "profesor" puede utilizar sólo gestos y las palabras de la lengua nueva. El "estudiante" puede preguntar u ofrecer sus sugerencias respecto a lo que él considera que es el significado de lo que oye. El "profesor" indicará con gestos o con palabras si el "estudiante" está o no en lo correcto. Una vez que la oración se ha entendido, deberá repetirse para afinar la pronunciación. Después de diez minutos se intercambian los papeles y el "profesor" se convierte en "estudiante".

Un ejemplo de oraciones en la nueva lengua podría ser:

*Amazimbi* = Siéntate, toma asiento

*Mi iizim kula?* = ¿Cómo te sientes?

*Kula hammingi klapa?* = ¿Comes mucho?

*Neikko* = Sí; *Kaiiko* = No

*Amazembi* = levántate

**Juegos de palabras*****Acronymics (Siglas)***

La clase se divide en parejas. Cada pareja elabora una lista de siglas (las letras iniciales da algún organismo, movimiento o institución, p. ej. ONU, UNAM, OPEP, etc.), que bien pueden ser reales o ficticias.

Cada pareja se encargará de asignarle un nuevo significado a las siglas que hayan elegido. Por ejemplo, ONU = Organización de Niños Ultraactivos, etc. También se pueden utilizar abreviaturas como RIP o RSVP.

El tiempo de preparación no debe exceder los cinco u ocho minutos. Después cada pareja trabaja con otra pareja; intercambian su lista de abreviaturas y tratan de descifrar el significado preguntando si han acertado o no. También se pueden ofrecer pistas.

***Love heals all wounds (Perro que ladra no estorba)***

El material necesario para este ejercicio consiste en dichos y refranes de la sabiduría popular. Se recomienda tener preparada una lista de refranes antes de empezar, pero no deben de presentarse a los alumnos hasta que ellos hayan ofrecido algunas de sus sugerencias. Estas pueden ser

"Al que madruga Dios lo ayuda"

"Mucho ayuda el que no estorba"

"A caballo regalado no se le mira el diente"

“Perro que ladra no muerde”

“No por mucho madrugar amanece más temprano”

Las sugerencias se van anotando, conforme las dicen los alumnos. Algunos de los refranes quizá necesiten explicación, para esclarecer su significado.

- a) En parejas, los alumnos tratarán de inventar nuevos refranes utilizando elementos de los refranes previamente anotados. Lo anterior puede producir, por ejemplo “Al que madruga no se le mira el diente”, o “Perro que ladra no estorba”, o incluso nuevos refranes compuestos por dos refranes diferentes tales como “Al que madruga Dios lo ayuda, pero no por mucho madrugar amanece más temprano”. Después de diez o quince minutos las parejas se separan y cada individuo compara sus proverbios con los demás. Los estudiantes deben ser capaces de explicar el significado de sus refranes. Si el grupo completo no es demasiado grande, se puede concluir la sesión con una ronda en la que cada alumno lee un refrán (que no sea el suyo) que le haya parecido interesante.
- b) Como actividad de seguimiento, o como alternativa al inciso anterior, los alumnos pueden tratar de adaptar los refranes existentes para darles un significado nuevo.
- c) La tercera opción para este ejercicio es que los alumnos inventen sus propios refranes, pero tratando siempre de que suenen auténticos.

#### *As mixed as a metaphor (Tan revuelta como una metáfora)*

- a) El grupo se divide en dos equipos iguales, A y B. El equipo A elabora una lista de adjetivos, el equipo B, una lista de expresiones que empiecen con “como un(a)...”, p. ej., “como un elefante con dolor de muelas”, o “como un cepillo para deshollinar en una cancha de tenis”. El equipo A lee algunos de los adjetivos de su lista, p. ej., dócil, amable, confiable, etc. El equipo B trata de encontrar una expresión de su lista que sirva para hacer un símil completo, p. ej., “tan confiable como el reloj de un banquero suizo”.
- b) La clase se divide en grupos de tres. Si la el número de alumnos es impar es preferible formar parejas en vez de grupos de cuatro. Cada grupo elabora su lista de símiles, cuatro o seis serán suficientes. La lista se debe duplicar. Una copia, el *master* se queda con el grupo; la otra copia, escrita dejando un espacio entre la primera y segunda mitad del símil se corta por la mitad. Las dos mitades se agrupan en pilas separadas, la primera contiene los adjetivos y la segunda, la continuación.
- c) Cada grupo toma una lista de la segunda pila únicamente. Los grupos circulan y representan ante los demás. Su tarea es realizar la mímica de lo que está escrito en sus listas (p. ej., “un cepillo para deshollinar en una cancha de tenis”). El grupo que observa la mímica debe adivinar lo que están representando. Entonces los dos grupos tratan de reconstruir el símil completo. Una vez que lo hayan hecho comparan sus ideas con la pila que contiene la mitad original (p. ej., “*tan listo como un cepillo para deshollinar en una cancha de tenis*”).

#### Símiles sugeridos

tan aburrido como	un grifo que gotea
tan apasionado como	un perezoso en su luna de miel
tan limpio como	una caja fuerte robada
tan rojo como	una cuenta de banco sobregirada
tan útil como	una bicicleta en Gibraltar

tan callado como	un bar en la hora feliz
tan fresco como	un sadwich de cine
tan rápido como	un mesero chino

### ***Word exchange (Intercambio de palabras)***

Antes de la sesión, el organizador debe utilizar un procedimiento al azar para la elección de las palabras que se utilizarán. Se necesitarán diez palabras diferentes por equipo. (Algunos procedimientos azarosos pueden ser abrir el diccionario en cualquier página y seleccionar la décima palabra de la página de la izquierda. Si la palabra elegida es una palabra funcional, se elige la próxima palabra de contenido de la misma página. Las palabras elegidas se escriben por separado en un pedazo de papel).

Cuando inicia la sesión se forman grupos de cinco. A cada grupo se le asignan diez palabras. Cada grupo debe tratar de escribir un poema de diez líneas en el que cada línea contenga una de las palabras asignadas.

Los grupos pueden intercambiar hasta cuatro palabras con los otros grupos a través de un cierto tipo de regateo, que deberá hacerse de acuerdo a ciertas reglas: el grupo que quiera intercambiar debe enviar una persona a la vez al grupo que le interese, y ningún grupo puede recibir a más de un negociador a la vez.

Esta actividad debe realizarse dentro de un tiempo limitado (p. ej., quince minutos), en el cual el poema debe estar listo.

### ***Cadavre exquis***

- Al inicio de una hoja de papel cada alumno escribe una pregunta que empiece con "*Why is...*", "*Why does...*" o "*What is...*"; entonces dobla la hoja de manera que se esconda la pregunta y escribe a continuación el inicio de la respuesta ("*Because...*" o "*It is...*") antes de pasar la hoja al estudiante que esté junto a él. El estudiante que recibe la hoja escribe la respuesta que se le ocurra sin mirar la pregunta y pasa la hoja con una nueva pregunta y el inicio de la respuesta al estudiante que sigue. Ya que las hojas hayan circulado varias veces se leen los resultados. Estos pueden ser plausibles, p. ej., "*Why does alcohol have a lower freezing point than water? —Because everything is relative*", o fantásticas: "*Why is Mexico City a hard place to run the marathon? —Because red is the color of danger*"
- La misma actividad se puede realizar utilizando comparaciones en vez de pregunta/respuesta. En esta variante los alumnos escriben la primera mitad de la comparación: "*Traveling in balloon is like...*" o "*The smell of frying onions is like...*" La hoja se dobla y se escribe *like* para que los otros completen la comparación. De igual modo, se leen los resultados: "*The smell of frying onions is like Bach on a rainy Sunday*", etc.

### **Solución de problemas**

#### ***Boxed-in (Encajonado)***

Material necesario: una hoja con dibujos no figurativos como los que aparecen en la figura 1.

- La clase se divide en grupos de cuatro. en cada grupo sólo una persona recibe la mitad de la hoja con los dibujos (seis figuras) El resto del grupo, a través de preguntas, trata de reconstruir las figuras lo más cercano que sea posible. Mientras preguntan deben tratar de

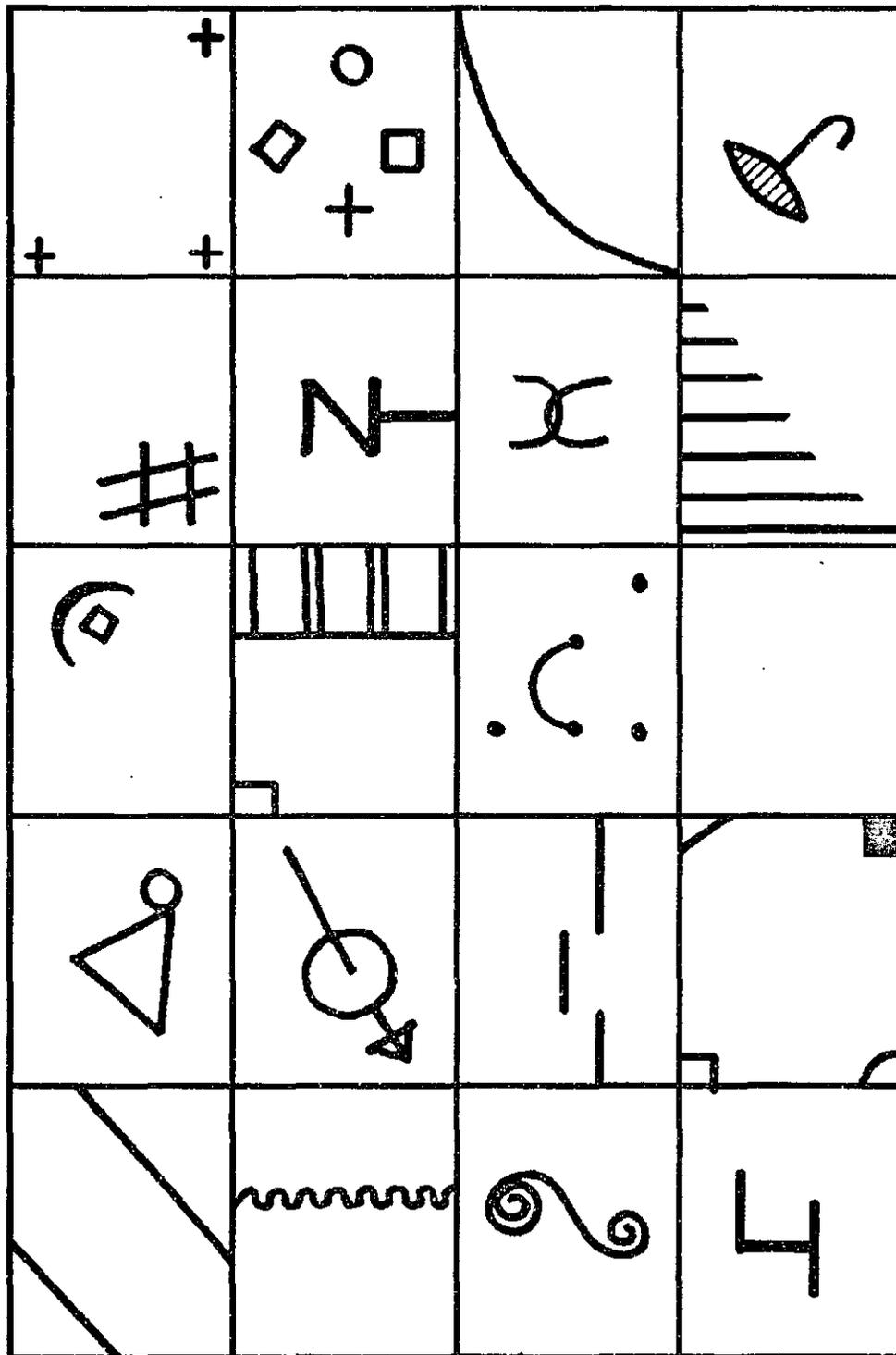
dibujar la figura. La persona que tiene la hoja con los dibujos originales no debe hacer comentarios directos sobre los dibujos sino responder a preguntas relacionadas con los mismos, p. ej., "¿Se parece a esto?"

- b) Una vez que se han reconstruido las seis figuras, los dibujos se comparan con los originales.

Ahora, en el mismo grupo, los alumnos realizan el ejercicio inverso. Esta vez una persona recibe la otra mitad de la hoja y describe los dibujos al resto del grupo que debe tratar de reproducirlos siguiendo las instrucciones. (Esto se puede hacer por parejas, dividiendo los grupos de cuatro).

- c) (Opcional) En parejas los alumnos seleccionan una de las seis figuras. Entonces desarrollan una serie de nueve o doce figuras derivadas de la original. Cuando estén listos, muestran su serie a otro par, que trata de reconstruir la serie haciendo preguntas.
- d) Los estudiantes reciben la hoja completa con las doce figuras; escogen una que habrán de alterar en la forma que les plazca; entonces buscarán a alguien que haya alterado la misma figura y se comparan las alteraciones realizadas.

Fig. 1. Ejemplos de formas no figurativas para la actividad "Boxed in".  
Tomada de Maley y Duff (1982)



***Faces and places (Caras y lugares)***

Material necesario: una cantidad de retratos y algunas fotografías que muestren situaciones problemáticas.

La clase se divide en grupos de seis. A cada grupo se le asigna un retrato, que será discutido en detalle para obtener el máximo de información. Los grupos circulan sus retratos y discuten nuevamente sobre el retrato que acaban de recibir.

Se recogen los retratos y ahora se distribuyen las fotografías con las situaciones problemáticas. Cada grupo discute sobre la fotografía a fin de llegar a una interpretación satisfactoria. Cuando todos los grupos estén listos se les pide que incorporen a dos de los personajes que describieron a la situación que acaban de interpretar. El resultado se interpreta en forma de *sketch* ante otro grupo y se reciben los comentarios.

***Split cartoons (Caricaturas en desorden)***

Se necesita una caricatura en secuencia. La clase se divide en grupos, de manera que cada grupo tenga una escena de la caricatura. Ninguno de los grupos debe enseñar su secuencia a los demás.

Para empezar, cada grupo examina su caricatura cuidadosamente y realiza anotaciones detalladas de lo que en ella se incluye.

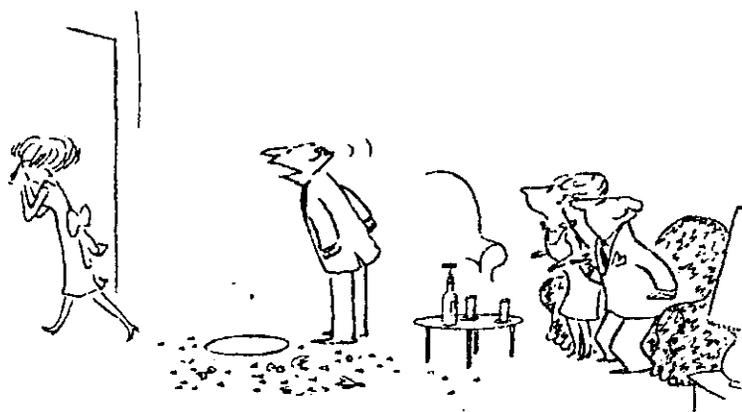
Sigue la fase de intercambio de información. Cada uno de los grupos puede enviar una persona a la vez a otros grupos para averiguar acerca de su caricatura, así cada grupo trata de formarse una idea detallada de cada una de las secuencias de la tira completa.

Una vez hecho esto, los grupos tratan de reconstruir la anécdota de la secuencia completa. Entonces cada grupo trata de realizar una dramatización del incidente según su propia interpretación. Solo hasta que esto se haya hecho se debe reconstruir la caricatura original.





11



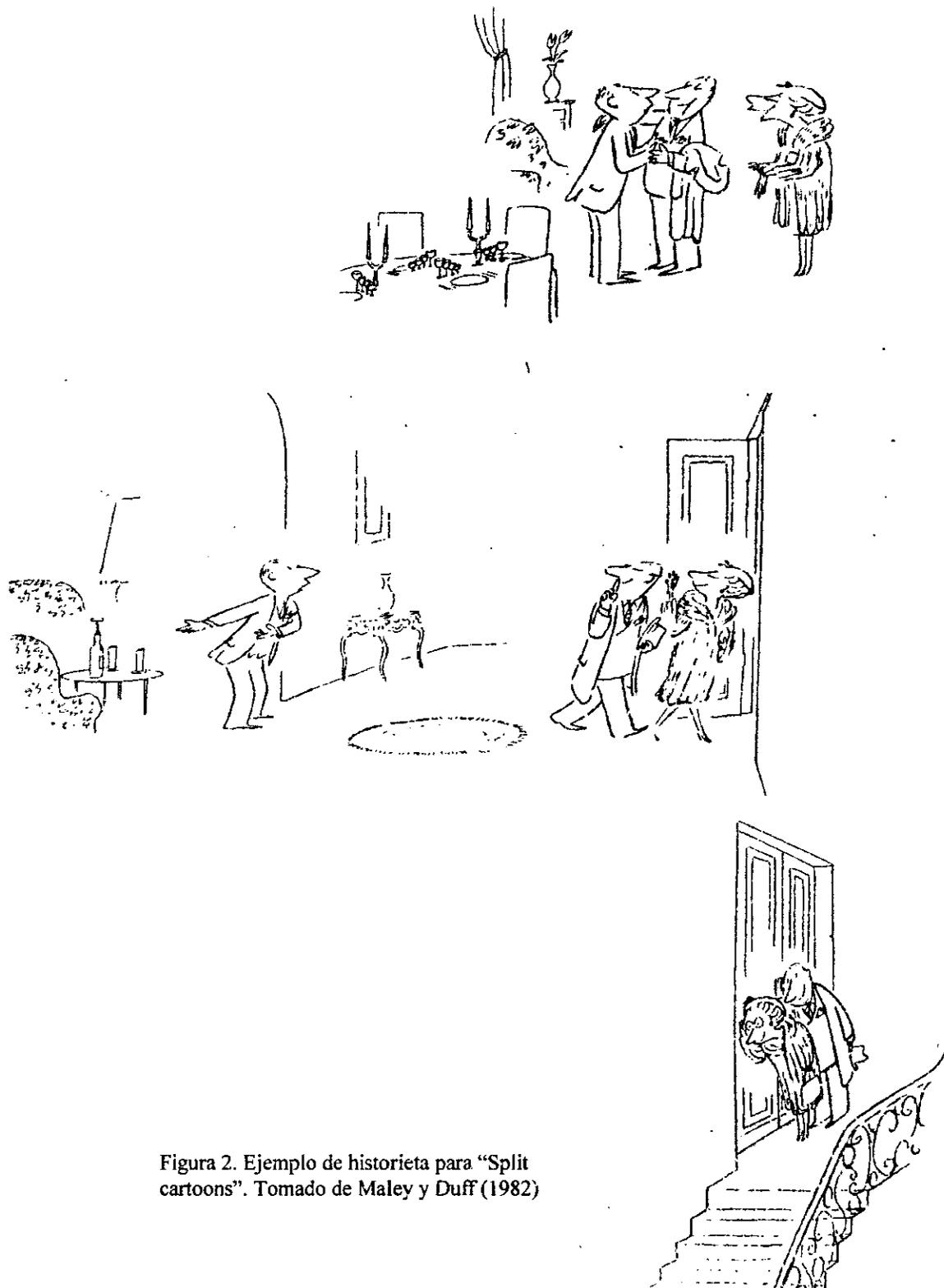


Figura 2. Ejemplo de historieta para "Split cartoons". Tomado de Maley y Duff (1982)

## Actividades con textos literarios, poemas y canciones

### *Colorful ideas*

El material necesario se presenta después de las instrucciones. Sin embargo no es necesario utilizar todos los textos, una selección de cuatro o cinco de ellos será suficiente.

Para la primera etapa, la clase se divide en parejas. A cada par se le entregan copias de los textos y se les pide que los lean y los discutan. En la discusión los alumnos deberán concentrarse particularmente en la función que desempeña el color en cada texto y en la realización de preguntas del tipo: "¿Quién escribió el texto?", "¿Para qué tipo de lector?" "¿Cuál es el propósito?", etc. La discusión es informal, una vez que los alumnos hayan intercambiado ideas con sus compañeros, se les animará a que vayan a hablar con otras parejas. Para esta primera etapa se asignan unos quince minutos.

En la segunda etapa deberán trabajar en grupos de tres. La tarea consiste en componer un nuevo pasaje con fragmentos del pasaje original. Estos pueden estar combinados en cualquier orden y de cualquier manera siempre y cuando no se alteren las palabras del original. No se pueden agregar palabras extra. El nuevo pasaje no debe ser mayor de seis oraciones. Cada miembro del grupo memoriza dos oraciones, de manera que el pasaje pueda ser recitado, no leído, con voces alternativas. Una vez que el grupo esté listo, trabaja con otro grupo para intercambiar sus pasajes.

## TEXTOS

And there they were, the yellow daffodils, and nobody seemed to care. They were there for decorative purposes that had no meaning at all; and as you watched them their yellow brilliance filled the noisy room. Colour has this strange effect on the eye. It wasn't so much that the eye absorbed the colour, as that the colour seemed to fill your being. You were that colour; you didn't become that colour —yet you were of it.

(*The second Penguin Krishnamurti reader*)

Yellow is obtained by combining red with green light. Young suggested that yellow is always seen by effective red-green mixture, there being no separate type of receptor sensitive to yellow light, but rather two sets of receptors sensitive respectively to red and green, the combined activity of which gives the sensation of yellow. Perhaps the fulcrum of controversies over colour theory is the perception of yellow. Is yellow seen by combining activity of red + green systems, or is it *primary*?

(R.Gregory, *The eye and the brain*)

Deeper still. The peritoneum, pink and gleaming and membranous, bulges into the wound. It is grasped with the forceps and opened... The sense of trespassing is keener now, heightened by the world's light illuminating the organs, their secret colours revealed —maroon and salmon and yellow. The vista is sweetly vulnerable at this moment, a kind of welcoming. An arc of the liver shines high and on the right, like a dark sun. It laps over the stomach, from whose lower border the gauzy omentum is draped, and through which veil one sees, sinuous, slow as just-fed snakes, the indolent coils of the intestine.

(Richard Selzer, *Mortal licence*)

I am hard at it, painting with the enthusiasm of a Marseillais eating bouillabaisse, wish wont surprise you when you know what I'm at is the painting of some great sunflowers. I have three canvases in hand —1<sup>st</sup>, three huge flowers in a green vase; 2<sup>nd</sup>, three flowers, one gone to seed, stripped of its petals; and another in bud against a royal blue background; 3<sup>rd</sup>, twelve flowers and buds in a yellow vase... so the whole thing will be a symphony in blue and yellow.

(Vincent Van Gogh, Letters)

This means that any simple account of colour vision is doomed to failure: colour depends not only on the stimulus wavelengths and intensities, but also on differences of intensity between regions, and whether the patterns are accepted as representing objects... The eye tends to accept as white not a particular mixture of colours but rather the general illumination. Thus we see a car's headlamps as white while on a country drive, but in town where there are bright lights for comparison they look quite yellow.

(R. Gregory, *The eye and the brain*)

**Poem instead of a photograph**

(For John and Ann)

green grass  
dappled with darkgreen shadow  
empty winebottles tablecloth pale orange melon rinds  
Ann pink towelling dress against darkgreen bushes  
holding Esther in pale violet dress  
one pink flower in the background

(Adrian Henri)

Many philosophers say that is logically possible for men to be immediately acquainted with a sense content, and there is no reason why one should be prepared to believe a man when he says that he is seeing a yellow patch, and refuse to believe him when he says that he is seeing God... But, ordinarily, the man who says that he is seeing God is saying not merely that he is experiencing a religious emotion, but also that there exists a transcendent being who is the object of this emotion; just as the man who says that he sees a yellow patch is ordinarily saying that his visual sense field contains a yellow sense content, but also that there exists a yellow object to which the sense content belongs.

(A.J. Ayer, *Language, truth and logic*)

Now in the Castilian scene, distance was hard and taciturn. The colours themselves were harsher in the foreground and there was, above all, an exact sight of shape and line... Rock was rock, trees were trees, mountains were mountains, and wilderness was wilderness. I was being cured. It is true that the Castilian air was a novelty to a northerner in whose country mistiness and uncertainty blur the edges of objects and feelings. Here one began to see exactly... One of the curious sights of the journey, when darkness came, was the blackness of the dark, the nearness and size of the stars, and the yellow lights, scattered and individual, of distant towns.

(V.S. Pritchett, *Midnight oil*)

***Alphabet poems (Poemas alfabéticos)***

Como ejercicios de calentamiento se pueden usar Números corporales o Palabras corporales. Después los alumnos forman parejas. Deben discutir todas las asociaciones que las letras puedan tener para ellos (p. ej. sus iniciales, letras que hayan visto escritas o grabadas en lugares extraños, letras que les sean difíciles de escribir, letras que les recuerden gente, lugares, colores, sonidos, etc.). Cada pareja se reúne con otra para intercambiar impresiones.

El tiempo de discusión es de ocho a diez minutos, después los extractos de poemas se leen o se distribuyen en fotocopias. Éstos sólo han de servir como estímulo para establecer el estado de ánimo del trabajo. Cada pareja deberá de tratar de presentar el alfabeto en un sesgo particular, por ejemplo, un alfabeto para exploradores, para empresarios, para jóvenes amantes, hipocondriacos, turistas, políticos, etc. Una vez que estén listos (no es necesario que se hagan todas las letras sistemáticamente), intercambian sus alfabetos con otras parejas.

## Textos para 'Alphabet poems'

A is for atlas, but I am not in it.  
B is for beehive, but I have no honey.  
C is for cheesecloth, but I shall not materialize.  
D is for Darwin, but I am a mutation.  
E is for ecstasy, beyond your apprehension.  
F is for fools —how are you, my friends?  
G is for gunfire, al in the day's work etc.  
(Edwin Morgan)

### The alphabetic adverts in lonely hearts column of *Time Out*

Zingaro, yodeller, xenophobe, wisecracker, voyager, utopianist, trentagenarian, soliloquist, romantic, quidnunc, pyrrhonist, oddball, nucivore, marionette, Londoner, kafkaphile, jaywalker, individualist, heterosexual, guruphobe, fatalist, eclectic, dreamer, caucasian, bacchanal, atheist, seeks female companionship.

Anachronism, bacchanal, carpet monger, dilettante, eccentric, flibbertigibbet, galumpher, heterosexual, inaniloquist, jaywalker, knucklehead, Londoner, marionette, nyctaphile, optimist, punster, quidnunc, romantic, stargazer, Taurean, unicyclist, voyeur, weirdo, yodeller, zetetic, late thirties, seeks female companionship.

### Little alphabet of the monks in the school of Christ

Aspire to be unknown, and to be accounted nothing; for this is more beautiful and profitable for thee than the praise of men.

Be benevolent to all thy fellows, alike to the good and to the evil; and be burdensome to none.

Care for it that thy heart be kept from wandering thoughts, thy mouth from vain speech, thy senses under discipline.

Dwell in solitude and silence, and therein shalt thou find great peace and a good conscience; for in a multitude are much noise and many distractions of the heart.

Elect poverty and simplicity and be content with a few things, and thou wilt not be quick to complain.

Flee the conversation of worldly men...  
(St Thomas à Kempis)

A — The Absolutely Abstemious Ass,  
who resided in a Barrel and only lived on  
Soda Water and Pickled Cucumbers.

B — The Bountiful Beetle,  
who always carried a Green Umbrella when it didn't rain,  
and left it at home when it did.

C — The Comfortable Confidential Cow,  
who sate in her Red Morocco Arm Chair and  
toasted her own bread at the parlour Fire.

D — The Dolomphious Duck...  
(Edward Lear)

**Alphobiabet**

...

Claustrophobia, or the Nomad's Energy —  
fear of coffins and the city's padded cell.

Dendrophobia, or Macbeth's Disease —  
fear of lumberjacks and falling leaves.

Equaphobia, or the Centaur's Dilemma —  
fear of the senses' rash stampede, the motor car's undoing.

Faecophobia, or Kilroy's Fever —  
fear of nappies, of putting one's foot in it.

Gallophobia, or The Snail's Petition —  
the potent man's aversion to missives from France.

...

Ideophobia, or Definition's Give-away —  
fear of rhetoric and the blind man's banter.

Jargonphobia, or Sociology's Cancer —  
fear of Art Historians and the Semantic chair.  
(Stewart Brown)

***What's in a name? (¿Qué hay en un nombre?)***

Los alumnos forman equipos de tres cuatro integrantes. Primero, cada equipo recopila una lista de nombres propios y cada equipo trabaja con una lista diferente. Las listas pueden incluir nombres, por ejemplo, de

- ríos del mundo
- personajes de la política vivos
- capitales de las ciudades más importantes
- figuras históricas
- animales salvajes
- autores, músicos, pintores, etc.

Una vez que se hayan establecido las listas, los nombres se ordenan en una secuencia rítmica de manera que al leerlos en voz alta formen un canto.

**Ejemplos****Me***(If you weren't you, who would you like to be?)*

Paul McCartney    Gustav Mahler

Alfred Jarry        John Coltrane

Charlie Mingus    Claude Debussy

Wordsworth Monet        Bach and Blake

Charlie Parker        Pierre Bonnard

Leonardo            Bessie Smith

Fidei Castro        Jakson Pollock

Gaudi Milton Munch and Berg

Béla Bartok Henri Rousseau  
Rauschenberg and Jasper Johns  
Lukas Cranach Shostakovich  
Kropotkin Ringo, George and John...

Guillaume Apollinaire  
Cannonball Adderley  
René Magritte  
Hieronymus Bosch...  
and last of all

me.

An animal alphabet  
Aligator, beetle, porcupine, whale,  
Bobolink, panther, dragon-fly, snail,  
Crocodile, monkey, buffalo, hare,  
Dromedary, leopard, mud-turtle, bear,  
Elephant, badger, pelican, ox,  
Flying fish reindeer, anaconda, fox,  
Guinea-pig, dolphin, antelope, goose,  
Humming-bird, weasel, pickerel, moose.  
(Anonymous)

#### **We Didn't Start the Fire**

Harry Truman, Doris Day, Red China, Johnnie Ray  
South Pacific, Walter Winchell, Joe DiMaggio

Joe McCarthy, Richard Nixon, Studebaker, television  
North Korea, South Korea, Marilyn Monroe

Rosenbergs, H-bomb, Sugar Ray, Panmunjom  
Brando, "The King and I" and "The Catcher in the Rye"

Eisenhower, vaccine, England's got a new queen  
Marciano, Liberace, Santayana goodbye

#### *CHORUS*

*We didn't start the fire  
It was always burning  
Since the world's been turning  
We didn't start the fire  
No we didn't light it  
But we tried to fight it*

Joseph Stalin, Malenkov, Nasser and Prokofiev  
Rockefeller, Campanella, Communist Bloc

Roy hn, Juan Peron, Toscanini, dacron  
Dien Bien Phu falls, "Rock Around the Clock"

Einstein, James Dean, Brooklyn's got a winning team  
Davy Crockett, Peter Pan, Elvis Presley, Disneyland

Bardot, Budapest, Alabama, Krushchev

Princess Grace, "Peyton Place", trouble in the Suez

*CHORUS*

Little Rock, Pasternak, Mickey Mantle, Kerouac  
Sputnik, Chou En-Lai, "Bridge on the River Kwai"

Lebanon, Charlse de Gaulle, California baseball  
Starkweather, homicide, children of thalidomide

Buddy Holly, "Ben Hur", space monkey, Mafia  
Hula hoops, Castro, Edsel is a no-go

U-2, Syngman Rhee, payola and Kennedy  
Chubby Checker, "Psycho", Belgians in the Congo

*CHORUS*

Hemingway, Eichmann, "Stranger in a Strange Land"  
Dylan, Berlin, Bay of Pigs invasion

"Lawrence of Arabia", British Beatlemania  
Ole Miss, John Glenn, Liston beats Patterson

Pope Paul, Malcolm X, British politician sex  
JFK, blown away, what else do I have to say

*CHORUS*

Birth control, Ho Chi Minh, Richard Nixon back again  
Moonshot, Woodsto, Watergate, punk rock  
Begin, Reagan, Palestine, terror on the airline  
Ayatollah's in Iran, Russians in Afghanistan

"Wheel of Fortune", Sally Ride, heavy metal, suicide  
Foreign debts, homeless vets, AIDS, crack, Bernie Goetz  
Hypodermics on the shores, China's under martial law  
Rock and rotler cola wars, I can't take it anymore

*CHORUS*

We didn't start the fire  
But when we are gone  
Will it still burn on, and on, and on...  
(Billy Joel)