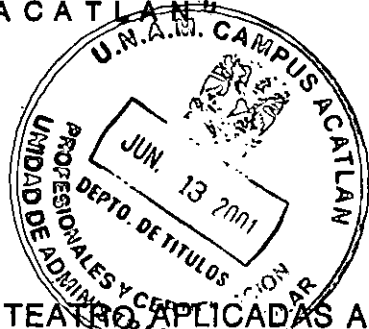


5



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLÁN"



TECNICAS DE TEATRO APLICADAS A LA FORMACION DE PROFESORES DE INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
JOSE DE JESUS SALAZAR BELLO

ASESOR: MTRO. JOY HOLLOWAY CREED:



9 2 0 0 1

JUNIO DE 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.

GRACIAS:

A LAURA BELLO; Mi Madre, por su esfuerzo, dedicación y sufrimiento que ha sabido enfrentar y tolerar para dar un ejemplo completo de vida y actitud hacia ella.

A JESÚS SALAZAR; Mi Padre, que ha sido ejemplo de trabajo, apoyo y rectitud, que ha sabido ser guía y amigo en esto que se llama vida.

A LAURA CECILIA SALAZAR BELLO; Mi Hermana, por ser capaz de tolerar y querer a una persona difícil de tratar: yo. Por mostrarme las bondades de tener a una hermana como ella.

A ISADORA GOMEZCÉSAR; Mi Esposa, por saber ser, por saber apoyar en todo momento, por sus lágrimas y desvelos junto a mí, por saber ser compañera de viaje en la aventura del matrimonio.

A MIS HIJOS, que aunque todavía no los conozco, los amo y les dedico este trabajo con todo mi corazón, porque serán parte del viaje.

A MIS ABUELOS Y ABUELAS, porque ellos son el pilar sobre el que descansan las enseñanzas de la familia.

A DON CARLOS GOMEZCESAR Y A DOÑA ROSARIO CISNEROS, Mis Suegros, por su apoyo en todo sentido.

A TODAS LAS PERSONAS QUE CONFORMAN MI FAMILIA, porque han sido compañeros a lo largo de este trayecto, en los buenos y malos tiempos.

A TODOS ELLOS. GRACIAS.

GRACIAS:

A LA MAESTRA JOY HOLLOWAY, por la dirección de este trabajo y por sus consejos acerca del mismo.

A LA MAESTRA KATHY KOVACIK, por los comentarios y sugerencias hacia este trabajo y hacia mi.

A LA MAESTRA PAT ANDREW, por enseñarme el valor del trabajo profesional cuidadoso y honesto.

A LA MAESTRA ÁNGELES RODRIGUEZ, por su apoyo profesional y por sus comentarios acerca de este trabajo.

A LA LICENCIADA GABRIELA HUERTA, por su interés hacia este trabajo y por su orientación.

AL LICENCIADO MIGUEL ÁNGEL DE LA CALLEJA, por saber enseñar el gusto por la lectura y por su amistad.

A TODOS ELLOS, GRACIAS.

GRACIAS:

A TODOS MIS MAESTROS; por compartir sus conocimientos y sabiduría. Por prepararme en este camino profesional y por todos los momentos de convivencia escolar.

A FERNANDO MORALES; maestro de teatro, actor, artista, por ser mi padre teatral y amigo. Por dirigir este trabajo en la parte teatral.

A TODOS MIS COMPAÑEROS DE GENERACIÓN; porque sin ellos la vida universitaria hubiese sido monótona y gris.

A SIDDHARTHA, WLISES, CARLITOS; por ser amigos y compañeros de aventuras teatrales y de la vida real.

A MIGUEL ÁNGEL HERNÁNDEZ; amigo de carrera que ha sabido comprender y acompañar a sus amigos. Por lo que me ha enseñado.

A TODOS ELLOS, GRACIAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

TÉCNICAS DE TEATRO APLICADAS A LA FORMACIÓN DE
PROFESORES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Salazar Bello José de Jesús
Junio 2001
Legge Quaesó

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I.- FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS.	6
1.1. CARACTERÍSTICAS Y PERFIL DEL PROFESOR DE LENGUAS. DENTRO DE DIFERENTES MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	7
1.1.1. TEORÍA CONDUCTISTA DE APRENDIZAJE: ENFOQUES TRADICIONALES.	10
1.1.2. TEORÍA COGNOSCITIVA DE APRENDIZAJE.	11
1.1.2.1. ENFOQUE HUMANÍSTICO.	15
1.1.2.2. ENFOQUE COMUNICATIVO.	16
1.2. PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS.	19
1.2.1. PROGRAMAS EXISTENTES.	20
1.2.2. ALGUNOS MODELOS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES.	21
1.2.2.1. MODELO CENTRADO EN LAS ADQUISICIONES.	22
1.2.2.2. MODELO CENTRADO EN EL PROCESO.	22
1.2.2.3. MODELO CENTRADO EN EL ANÁLISIS DE SITUACIONES IMPLÍCITAS.	22
1.2.2.4. MODELO ARTESANAL (CRAFT MODEL or APPRENTICE MODEL).	23
1.2.2.5. MODELO DE CIENCIA APLICADA (THE APPLIED SCIENCE MODEL).	24
II.- TÉCNICAS TEATRALES.	27
2.1. DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS TEATRALES.	28
2.2. TÉCNICAS TEATRALES ÚTILES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS.	28
2.2.1. POBLACIÓN A LA QUE ESTÁ DESTINADA LA APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS TEATRALES.	28
2.2.2. CRITERIOS DE SELECCIÓN.	29
2.2.3. EMISIÓN Y PROYECCIÓN DE VOZ.	30
2.2.4. RESPIRACIÓN Y RELAJACIÓN.	31
2.2.5. IMPROVISACIÓN.	31
III.- PROPUESTA DE EJERCICIOS ESPECÍFICOS DE TÉCNICAS DE TEATRO PARA APLICAR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS.	35
3.1. EMISIÓN Y PROYECCIÓN DE VOZ.	37
3.1.1. EJERCICIO MUESTRA "A" (EMISIÓN).	37
3.1.2. EJERCICIO MUESTRA "B" (EMISIÓN).	39
3.1.3. EJERCICIO MUESTRA "C" (EMISIÓN).	39
3.1.4. EJERCICIO MUESTRA "A" (PROYECCIÓN).	40
3.1.5. EJERCICIO MUESTRA "B" (PROYECCIÓN).	41
3.1.6. EJERCICIO MUESTRA "C" (PROYECCIÓN).	42
3.2. RESPIRACIÓN Y RELAJACIÓN.	42
3.2.1. EJERCICIO MUESTRA "A" (RELAJACIÓN).	42
3.2.2. EJERCICIO MUESTRA "B" (RELAJACIÓN).	43
3.2.3. EJERCICIO MUESTRA "C" (RESPIRACIÓN).	44
3.2.4. EJERCICIO MUESTRA "D" (RESPIRACIÓN).	48
3.3. IMPROVISACIÓN.	50

3.3.1.EJERCICIO MUESTRA "A".	50
3.3.2.EJERCICIO MUESTRA "B".	51
3.3.3.EJERCICIO MUESTRA "C".	52
CONCLUSIONES.	55
APÉNDICES.	59
BIBLIOGRAFÍA.	80

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años se ha considerado al estudiante de L2 como el punto central del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin tomar tanto en cuenta el papel del profesor de inglés. Es decir, las investigaciones se han centrado en los procesos de aprendizaje, y no tanto en el proceso de formación del profesor, quien tiene la necesidad de prepararse para su tarea, no sólo con la teoría o la práctica docente, sino como persona. Este trabajo propondrá algunas técnicas teatrales y algunos ejercicios de muestra que podrían ayudar en la preparación del profesor de lenguas física, anímica y mentalmente, y como complemento del conocimiento teórico-práctico propio de la enseñanza de inglés.

Dentro de la enseñanza de lenguas, el teatro se usa para desarrollar competencia comunicativa en el estudiante. Sin embargo, en este trabajo, las técnicas teatrales estarán enfocadas a la preparación de profesores de inglés.

Las técnicas teatrales pueden ser de utilidad para los profesores en general, y para los profesores de inglés en particular. En ocasiones, los profesores tienden a ser tímidos, introvertidos, reservados o demasiado formales y solemnes, lo que no les ayuda para enfrentar un grupo de alumnos. En este sentido, las técnicas teatrales pueden ser una herramienta para que el profesor se sobreponga a ciertas limitantes de su personalidad. Es pertinente aclarar que no se pretende que el profesor deje de ser quien es, sino que con base en sus conocimientos de teatro, "actúe", es decir que, auxiliándose con algunas técnicas de teatro, como por ejemplo, respiración y relajación muscular, volumen de voz o la improvisación, tenga un mejor desempeño en su ejercicio docente. Es importante señalar que es

deseable que la persona encargada del entrenamiento sea alguien quien haya tenido cierto contacto con el teatro, pues de esta forma, se garantiza que dicha persona sepa el cómo y por qué de cada ejercicio.

Una duda que surge con respecto al manejo de las técnicas teatrales y la formación de profesores de lenguas es: ¿Qué factores psicológicos explican por qué las técnicas teatrales mejoran la disposición del profesor para enfrentarse a un grupo? La respuesta parece ser lógica: un profesor necesita estar preparado para tomar su “papel” de profesor al entrar al salón y olvidarse de sus posibles limitantes de personalidad y viceversa; es decir, “olvidar” su “papel” de profesor al salir del salón de clases y “retomarse” a sí mismo, al igual que el actor. Además de esto, es en el salón de clases donde coinciden cuatro factores que integran la actividad teatral:

- 1.-El profesor (actor)
- 2.-Los alumnos (público)
- 3.-El salón (escenario)
- 4.-El tema a enseñar (argumento)

Sin embargo, hay que tener presente que la actividad teatral se inscribe dentro de la ficción, mientras que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da dentro de un contexto real.

Para responder más ampliamente a la pregunta formulada con anterioridad se han realizado investigaciones en diferentes áreas, por ejemplo: teatro en clases de lenguas (para estudiantes de lenguas), psicodrama y acondicionamiento físico (en el campo de la salud y entrenamiento actoral profesional) y *role-play* (en

terapia del habla). La improvisación (psicodrama) es, en todo caso, el área de investigación que interesa a este trabajo, además de algunas otras técnicas teatrales (físicas y afectivas), cuyo objetivo es entrenar al profesor en forma individual para enfrentar nuevos roles sociales.

La razón fundamental para proponer algunas técnicas teatrales para la formación de profesores, es que facilitan la comunicación mediante diferentes factores psicológicos que originan el comportamiento individual deseado, tomando en cuenta factores como: empatía, sensibilidad al rechazo, autoestima y espontaneidad (Stern: 1993). Son precisamente estos factores los que rara vez son tomados en cuenta durante el proceso de formación de profesores de lenguas, donde se le da más importancia a la preparación teórica (lingüística aplicada, psicolingüística, etc.) y a su aplicación (micro-enseñanza, práctica docente, etc.), dejando de lado los factores afectivos y sensoriales del profesor, con tendencia a no tomar en cuenta la parte práctica de dos enfoques importantes en la enseñanza de lenguas durante el proceso de formación de profesores, que no son opuestos, sino más bien, complementarios: el enfoque humanístico (donde se involucran sentimientos y emociones) y el enfoque comunicativo (donde existe la necesidad de escuchar y ser escuchado para negociar significados). Por esto se cree que el profesor necesita conocer y explotar sus potenciales para dar su clase lo mejor posible ; por lo tanto, se propondrán algunas técnicas y ejercicios propios del teatro para ser incluidos en la materia "Métodos I", ya que es en este momento cuando el futuro profesor de inglés comienza a desarrollar su intuición para preparar y prepararse en su clase.

Las técnicas y ejercicios teatrales que se proponen para ser usados en programas de formación de profesores, Concretamente, son: emisión y proyección de voz, respiración y relajación e improvisación; acompañadas de sus ejercicios correspondientes.

La propuesta que se hace es en función del dominio del entrenamiento lingüístico y metodológico que se observa durante el proceso de formación del profesor, dejando de lado el aspecto personal y afectivo que es necesario para que tenga un buen desempeño frente al grupo. Por lo tanto, se piensa que el entrenamiento del profesor de inglés como lengua extranjera, complementado con técnicas teatrales, permitirá un cambio a escala personal y afectiva del profesor, que le ayude a desempeñarse de la mejor manera posible frente a su grupo.

En el capítulo 1 del presente trabajo se habla de la formación del profesor de lenguas y de las teorías y modelos que permiten preparar al profesor de lenguas, así como de las características necesarias que un profesor debe tener para realizar su trabajo de manera adecuada. En este mismo capítulo se mencionan programas de formación de profesores de lenguas que existen en diferentes instituciones educativas del país, así como algunos modelos de programas de formación de profesores donde posiblemente se puede incluir un curso de teatro, como módulo dentro de un curso establecido, para futuros profesores.

En el capítulo 2 se mencionan y describen las técnicas teatrales seleccionadas por los alumnos de la L.E.I. como las más necesarias para su

formación, de acuerdo a un cuestionario que se les aplicó y que se encuentra en la sección de apéndices.

En el capítulo 3 se proponen los ejercicios específicos de cada técnica que se recomienda aplicar en la formación de profesores de inglés en la materia Métodos I de la L.E.I. o en otros cursos de formación de profesores de inglés existentes dentro de un curso práctico-teórico como es el de métodos.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS

I.- FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS.

La formación de profesores de lenguas es importante ya que es en este momento cuando el futuro profesor se prepara para enfrentar diferentes situaciones que se presentan en el salón de clases. Pero no cualquier persona puede aspirar a ser un profesor, ya que para lograrlo se deben tener ciertas características y se necesita cubrir un perfil determinado.

1.1. CARACTERÍSTICAS Y PERFIL DEL PROFESOR DE LENGUAS DENTRO DE DIFERENTES MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Existen personas que tienen la idea errónea de que ser profesor es algo sencillo, o que basta con conocer la materia que se va a enseñar para tener éxito como profesor. Sin embargo, el ser profesor no es una tarea fácil, y una persona que sepa (en este caso) inglés, no está necesariamente capacitada para enseñarlo. Para ser profesor de inglés se necesita, además de conocer la lengua, una preparación lingüística y metodológica, junto con un perfil afectivo más o menos definido para tener un buen desempeño ante el grupo.

Se ha mencionado que el profesor necesita tener diferentes tipos de conocimientos relativos a la metodología de la enseñanza de lenguas y a la teoría que respalda a ésta. Un ejemplo de estos conocimientos es el pedagógico general, que es definido por Carrol (1963 en Grossman: 1990) como un cuerpo general de conocimientos y creencias con respecto al aprendizaje del aprendiente. Otro ejemplo es el conocimiento del contenido y estructura de la materia que se imparte (Swab:1964, en Grossman: 1990). Shulman (1986 en Grossman:1990) explica el conocimiento pedagógico como las formas más útiles de representaciones de ideas,

las mejores analogías, ejemplos y explicaciones para hacer la materia comprensible para los alumnos (metodología). Finalmente, Lampert (1984, en Grossman:1990) expresa que el profesor necesita tener un conocimiento del contexto que rodea el ambiente de aprendizaje del estudiante.

Por otro lado, Edge (1992) identifica dos formas de aprendizaje del profesor. La primera es un proceso cognitivo que produce comprensión intelectual, es decir, los conocimientos teóricos de su materia. La segunda es un proceso emocional que produce entendimiento experimental, es decir, el enfrentamiento con el grupo como tal durante el proceso de aprendizaje del alumno.

En cuanto al perfil del profesor, se puede mencionar que debe conocer su materia, tener facilidad de palabra, facilidad de manejar gente, tener cierto nivel de desarrollo afectivo personal; debe ser motivador, imaginativo, extrovertido y confiable (Sánchez Garnica: 1994), sólo para mencionar las cualidades del profesor que importan a esta investigación.

Otra forma de visualizar el perfil del profesor ideal es presentada por Dalgalian (1981), quien dice que el profesor necesita tres tipos de conocimiento: "Savoir", "Savoir-faire" y "Savoir-etre". "Savoir" se refiere al conocimiento de la materia, el "Savoir-faire" a la capacidad de poner en práctica las diferentes metodologías en cuanto a enseñanza de lenguas, y finalmente el "Savoir-etre" se refiere a la formación afectiva y emocional que el profesor necesita, y que incluye factores como congruencia, empatía y disponibilidad que le permiten relacionarse con sus alumnos.

Una disciplina como el teatro tiene técnicas que preparan afectivamente a los actores para tener un buen desempeño frente al público. Algunas de estas técnicas pueden servir en la preparación del futuro profesor de lenguas para llenar la parte afectiva que exigen los enfoques actuales de enseñanza de lenguas. El profesor necesita un conocimiento y una preparación integrales, que tomen en cuenta la parte afectiva del profesor como ser humano.

Hasta ahora, el uso de técnicas teatrales en la enseñanza de lenguas se ha limitado a algunos enfoques para el aprendizaje de las mismas. Existe, sin embargo, un enfoque que toma en cuenta algunas técnicas de teatro y que ve al profesor como el punto central en el proceso enseñanza-aprendizaje y como generador de sentimientos y conocimientos. Este enfoque es el *English Through Drama*, donde se menciona que el profesor debe ser el primero en tener una preparación con técnicas teatrales pues el profesor debe motivar la comunicación real en el salón de clases, con base en los enfoques comunicativo y humanístico (Rittemberg: 1981); sin embargo, esta preparación no se encontró en los planes de estudio analizados.

Todas estas ideas se complementan con el rol actual del profesor de inglés en el salón de clases: facilitador del aprendizaje, manejador de las actividades, promotor de la comunicación, consejero y co-comunicador (Littlewood:1981, en Larsen-Freeman:1986). El profesor es también un iniciador de las actividades, que responde a los errores como algo natural y necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Larsen-Freeman: 1987).

El entrenamiento y formación del profesor de inglés ha sufrido cambios a través del tiempo y de los diferentes métodos de enseñanza de lenguas que han

aparecido en diferentes momentos históricos. Dichos cambios se han dado como respuesta a la necesidad humanística de educación que experimentan las diferentes sociedades.

Se puede decir que existen dos “momentos” importantes en cuanto a la teoría de aprendizaje de lenguas se refiere; y por extensión, dos formas diferentes de concebir al profesor de lenguas y su proceso de formación: el conductismo y el cognoscitivismo. Cada uno de estos “momentos” ha enfatizado diferentes habilidades del profesor en cuanto a su desempeño frente al grupo que se mencionan a continuación.

1.1.1. TEORÍA CONDUCTISTA DE APRENDIZAJE: ENFOQUES TRADICIONALES.

En el enfoque tradicional se incluyen el método de *traducción gramatical*, el *método directo* y el *método audio-lingual*. En el método de *traducción gramatical*, el rol del profesor es muy tradicional. El profesor es la máxima autoridad y decide qué es correcto y qué no; el profesor enseña lo que sabe y no existe interacción con el alumno más allá del rígido estándar tradicional. Los errores del alumno en la lengua meta son poco tolerados y el profesor da la respuesta correcta de inmediato.

La teoría conductista (*Behaviorist*) destaca el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso de imitación y refuerzo en el que el alumno aprende una serie de hábitos en la lengua meta mediante la mera imitación. Los alumnos no tienen la oportunidad de experimentar y reconocer nuevas expresiones (*utterances*) más allá del modelo aprendido (Crystal:1987).

El *método directo* propone al profesor como un director de actividades en clase. El profesor debe demostrar (a través de realia o mimica) el uso correcto de la lengua meta para aclarar dudas, el alumno y el profesor son compañeros, y éste, mediante varias técnicas, trata de que el alumno se corrija a sí mismo.

Por último, en el método *audio-lingual*, el profesor es como un conductor de orquesta que guía y controla el comportamiento del alumno en la lengua meta. El profesor es un modelo a seguir, y el método obedece a una teoría conductista de enseñanza-aprendizaje.

1.1.2. TEORÍA COGNOSCITIVA DE APRENDIZAJE.

El cognoscitivismo surge como una reacción al conductismo a partir de Chomsky con su concepto de *Gramática Generativa*. En el cognoscitivismo, y específicamente en los enfoques comunicativo y humanístico, el alumno es considerado como un ser humano con sentimientos y necesidades; y toma conciencia de sus habilidades cognoscitivas en una forma creativa formando hipótesis acerca de la estructura de la lengua meta. El conocimiento que el alumno obtiene pasa por una serie de etapas donde el alumno construye reglas, las prueba y las modifica. Durante estas etapas, la ayuda del profesor, tanto en cuestiones de aprendizaje como afectivas, es fundamental, ya que si el alumno siente al profesor como una persona cercana a su realidad y a sus necesidades, tenderá a involucrarse de forma más completa con su aprendizaje (Crystal: 1987.p.372).

Anderson (1980, en Spolsky:1989.p.170) describe el modelo cognoscitivo de aprendizaje, y lo divide en tres fases. La primera es la fase cognoscitiva donde se desarrolla el conocimiento declarativo; la segunda es la fase asociativa, donde el conocimiento declarativo se transforma en procedimental y donde el alumno empieza a usar el conocimiento ; y la fase autónoma, donde el conocimiento procedimental se automatiza.

Dentro de los enfoques humanístico y comunicativo se dice que es muy importante que el profesor de lenguas esté bien preparado, tanto teórica como prácticamente, para que cumpla su rol satisfactoriamente; pero ¿cual es este rol? Eric Hoyle (1969) dice que el profesor tiene dos roles básicos: el primero corresponde a las principales funciones de la instrucción, socialización y evaluación (puede ser considerado el rol "formal", el que todo profesor cumple); y el segundo se relaciona con la motivación del alumno, control y creación del ambiente de aprendizaje, que puede considerarse como el rol "afectivo", que individualmente, y dependiendo de las características individuales del profesor, se cubre.

Por otro lado, Redl & Wattenberg (1951, en Hoyle: 1969) mencionan algunos sub-roles y sus funciones. Dicen que el profesor actúa como representante de la sociedad, porque inculca preceptos morales; juez, porque evalúa; un recurso para el alumno, porque posee conocimientos y habilidades que el alumno no tiene; una ayuda, porque guía al alumno; árbitro porque termina disputas entre alumnos; un detective, porque descubre a los alumnos rompe-reglas; objeto de identificación, porque posee características que tienden a ser imitadas por los alumnos; limitador de ansiedad, porque ayuda a controlar los impulsos de los alumnos; alguien quien da

confianza; líder de su grupo de alumnos; amigo y confidente, porque establece una relación cálida y de confianza con sus alumnos; un blanco de hostilidades, porque es el objeto de agresión provocadas por las frustraciones creadas por los adultos; y finalmente es un padre/madre adoptivo/a, porque actúa como un objeto de orden para la atención de alumnos jóvenes.

Así como existen diferentes roles del profesor, también existen diferentes estilos individuales de enseñar, y éstos dependen de los diferentes enfoques y materiales, así como de los alumnos. Wilkinson propone una tipología de estilos de enseñanza de profesores de inglés, que usan diferentes enfoques y métodos:

The teacher as Grendel's mother: the teacher acts as the guardian of the heritage of literature.

Sergeant Major: Conceives of English as a discipline and uses exercises from such textbooks as *English on Parade*.

Sigmund Freud: Uses compositions as a means of releasing conflict and tension.

Group psychotherapist: Uses drama as therapy.

Printer's reader: Regards a piece of written work as a proof to be corrected.

Teacher: plays a routine role teaching facts and avoiding frills. He likes grammar and his own seat in the staffroom. (1966, en Hoyle: 1969.p. 24-25)

Como puede apreciarse, el profesor suele desenvolverse en distintos ámbitos de su personalidad y manejar diferentes roles que le son exigidos por la sociedad, sus alumnos y por sí mismo, pues como afirma Hoyle (1969.p. 27): "In the classroom the teacher acts in accordance with his own image on how a teacher should act. These self images are dependent partly upon the teacher's personality, and partly upon his experience as a pupil, student of education and as a beginning teacher".

De un modo más amplio, Hoyle (1969.p. 31) menciona que el término rol "...refers, of course, to the part which an actor plays and the dramatic connotation is present in the sociological use of the term. Certain occupational roles demand that the incumbents, in order to enhance their effectiveness, pay attention on what Goffman has called 'the presentation of self'. The

doctor develops his bedside manner, the clergyman his pulpit voice, and the teacher too must bring a dramatic quality to his role in order to stimulate the pupil's interest in himself and thence in the material he is seeking to teach".

Después de un tiempo de estudiar, el profesor está listo para enfrentar a sus estudiantes, es cuando tiene la oportunidad de poner en práctica sus roles (controlador, líder, innovador, etc.), experimentar junto con su personalidad y, "when both , role and personality, are fulfilled in the same action, then the individual will experience satisfaction, if they are not, then the individual will experience conflict" (Hoyle:1969.p. 33). Es precisamente ésto lo que se busca durante la formación de un profesor: el desarrollo del aprendizaje teórico del profesor y el desarrollo de su personalidad más la forma de unir ambos aspectos para llevar a cabo sus roles con éxito. Justamente como Dorothy Heatcote menciona (en Wessels: 1987. p. 126): "debemos entrenar a nuestros profesores para estructurar una situación de aprendizaje...Debemos entrenarlos para que den la oportunidad a sus estudiantes de luchar con los problemas antes de pedir ayuda al profesor."

En las diferentes etapas del proceso de aprendizaje, el profesor tiene roles específicos: en la presentación del tema, el profesor es un informante; en la practica es un conductor y monitor de las actividades; y en la producción es guía y director (Byrne: 1986).

Los enfoques que se abordarán en este trabajo son el enfoque humanístico y el comunicativo porque son los que involucran al profesor y al alumno desde un punto de vista emocional dentro de un marco de necesidades de comunicación real, y

por lo tanto, es precisamente aquí donde el profesor necesita un entrenamiento que se adecúe a estas necesidades.

No puede hacerse una distinción tajante en cuanto a la definición de enfoque humanístico y enfoque comunicativo, e incluso se pueden llegar a traslapar algunas de sus bases, por lo que no se hará dicha distinción en este trabajo.

1.1.2.1. ENFOQUE HUMANÍSTICO.

Dentro del enfoque humanístico se considera que lo más importante es el alumno y sus necesidades. Esto quiere decir que el profesor ayuda al alumno a sentir confianza, pues se rompe el rol clásico del profesor donde no puede ser “amigo” de sus alumnos, y de esta forma, las necesidades y los sentimientos del alumno son el eje central de la enseñanza. En el enfoque humanístico se consideran varios métodos para la enseñanza de lenguas. Larsen-Freeman (1986) menciona que el enfoque humanístico comienza en la década de 1960 a 1970 con el método de *suggestopedia*. Georgi Lozanov propone al profesor como una autoridad respetada y confiable, capaz de crear atmósferas propicias para el aprendizaje mediante su creatividad e imaginación.

El *Silent Way* de Caleb Gattegno hace del profesor todo un “ingeniero” o “técnico” que trabaja con el alumno mientras éste maneja la lengua meta. El profesor que trabaja con este método debe ser imaginativo y dinámico.

En el método *Community Language Learning* se describe al profesor como un ser comprensivo y sensible a las limitantes del alumno y éste, por su parte, es visto

como una persona inteligente y sensible. Aquí también, el profesor es capaz de crear atmósferas que no presionen o asusten al alumno en cuanto a su producción (oral o escrita) en la lengua meta. Con estas acciones se pretende que el alumno sea independiente y con iniciativa.

El método *Total Physical Response* de Asher utiliza algunas bases teóricas del enfoque natural, propuesto por Krashen y Terrel. Aquí el profesor dirige el comportamiento del alumno en la lengua meta (Larsen-Freeman: 1986), con base en acciones e imperativos que el alumno tiene que seguir sin producir la lengua hasta que esté listo, es decir, como un niño aprende a usar su L1.

Existen otros métodos basados en el enfoque humanístico (*Language from Within*, de Gaylean y *Delayed Oral Practice*, de Pastovsky), donde el profesor es básicamente una persona que atiende a otras personas que sienten y piensan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases para aprender una lengua extranjera (Crystal: 1987).

1.1.2.2. ENFOQUE COMUNICATIVO.

El proceso de aprendizaje dentro del enfoque comunicativo tiene como principal interés el proceso de negociación de significados entre los alumnos, que se desarrolla dentro de situaciones lo más cercanas a la realidad, para crear en el alumno la necesidad de mantener una conversación, es decir, la necesidad de comunicarse. El término "competencia comunicativa" es propuesto por Dell Hymes para indicar el conocimiento del hablante sobre las reglas de la lengua y su habilidad para utilizarlas correctamente en el momento de producir la lengua meta. Otros

autores como Canale y Swain proponen que esta competencia comunicativa es la habilidad de una persona para usar su acervo de principios gramaticales en contextos sociales determinados con estrategias determinadas (competencia comunicativa, gramatical, sociolingüística y estratégica). El enfoque se basa en teorías cognoscitivas de aprendizaje, donde el aprendizaje se considera como una actividad racional, y no, como en los enfoques tradicionales, un hábito.

Este enfoque propone al profesor de lenguas como un promotor de la comunicación, y actúa como consejero y facilitador del aprendizaje; es iniciador de las actividades y promueve la interacción alumno-alumno más que la interacción alumno-profesor o viceversa (Larsen-Freeman: 1986). El enfoque comunicativo precisa un profesor que recree situaciones diarias que el alumno podría enfrentar, y necesita que el profesor desarrolle actividades donde se manejan situaciones lingüísticas tales como agradecer, quejarse, pedir y ordenar, por ejemplo (Crystal: 1987). Básicamente el profesor debe dar al alumno las bases que le permitan tender un puente entre el uso formal y gramaticalmente correcto, y los aspectos funcionales y pragmáticos de la lengua (K. Johnson & D. Porter:1983, en Crystal:1987).

En el enfoque comunicativo, el profesor propicia el aprendizaje y el estudiante es el responsable de llevar la interacción hacia el fin deseado. Algunos ejemplos proporcionados por Littlewood como tareas que el profesor debe realizar según su rol son:

- Guía y ayuda, presentando los elementos de la lengua que son necesarios, aconsejando, resolviendo desacuerdos y sirviendo de apoyo psicológico para los estudiantes más lentos.

- Monitor de los puntos fuertes y débiles de los estudiantes en la ejecución de alguna actividad sin intervenir en ella.

- Corrector de errores cuando éstos existan en alguna actividad (Littlewood:1981).

Los conceptos de enfoque humanístico y enfoque comunicativo no se excluyen a sí mismos, sino que se complementan y enriquecen al compartir objetivos de aprendizaje a través de las necesidades específicas del alumno, por ejemplo, si tiene la necesidad de pedir una orden de alimentos en un restaurante, también influye el estado de ánimo que experimente al sentir la necesidad de comer.

En resumen, el rol del profesor es amplio y complejo, pues actúa como “facilitador”, “guía”, “planeador”, “investigador”, “organizador”, y “coordinador” (por mencionar solo algunos de los roles obvios). Es importante que el profesor mantenga su rol durante todo el tiempo que se encuentre frente a un grupo de estudiantes, para que éstos se involucren en la actividad y para que permanezcan activos en ella. El profesor debe ser capaz de motivar, estimular y proporcionar un ambiente adecuado para lograr un aprendizaje efectivo en la lengua meta.

1.2.PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS.

Se sabe que toda actividad enfocada a la educación debe seguir un programa de estudios con objetivos bien definidos, y que la preparación de un profesor depende en gran medida de los programas y de cómo y con qué bases estén diseñados. Pero, ¿Cómo se prepara a un profesor?, ¿Cómo y cuál es su proceso de formación? Por principio, la maestría, en su sentido de dominio sobre una actividad manual o mental, se adquiere por experiencia. La maestría en un profesor se traduce en hábitos de trabajo, habilidad para manejar a sus alumnos, capacidad para manejar los mejores métodos, actitud constructiva y personalidad recia (Cerna:1981). El camino para convertirse en profesor es muy largo y, como dice Brumfit (1987), el entrenamiento puede ayudar a preparar al profesor, pero no lo puede hacer en un solo curso, y no se puede esperar que un estudiante sea un profesor competente inmediatamente al terminar un curso de formación.

Lo que el entrenamiento intenta es crear una actitud de organización, de probar y tratar de mejorar, de rechazar el seguir técnicas novedosas sin una buena razón y sin estar plenamente convencido. Un curso de formación de profesores dará las bases para el desarrollo de habilidades que pueden ser utilizadas por los profesores mientras enseñan en una clase real, y también, el entrenamiento intentará la promoción de actitudes hacia los alumnos, colegas y hacia el proceso de pensar acerca de la enseñanza que permita al profesor el desarrollo personal continuo.

El curso de formación debe cuidar el desarrollo de diferentes aspectos como el intelectual, donde se maneja el predominio relativo a la comprensión y al rendimiento en problemas verbales, sociales, físicos y abstractos, y a la autognosis

(conocimiento de sí mismo). También existe el aspecto afectivo, donde se manejan los tipos de emociones predominantes en un profesor y su grado de madurez emocional. El último aspecto a considerar es el conativo, que toma en cuenta las motivaciones de la conducta individual, el grado de fluidez y la tenacidad y coherencia propositivas. (Mira y López, en Cerna: 1981).

1.2.1. PROGRAMAS EXISTENTES.

Desgraciadamente en México no se ha concedido suficiente importancia a la formación de profesores de lenguas a nivel licenciatura, al menos hasta 1976, año en que Christopher Brumfit diseñó un curso integrado para un entrenamiento básico dirigido a los profesores de la Escuela Normal Superior de México. Dicho curso está integrado por cuatro módulos y es en el tercero donde se analizan diferentes procedimientos metodológicos. En los dos primeros módulos se estudian teorías lingüísticas y psicolingüísticas, y en los últimos dos módulos, se estudian los aspectos prácticos de la enseñanza de lenguas (Jiménez:1987).

Otros programas de formación de profesores que fueron consultados, y donde se buscó si incluían técnicas teatrales pueden ser consultados en los APÉNDICES (E.N.E.P. Acatlán, C.E.L.E., Universidad de Sonora, Universidad Veracruzana). Cabe señalar que en ninguno de estos programas se encontró el uso de técnicas teatrales de manera relevante como parte de sus materias de requisito, y sólo se encontró la materia de Taller de Teatro como optativa en el programa de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, E.N.E.P. Acatlán.

Es precisamente porque no existe un curso de técnicas teatrales en ningún programa de formación de profesores de TESOL en el país, la propuesta de tesis es incluir un módulo (de 20 horas) dentro de un programa existente. Esta propuesta se sugiere para ser incluida en un curso teórico-práctico, como lo es el de métodos de enseñanza de inglés. Sin embargo, lo ideal sería hacer modificaciones a los programas existentes para incluir un curso completo y de carácter obligatorio de técnicas de teatro. Esto se propone así para ir de acuerdo con los modelos de programas de formación de profesores más novedosos y propositivos.

A continuación se revisarán diferentes modelos de programas de formación de profesores, para tener un panorama y así poder sugerir un posible modelo en el que un curso de técnicas de teatro se podría incluir de forma más efectiva en el futuro dentro de planes de estudio nuevos o modificados para la formación de profesores de inglés como lengua extranjera.

1.2.2. ALGUNOS MODELOS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES.

Existen varios modelos para diseñar programas de formación de profesores de lenguas. Dichos modelos ven a la formación de profesores de forma diferente, sin embargo, todos se basan en la premisa de que la formación de profesores debe ser la mejor posible para ofrecer al estudiante una capacitación efectiva.

Gilles Ferry (1990) dice de la formación de profesores que “es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o desarrollar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo...”

Como se puede observar hasta aquí, el proceso de la formación de profesores es multidisciplinaria, que vincula diversos aspectos teóricos y prácticos hacia un ser humano: el futuro profesor de inglés.

1.2.2.1. MODELO CENTRADO EN LAS ADQUISICIONES.

El *modelo centrado en las adquisiciones* tiene como tesis principal que formarse es adquirir o perfeccionar una técnica, un saber, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación. Capacidad de hacer, de reaccionar, de sentir, de gozar, de crear...es aprender en el sentido que Olivier Reboul propone cuando define el aprendizaje como la adquisición de un "Savoir-faire", es decir, una conducta útil para el sujeto , que él pueda reproducir a voluntad cuando la situación se presente (Ferry: 1990).

1.2.2.2. MODELO CENTRADO EN EL PROCESO.

Otro modelo mencionado por Ferry es el *modelo centrado en el proceso*, donde lo importante es vivir las experiencias sociales e intelectuales, individual o colectivamente, dentro del campo profesional o fuera de él, con sus grandes descubrimientos. Un enseñante supone madurez, capacidad para enfrentar situaciones complejas, responder a demandas o preguntas imprevistas (Ferry:1990). Todo esto implica una necesidad del desarrollo de la personalidad del profesor.

1.2.2.3. MODELO CENTRADO EN EL ANÁLISIS DE SITUACIONES

IMPLÍCITAS.

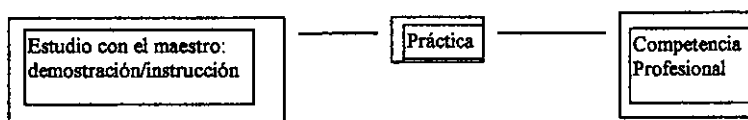
El último modelo propuesto por Ferry es el *modelo centrado en el análisis de situaciones implícitas*, donde el futuro profesor se obliga a tomar distancia con relación a dichas situaciones. El futuro profesor debe analizar sus propias reacciones,

y se impone una distorsión que consiste en observarse como si se fuera otro, es jugar el doble juego del actor y del observador (1990).

Por otro lado, Michael Wallace (1994) hace una pregunta con respecto a la formación de un profesional: ¿Cómo se desarrolla el profesionalismo en aquellos que se preparan para alguna profesión (médicos, profesores, abogados, etc.)? Para responder a esta pregunta, Wallace menciona tres modelos de educación profesional que se aplican en la actualidad y que aparecieron, cronológicamente, en el orden siguiente:

1.2.2.4. MODELO ARTESANAL (CRAFT MODEL or APPRENTICE MODEL).

En este modelo, la sabiduría de la profesión reside en aquél que la practica desde hace años; en aquel que es experto en la práctica de la "artesanía". El aprendiz imita y sigue las instrucciones del maestro. Desde el punto de vista de este modelo, la habilidad de manejar la profesión de manera artesanal (sin pretender sonar peyorativo), se transmite de generación a generación y puede presentarse así:



Este modelo puede resumirse como: *La práctica hace al maestro.*

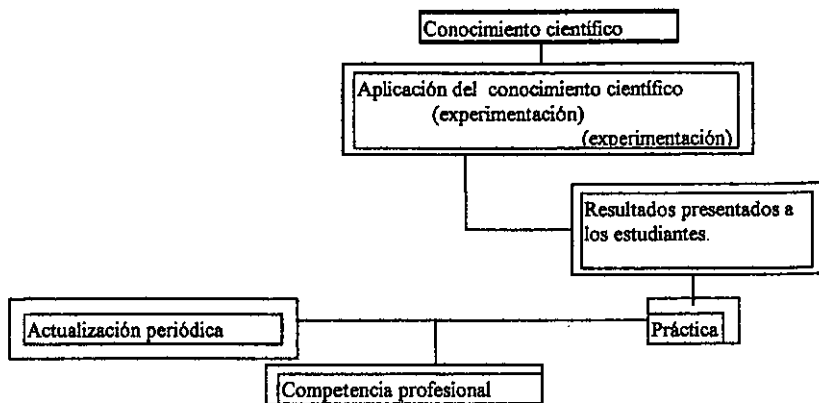
Según Stones y Morris (1971, en Wallace:1994) este modelo de formación de profesores fue usado hasta finales de 1945. El maestro les decía a los discípulos qué hacer y cómo hacerlo, y éstos lo imitaban y seguían sus consejos. Stones y Morris comparan este modelo con la forma en que se instruye a los obreros a trabajar en una

línea de ensamblado haciendo tareas rutinarias. Este modelo es conservador y depende de una sociedad estática, y lo único que podemos esperar de este modelo en una sociedad dinámica, es que sea reemplazado en unos cuantos años.

El concepto y la imagen del venerable viejo maestro son difíciles de mantener en un contexto educativo con nuevas metodologías y con planes de estudio propositivos, donde los egresados pueden estar mejor informados y preparados que los profesores empíricos. El ser un buen profesor es muy complejo y no hay garantía de que su desempeño será completamente predecible en una forma lógica y de acuerdo con logros anteriores de acuerdo con profesores tradicionales, ya que la tecnología actual (programas de computación, internet, videos interactivos, etc.), por ejemplo, hace obsoletas muchas prácticas profesionales de profesores de antaño (dictados ociosos, ejercicios repetitivos, etc.).

1.2.2.5. MODELO DE CIENCIA APLICADA (THE APPLIED SCIENCE MODEL)

Este es el modelo tradicional que se aplica en la mayoría de los programas de escuelas de formación de profesores. Este modelo analiza los problemas de la enseñanza de una forma similar a la usada en el método científico para alcanzar objetivos definidos. Con base en ejemplos de investigación empírica acerca de la formación de profesores, varios autores rechazan diferentes enfoques de naturaleza “mística y no científica”, argumentando que los problemas de la enseñanza pueden ser resueltos por la aplicación de ciencias empíricas hacia los objetivos deseados. Este modelo puede esquematizarse de la siguiente forma:



Este modelo fluye esencialmente en un sentido. Los resultados del conocimiento científico y de la experimentación son presentados a los estudiantes por los expertos en las áreas relevantes (Sociolingüística, Psicolingüística, etc.); de esta forma, el estudiante recibe información directa del profesor. Por supuesto que es posible, para algunos practicantes, llegar a ser expertos a través de la práctica docente cotidiana en universidades u otras instituciones de educación superior, y esta tendencia obliga al profesor de lenguas a obtener una preparación más completa y orientada a satisfacer las necesidades que su trabajo implica.

Particularmente pienso que un curso obligatorio de técnicas teatrales para la formación de profesores de TESOL podría incluirse de forma efectiva en el modelo centrado en el análisis de situaciones implícitas o en el modelo de ciencia aplicada, ya que en ambos casos, el profesor debe desarrollar sus habilidades más allá de la simple preparación teórica, es decir, que debe verse a sí mismo desde un punto de

vista externo para juzgar su actuación frente a su grupo, y de esta forma mejorar a través de su conocimiento sobre la lengua y de su conocimiento personal e íntimo.

El concepto de “formación de profesores” está cambiando por el de “educación de profesores” (Richards: 1990), y por esto, los programas de formación de profesores deben ser examinados, corregidos y orientados a involucrar al profesor a desarrollar teorías de enseñanza, a comprender la naturaleza del aprendizaje y a relacionar ambos conceptos para lograr que el proceso enseñanza-aprendizaje sea claro y concreto. Existe, de hecho, poca literatura que se involucre directamente con la educación del profesor, y este campo

“... Is a relatively unexplored one in both second or foreign language teaching. The literature on teacher education in language teaching is slight compared with the literature on issues such as methods and techniques for classroom teaching (Richards:1990.p.XI).

Por esto se cree que para que un profesor de lenguas tenga una mejor y más completa educación, es importante que desarrolle habilidades específicas de la disciplina teatral, ya que ésta presenta al individuo como un ser humano y lo involucra de manera directa con otros seres humanos.

TÉCNICAS TEATRALES

II. TÉCNICAS TEATRALES.

En este capítulo se revisarán técnicas teatrales y la selección de las mismas que se proponen para ser aplicadas en la materia Métodos I. Para los fines prácticos de esta investigación, se proponen dos tipos de técnicas teatrales: verbales y no verbales.

2.1.DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS TEATRALES.

Las técnicas teatrales verbales son aquellas en que, para su ejecución o ejercicio, es necesario producir vocablos o sonidos articulados y con sentido.

Las técnicas teatrales no verbales son aquellas en las que, para su ejecución o ejercicio, no es necesaria la emisión de sonidos articulados, sino que pueden ser llevados a cabo con el lenguaje corporal.

2.2.TÉCNICAS TEATRALES ÚTILES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS.

Esta sección trata específicamente de aquellos ejercicios de entrenamiento actoral que, después de una selección, se decidió incluir en este trabajo como propuesta para la formación de profesores de inglés como lengua extranjera.

2.2.1.POBLACIÓN A LA QUE ESTÁ DESTINADA LA APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS TEATRALES.

La población a la que se piensa aplicar las técnicas teatrales es a la de estudiantes inscritos en cursos de formación de profesores, especialmente quienes toman un curso de métodos de enseñanza de inglés, ya que un curso teórico-práctico como este se presta para incluir las técnicas teatrales que se mencionan en el siguiente capítulo. En este caso específico, se llevó a cabo un cuestionario con los alumnos de la L.E.I., U.N.A.M., E.N.E.P. Acatlán ; sin

embargo, cualquier curso de formación de profesores podría incluir el módulo de técnicas teatrales dentro de un curso de métodos de enseñanza de inglés.

Durante Métodos I, del programa de la U.N.A.M., E.N.E.P., Acatlán, se estudian varios métodos de enseñanza de lenguas. Existe uno que por su naturaleza, puede ser enriquecido por las técnicas teatrales. Dicho método es el propuesto por Lozanov. La *Suggestopedia* señala que el salón de clases sea un lugar tranquilo y cómodo para aprender. Así, si a esas condiciones agregamos que el profesor puede aplicar sus conocimientos de entrenamiento actoral en sus clases, los resultados hacia el aprendizaje serán mejores. El método propuesto por Lozanov no es el único donde se pueden aplicar las técnicas teatrales, pero es el primero, históricamente hablando, en el que se puede explorar esta posibilidad, eso sin excluir los enfoques comunicativo y humanístico que se mencionan en el capítulo 1 y que son los que se usan actualmente dentro del contexto de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

2.2.2. CRITERIOS DE SELECCIÓN.

La selección de técnicas teatrales que se propone, está basada en un cuestionario que se aplicó a los estudiantes de la L.E.I. de los semestres 1º, 3º, 5º, y 7º. Dicho cuestionario se puede consultar en la sección de APÉNDICES, y su objetivo fue establecer las técnicas y ejercicios teatrales que a los estudiantes pueden ser de mayor utilidad.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en el salón de clases de los estudiantes durante sus clases normales. Se les pidió contestar el cuestionario y se les dijo que serviría para la realización de un trabajo de tesis, aunque no se mencionó la naturaleza de dicho trabajo.

El total de cuestionarios entregados y analizados, arrojan los siguientes resultados. Las necesidades de los estudiantes son, en este orden de importancia: Emisión y proyección de la voz (tomando en cuenta la dicción), respiración, relajación e

improvisación. Cabe mencionar que todas las preguntas del cuestionario corresponden a técnicas teatrales.

También en la sección de APÉNDICES, aparecen los resultados en forma estadística para facilitar su lectura y comprensión.

2.2.3. EMISIÓN Y PROYECCIÓN DE VOZ.

La voz es uno de los instrumentos más importantes para el actor, y el tener una correcta respiración es vital para tener un buen volumen de voz para ser capaz de llamar la atención del público.

“El volumen no debe buscarse en el uso de alta tensión de la voz o en gritos, sino en las entonaciones ascendentes y descendentes..., en la expansión gradual de piano a forte y en su relación mutua”(Stanislavsky¹:1991.p.153).

En cuanto a la voz, Stanislavsky establece la diferencia entre emisión de voz y proyección de voz. La emisión de voz comprende los mecanismos físicos que entran en juego para la articulación de palabras, mientras que se refiere a la proyección de voz como la colocación de la voz, que consiste en el desarrollo de la respiración. Stanislavsky llegó a convencerse de que todo actor debe tener dicción y pronunciación excelentes, que debe sentir no solo las palabras o frases; sino también cada sílaba, cada letra.

Por otro lado, el actor (y el profesor) sabe que si se tiene la facultad de dirigir los sonidos, ello comunicarán los detalles más pequeños, modulaciones, tonos, etc, y solo se logra si se recibe un entrenamiento profesional.

Cuando se es consciente de la importancia de una voz bien colocada, capaz de ejercitar sus funciones predestinadas por la naturaleza, se pueden comprender las palabras

¹ Constantin Stanislavsky fue actor, director teatral y pedagogo actoral ruso que sentó las bases del método actoral que prevalece hasta nuestros días y cambió la forma de entender el arte de un actor.

del actor Tomasso Salvini: “usted necesita únicamente tres cosas (para convertirse en un trágico): voz, voz y más voz”(Salvini, en Stanislavsky:1991.p. 152).

2.2.4.RESPIRACIÓN Y RELAJACIÓN.

Dice Stanislavsky (1991) de la relajación muscular que ésta es algo que el actor debe aprender a controlar para tener completa libertad muscular, “de hecho, en los momentos culminantes de un papel, la tendencia a relajarse debe hacerse más normal que la tendencia a concentrarse....que la tensión aparezca...si usted no puede evitarla. Pero deje al momento que intervenga su control y la elimine”; el control sobre los músculos debe convertirse en un fenómeno normal.

En un actor, la tensión muscular puede ser desastrosa, pues hace sus movimientos muy forzados y “acartonados”, restando fuerza y estética a los movimientos del personaje interpretado. De la misma forma, si el profesor de inglés no puede relajar sus músculos, se sentirá, además de incómodo, inseguro para enfrentarse al grupo.

Por otro lado, la relajación muscular propiciará una buena respiración, pues al no existir tensiones, los pulmones tienen la capacidad de expandirse a su máxima capacidad y así, albergar la mayor cantidad de aire, necesario para tener un buen volumen y calidad de voz.

2.2.5. IMPROVISACIÓN.

Stanislavsky dice de la improvisación que

“cuando la enseñanza está orientada hacia un objetivo práctico y aún interesante, es más fácil convencer e influenciar a los estudiantes...no puede uno estar enseñando por años en un salón de clases y únicamente al final, pedir al estudiante que actúe. En ese espacio de tiempo habremos perdido toda facultad creadora...La facultad de creación nunca debe cesar, siendo la única cuestión la elección del material en el cual basarla...en nuestra clase de actuación, hacemos el uso frecuente de la improvisación...esta clase de poder creador proporciona frescura e independencia a una representación” (Stanislavsky:1991.p.86).

Si a un profesor se le entrena con improvisaciones sobre una situación dada dentro del salón de clases, sabrá manejar diferentes situaciones (por lo menos sabrá enfrentarlas con soltura) que, de otra forma, podrían causarle dificultad dentro del salón de clases real.

Al principio del entrenamiento del profesor, es mejor que las improvisaciones estén al alcance del profesor y no sobrecargarlo de psicología complicada. Tomando esto en cuenta, no es necesario llevar la clase más sencilla de improvisación al punto de la maestría, sino que debe tomarse como un ejercicio divertido y relajante que lleve al futuro profesor a darse cuenta de la importancia de una improvisación. No es misión de los instructores dar instrucciones de cómo crear, únicamente deben guiar a los alumnos en la dirección correcta.

Stanislavsky continúa:

“Las improvisaciones que se efectúan por sí mismas son una forma excelente de desarrollar la imaginación... los estudiantes de actuación que han sido entrenados en la improvisación, después encuentran una forma fácil de usar su inclinación imaginativa en una obra, cuando es necesario. Además del desarrollo de la imaginación, la improvisación tiene otra ventaja: al trabajar en una (improvisación), un actor, naturalmente, aún sin percibirlo, aprende las leyes creativas de la naturaleza orgánica y los métodos de la psicotécnica (Stanislavsky:1991.p.86).

La definición de improvisación más socorrida según Francisco Beverido (1997.p.71-73) es la de inventar soluciones prácticas pero momentáneas y transitorias para ciertos problemas. Aunque él mismo admite que esta definición es incompleta e inadecuada para el trabajo teatral, también acepta que la definición citada es correcta si se ve a la improvisación como un ejercicio para llenar el tiempo cuando no hay algo mejor que hacer. Sin embargo, Beverido aporta una definición más completa: “Improvisar quiere decir buscar, a partir de un número limitado de elementos, la solución más adecuada a un problema determinado.”

La improvisación persigue un objetivo específico, ya sea de aprendizaje para el tallerista (en nuestro caso, el futuro profesor de inglés), o de profundización en el

conocimiento y la articulación de un personaje y las situaciones correspondientes en el caso del ensayo de una obra (Beverido: 1997.p.72).

Una improvisación debe incluir cuatro momentos. El primero es la *definición del objetivo* que se persigue con el ejercicio correspondiente, y a partir del cual podrá determinarse para y en la ejecución. El segundo momento que propone Beverido es el *planteamiento*, donde se presentan y establecen las partes del conflicto; el *desarrollo* es donde las fuerzas se encuentran y luchan por imponerse; y por último, el *final o salida* del ejercicio que no necesariamente implica la solución del conflicto. Esta es una definición teatral que resulta rígida para los fines del entrenamiento del profesor. Para los fines específicos de un profesor de inglés, quizá no sea prioritaria la búsqueda del fin del conflicto en una improvisación, sino verla como un juego donde el profesor utiliza su expresión corporal, su voz y su imaginación como apertura expresiva.

Lo que se pretende con éstas técnicas es desarrollar en el profesor de inglés la imaginación y que tome conciencia de la importancia que la relajación, la respiración y la voz tienen para lograr impartir una clase de inglés que se pueda aprovechar mejor por parte de los estudiantes. Es por esto que se cree que los ejercicios de respiración, relajación, voz e improvisación servirán durante el proceso de educación del profesor de inglés.

En este capítulo se abordó el tema de las técnicas de teatro en general, y se procedió a describir a la población y el instrumento que se usó dentro de la L.E.I., U.N.A.M., E.N.E.P. Acatlán para escoger las técnicas más útiles según los futuros

profesores de inglés como lengua extranjera y, finalmente, se describieron las tres técnicas seleccionadas.

PROPUESTA DE EJERCICIOS ESPECÍFICOS DE TÉCNICAS DE
TEATRO PARA APLICAR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE
LENGUAS.

III.- PROPUESTA DE EJERCICIOS ESPECÍFICOS DE TÉCNICAS DE TEATRO PARA APLICAR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS.

Una disciplina como el teatro tiene técnicas que preparan afectivamente a los actores para tener un buen desempeño frente al público. Algunas de estas técnicas pueden servir en la preparación del futuro profesor de lenguas para llenar la parte afectiva que exigen los enfoques contemporáneos de enseñanza de lenguas. El profesor necesita un conocimiento y una preparación integrales, que tomen en cuenta la parte afectiva del profesor como ser humano.

Hasta ahora, el uso de técnicas teatrales en la enseñanza de lenguas se ha limitado a algunos enfoques para el aprendizaje de las mismas. Existe, sin embargo, un enfoque que toma en cuenta algunas técnicas de teatro y que ve al profesor como el punto central en el proceso enseñanza-aprendizaje y como generador de sentimientos y conocimientos. Este enfoque es el *English Through Drama*, donde se menciona que el profesor debe ser el primero en tener una preparación con técnicas teatrales, pues "es él quien debe motivar la comunicación real en el salón de clases, con base en los enfoques comunicativo y humanístico" (Rittemberg: 1981). Sin embargo, esta preparación no existe en la práctica, excepto en casos de materias optativas, y éstas sólo en uno de los programas revisados.

A continuación se expondrán las técnicas teatrales, junto con sus ejercicios muestra, que se cree son los más adecuados según los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos de la L.E.I. Se sugiere incluir las técnicas

de teatro en un módulo de la materia Métodos I, contando siempre con la colaboración de un profesor calificado para dirigirlos. El tiempo propuesto para trabajar con estas técnicas, en una primera etapa, es de un mes a modo de piloteo.

3.1. EMISIÓN Y PROYECCIÓN DE VOZ.

Estos ejercicios buscan un entrenamiento mínimo para la emisión de voz con el volumen suficiente para ser escuchado en un espacio más o menos amplio. Estos ejercicios se explican y se realizan en español para que queden claros.

Los ejercicios que se describirán sirven para localizar la voz en su ubicación normal. El sonido debe escucharse a través del aire (“rebotando” en la pared y no por los huesos de la cabeza). Si las cuerdas vocales no están relajadas se cansarán y pueden lastimarse. Si existe tensión en las cuerdas vocales se escuchará una “suciedad” o “interferencia” en el sonido, que debe ser limpio (Stanislavsky:1991).

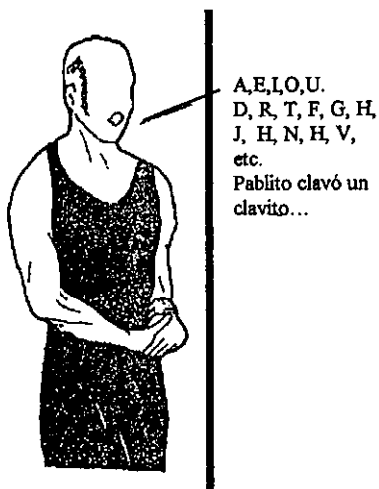
Esta primera serie de ejercicios tiene como objetivo comenzar a crear conciencia acerca de la naturaleza y funcionamiento de la voz.

3.1.1. EMISIÓN Y PROYECCIÓN DE VOZ.

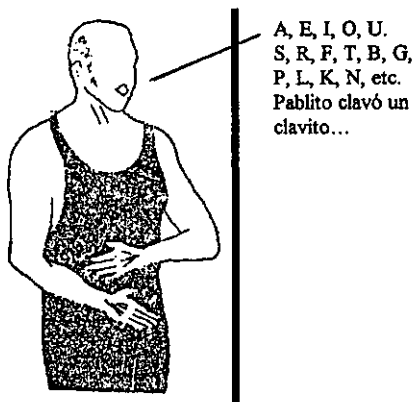
A) Este ejercicio es individual y se realiza durante dos minutos por inciso. De pie, en posición cómoda. Oprimir las costillas con los antebrazos e inspirar con profundidad. Sostener el aire por dos segundos y espirar suavemente, mientras, en volumen bajo:

- dice las vocales.
- dice las consonantes.

■ repite un trabalenguas.



B) Individual, dos minutos por inciso. Repetir el ejercicio anterior, sólo que ahora se imprime el abdomen y la pelvis con las manos. Al momento de emitir la voz, se debe sentir que las manos son empujadas por el abdomen y la pelvis.

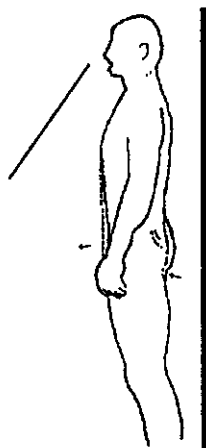


3.1.2. EJERCICIO MUESTRA "B" (EMISIÓN).

Este ejercicio es individual, con un tiempo de dos minutos por inciso. Parado, apretar lo glúteos y lanzar la pelvis un poco hacia adelante sin curvar la columna vertebral en forma exagerada. Inspirar profundamente y sostener el aire por dos segundos. Espirar mientras, en volumen medio:

- dice las vocales.
- dice las consonantes.
- dice trabalenguas.
- simplemente habla.

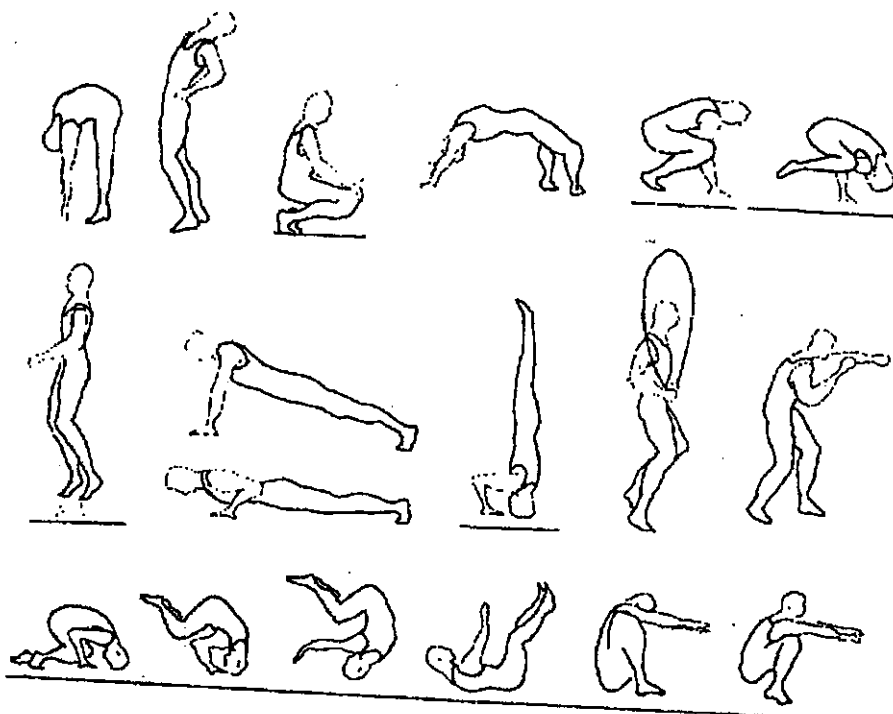
A, E, I, O, U.
B, G, H, R, T, L,
P, M, Q, Y, etc.
Pablito clavó un
clavito...
Hola, mi nombre
es ...



3.1.3. EJERCICIO MUESTRA "C" (EMISIÓN).

Este ejercicio es individual, por parejas o colectivo. Se necesitarán trabalenguas y una cuerda para saltar. Comenzar por respirar normalmente y suministrando el aire necesario para que la fonación sea correcta. Decir vocales, contar números, decir trabalenguas, cantar o hablar; todo esto en volumen bajo, mientras se ensayan diferentes posiciones corporales dependiendo del nivel de entrenamiento

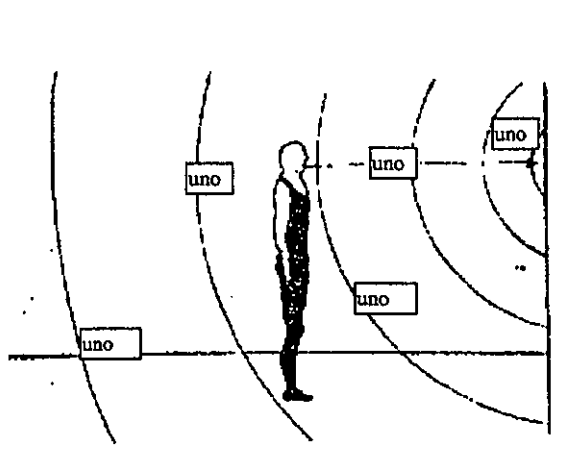
físico que se tenga, como: doblar hacia adelante, doblar hacia atrás, en cuclillas, puente, gallo, rodar, lagartijas, parado de cabeza, brincar cuerda, simular una pelea de box, etc.



3.1.4. EJERCICIO MUESTRA "A" (PROYECCIÓN)

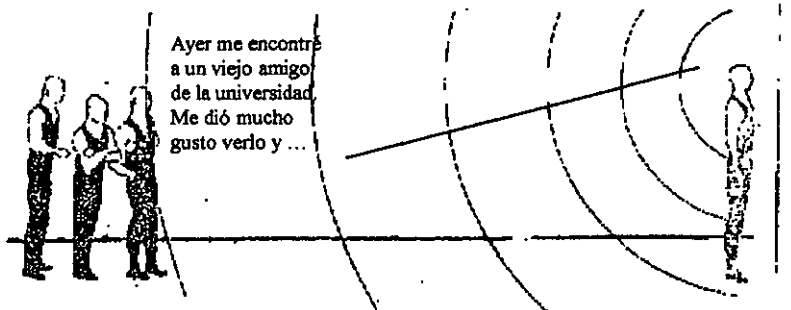
Las recomendaciones particulares para estos ejercicios son no trabajar con déficit de aire, variar los ejercicios de pie, sentado, acostado, en movimiento o brincando, según sea el grado de avance en el entrenamiento.

El primer ejercicio consiste en colocarse de pie viendo hacia la pared a una distancia de dos metros. Emitir la voz en volumen bajo, simulando ecos. Decir números del uno al diez por un tiempo de tres minutos.



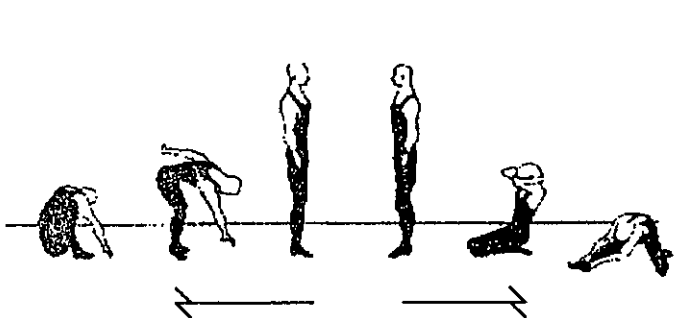
3.1.5. EJERCICIO MUESTRA "B" (PROYECCIÓN).

Este ejercicio se realiza por parejas o colectivo. De pie, mirando a la pared y de espaldas a su pareja o al grupo. Contar una historia y decirla en un susurro por un espacio de tres minutos. La pareja o el grupo debe escuchar lo que se dice.



3.1.6. EJERCICIO MUESTRA "C" (PROYECCIÓN).

El ejercicio se realiza por parejas por un espacio de cinco minutos. La pareja se coloca frente a frente, y distanciándose paulatinamente uno del otro. Improvisar diálogos en secreto. La distancia aumentará, sin embargo, el diálogo debe ser escuchado y entendido claramente. La posición corporal irá variando y se puede adoptar cualquier postura.



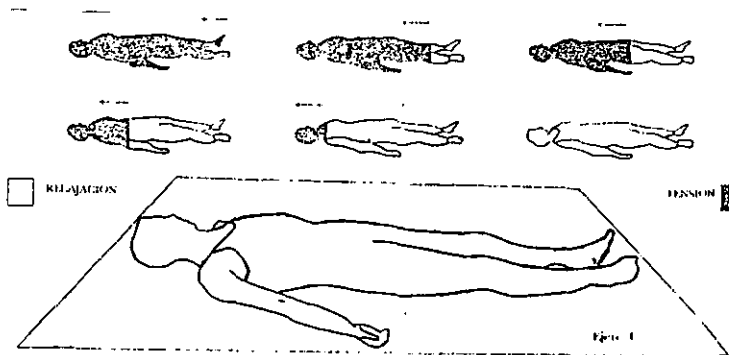
3.2. RESPIRACIÓN Y RELAJACIÓN.

El objetivo de los ejercicios de relajación es eliminar el exceso de energía acumulada. Para lograr una relajación muscular adecuada, los siguientes ejercicios pueden llevarse a cabo.

3.2.1. EJERCICIO MUESTRA "A" (RELAJACIÓN).

Este ejercicio es individual y se realiza en un tiempo libre. Tenderse boca arriba, con los brazos paralelos al cuerpo y las palmas de las manos hacia arriba, dejando que todo el cuerpo se pose sobre el piso. Cerrar los ojos y realizar un recorrido por el interior del cuerpo lenta y minuciosamente, de pies a cabeza.

Después del reconocimiento interior de cada parte del cuerpo, “soltar” dicha parte. Logrado esto, tomar conciencia del cuerpo sin perder el control sobre el mismo. Recorrer una vez más el interior del cuerpo, pero ahora realizar pequeños movimientos musculares, casi imperceptibles.

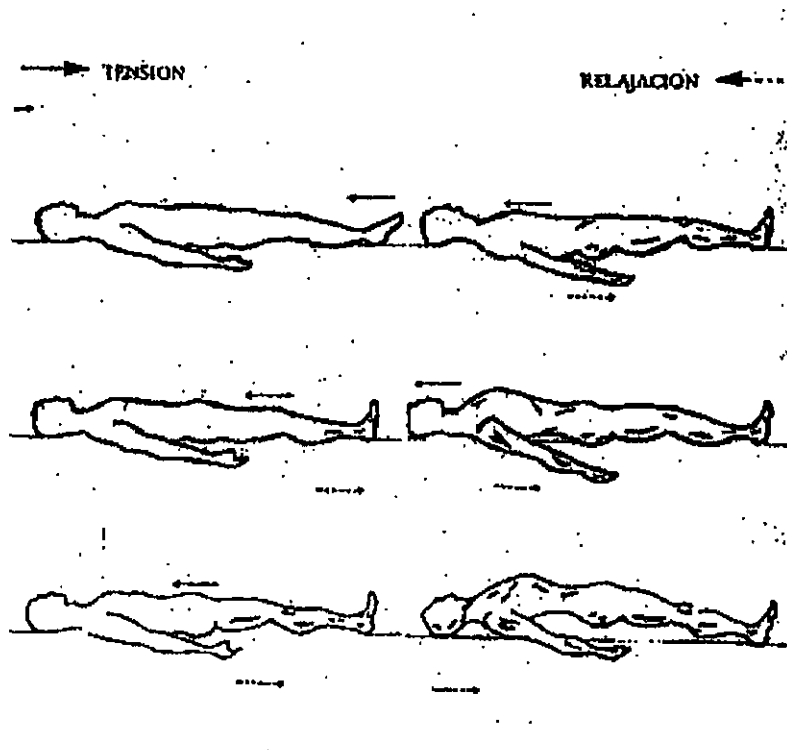


Una variante de este ejercicio es imaginar que el cuerpo es una máquina con tornillos, resortes y tuercas. Imaginar que un desarmador afloja los tornillos que unen las articulaciones, y que los resortes pierden elasticidad. Los tornillos se empiezan a aflojar por un pie (soltar los tornillos que sujetan la planta, el empeine, el tobillo, etc.) para terminar con el cuello y la cabeza. Cada vez que se aflojan los tornillos, los músculos y las articulaciones correspondientes se relajan.

3.2.2. EJERCICIO MUESTRA “B” (RELAJACIÓN).

Ejercicio individual y de tiempo libre. Tenderse sobre el piso, boca arriba. Tensar en forma lenta y paulatina cada parte del cuerpo iniciando por los pies hasta llegar a la cabeza. Mantener la tensión por cinco segundos y relajar de igual manera de la cabeza a los pies. La tensión debe ser tan intensa que se debe formar un arco

con el cuerpo, sostenido por la nuca y los talones. Tomarse el tiempo necesario para recuperarse.



3.2.3. EJERCICIO MUESTRA "C" (RESPIRACIÓN).

Esta serie de ejercicios muestra tiene como objetivo el tomar conciencia de la correcta respiración que debemos tener para aprovechar al máximo nuestra emisión de voz, así como manejar un adecuado volumen de la misma, y no tener problemas de falta de aire a la mitad de la emisión.

En nuestro cuerpo tenemos músculos voluntarios que podemos controlar conscientemente, por ejemplo, los músculos que usamos para caminar o para escribir. Sin embargo, existen reacciones musculares que no son controlables, que

no podemos mandar conscientemente, por ejemplo, el latido del corazón. Por otro lado, existen músculos que a pesar de ser controlables y de movimiento voluntario han cedido paso a la mecanización, por lo que no se es consciente de sus movimientos. Dichos músculos son, entre otros, los que están involucrados con la respiración.

Debido a la mecanización antes mencionada, respiramos incorrectamente. Dentro de nuestros pulmones existen grandes áreas donde hay aire impuro que no se renueva. Sólo ocupamos una pequeña parte de nuestra capacidad pulmonar (Boal:1992.p.101).

Los siguientes ejercicios son para tratar de mejorar la forma en que respiramos para sacar el mayor provecho del aire que entra en nuestros pulmones. Es deseable que después de la relajación se realicen ejercicios de respiración para hacer conciencia de la respiración diafragmática.

Este ejercicio se realiza en forma individual, repitiendo el ejercicio tres veces por inciso:

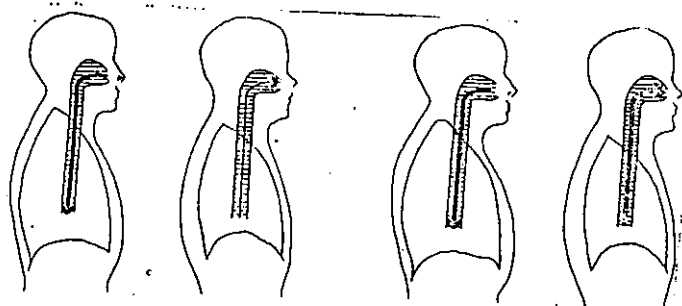
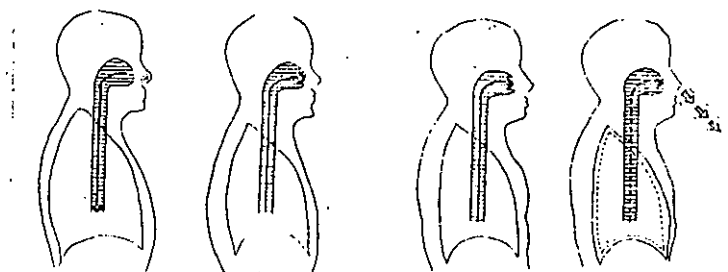
- a.- Inspirar por la nariz en forma lenta, profunda y regular. Retener el aire por dos segundos y espirar por la nariz en forma en que se inspiró.
- b.- Inspirar por la nariz lentamente, mientras se dilatan las fosas nasales. Retener el aire por dos segundos. Espirar por la nariz lenta, regular y completamente.
- c.- Inspirar por la nariz lentamente. Retener el aire por dos segundos y espirar por la nariz en forma rápida y continua.
- d.- Inspirar por la nariz lentamente. Retener el aire por dos segundos y espirar en forma lenta y regular.

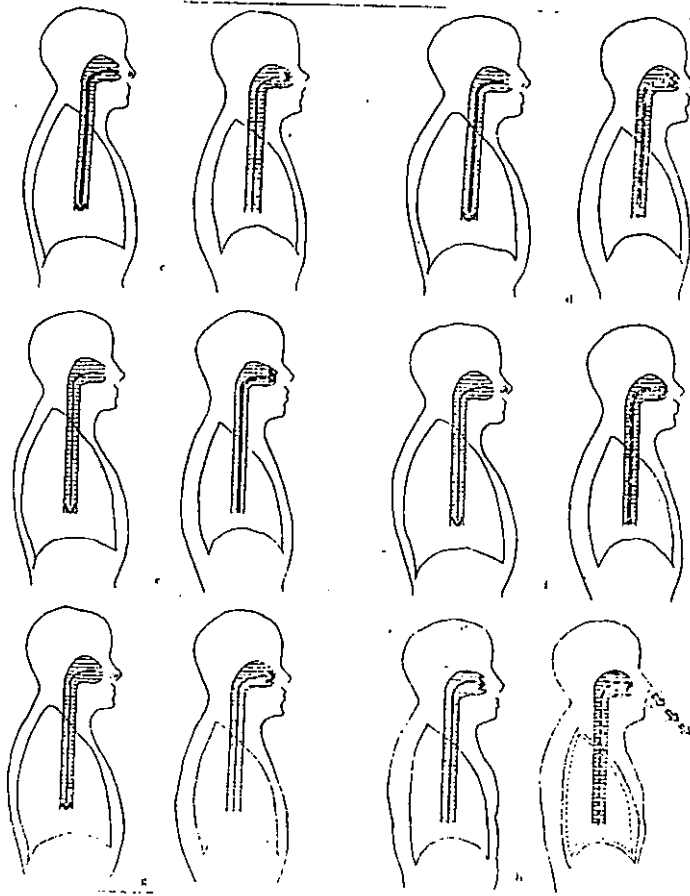
e.- Inspirar por la nariz rápidamente. Retener el aire por dos segundos y espirar en forma lenta y regular.

f.- Respirar por la nariz rápidamente, mientras se dilatan las fosas nasales. Retener el aire por dos segundos. Espirar por la nariz en forma lenta y regular.

g.- Respirar por la nariz rápidamente, mientras se dilatan las fosas nasales. Retener el aire por dos segundos. Espirar por la nariz rápidamente.

h.- Después de haber espirado normalmente y sin volver a inspirar, sacar el aire de reserva en dos o tres golpes. Inspirar por la nariz en forma normal y completa.





3.2.4. EJERCICIO MUESTRA "D" (RESPIRACIÓN).

Ejercicio individual. Dos veces por inciso con un descanso de quince segundos entre uno y otro:

a.- Inspirar por la nariz en forma lenta, regular y completa. Retener el aire por tres segundos. Espirar en ocho segundos silbando suavemente.

b.- Inspirar como en el ejercicio anterior. Retener el aire por tres segundos. Espirar con cierta violencia , silbando fuertemente y sosteniendo la salida del aire de cuatro segundos en adelante.

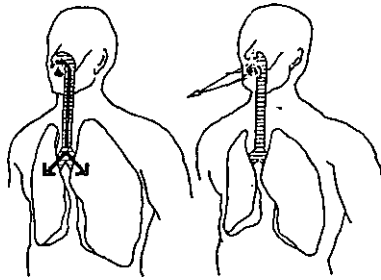
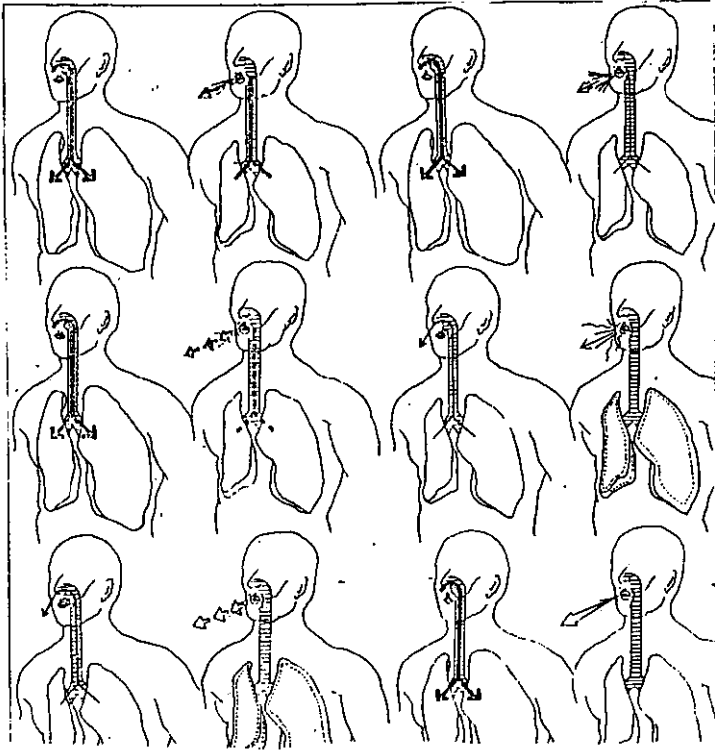
c.- Inspirar como en el primer inciso. Retener el aire por tres segundos y espirar silbando suavemente, entrecortado y sin volver a inspirar por un tiempo mínimo de quince segundos.

d.- Después de inspirar nasal y regularmente, sin volver a inspirar, espirar silbando haciendo el máximo esfuerzo por expulsar la mayor cantidad de aire por un tiempo mínimo de quince segundos. Inspirar en forma nasal, regular y completa.

e.- Después de espirar en forma nasal y regular, sin volver a inspirar, espirar con un silbido entrecortado por un tiempo mínimo de cinco segundos. Inspirar por la nariz en forma regular y completa.

f.- Inspirar por la nariz en forma lenta, completa y regularmente. Espirar silbando mientras se aumenta progresivamente la fuerza del silbido por ocho segundos como mínimo.

g.- Inspirar por la nariz en forma lenta y regular. Retener el aire por tres segundos. Espirar fuertemente e ir disminuyendo la fuerza del silbido hasta que casi no se sienta. El ejercicio debe durar un tiempo mínimo de ocho segundos.



3.3. IMPROVISACIÓN.

Los siguientes ejercicios de improvisación son recomendables para grupos de gente que no se prepara específicamente para trabajo de teatro (por ejemplo, futuros profesores de inglés), y ayudan a la gente a aceptar la posibilidad de “actuar” como se hace en teatro. Estos ejercicios de corte humanístico y comunicativo ayudan a la gente a perder inhibición. El objetivo de estos ejercicios es desarrollar la habilidad de reaccionar adecuadamente ante una situación inesperada, y así, aprovechar la clase positivamente en cualquier momento que se presente una situación que no estaba planeada.

3.3.1. EJERCICIO MUESTRA “A” .

Augusto Boal llama a este ejercicio *el sueño del niño - lo que quería ser cuando fuera grande*. El procedimiento es el siguiente: la mitad del grupo escribe sus nombres en pedazos de papel junto con la descripción de la persona, héroe o figura mítica que soñaban ser cuando eran niños; la otra mitad observa el ejercicio.

Lo primero que los participantes hacen es caminar por el espacio de trabajo usando solo lenguaje corporal para mostrar las principales características del personaje que están representando. Se deben revelar las características del personaje que los hacía admirables a sus ojos cuando eran niños usando gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal, todo al mismo tiempo, pero sin relacionarse con sus compañeros, es decir, que todos hacen el ejercicio al mismo tiempo, pero de manera individual.

Después de unos minutos, el director (profesor) les pide buscar un compañero para empezar a dialogar, pero sin decir algo que los relacione con el personaje que están actuando. Después de otros pocos minutos, el director (profesor) pide que busquen a otro

compañero para entablar un nuevo diálogo. Después de un lapso de tiempo, similar se escoge un nuevo compañero para entablar un nuevo diálogo.

Cuando termina el tiempo para el tercer cambio de pareja, el director (profesor) lee los nombres de los participantes, y aquellos que observaron el ejercicio y los demás que participaban deben mencionar las características que vieron en esa persona sin revelar la identidad del personaje, sino describir el comportamiento del personaje. De esta forma se revelará lo que realmente quería ser o la capacidad que se quería desarrollar, usando el nombre o la imagen de alguien real o imaginario como el vehículo de tal aspiración.

Este ejercicio es efectivo, dice Boal (1992.p.158), porque de alguna manera se revelan las características y aspiraciones que la gente desea en sí misma. Después de que pasó la primera mitad del grupo, la segunda mitad hace lo mismo. Al final se leen los nombres de los participantes y del personaje que escogieron para discutir si el ejercicio se acercó a las características del personaje. El tiempo del ejercicio es variable, dependiendo del desarrollo del ejercicio mismo, es decir, si el ejercicio evoluciona de forma interesante, el ejercicio puede llegar hasta una hora, de otra forma, y en el peor de los casos, el tiempo durará sólo media hora.

3.3.2. EJERCIO MUESTRA "B".

Este ejercicio se llama *el sueño del niño*, y se realiza con las mismas reglas que el anterior con dos diferencias: 1.- los participantes deben actuar el papel de una persona, animal o cosa que los asustaba, y 2.- cuando sostienen un diálogo con sus compañeros deben tratar de asustarlos de la misma forma en que eran asustados cuando niños.

Lo que se elige debe ser concreto, una persona, un animal, un fantasma “tangible”, etc. Por ejemplo, en lugar de “tener miedo a la oscuridad” deben actuar como la persona o cosa que los asusta y que está oculta en la oscuridad. Incluso, si el miedo es de ser “golpeado por la luz” deben actuar como la persona que los golpearía (Dios, por ejemplo).

Con este ejercicio, se busca ganar un mejor entendimiento de los miedos infantiles que pueden permanecer en la edad adulta. El tiempo y los objetivos son los mismos que para el ejercicio anterior.

3.3.3. EJERCICIO MUESTRA “C”.

Este ejercicio se llama *las dos revelaciones de Santa Teresa*, y dice Boal de este ejercicio que a pesar de su nombre, no tiene ninguna connotación religiosa. El nombre se tomó del lugar, en Río de Janeiro, donde se inventó. En este ejercicio, el grupo entero debe decidir que tipo de relación interpersonal se interpretará (esposo/esposa, padre/hijo, profesor/estudiante, doctor/paciente, etc.). Sólo se debe interpretar una relación cercana. Después de tomar la decisión, el grupo se divide en parejas, en donde los miembros deben decidir : 1.- quién interpreta a quién, 2.- donde se encuentran regularmente y 3.-su edad.

La improvisación comienza cuando la pareja se encuentra. Deben decir y hacer lo que, usualmente y en una situación normal, se dirían dependiendo de los roles que eligieron y usando todos los clichés usuales.

Después de unos minutos, el director (profesor) propone que un miembro de la pareja diga “la primera revelación”. Entonces, el que hace la revelación, dice algo de gran

importancia, que tiene la importancia necesaria para cambiar la relación para bien o para mal. La otra persona debe mostrar la reacción más probable hacia la revelación.

Después de otros minutos, el director (profesor) indica que ahora le toca a la otra persona hacer también una revelación importante, y la primera persona reacciona en consecuencia. Otros minutos más, y el director(profesor) dice que uno de ellos debe irse. Se improvisa entonces la separación: un “nos vemos”, un “hasta luego” o un “adiós” por ejemplo.

Boal usa este ejercicio para mostrar las estratificaciones de una cultura particular. Lo primero que se maneja es, por ejemplo, ¿Dónde se encuentran y de que hablan, generalmente, un hombre y su esposa?, ¿En la cocina o en la cama?, ¿Qué revelaciones hará una adolescente a su madre?, ¿Que está embarazada por un hombre casado y este quiere que aborte?, ¿Quiere irse de casa?, ¿Quiere dejar el país?.

Las comparaciones que se hacen entre las diferentes parejas, donde se encuentran, lo que revelan, etc. son muy efectivas para exponer las mecanizaciones de cierta sociedad.

Como se puede apreciar, los ejercicios de improvisación propuestos por Boal, además de entrenar gente en las diferentes habilidades que se necesitan para entrenar a un actor, sirven para descubrir los diferentes roles que se manejan en la sociedad en la que los participantes se desenvuelven.

Estos tipos de ejercicios de improvisación son útiles para formar futuros maestros, con el objetivo de lograr que se pierdan ciertas inhibiciones que les podrán afectar al encontrarse frente a un grupo por primera vez.

En este capítulo se enumeraron y se explicaron varias técnicas teatrales que servirán para desarrollar en el profesor de inglés ciertas habilidades que favorecerán el desempeño del profesor delante de su grupo. La selección de las técnicas teatrales no fue fácil, y se excluyeron algunas que también son importantes para apoyar la educación del profesor de inglés como lengua extranjera. Dicha selección se hizo a partir de un cuestionario que se aplicó a los alumnos de la L.E.I. y los resultados muestran que existen ciertas técnicas que se consideran más urgentes que otras (tanto el cuestionario como los resultados se pueden consultar en los APÉNDICES).

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El proceso de formación de profesores, o mejor dicho, de educación de profesores, como Jack Richards propone, es largo y complicado. Además de esto, el proceso de formación de profesores de inglés y los programas de formación de profesores de inglés, específicamente, no son muy explorados, lo que redundaría en algunas áreas del conocimiento que no se incluyen como parte de los programas de estudio, por ejemplo, las técnicas teatrales que es el tema central de esta tesis.

En el capítulo 1, se mencionaron las características deseables en un futuro profesor de inglés como lengua extranjera dentro de diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje, y se vio que es importante, especialmente en los enfoques comunicativo y humanístico, un entrenamiento no solo desde el punto de vista teórico en cuanto al conocimiento que el profesor debe adquirir para impartir su clase adecuadamente, sino un entrenamiento para sensibilizar al profesor en áreas emotivas y físicas, con el objeto de prepararlo más adecuadamente para enfrentar cualquier situación dentro del salón de clases. En este capítulo también se revisaron diferentes programas de formación de profesores de inglés que se imparten en diferentes instituciones educativas del país (ver APÉNDICES), y se encontró que en todas estas carreras se imparten aspectos teóricos y prácticos importantes e interesantes para la educación de un futuro profesor de inglés. Sin embargo, en ninguna de ellas se encontró una materia destinada a sensibilizar al profesor en forma "obligatoria" (sólo se encontró "Taller de Teatro" en el programa de la L.E.I. como materia optativa). Esto nos lleva a plantear la necesidad de incluir la disciplina teatral dentro del proceso de formación de profesores, por el momento, como un módulo dentro de la materia Métodos I

en cursos de formación de profesores o en licenciaturas, ya que es en este momento en el que la educación del profesor comienza a tener aspectos prácticos para enfrentar a un grupo e impartir su clase. En este capítulo también se mencionan varios posibles modelos para cursos de formación de profesores, ya que se considera importante incluir, en el futuro, un curso de técnicas teatrales dentro de programas de formación de profesores de inglés.

En el capítulo 2, se revisaron y se explicaron diferentes técnicas teatrales que se proponen para auxiliar a la educación de profesores. Se explica también la forma en que se seleccionaron dichas técnicas, así como los criterios de selección que se usaron para hacer la propuesta final. El cuestionario que se aplicó a los estudiantes de la L.E.I. aparece en los APÉNDICES, así como la interpretación de los resultados de dicho cuestionario.

En el capítulo 3 se hace la propuesta final de las técnicas teatrales y de los ejercicios que las apoyan. Estas técnicas y sus ejercicios no son los únicos que se pueden aplicar en la educación de profesores de inglés, pero sí son los más apremiantes, con base en los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de la L.E.I. Estos ejercicios deben hacerse bajo la supervisión de una persona con experiencia teatral para que este entrenamiento se pueda aprovechar de mejor forma.

Como puede observarse, el campo de estudio sobre la educación de profesores es muy amplio y existen algunas áreas que no se han explotado, como la del diseño de programas de formación de profesores. Como apunta Jack Richards (1990) este campo es relativamente inexplorado comparado con la literatura existente en temas como métodos y técnicas de enseñanza, o como Lingüística Aplicada, Psicolingüística y Sociolingüística, por lo que se puede decir que el campo de estudio sobre el desarrollo de programas de educación de profesores es prácticamente virgen y con una amplia gama de posibilidades

de desarrollo. Una sugerencia para trabajos posteriores a esta tesis es el diseño de un programa específico de formación de profesores de inglés como lengua extranjera que tomara en cuenta los enfoques comunicativo y humanístico como base y es aquí donde un curso obligatorio de teatro puede ayudar al desarrollo y a la educación personal del futuro profesor de inglés, poniendo en práctica la propuesta de Jack Richards. Otra posibilidad sería la de modificar programas existentes, donde se incluya un curso obligatorio de técnicas teatrales. El diseño de tal curso sería una idea más para un trabajo a desarrollar posterior a esta tesis.

APÉNDICES

APÉNDICES

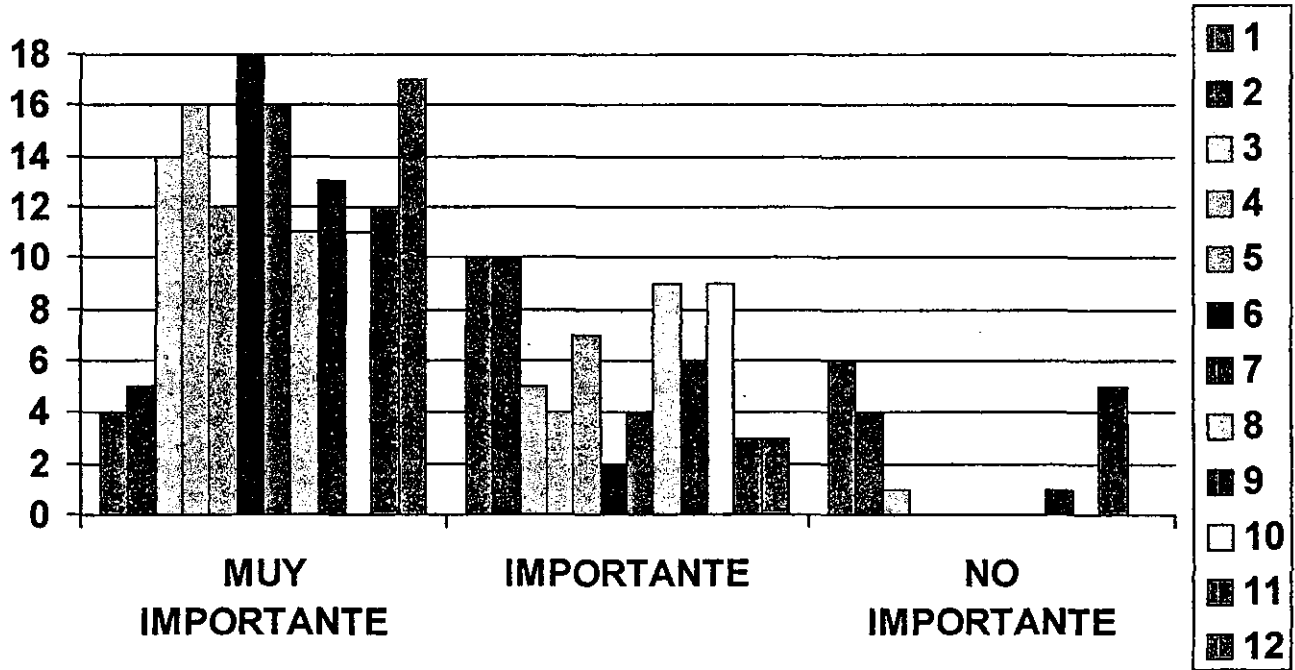
En esta sección se muestran los diferentes elementos de apoyo de este trabajo, tales como: cuestionario aplicado a los alumnos de la L.E.I., los resultados estadísticos del cuestionario, los planes de estudio de las instituciones que ofrecen educación para profesores de lenguas a nivel licenciatura (E.N.E.P. Acatlán, Universidad de Sonora, Universidad Veracruzana) y el programa del C.E.L.E. para formación de profesores de lenguas.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"
 LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

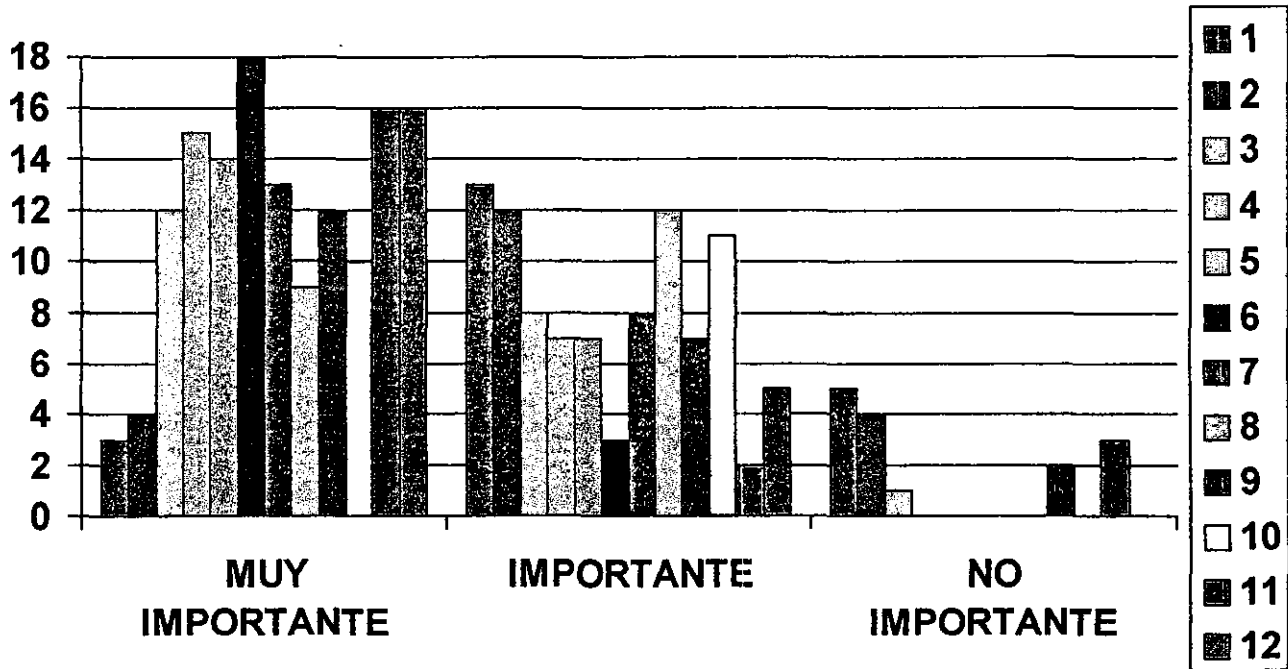
Marca cada pregunta con una ✓ según tu criterio.

¿Consideras que el profesor de inglés necesita:	MUY IMPORTANTE	IMPORTANTE	NO IMPORTANTE
1.-ejercitar sus músculos y saber cómo relajarlos?			
2.-saber coordinar diferentes movimientos al mismo tiempo?			
3.-tener una buena expresión corporal?			
4.-saber respirar y tener un buen volumen y proyección de voz?			
5.-desarrollar una buena concentración?			
6.-tener buena dicción?			
7.-tener buena imaginación?			
8.-poseer buena memoria?			
9.-saber qué lo motiva a entrar a un salón de clases?			
10.-saber manejar diferentes objetos imaginarios e integrarlos a una acción concreta?			
11.-saber controlar sus emociones?			
12.-tener la capacidad de enfrentar, sin miedo, a un grupo?			

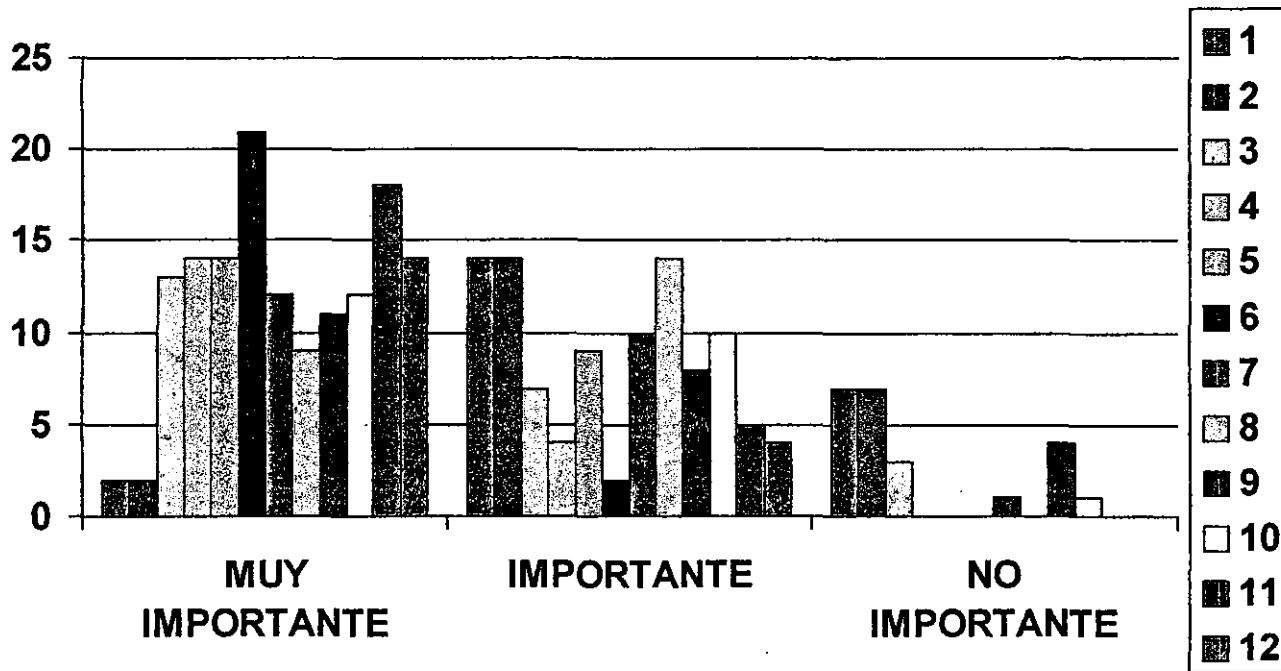
PRIMER SEMESTRE



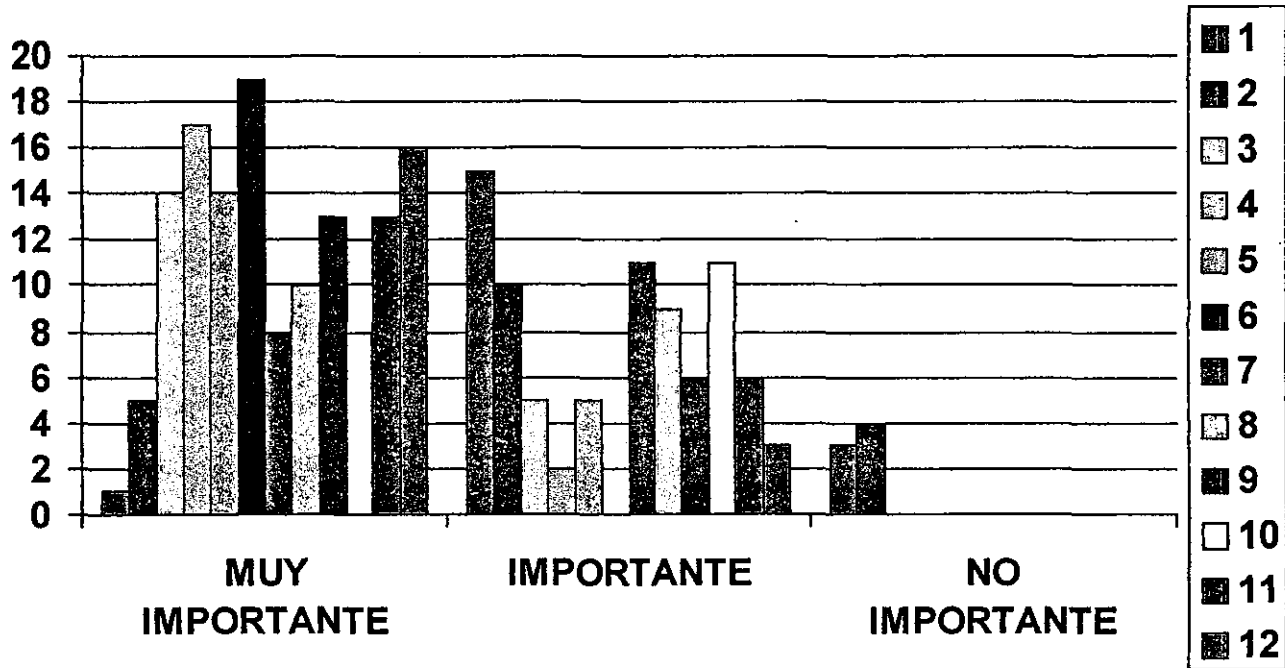
TERCER SEMESTRE



QUINTO SEMESTRE



SÉPTIMO SEMESTRE



PLAN DE ESTUDIOS DE LA L.E.I.
(PROGRAMA ANTERIOR)

PRIMER SEMESTRE

Inglés I
Cultura y civilización I
Literatura hispanoamericana I
Lingüística general I
Estructura del español
Técnicas de investigación

TERCER SEMESTRE

Inglés III
Cultura y civilización III
Psicolingüística
Elaboración de materiales audiovisuales
Expresión escrita en español
Psicología evolutiva

QUINTO SEMESTRE

Inglés V
Literatura inglesa I
Fonética y fonología del inglés
Lingüística aplicada II
Idioma no europeo
Optativa

SEPTIMO SEMESTRE

Inglés VII
Literatura inglesa III
Análisis del discurso, semiología y registros del
lenguaje
Métodos II
Diseño de currícula y materiales
Optativa

SEGUNDO SEMESTRE

Inglés II
Cultura y civilización II
Literatura hispanoamericana II
Lingüística general II
Expresión oral en español
Curso básico en educación

CUARTO SEMESTRE

Inglés IV
Cultura y civilización IV
Sociolingüística
Probs. De la ens. de Ing. Como
lengua extranjera
Lingüística aplicada I
Psicología educativa

SEXTO SEMESTRE

Inglés VI
Literatura inglesa II
Morfosintaxis del inglés
Métodos I
Investigación en Lingüística
aplicada
Optativa

OCTAVO SEMESTRE

Inglés VIII
Literatura inglesa IV
Lingüística comparada y análisis
de errores
Ayudantía docente
Evaluación y validación
Optativa

NOVENO SEMESTRE

Práctica docente supervisada
Seminario de tesis

PLAN DE ESTUDIOS DE LA L.E.I.
(PROGRAMA NUEVO)

PRIMER SEMESTRE

Inglés I
Cultura y civilización I
Literatura hispanoamericana moderna

Lingüística general I
Estructura del español
Técnicas de investigación

TERCER SEMESTRE

Inglés III
Cultura y civilización III
Psicolingüística
Elaboración de materiales audiovisuales
Expresión en español II
Psicología educativa

QUINTO SEMESTRE

Inglés V
Literatura inglesa I
Fonética y fonología del inglés
Lingüística aplicada II
Aux. didac. p/la enz-aprend
de una lengua extranjera
Optativa

SEPTIMO SEMESTRE

Inglés VII
Literatura inglesa III
Semántica
Metodol. II
Diseño de cursos y materiales
Optativa

SEGUNDO SEMESTRE

Inglés II
Cultura y civilización II
Literatura hispanoamericana
contemporánea
Lingüística general II
Expresión en español
Psicología evolutiva

CUARTO SEMESTRE

Inglés IV
Cultura y civilización IV
Sociolingüística
Formación docente
Admón. educativa
Lingüística aplicada I

SEXTO SEMESTRE

Inglés VI
Literatura inglesa II
Morfosintaxis del inglés
Metodol I
Evaluación lingüística
Optativa

OCTAVO SEMESTRE

Inglés VIII
Lingüística comparada y análisis
de errores
Ayudantía docente
Investigación en lingüística
aplicada
Seminario de investigación

NOVENO SEMESTRE
Práctica docente supervisada
Optativa

PROGRAMA DE LA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA



Lengua Inglesa

Descripción

La carrera prepara profesionales en el manejo de la Lengua Inglesa en las áreas de docencia, traducción y literatura a través del estudio de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (comprensión y producción oral y escrita). Además, proporciona conocimientos sobre las manifestaciones culturales y literarias de los pueblos de habla inglesa.

La duración de la carrera es de 10 semestres.

Objetivos de la carrera

Formar profesionales con un alto dominio de la Lengua Inglesa en las cuatro habilidades lingüísticas básicas (comprensión oral y escrita y producción oral y escrita), así como de un vasto bagaje histórico, cultural y literario de los pueblos de habla inglesa, capaces de:

- Diseñar, implementar y evaluar planes y programas de estudio para la enseñanza de la lengua inglesa.
- Diseñar o adaptar material didáctico que contribuya al autoaprendizaje del inglés.
- Seleccionar y/o elaborar textos para el aprendizaje del inglés.
- Realizar con responsabilidad actividades de docencia, investigación y traducción.

Plan de estudios

Campo de trabajo

- Instituciones de enseñanza básica, media superior y superior, públicas y privadas.
- Dependencias gubernamentales y empresas del sector privado.
- Institutos o centros de investigación y traducción.

Características deseables del aspirante

- Habilidad para el aprendizaje de lenguas
- Percepción auditiva.
- Memoria verbal
- Pensamiento analítico
- Habilidad para el razonamiento verbal y abstracto.
- Capacidad para la expresión oral y escrita.

Requisitos de ingreso

- Ser aceptado en el examen de admisión.
- Acta de nacimiento.
- Seis fotografías tamaño infantil.
- Certificado completo de secundaria y de bachillerato del área mencionada.
- Pago de arancel de inscripción.

- Requisitos generales de ingreso a la Universidad Veracruzana.

Título que se otorga

- Licenciado en Lengua Inglesa.

Previo cumplimiento en su totalidad del plan de estudios vigente, liberación del servicio social y cubrir los requisitos para la titulación según las opciones que ofrece la Universidad Veracruzana.

Trámites, informes y localización

Facultad de Idiomas
Francisco Moreno esquina Ezequiel Alatríste
Col. Ferrer Guardia
Tels. (91 28) 15-24-12, 15-24-90 y 15-68-29
Xalapa, Ver.

Plan de Estudios de la Carrera de Lengua Inglesa

Tronco común	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Inglés I	Inglés II
Taller de inglés I	Taller de inglés II
Técnicas de estudio	Metodología y técnicas de investigación I
Desarrollo de la cultura occidental I	Desarrollo de la cultura occidental II
	Morfosintaxis del español I
TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
Inglés III	Inglés IV
Taller de inglés III	Taller de inglés IV
Metodología y técnicas de investigación II	Cultura de pueblos de habla inglesa I
Desarrollo de la cultura occidental III	Lingüística I
Morfosintaxis del español II	Taller de lectura y redacción en español I
QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Inglés V	Inglés VI
Taller de inglés V	Taller de inglés VI
Cultura de pueblos de habla inglesa II	Cultura de los pueblos de habla inglesa III
Lingüística II	Introducción a la enseñanza del inglés
Taller de lectura y redacción en español II	Introducción a la traducción
	Introducción a la literatura en lengua inglesa
Area de concentración en docencia	
SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Inglés VII	Inglés VIII

Fonética y fonología	Principios de la educación II
Principios de la educación I	Principios de la enseñanza del inglés II
Principios de la enseñanza del inglés I	Práctica docente II
Práctica docente I	Literatura en lengua inglesa II
Literatura en lengua inglesa I	Taller de redacción inglesa
NOVENO SEMESTRE	DECIMO SEMESTRE
Inglés IX	Inglés X
Principios de la enseñanza del inglés III	Principios de la enseñanza del inglés IV
Práctica docente III	Práctica docente IV
Taller de investigación para el trabajo recepcional I	Taller de investigación para el trabajo recepcional II
Optativa	Optativa

Area de concentración en literatura

SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Inglés VII	Inglés VIII
Literatura británica siglo XX	Literatura británica siglo XIX
Literatura norteamericana siglo XX	Literatura norteamericana siglo XIX
Teoría literaria I	Literatura hispanoamericana
Literatura mexicana	Teoría literaria II
Didáctica I	Didáctica II
NOVENO SEMESTRE	DECIMO SEMESTRE
Inglés IX	Inglés X
Literatura del siglo XVIII y restauración	Literatura comparada inglés/español II
Literatura comparada inglés/español I	Literatura jacobina e isabelina y medieval
Optativa	Curso monográfico (Shakespeare)
Taller de investigación para el trabajo recepcional I	Taller de investigación para el trabajo recepcional II
Literatura española	Optativa

Area de concentración en traducción

SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Inglés VII	Inglés VIII
Gramática comparada	Estilística
Traductología	Taller de traducción I
Lectura y redacción en español I	Lectura y redacción en español II
Optativa I	Literatura comparada inglés/español II
Literatura comparada inglés/español I	Optativa II
NOVENO SEMESTRE	DECIMO SEMESTRE
Inglés XI	Inglés X
Taller de traducción II	Taller de traducción III
Lectura y redacción en español III	Lectura y redacción en español IV
Traducción automatizada I	Traducción automatizada II
Taller de investigación para el trabajo recepcional I	Taller de investigación para el trabajo recepcional II

PROGRAMA DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS
UNIVERSIDAD DE SONORA

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLES

DESCRIPCION GENERAL DEL PROFESIONISTA:

El objetivo de esta licenciatura es formar profesionistas que además del amplio conocimiento de su lengua materna logren un alto grado de dominio de la comprensión y producción oral y escrita del idioma inglés. Para que aunado a conocimientos lingüísticos, pedagógicos y culturales pueda desempeñarse en el campo educativo en cualquiera de sus niveles y modalidades.

El profesionista de esta área se iniciará, así mismo, en el campo de la traducción escrita y la educación bilingüe, mismas que le ofrecerán otras posibilidades de desarrollo profesional y le permitirán vincularse con otros campos profesionales donde el conocimiento del inglés sea primordial.

El propósito general de la carrera se traduce en los siguientes objetivos específicos:

- Proporcionar al estudiante los conocimientos requeridos para lograr un completo dominio de la comprensión y la producción del inglés.
- Dotarlo con los elementos teóricos y metodológicos relacionados con el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, tanto en sus aspectos pedagógicos como lingüísticos.
- Capacitarlo para el diseño de planes de estudio y de materiales educativos, especialmente, en programas curriculares especializados en la enseñanza del inglés.
- Iniciarlo en actividades de investigación sobre la enseñanza del inglés a hispanohablantes.
- Proporcionarle diferentes enfoques en la enseñanza de lengua extranjera, de sus métodos y técnicas, para que pueda evaluarlos y aplicarlos a la realidad concreta donde desempeñe su actividad profesional.
- Brindarle los conocimientos culturales, políticos y sociales para que comprenda los contextos donde se desarrollan y utilizan tanto el español como el inglés, permitiéndole obtener un dominio completo de ambos idiomas.
- Iniciar al profesionista en las tareas de la traducción de textos y de programación de educación bilingüe.
- Adiestrarlo en el uso de tecnología avanzada, aplicada a la educación, en particular, la utilizada en los sistemas de enseñanza del inglés.

CARACTERISTICAS DESEABLES EN EL ESTUDIANTE:

- Demostrar interés por profundizar su conocimiento del idioma inglés.
- Poseer sensibilidad hacia el proceso de adquisición de una segunda lengua.
- Tener aptitudes para la comunicación e interés por la lectura y los hechos culturales.

CAMPOS PROFESIONALES DONDE PUEDE PRESTAR SUS SERVICIOS:

El egresado de esta licenciatura será capaz de:

- Aplicar sus conocimientos lingüísticos y pedagógicos en el campo de la educación como docente, organizador o asesor de programas relativos a la enseñanza del inglés.
- Diseñar materiales y evaluar programas para la enseñanza del inglés.
- Laborar como traductor de textos en casas editoriales, periódicos y medios de comunicación en general.

PLAN 95-2

5165	Inglés I	Obl.	15	5	5	
5166	Cultura y Civilización I	Obl.	6	3		
0472	Lit. Hispanoamericana I	Obl.	6	3		
0470	Linguística General I	Obl.	6	3		
5167	Español I: Estruct del Esp.	Obl.	8	3	2	
5168	Psicología del Desarrollo	Obl.	6	3		
5169	Inglés II	Obl.	15	5	5	5165
5170	Cultura y Civilización II	Obl.	6	3		5166
0483	Lit. Hispanoamericana II	Obl.	6	3		0472
0481	Linguística General	Obl.	6	3		0470
5171	Español II: Gram. y L. Escr.	Obl.	8	3	2	5167
5172	Psicología Educativa	Obl.	6	3		5168
5173	Inglés III	Obl.	15	5	5	5169
5174	Cultura y Civilización III	Obl.	6	3		5170
5175	Esp. III: Gram. y Expr. Oral	Obl.	7	3	1	5171
5176	Fonética y Fonología	Obl.	6	2	2	0470
5177	Teoría y Prac. de la Educación	Obl.	6	3		5172
5178	Tecnología en la Educación I	Obl.	6	2	2	
5179	Inglés IV	Obl.	15	5	5	5173
5180	Morfosintaxis	Obl.	6	2	2	0481
5181	Met. de la Ens. del Inglés I	Obl.	8	3	2	0481
5177						
5182	Linguística Aplicada I	Obl.	6	3		0481
5183	Tec. en la Educación II	Obl.	6	2	2	5178
5184	Inglés V	Obl.	5		5	5179
5185	Lit. Norteamericana I	Obl.	8	4		
5186	Met. de la Ens. del Inglés II	Obl.	8	3	2	5181
5187	Semántica	Obl.	6	3		0470
	Especialidad I					
5188	Inglés VI	Obl.	5		5	5184
5189	Lit. Norteamericana II	Obl.	8	4		5185
5190	Diseño de materiales	Obl.	7	2	3	5182
						5184
3856	Análisis del discurso	Obl.	6	3		5180
	Especialidad II					
5191	Inglés VII	Obl.	5		5	5188
5192	Literatura Inglesa I	Obl.	8	4		
5193	Interdis. de la Linguística	Obl.	8	4		0481
5194	Evaluación	Obl.	8	4		5186
	Especialidad III					
5195	Inglés VIII	Obl.	5		5	5191
5196	Literatura Inglesa II	Obl.	8	4		5192
5197	Ling. Comp. y Anal. de Errores	Obl.	8	4		5176
						5180
5198	Práctica Docente	Obl.	10		10	5186
	Especialidad IV					5194

ESPECIALIDAD EN TRADUCCION

5199	Traducción de textos I	Esp.	9	3	3	5171
5200	Traducción de textos II	Esp.	9	3	3	5199
5201	Traducción de textos III	Esp.	9	3	3	5200
5202	Traducción de textos IV	Esp.	9	3	3	5201

ESPECIALIDAD EN EDUCACION BILINGÜE

5203	Fund. Educ. Bil. y Bilinguismo	Esp.	9	3	3	5181
5204	Teo. Met. y Mat. en Educ. Bil.	Esp.	9	3	3	5203
5205	Lect. y Esc. en la Educ. Bil.	Esp.	9	3	3	5204
5206	Areas de contenido	Esp.	9	3	3	5205

OPTATIVAS

5207	Idioma adicional I	Opt.	5		5	
5208	Idioma adicional II	Opt.	5		5	
5209	Prob. de Ens. Ing, C. Lng. Ext	Opt.	6	3		5186
5210	Invest. en Linguística Apl. II	Opt.	6	2	2	5182
5211	Linguística Aplicada II	Opt.	6	3		5182
5212	Historia de Europa	Opt.	6	3		5182
5213	Historia de América Latina	Opt.	6	3		
5214	Tec. de la Trad. Escrita	Opt.	5		5	5199
5215	Gramática Contrastiva	Opt.	6	2	2	5167
5216	Práctica de la Traducción	Opt.	5		5	5200
5217	Ayudantía Docente	Opt.	5		5	5186
0538	Lexicología y Lexicografía	Opt.	6	2	2	5187
5218	Top. de Act. Ens. Sgda. Len A.	Opt.	8		4	5186

Indice

PROGRAMA DEL CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN LENGUAS
EXTRANJERAS
C.E.L.E. - U.N.A.M.

CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN LENGUAS EXTRANJERAS

Este curso se lleva en las instalaciones del C.E.L.E. en Ciudad Universitaria, U.N.A.M., y sus objetivos son formar profesores de lenguas (inglés, francés, alemán, italiano, japonés, portugués, ruso y sueco) para la enseñanza media superior y superior, utilizando los enfoques, metodologías y técnicas más adecuados para el logro de los objetivos que las diferentes instituciones señalen.

Este curso se imparte en sistema escolarizado y abierto, y los módulos del programa tienen una parte común para todos los alumnos y otra que se imparte en especialidad por lengua. Cada módulo es una unidad en sí que se relaciona con todas las demás. El contenido del curso consiste básicamente en:

- Introducción a la lingüística.
- Sociolingüística y pragmática.
- Psicolingüística y psicopedagogía.
- Técnicas metodológicas.
- Aspectos lingüísticos.
- Comprensión auditiva.
- Comprensión de lectura.
- Producción oral.
- Producción escrita.
- Evaluación.
- Observación y planeación de clase.
- Práctica de clase.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Beverido, F. 1997. *Taller de Actuación*. México: Escenología.
- Bigge, M. 1991. *Teorías de Aprendizaje para Maestros*. México: Trillas.
- Boal, A. 1992. *Games for Actors and Non-actors*. Great Britain: Routledge.
- Brumfit, C. & Johnson, K. 1991. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Byrne, D. 1986. *English Teaching Perspectives*. London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied linguistics*. Vol. 1 No. 1.
- Cerna, M. 1981. *La Personalidad del Maestro*. México D.F: Oasis.
- Cousinet, R. 1975. *La Formación del Educador*. Barcelona: Planeta.
- Crystal, D. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. U.S.A: Cambridge University Press.
- Cheybar, K. et al. 1993. *Formación del Docente Universitario*. México: CISE.
- Dalgalian, G. 1981. *Por un Nouvel Enseignement de Langues et une Nouvelle Formation des Enseignants*. París: CLE Internationale.
- Davis, G. et al. 1992. *Escuelas Eficaces y Profesores Eficientes*. Madrid: La Muralla.
- De Lanshere, G. 1977. *La Formación de los Enseñantes del Mañana*. Madrid: Narcea.
- Edge, J. 1992. *Cooperative Development*. Essex, Gran Bretaña: Longman.
- Ferry, G. 1990. *El trayecto de la Formación, Los Enseñantes Entre la Teoría y la Práctica*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. 1994. *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. México: Siglo XXI.
- Gallison, R. 1980. *D'hier a Aujourd'hui*. Paris: CLE Internationale.
- Gallison, R; et al. 1982. *Autres Voies Pour la Didactique des Langues Etrangères*. Paris: Hatier.
- Grossman, P. 1990. *The Making of a Teacher :Teacher Knowledge & Teacher Education*. U.S.A: Teachers College Press.
- Hoyle, E. 1969. *The Role of the Teacher*. London: Routledge & Kegan Paul, Ltd.
- Imbernón, F. 1989. *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Laia.
- Jiménez, C. 1987. *Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: S.E.P.
- Krashen, S & Terrel, T. 1983. *The Natural Approach*. New Jersey: Alemany Press.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*.
Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching. An Introduction*.
Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press.
- Lynch, J. 1977. *Cómo formar a los docentes para una sociedad en cambio*.
Buenos Aires: El Ateneo.
- Maley, A & Duff, A. 1997. *Drama Techniques in Language Learning*.
United Kingdom: Cambridge University Press.
- Noguera, P. 1985. *Métodos de selección y Formación de Profesores*. México: Herder.
- Oller, J. 1993. *Methods That Work: Ideas for Literacy and Language Teachers*.
Boston: Heinle & Heinle.
- Postic, M. 1978. *Observación y Formación de profesores*. Madrid: Morata.

Richards, J & Nunan, D. 1990. *Second Language Teacher Education*.

U.S.A: Cambridge University Press.

Ritterberg, M. 1981. *English Through Drama*. Hayward, CA: Alemany Press.

Rodriguez, M; et al. 1991. *Formación de Instructores*. México: McGraw-Hill.

Rossner, R. 1990. *Currents of Change in English Language Teaching*. Oxford:

Oxford University Press.

Ruiz Lugo, M; et al. 1991. "Gua Ilustrada Para el Entrenamiento Vocal de Actores"

en MÁSCARA. Ed. Escenología. Año 2, No. 4-5. Abril 1991.

Sánchez Garnica, M. 1994. *Planteamiento Para la Selección del Personal Académico*

de Francés de la Escuela Nacional Preparatoria. (Tesis de

licenciatura). U.N.A.M.

Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford

University Press.

Stanislavsky, K. 1975. *La Construcción del Personaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Stanislavsky, K. 1979. *El Arte Escénico*. México: Siglo XXI

Stanislavsky, K. 1991. *Manual del Actor*. México: Diana.

Stern, S. "Why Drama Works: A Psycholinguistic Perspective". En Oller, J. 1993.

Methods That Work: Ideas for Literacy and Language Teachers. Boston:

Heinle & Heinle.

- Via, R. "The magic IF of Theater: Enhancing Language Learning Through Drama". En Via, R. 1976. *English in Three Acts*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Wallace, M. 1994. *Training Foreign Language Teachers*. Glasgow, Scotland: Cambridge University Press.
- Wessels, Ch. "From Improvisation to Publication Through Drama". En Oller, J. 1993. *Methods That Work: Ideas for Literacy and Language Teachers*.
- Wessels, Ch. 1987. *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A; et al. 1990. *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, T. 1991. *Role of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Zarzar, C. 1991. *Formación de Profesores Universitarios*. México: Siglo XXI.
- Zepeda Hernández, L. 1998. *Actividades Comunicativas Para Fortalecer la Producción Oral de Inglés Nivel Básico*.
(Tesis de Licenciatura). U.N.A.M.