



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**T E A T R O Y L E N G U A J E :
TÉCNICAS TEATRALES EN LOS MÉTODOS
DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

PRESENTA

LUIS ERNESTO NAVARRETE GARCÍA

ASESORA:

MTRA. Ma. DEL CONSUELO SANTAMARÍA AGUIRRE

NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, MARZO DE 2015





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

TABLA DE CONTENIDOS

Página

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: El teatro como herramienta en la enseñanza

- 1.1. Teatro y Lenguaje: El hablante como artista. 1
 - 1.1.1. Concepciones sobre el lenguaje y las artes. 3
 - 1.1.2. La técnica teatral: Definición. 7
- 1.2. Orientaciones curriculares del teatro en la educación. 12

CAPÍTULO 2: Las competencias teatrales

- 2.1. Competencias de dramatización 17
 - 2.1.1. Competencia de expresión corporal. 28
 - 2.1.2. Competencia de expresión oral. 30
 - 2.1.3. Competencia de improvisación. 32
- 2.2. Competencias de transferencia 33
 - 2.2.1. Competencia de mediación. 35
 - 2.2.2. Competencia de creación. 36
 - 2.2.3. Competencia de definición. 37
 - 2.2.4. Competencia de adaptación. 38

CAPÍTULO 3: Perspectivas teatrales en los enfoques de enseñanza de lenguas

- 3.1. Breve historia del teatro en la enseñanza de lenguas. 40
- 3.2. Naturaleza teatral de los enfoques de enseñanza de lenguas. 51
- 3.3. Los métodos y las competencias. 61

CONCLUSIONES 73

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo propone la utilización de técnicas teatrales como medio para la enseñanza de lenguas extranjeras, con base en la premisa de que el teatro se encuentra presente en diversas formas en las metodologías acreditadas de enseñanza de lenguas (aunque no de manera directa); en consecuencia, es viable utilizarlo conscientemente como herramienta dentro del aula.

La enseñanza a través del teatro supone una búsqueda en diversos planos de lo humano: auditivos, motrices, visuales y verbales. Así permite que el alumno experimente en todos los planos de su persona, y logre anclar los nuevos conocimientos con la mayor cantidad de conocimiento previo posible.

Se utiliza el término “competencias teatrales” que se refieren a las habilidades que requieren desarrollar tanto los docentes como los alumnos para poder hacer una utilización efectiva del teatro en cuanto técnica para la enseñanza de lenguas extranjeras.

El contenido de esta tesina se encuentra dividido en tres capítulos: En el primero se aborda la relación directa del teatro con el lenguaje, se presentan definiciones de lenguaje, concebido como facultad de duplicación y se define concretamente el término de técnica teatral, ya que se utilizará para determinar los elementos teatrales que existen en los métodos de enseñanza de lenguas, y se abordan las diferentes orientaciones que el teatro puede tener en el contexto educacional.

El segundo capítulo muestra al teatro abordado a través de competencias divididas en dos vertientes: las competencias de dramatización y las competencias de transferencia. Se describe el porqué de la utilización de estos términos en la

definición del concepto de “Técnica Teatral”. Del mismo modo se describen estos dos tipos de competencias y su relación directa con las competencias que deben desarrollarse para el aprendizaje de una segunda lengua.

En este capítulo está contenida la información esencial de la investigación; se hace una transposición de la teoría de la dirección escénica al aula, que si se concibe como un escenario se vuelve susceptible de ser dividida en focos de atención, y partiendo de los descubrimientos sobre cómo los estímulos impactan a cada hemisferio del cerebro, se justifica la corporalidad del docente que pueda tener mejores resultados en cuanto a lo que sus alumnos pueden recordar del contenido de una clase así como la percepción que se construye de un profesor partiendo de su lenguaje corporal.

El tercer capítulo engloba un recorrido histórico del uso del teatro en la educación y un análisis de diferentes elementos identificables como “teatrales” que se encuentran presentes en algunas metodologías acreditadas para la enseñanza de lenguas extranjeras, y muestra la correspondencia entre estos elementos y las competencias teatrales, de modo que sea posible la identificación de las técnicas teatrales que pueden utilizarse a través de la adaptación de actividades dentro del aula. En este último capítulo se compila la información presentada para mostrar las conclusiones, y se proponen algunas actividades que puedan ser consideradas “Técnicas teatrales” aplicables para el mejoramiento del ambiente de aprendizaje de lenguas extranjeras.

La propuesta de esta tesina ha surgido de la experiencia del autor tanto en el campo de la docencia como en la actuación, así como de la necesidad de adaptar actividades y métodos de enseñanza para lograr mantener el control grupal, la disciplina, la atención del alumnado y sobre todo un mejoramiento de su desempeño en el uso de la lengua meta.

El aprendizaje de lenguas conlleva el compromiso total del profesor no sólo como un proveedor de información, sino como un individuo capaz de analizar las necesidades de un grupo y de consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo

cual implica contar con los recursos didácticos suficientes para adaptar una metodología y adecuarla a un determinado grupo y su dinámica.

Es evidente que, dentro del aula, cada alumno debe ser conceptualizado como individuo y se sobreentiende que cada uno percibirá de manera diferente el contenido de una clase, pero es necesario generar integración para que, por medio de la interacción, se reafirmen los conceptos y sus aplicaciones. Esta integración generadora de vínculos interactivos puede lograrse también a través de la aplicación de técnicas de enseñanza relacionadas con el teatro, de modo tal que éste incida no sólo en el nivel del aprendizaje de contenidos, sino también en el campo de la educación emocional.

Ha valido para la realización de esta tesina, no solamente el trabajo de investigación bibliográfica sino también el trabajo vivencial dentro del aula y el compartir experiencias con colegas cuyas actividades tendían a lo “teatral”, en el sentido de incluir representaciones ensayadas como actividad comunicativa.

Por ello, es sensato afirmar que para la utilización del teatro en el contexto de la enseñanza de lenguas, no es necesaria una formación teatral integral. Lo que sí se requiere es poseer la capacidad de identificar las técnicas teatrales presentes en un determinado método de enseñanza, para después valerse de la espontaneidad, la creatividad y la disposición de utilizarlos como herramientas en el salón de clases, en conjunto con el propio cuerpo, la voz y la imaginación, a fin de establecer vínculos que permitan a los aprendientes tener la confianza de convertir estos elementos en una herramienta también para su propio aprendizaje.

Justificación

Una gran mayoría de materiales para la enseñanza de lenguas utilizan entre sus actividades comunicativas, juegos de personajes (role plays) que constituyen quizá la actividad dramática más popular dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras; de hecho, es en ocasiones la única actividad que se asocia con el teatro en este contexto.

Sin embargo, aun cuando esta actividad es muy conocida y representa al teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras por antonomasia, puede afirmarse que su uso no es frecuente en el aula, lo cual puede deberse a la falta de preparación y entrenamiento del profesorado. Además, no es la única actividad de tinte teatral; existen actividades como el teacher-in-role, en la que el profesor se dirige al público para que éste le indique las decisiones a tomar en la acción de una obra. También existe el hot-seating, en el que algún alumno o el profesor toma el papel de un personaje y los demás los cuestionan para obtener información, sólo por mencionar algunas con un nombre particular. Pero cada metodología de enseñanza de lenguas conlleva la realización de actividades dentro del aula que podrían tener ese tinte teatral y que pasan desapercibidas en su naturaleza, o son prácticamente desconocidas.

Partiendo de la premisa de que la dramatización, como forma de arte expresivo, “posibilita la formulación de ideas y sentimientos usando los medios naturales de comunicación (i.e. la voz y el cuerpo) y ayuda a desarrollar la confianza y capacidad comunicativa” (Pérez 2004:75), es posible afirmar que ésta puede tener un gran impacto en el estudiante de inglés como lengua extranjera.

La Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuenta en su mapa curricular con la materia de Taller de Teatro, la cual es optativa pero de frecuente apertura. Sin embargo, los objetivos de la materia no apuntan hacia su aplicación en cuanto a la aplicación de

actividades dentro del ámbito de la enseñanza. Por ello la presente investigación pretende ayudar a identificar los elementos teatrales que son útiles para ayudar a la formulación de actividades basadas en la dramatización como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera.

Antecedentes

La Universidad Nacional Autónoma de México es una institución pública de nivel superior que ha desempeñado un papel protagónico en la historia y en la formación de nuestro país. Las tareas sustantivas de esta institución pública, autónoma y laica son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Dentro de las carreras que ofrece, se encuentra la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, cuyo objetivo es formar profesionistas para la enseñanza del inglés con alto dominio tanto de esta lengua, como de las manifestaciones culturales, históricas y literarias de los países anglosajones. Dicha licenciatura se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y el plan de estudios vigente (aprobado en el año 2012) consta de nueve semestres.

La Licenciatura en Enseñanza de Inglés posee cuarenta y ocho asignaturas que pertenecen a ocho con diferentes áreas, a saber:

- Aprendizaje del idioma Inglés
- Cultura y Civilización
- Formación literaria
- Formación en lingüística
- Formación en el idioma Español
- Formación en Lingüística Aplicada
- Formación psicoeducativa
- Técnicas y métodos de investigación

Las materias del plan de estudios se describen en función de su carácter, tipo, modalidad y lengua en que se imparten. Las materias son de carácter obligatorio u optativo, y en el actual plan de estudios hay cuarenta y cuatro materias obligatorias y cuatro optativas, una de las cuales —impartida en sexto semestre— es el Taller de teatro, materia de la que parte la presente investigación y que pertenece al área de conocimiento denominada “Formación Literaria”.

El objetivo general de la materia reza lo siguiente: “El alumno desarrollará técnicas para la expresión escénico-actoral con el fin de enriquecer su desarrollo como futuro docente” (Plan de Estudios 2012, fuente). Esto por supuesto se desglosa en objetivos particulares para cada uno de los temas que se abordan a lo largo del curso; entre los que se encuentran:

- El teatro y su función social
- Aproximación al análisis del texto dramático
- Confianza
- integración y seguridad
- Los cinco sentidos
- Imaginación y expresión corporal
- Voz
- Improvisación
- Puesta en escena

A lo largo del curso los alumnos llevan a cabo diversas actividades con respecto a los temas antes mencionados; y en realidad poco se cubre en cuanto a teoría. El curso lleva un tinte más práctico y contribuye en gran medida a la desinhibición y el manejo del espacio, de la voz y de la improvisación; aspectos que definitivamente son necesarios para la formación de un profesor, pero si

además se enseñara al futuro docente que existe una relación concreta entre la enseñanza de lenguas y el teatro en términos tanto de la esencia del lenguaje como de la naturaleza teatral de los diversos métodos de enseñanza, podríamos enriquecer el objetivo de la licenciatura, que es, como se ha mencionado anteriormente la formación de profesionistas para la enseñanza del inglés.

A continuación se describen los objetivos particulares del plan de estudios para la asignatura “Taller de Teatro”:

TEMAS Y SUBTEMAS	OBJETIVO PARTICULAR
<p>1. El teatro y su función social. El teatro y la literatura</p> <p>1.1 Origen y desarrollo del teatro 1.2 El teatro y la literatura 1.3 El lugar del teatro y la literatura en el arte 1.4 Géneros teatrales</p>	<p>El alumno reconocerá la función social del teatro y su relación con los distintos géneros teatrales.</p>
<p>2. Aproximación al análisis del texto dramático</p> <p>2.1 Análisis de la función del contexto de la obra 2.2 Los cuatro elementos del teatro : espacio, tiempo, actor, público; la situación comunicativa y la convención representativa 2.3 El concepto de personaje dramático</p>	<p>El alumno describirá la estructura general del texto dramático.</p>
<p>3. Principios para el desarrollo de la expresión escénico-actoral: la confianza, la integración y la seguridad</p> <p>3.1 Importancia de la integración del grupo en el taller de teatro 3.2 Seguridad en el trabajo del grupo 3.3 Los cinco sentidos 3.4 Estímulos internos y externos en relación con nuestros sentidos 3.5 Tensión y relajación</p>	<p>El alumno reconocerá la importancia de la confianza, la integración y la seguridad en la realización del trabajo escénico</p>
<p>4. La imaginación y la expresión corporal</p> <p>4.1 El cerebro como medio de la</p>	<p>El alumno valorará la capacidad de expresarse</p>

imaginación, la memoria y la razón 4.2 El cuerpo como medio de expresión cotidiana 4.3 El cuerpo como medio de expresión artística 4.4 Estímulos reales y ficticios 4.5 Jugar a ser seres animados e inanimados	corporalmente tomando en cuenta diferentes técnicas.
5. La voz y el aparato fonador 5.1 La voz como vehículo para expresar ideas, emociones y sentimientos 5.2 Relación entre expresión vocal y expresión corporal	El alumno estudiará el funcionamiento del aparato fonador y la emisión de voz.
6. Improvisación 6.1 Importancia de la improvisación para la docencia 6.2 Tipos de improvisación 6.3 Improvisación como técnica didáctica 6.4 Improvisaciones creadas, dirigidas, individuales y colectivas	El alumno realizará una improvisación después de identificar sus características.
7. Puesta en escena 7.1 Elección de la obra 7.2 Ensayos	El alumno practicará los conocimientos aprendidos llevando a cabo la escenificación de una obra.

De la descripción de contenidos y objetivos particulares, podemos dar cuenta de que la orientación de la materia no vira hacia su aplicación como herramienta para la conducción de actividades dentro del aula, es por ello que la presente investigación pretende constituir una referencia bibliográfica que permita enriquecer el objetivo general de la misma, aportando al “desarrollo personal como futuro docente” la manera en que el conocimiento sobre la función social del teatro, la estructura del texto dramático, así como las competencias que se desarrollan en el taller en cuanto a control y proyección de la voz, expresión corporal e improvisación, pueden ser traducidas en la creación, dirección y adaptación de actividades basadas en encuentros humanos que permitan el desarrollo del factor comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera.

Para lograr esta aportación, no hay que perder de vista el objetivo de la asignatura, que es proveer al futuro docente de “técnicas para la expresión escénico teatral” y tomar en cuenta que todo docente con formación en el arte teatral debe aprender a utilizar al teatro como herramienta mediante la propuesta de actividades en el aula, sin perder de vista que también es preciso saber dirigir dichas actividades, de manera que al llevarlas al salón de clases sean realmente una herramienta para coadyuvar al proceso de aprendizaje y no sólo un conocimiento más, que esporádicamente se use con meros fines de representación escénica.

Esto deriva en la necesidad de un análisis de los elementos teatrales existentes en los métodos de enseñanza de lenguas, así como en una búsqueda de las relaciones existentes entre el teatro y el lenguaje para que, con base en ello, el futuro docente sea capaz de utilizar el teatro de manera consciente en el aula, no sólo para desenvolverse él mismo en el salón de clases, sino también para permitirle dirigir y adaptar actividades dramáticas.

CAPÍTULO 1. EL TEATRO COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA

El teatro ha sido utilizado como herramienta pedagógica en diversas áreas de la educación debido a que, abordado desde diversas perspectivas, logra integrar contenidos y experiencias curriculares que permiten ofrecer al alumno un aprendizaje más dinámico y significativo.

El término “Teatro” es bastante extenso y por ello es necesario ser específico en cuanto al “qué” del teatro se utiliza dentro de la educación y con qué finalidad. El presente trabajo se centra en el uso de técnicas teatrales para la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que es necesario analizar primeramente la relación que existe entre el teatro y el lenguaje para después revisar el término “Técnica teatral”.

1.1 Teatro y lenguaje

El teatro puede ser concebido como herramienta en la asimilación de contenidos de cualquier índole, sea a través del análisis teatral o de la representación; el teatro es en definitiva un fuerte instrumento pedagógico como afirma Tamara González (2014), profesora de la Universidad de las Artes y Ciencias Sociales de Chile, quien explica que un profesor pedagogo teatral utiliza el teatro como un recurso para enseñar cualquier contenido del currículo como lenguaje y comunicación, matemáticas e historia, etc.

Por supuesto el término “Pedagogía teatral” tiene dos hipóstasis:

1. La pedagogía teatral como estudio metodológico para la enseñanza del teatro.

2. La pedagogía teatral como un tipo de enfoque pedagógico que está basado en la utilización del arte teatral para la enseñanza del currículo.

Esta segunda concepción es a la que se refiere el párrafo introductorio, la Pedagogía Teatral utiliza el Teatro como una herramienta para el logro de objetivos distintos al arte escénico, este es un terreno que le pertenece a los actores y sobre ello no hay disputa: “A los actores la sala de teatro, a los pedagogos la sala de clases.”

La Pedagogía Teatral utiliza técnicas del arte escénico, (esencialmente el juego teatral) para obtener logros y aprendizajes en alumnos sean éstos niños, jóvenes, adultos o ancianos.

González (2014) también afirma que la expresión teatral abarca muchos aspectos, por eso es muy importante definir con claridad cuál/es de estos se trabajará en la realización de un proyecto. Esos aspectos son:

- Como una forma de expresión, poniendo el énfasis en la desinhibición, el desarrollo expresivo, los recursos corporales y vocales, y el manejo de códigos y formas de representación específicos del lenguaje teatral.

- Como un instrumento de análisis y comprensión de la realidad, que involucrará formas teatrales -como juegos de libre expresión, expresión o dramáticos, improvisaciones, dramatizaciones y escenas- y a partir de ellas promover un trabajo reflexivo del participante que lo vincule con su propio contexto.

- Como una actividad creativa, en la que se pondrá énfasis en el desarrollo de la imaginación y la creatividad, para llegar a soluciones originales, a partir de las técnicas y procedimientos que ofrece el juego dramático o el teatro.

- Como una práctica del trabajo en equipo, instancia en la que se concibe el taller de teatro como un ámbito de encuentro en el cual las acciones están referidas a los logros actitudinales, el crecimiento personal y grupal, la capacidad

de escucha, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, la empatía y la tolerancia, y la integración entre los participantes.

- Como un hecho artístico, en el que se intenta explicar desde una visión estética la intención expresiva, los múltiples estilos y géneros que existen, la experiencia investigativa que involucra, y los variados procesos para conseguir productos artísticos con un algún grado de rigurosidad y nivel aceptable desde el punto de vista artístico y cultural.

Y finalmente,

- Como lenguaje (en cuanto medio de comunicación), destacando los recursos expresivos externos -vestuario, utilería, escenografía, musicalización- y se buscará trabajar con los temas que importan al conjunto, sus propuestas, selección y expresión de ideas, con el fin de considerar los aciertos y dificultades de los resultados en las situaciones comunicativas creadas.

La convención del término “Pedagogía teatral” en el ámbito del teatro es reciente, pero su uso continúa entendiéndose como proceso, es decir, como “Enseñanza del y con el teatro”, lo que equivaldría a decir que el que enseña teatro es pedagogo (Vázquez Lomelí, 2009:66). De acuerdo con esto, la norma pedagógica no sería sólo el proceso sucinto de enseñar competencias y habilidades técnicas para ser “actor en el escenario”, sino también un proceso de amplio horizonte para llegar a realizarse como ser humano poseedor de valores y de una estética para la vida personal y social. Sin embargo, el enfoque del presente trabajo versa sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y es por ello que debe establecerse una sólida relación entre el teatro y el lenguaje ya que, si bien el campo de estudio de la pedagogía es la enseñanza, el de la lingüística aplicada, especialmente en el campo de la enseñanza de lenguas, requiere de consideraciones especiales.

En primer lugar, es menester hacer una separación entre el teatro pedagógico para la enseñanza de contenidos temáticos, y el teatro pedagógico

para la enseñanza de lenguas, pues como se ha mencionado antes, la enseñanza de lenguas implica interacciones sociales, experiencias y desarrollo de competencias. Podemos decir que en la Pedagogía Conceptual, el término “competencia” está configurado desde una visión cognitivista, entendiéndose como el desarrollo de los procesos mentales relacionados con la interpretación y la argumentación de los conocimientos y su empleo en la vida cotidiana, en la presente investigación entenderemos “competencia” de la siguiente manera:

Competencia: Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que un ser humano desarrolla para comprender, transformar y conceptualizar el mundo.

En justificar la utilización del teatro para la enseñanza de una lengua, es necesario concebir al teatro como un hecho comunicativo en el que intervienen competencias lingüísticas y paralingüísticas, ideológicas y culturales, entre otras, pero es un hecho comunicativo de dos vías, pues existe comunicación entre los personajes y hacia el espectador.

Sobre el término “hecho comunicativo” es necesario explicar su constitución desde dos perspectivas, la de Jakobson (1963) y la de Kerbrach-Orechionni (1980) para posteriormente definir el hecho teatral y el lenguaje teatral, que son conceptos clave de la presente investigación.

Desde la perspectiva de Jakobson (1963), seis son los factores constitutivos de todo acto comunicativo, a saber:

- 1) Destinador
- 2) Destinatario
- 3) Mensaje
- 4) Contexto
- 5) Código
- 6) Contacto

En la producción del acto comunicativo, el destinador envía un mensaje al destinatario; para ser efectivo, el mensaje requiere, primeramente, un contexto al cual remite (también llamado referente), se trata de un contexto que el destinatario pueda captar y que es verbal o susceptible de ser verbalizado.

Luego, el mensaje requiere un código, común en su totalidad o al menos parcialmente entre destinador y el destinatario (en otros términos, al codificador y decodificador del mensaje) y finalmente, el mensaje requiere un contacto, un canal físico y una conexión psicológica entre el destinador y el destinatario, el cual les permite establecer y mantener la comunicación.

Desde la perspectiva de Jakobson, este hecho comunicativo es verbal, sin embargo podemos encontrar los mismos elementos en otro tipo de transmisiones de contenido (como los hechos teatrales que serán definidos más adelante) a los cuales por lo tanto podemos llamar también hechos comunicativos, esta teoría habla también de funciones de lenguaje, que dependen de que el contenido esté centrado en cada uno de los constituyentes del acto comunicativo y puede representarse esquemáticamente de la siguiente manera:

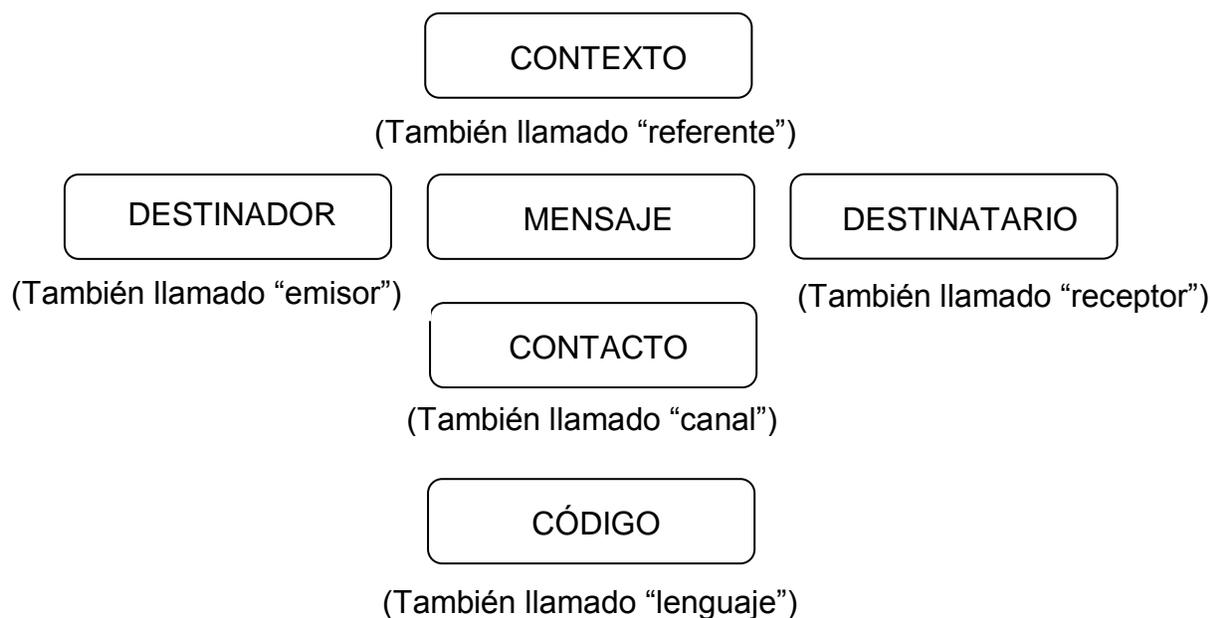


Figura 1: Diagrama del acto comunicativo de Jakobson

En el esquema anterior hay una referencia que llama la atención: "CÓDIGO" (También llamado "lenguaje") y es que el vocablo "lenguaje" no es privativo de los códigos de comunicación, debemos también hacer notar dos atribuciones de realidad para el término "lenguaje": Lenguaje como sistema de comunicación y Lenguaje como facultad de conceptualización; ésta es una operacionalización conceptual que se aborda en el siguiente apartado.

Lo que ocupa estas líneas por ahora, es la conceptualización del hecho comunicativo para poder equipararlo con el hecho teatral, y partiendo de la perspectiva de Jakobson, podemos encontrar la mayoría de los constituyentes de su teoría en una representación teatral, aunque el problema del código compartido por el destinador y el destinatario, en una representación no necesariamente se comparte el mismo código entre el espectador y el actor, (si entendemos ese código como lenguaje y partimos de la idea de que los lenguajes entendidos como sistema tienen varias modalidades, como la mímica, la simbólica, etc.) y este problema conceptual es abordado por Kerbrach-Orecchioni (1980)

Primero comienza criticando la noción de código que plantea el lingüista ruso. Según ella, es inexacto que los dos participantes de la comunicación, aun si pertenecen a la "misma comunidad lingüística", hablen exactamente la misma "lengua", la comunicación para ella no se funda sobre un código único compartido por ambos participantes de la comunicación, sino que cada participante posee su propio idiolecto y ambos son compatibles de alguna manera.

Agrega también que al haberse multiplicado por dos la noción de código, éstos se insertan en la esfera del emisor y receptor. Cada uno de estos dos idiolectos tiene dos aspectos: Una competencia lingüística desde el punto de vista de la producción (propia del emisor) y una competencia lingüística desde el punto de vista de la interpretación (propia del receptor). La noción de competencia no es más que la suma de todas las posibilidades lingüísticas de un sujeto, es decir, todo lo que es susceptible de crear (emisor) e interpretar (receptor).

La autora incorpora elementos singulares en este esquema a los que denomina “competencias” la autora introduce el concepto de competencia y nos aproxima a su significado genérico cuando se refiere a ella como la suma de todas las posibilidades lingüísticas que posee un sujeto, el abanico completo de lo que es susceptible de producir e interpretar, para luego diferenciar las competencias lingüísticas y paralingüísticas de las competencias culturales o enciclopédicas y de las competencias ideológicas.

Entonces, el acto comunicativo requiere del desarrollo de competencias; en esta investigación hemos dicho de inicio que una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que un ser humano desarrolla para comprender, transformar y conceptualizar el mundo: Si analizamos el concepto de Orecchioni que las resalta como un abanico de posibilidades de interpretación y producción, como la suma de todas las posibilidades lingüísticas que posee un sujeto, no estamos distanciándonos conceptualmente, pues las posibilidades de interpretación y producción es un conjunto de conocimientos que permiten conceptualizar y comprender el mundo, y ya que se trata de conocimientos para comunicarse, llamarlas “competencias comunicativas” también es acertado.

La autora propone tres elementos esenciales para el acto comunicativo:

a) Competencias

Lingüísticas y Paralingüísticas

Enciclopédicas y Culturales

Ideológicas

b) Determinaciones Psicológicas

c) Restricciones del universo discursivo

A los fines expositivos, nos detendremos en los elementos de esta enumeración, para delimitar el rol que ocupa cada uno ellos y cuáles constituyen,

esencialmente, una innovación del primigenio esquema de la comunicación diseñado por Jakobson.

Precisaremos el concepto de competencia lingüística y paralingüística para poder abordar un punto común entre los autores y el agregado innovador de la teoría reformulatoria de Orecchioni pero sobre todo, porque esto nos permitirá justificar más adelante la necesidad del desarrollo de competencias comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de actos teatrales.

Así es que, un sujeto es competente lingüísticamente en la medida que posee un conocimiento, más o menos amplio, de su lengua; de manera que la competencia lingüística está delimitada por el conjunto de esos conocimientos; tiene con la competencia paralingüística (mimo-gestual) una relación particularmente asociativa cuando se trata de la comunicación oral, ya que esta última es multi-canal. "Hablar es, en definitiva, proceder a la selección de diversas categorías de soportes formales (lengua, gesto, mímica); se puede privilegiar uno de los sistemas semióticos, usarlos alternativamente o concurrentemente (Kerbrach-Orecchioni, 1980:56).

A pesar de que Jakobson no reconoce este elemento como constitutivo del acto de comunicación verbal, sí podríamos advertir que se encuentra implícito en el código, pues el emisor codifica un mensaje que el receptor decodifica libremente, sólo que Jakobson plantea una comunicación meramente verbal a través de un "código" entendido estrictamente como "lengua" una concepción quizá Saussureana que al ser multiplicada en elementos por la autora italiana, aporta una mayor atención en la comunicación que no en la lengua.

Para Kerbrach-Orecchioni (1980), comunicar es producir e interpretar enunciados; no, codificar y decodificar oraciones; es decir, que el acto de comunicación verbal encuentra filtros a los que ella llama restricciones del universo discursivo (espacio, tiempo y género), éstos limitan las posibilidades de elección, pero también son filtros al momento de codificar y decodificar, las

competencias culturales, las competencias ideológicas y las determinaciones psicológicas.

El hecho comunicativo desde la perspectiva de Kerbrach-Orechionni se puede esquematizar de la siguiente manera:

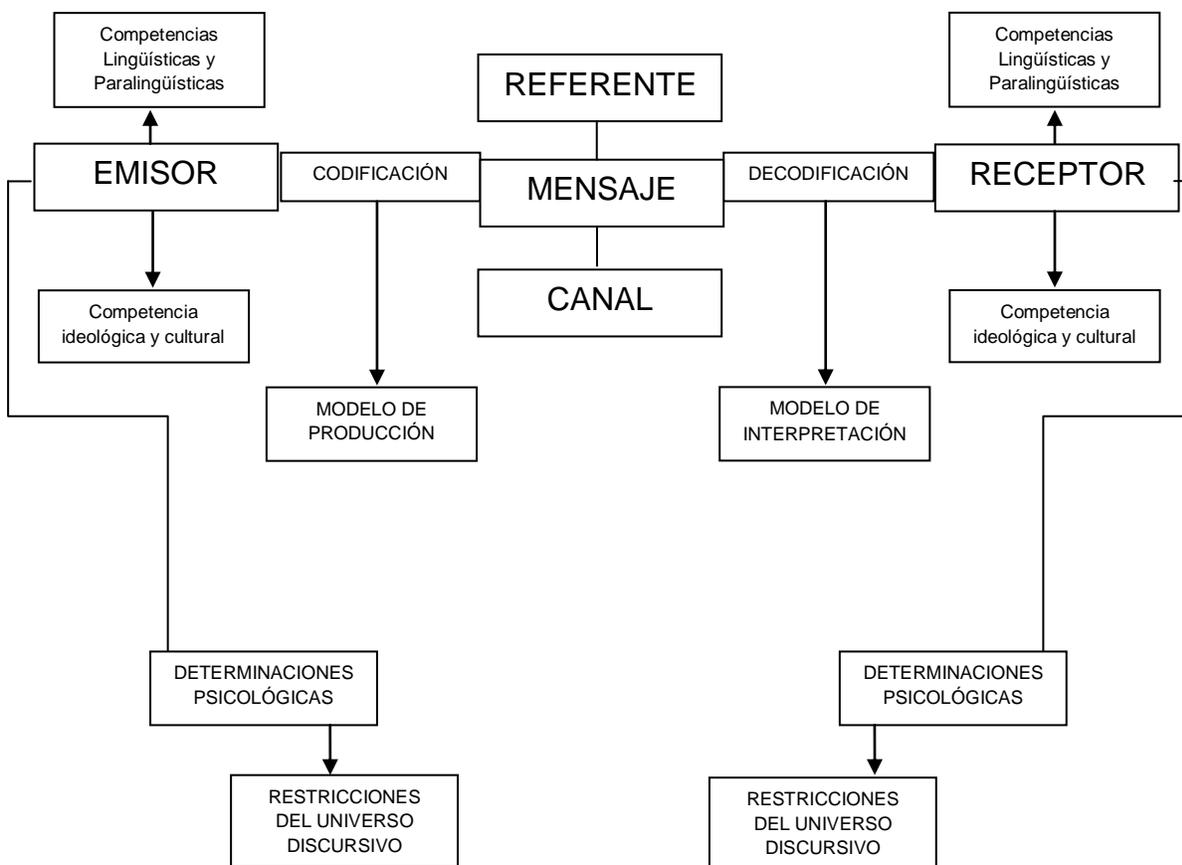


Figura 2: Diagrama del acto comunicativo de Kerbrach-Orechionni

Si afirmamos que cualquier representación teatral es un conjunto de signos lingüísticos y no lingüísticos que actúan simultáneamente en la transmisión de un mensaje al espectador (Lotman, 1996), podemos entonces afirmar que una representación teatral es de facto un hecho comunicativo. Sin embargo, no debe perderse de vista que una representación teatral es una representación de objetos

e ideas del mundo real, y utiliza los signos de manera artificial, por lo que los signos paralingüísticos utilizados de manera involuntaria en la comunicación cotidiana del ser humano, se vuelven voluntarios en la representación teatral y por lo tanto adquieren un mayor significado.

Se habla de “representación de la realidad” en el sentido de concebir a una lengua como una reduplicación abstracta, conceptual, de la realidad objetiva dentro de la cabeza del hablante; los objetos e ideas que existen en el mundo real son traducidos como signos en la cabeza del hablante, y éstos le permiten operar con ideas y objetos en ausencia de éstos (Mendoza, 2009).

Es casi axiomática la afirmación de que existe una relación directa del teatro con el lenguaje y ésta radica en el hecho comunicativo; sin embargo, en las definiciones expuestas anteriormente encontramos el concepto “lengua” y su distinción con respecto al de “lenguaje” depende de la teoría que consideremos, pues en diferentes etapas del estudio de la lingüística han existido diferentes concepciones sobre ambos términos; en este punto, y para sustentar teóricamente la relación entre la lengua, el lenguaje y el teatro --con el objetivo de encontrar la manera en que pueden y relacionarse para la enseñanza-- es necesario hacer un paréntesis para exponer diversas concepciones sobre el lenguaje de acuerdo con algunas de las más relevantes corrientes lingüísticas que han tenido incidencia históricamente, pero es importante mencionar que a lo largo de la historia de la lingüística estas conceptualizaciones han sido muy diversas y en la presente investigación no se hará un recorrido histórico por todas ellas, sino que se exponen aquéllas que nos ayudan a comprender al teatro como acto comunicativo y el papel que la lengua y el lenguaje juegan tanto en su conformación como en su utilización pedagógica.

Ahora bien, es posible entender al teatro como acto comunicativo pero también como lenguaje aunque para ello vale la pena operacionalizar dos términos:

- **Hecho teatral:** Acto comunicativo creado para su representación y contemplación, en él intervienen signos creados ex profeso, y el acto de la comunicación sucede hacia dos receptores: los personajes dentro de la representación y los espectadores. Es una cadena de signos estructurados, ensayados y repetidos.
- **Lenguaje teatral:** Sistema de comunicación estructurado a partir de principios combinatorios de signos lingüísticos, lumínicos, sonoros y visuales. Está creado para el fin específico del acto comunicativo de dos vías (receptor/personaje – receptor/espectador).

Las definiciones de acto comunicativo y lenguaje son descritas en el siguiente apartado.

1.1.1. Concepciones sobre el lenguaje y las artes

Remontándonos al origen de la lingüística como ciencia, la primera definición de Saussure, a finales del siglo XX, sobre la lengua afirma que es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esta facultad en los individuos.

“El lenguaje tiene un lado individual y un lado social, y no se puede concebir el uno sin el otro (...) en cada instante el lenguaje implica a la vez un sistema establecido y una evolución; en cada momento es una institución actual y un producto del pasado” (Saussure, 1945:51). Para Saussure, la lengua es un fenómeno social e independiente del individuo, mientras que la parte individual es el habla, y ambas conforman el lenguaje.

Aquí es necesario puntualizar que aunque la lengua y el habla dan cuenta del lenguaje, éste no es el resultado de la ecuación lengua + habla; se debe definir como “la facultad humana de constituir una lengua, es decir, un sistema de signos

distintos” (Saussure, 2010:53). Esta definición acerca al teatro (o al arte en general) a ser concebido como lenguaje en términos de lo establecido en el apartado anterior bajo el concepto “lenguaje teatral”.

Ahora bien, continuando cronológicamente con la diversidad de concepciones sobre el lenguaje; en el relativismo lingüístico posterior a Saussure, podemos encontrar una relación más estrecha entre la comunicación y el lenguaje, lo que nos permite más fácilmente parear al arte escénico con el lenguaje; Edward Sapir (1954:37) definía el lenguaje de la siguiente manera:

“Es un método exclusivamente humano, no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos, ante todo auditivos, producido de manera deliberada (...) Las estructuras lingüísticas de la lengua primera predeterminan, orientan y organizan la visión del mundo físico, social y psicológico.” (1954:37)

No es objeto de la presente investigación analizar el relativismo lingüístico; de hecho es muy poco lo que se utiliza en la actualidad de la antropología de Sapir, pero el planteamiento de Sapir-Whorf acerca el lenguaje al teatro en términos incluso de los factores psíquicos contenidos en ambos; esta concepción, en palabras de Carlos Reynoso (2007:4) “pertenece al acervo perdurable de la lingüística, y confiere significación a muchas de las polémicas con respecto al factor psíquico del lenguaje.” A partir de esta visión, podemos afirmar que una lengua, como método de comunicación de ideas y pensamientos, se equipara con la función social del teatro, y nos ayuda a concebir al lenguaje teatral no sólo como un sistema de comunicación sino también como método de comunicación, lo cual incluye a la dirección escénica y hace que el concepto “lenguaje teatral” sea estrictamente necesario para la concreción del “hecho teatral”, pero aún más importante, si es un método de comunicación de ideas, el lenguaje teatral es entonces útil para el proceso de la enseñanza, por lo menos en la parte informativa, que no formativa, que consiste precisamente en la comunicación de ideas que tienen como objetivo la comprensión del mundo (Luengo-Navas 2004)

Las teorías innatistas conceptualizan al lenguaje como un proceso previo al pensamiento, pues para su principal representante, Noam Chomsky (1972), el lenguaje queda reducido a una especie de módulo mental independiente de la memoria, la percepción, la inteligencia, etc. Sin embargo, teorías más recientes como la propuesta por Johnson y Lakoff proponen que el lenguaje es un “sistema conceptual de naturaleza metafórica” (1995:40)

Pinker (2012) también afirmó que el lenguaje es innato, aunque las lenguas, obviamente, no lo sean: nadie habla por sí mismo inglés o español, pero sí está en la naturaleza del ser humano aprender la lengua o lenguas de su entorno; asegura que la habilidad del lenguaje “es tan natural como lo es la destreza que demuestran las arañas en tejer sus telas, gracias a la evolución se incorporaron a la estructura del cerebro las contingencias a las que responde el cerebro para la producción de cada lengua” pues no todas las lenguas requieren de las mismas competencias.

En este punto es necesario aclarar que no se está buscando exponer “en qué se parece el teatro al lenguaje”, pues a final de cuentas, ambos lo son; el teatro como expresión artística es considerado un lenguaje pues su intención es comunicar, “Todo sistema que sirve a los fines de comunicación entre dos o numerosos individuos puede definirse como lenguaje” (Lotman, 1982:17) El objetivo de este capítulo es mostrar cómo puede relacionarse uno con el otro para su enseñanza.

Ahora bien, el hecho de tener concepciones del lenguaje tan distantes la una de la otra ya como sistema, ya como facultad, nos lleva a la necesidad de atribuirle, como hemos hecho con otros conceptos a lo largo de esta investigación, dos atribuciones de realidad:

Lenguaje como facultad: ha de concebirse al lenguaje como una facultad que posee el ser humano de crear sistemas de signos (llamados lenguas o idiomas) que le permiten nombrar y relacionar la realidad existente, objetiva, y la realidad abstracta, subjetiva en tanto objetos que se pueden tocar o en tanto ideas

que se crean en la mente del hablante a partir de lo percibido por los sentidos , este sistema permite al hablante operar con la realidad en ausencia de la misma.

Lenguaje como sistema de representación: Un sistema es una estructura de elementos que se relacionan dinámicamente entre sí bajo ciertas restricciones funcionales para cumplir un propósito, el uso de la palabra “lenguaje” como sistema puede ser encontrado en ejemplos de uso cotidiano tales como: lenguaje de programación, lenguaje corporal, lenguaje artístico etc. Cuando un sistema está organizado con el propósito de producir información debe valerse de códigos, es decir, representaciones de funciones a través de signos. El lenguaje en esta hipóstasis es el sistema de códigos que permite el proceso de representar a través de signos.

En este punto es importante señalar que cada lengua requiere diferentes competencias de expresión, tanto lingüísticas como sígnicas; existen en cada lengua diversos signos verbales y no verbales cuyo aprendizaje e interiorización por parte del aprendiente, requiere del desarrollo de algunas competencias que quizá no eran necesarias en su lengua madre, recordemos que se ha definido que estas competencias son la suma de todas las posibilidades lingüísticas que posee un sujeto en cuanto producción e interpretación. Cada lengua posee diferentes limitaciones, posibilidades de elección y modelos de producción.

Cada una de las convenciones que adoptamos socialmente y que indican qué tipo de discurso es correcto en cada situación es una competencia (Kerbrach-Orecchioni, 1980); Aquí se considera la relación social entre los interlocutores, uno puede tener mayor jerarquía que el otro (docente-alumno), pueden ser amigos, familiares o desconocidos, lo que implica mayor o menor grado de formalidad en el mensaje y la situación específica en que se produce el intercambio. Por ejemplo; el trato de “usted” que es una manifestación discursiva de jerarquía no existe en el inglés, una lengua para la que sólo existe el pronombre “you” que puede significar: tú, usted o ustedes.

Desde esta perspectiva, se puede abordar al teatro como herramienta para enseñar la adquisición de este tipo de competencias; Existen en el teatro dos tipos de signos (entendidos como portadores de significado): los movimientos que son portadores de significados se denominan “gestos”, mientras que las combinaciones de fonemas vinculadas a significados fijos se llaman “palabras”. Ambos portadores de significado se utilizan en cualquier acto comunicativo, y el teatro como acto comunicativo debe considerarse desde el punto de vista de la semiótica de las artes.

En su libro *La semiósfera*, Yuri Lotman (1996) aborda la semiótica de las artes de la siguiente manera:

Todo trato entre personas que se apoye en un sistema de signos, puede ser definido como trato mediante un lenguaje (...) del estudio de esos sistemas y de las condiciones de trato por medio de los mismos, se ocupa la ciencia semiótica, que es una ciencia sobre el trato, sobre la transmisión de mensajes, sobre la comprensión y la incomprensión de otros seres humanos (...) y sobre las formas de codificación sociocultural. El arte siempre es un medio de conocimiento y de trato. Busca la verdad y la expresa en un lenguaje propio e inherente a él... (2000:57)

Con base en lo anterior, puede afirmarse que la fuerte relación entre el teatro y el lenguaje yace en el hecho comunicativo, el cual parte del lenguaje y puede reduplicarse de manera artificial a través del teatro para poder ser utilizado como herramienta en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tomar ventaja de estas relaciones existentes es lo que se requiere para enseñar una lengua a partir del teatro, pero para poder enseñar de manera efectiva no sólo basta comprender estas relaciones, sino ser capaz de crear a partir de las técnicas de enseñanza, en particular las denominadas “Técnicas teatrales”.

1.2. La técnica teatral: Definición

En el contexto de la enseñanza, se utiliza con cierta frecuencia el término “técnica didáctica”, el cual se refiere al conjunto de actividades que el maestro estructura para que el alumno construya el conocimiento, lo transforme, lo problematice y lo evalúe (Agudelo y Flores, 2000: 40).

Dicho término puede aplicarse en diversos contextos de docencia, y es posible entonces llamar “técnica” a casi cualquier actividad que represente una ayuda para que el alumno construya su propio conocimiento; elaborar cuestionarios, responder preguntas, organizar pánels, mesas redondas, discutir en parejas... La lista es interminable y es posible afirmar que cualquier docente aplica “técnicas”, sea de manera consciente o inconsciente. Sin embargo, en términos estrictos, debemos llamarle “técnica” solamente cuando es estructurada.

Partiendo de esto, solamente llamamos “técnicas” a las actividades que determinan el orden para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, las técnicas definen el rumbo de un curso, con fundamentos lógicos y pedagógicos.

Dentro del campo de la enseñanza, las técnicas son en general, procedimientos llevados a cabo con una secuencia determinada, dirigidos a la obtención de un producto que permita al docente verificar en qué medida los contenidos de una materia dada han sido asimilados por el alumno.

En el presente trabajo, utilizamos el término “Técnica teatral”, que no debe ser confundido con el término “Técnica de actuación” sino que debe ser equiparable al término “Técnica didáctica”, pues una técnica didáctica es cualquier actividad que contribuye a la construcción del conocimiento (Chiriboga, 1993).

Para evitar la discusión filosófica sobre el término “conocimiento,” entendámoslo como el conjunto de información almacenada mediante la

experiencia o el aprendizaje (a posteriori), o a través de la introspección (a priori). En el sentido más amplio del término, la posesión de múltiples datos interrelacionados puesto que si fueran tomados por sí solos, poseerían un menor valor cualitativo.

El lenguaje en sí es un tipo de conocimiento que permite acceder a otros tipos de conocimiento, como bien plantea Di Tullio (1995), tomar distancia de la lengua para convertirla en un objeto de reflexión o conocimiento supone, a diferencia del sentido común, adoptar una posición no ingenua, que representa una tarea compleja. El hablante debe poseer un conocimiento sistematizado acerca del funcionamiento de la lengua que, pero el enseñante requiere de un saber científico formulado mediante reglas, principios y leyes. En otras palabras, conocer la gramática de la lengua.

Desde un punto de análisis general, la lengua puede ser abordada desde dos dimensiones de conocimiento complementarias:

1) Como el conocimiento del que dispone un hablante de su lengua, es decir, un saber hacer, un saber fáctico respecto de cómo se forma una construcción lingüística. Se trata de un fenómeno de naturaleza psíquica.

2) Como una descripción de la lengua, es decir, como una actividad científica llevada a cabo por un lingüista. Se trata de un saber qué, conocimiento que se formula a través de reglas y principios teóricos.

Cuando se aprende de manera formal una lengua extranjera, se abordan ambos tipos de conocimiento sobre la lengua; ya el hecho de que el segundo sea explícito o implícito dependerá del método que se prefiera utilizar, pero la interacción natural que permite el dominio de la lengua madre no puede estar presente ni en cantidad ni en tipo de interacción en un aula de clase, es por ello que para su enseñanza se recurre a técnicas.

La palabra técnica proviene de τέχνη [tékne] un vocablo de raíz griega que se ha traducido al español como “arte” o “ciencia”. Esta noción sirve para describir a un tipo de acciones regidas por normas o un cierto protocolo que tiene el propósito de arribar a un resultado específico, tanto a nivel científico como tecnológico, artístico o de cualquier otro campo.

En otras palabras, una técnica puede ser un conjunto de procedimientos reglamentados y pautas que se utiliza como medio para llegar a un cierto fin o bien, un recurso que se ha adquirido mediante la repetición de un procedimiento que ha probado tener la misma efectividad cada vez, puesto que la técnica supone que, en situaciones similares, repetir conductas o llevar a cabo un mismo procedimiento producirán el mismo efecto. Por lo tanto, se trata de una forma de actuar ordenada que consiste en la repetición sistemática de ciertas acciones.

Partiendo de lo anterior, entenderemos entonces “Técnica teatral” dentro de dos hipótesis, dos atribuciones de realidad:

1. La técnica como PROCEDIMIENTO para lograr un objetivo.
2. La técnica como RECURSO adquirido mediante la repetición.

La técnica teatral dentro de la primera concepción debe permitir una conceptualización del mundo físico, real, en la cabeza del hablante. Podemos decir que el “contenido” de una clase de lenguas es en todo momento la lengua misma, es decir, es un impulso de expresión que exhibe sentimientos y actitudes a la par que analiza y conceptualiza en forma de signos, una realidad existente y objetiva. Podemos afirmar que el aprendizaje este contenido, requiere de interacciones humanas para la adquisición de las competencias descritas con anterioridad, pues las competencias comunicativas culturales, así como las restricciones del universo discursivo se manifiestan primero en la “estructura profunda”, lo que da lugar a la creación de nuevos mensajes orales. Según Chomsky (1998) La estructura profunda soporta o contiene el significado de la oración. La estructura superficial es la forma según la cual se presenta la oración,

al ser dicha o escrita. Visto desde otro punto de vista, podemos decir que la estructura profunda es la parte abstracta, mientras que la estructura superficial es una realidad física y que las lenguas se diferencian exclusivamente en la estructura superficial de sus oraciones.

Existen por lo tanto, debido a las diferencias culturales, diversas necesidades de expresar estructuras profundas en cada lengua, y la comprensión de éstas sólo se logra mediante el uso de la lengua en contextos que aludan a lo cultural.

Por ello el uso del teatro en el aula en cuanto representación de situaciones es una técnica bastante viable. Sin embargo, para llevar a cabo la representación escénica en el aula, no basta dar la instrucción, sino que se requiere una preparación procedimental que es precisamente la propuesta de la presente investigación, dicha procedimentación se describe en el siguiente capítulo.

En la segunda concepción de “técnica teatral”, como un recurso que se adquiere mediante repetición, para que una actividad dramática o de representación sea considerada técnica, ésta debe demostrar que su utilización repetida logra un efecto en el estudiante de lenguas extranjeras; particularmente el de propiciar en él una participación activa dentro del aula, puesto que sólo así se puede generar la cantidad de interacción necesaria para la adquisición de las competencias comunicativas.

Para desarrollar una serie de actividades que contribuyan al mejor aprendizaje de un contenido tan complejo como una lengua, es necesario estar consciente de que las “técnicas” utilizadas para su enseñanza deben apuntar precisamente a cubrir los aspectos que conforman su complejidad: la expresión, la práctica social y la conceptualización. Además, es preciso tener en cuenta que el instrumento de un profesor es su propio cuerpo, por lo tanto debe aprender a utilizarlo, la presente investigación también hace referencia principalmente a posturas corporales básicas que pueden generar mayor disposición a la participación y a la retención, lo cual se encuentra también en el siguiente capítulo.

El término “técnica teatral”, será el eje para la construcción de los contenidos que se pretende se puedan desarrollar para ser utilizados en la materia del Taller de Teatro de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, afirmando que sí es necesaria una mínima formación en el arte escénico para su aplicación, y que los alumnos que toman el taller de teatro son los docentes idóneos para poder crear y dirigir técnicas teatrales.

Para darle sentido al término, primero es necesario establecer un eje de relación entre dos disciplinas: la didáctica y el teatro. En la didáctica, este eje de relación se da entre docente y estudiante, pero también entre los estudiantes. En el teatro, entre actor y espectador, pero también entre los actores. A partir de estos encuentros humanos se generan sistematizaciones de experiencias, lo cual permite que cada disciplina delimite el espacio que se encarga de explorar.

Según Zuluaga (2008:3): “La didáctica se fundamenta en la abstracción teórica de las vivencias formativas del ser humano, y de la manera como éste se preocupa por ser más humano, por mejorar y por sus propósitos en el mundo”

Al margen de la precisión de los términos utilizados en la teoría pedagógica –tales como técnicas, estrategias, dinámicas, etc. –, llamaremos “técnica teatral” a las actividades que, a partir de encuentros humanos, permiten la sistematización de experiencias y la asimilación de las mismas. Nótese que se habla de “experiencias” y no de “contenidos”, dado que la enseñanza de lenguas se trata de una experiencia más social y humana que teórica, y que la teoría del teatro pedagógico está basada en experiencias.

El hecho de que la enseñanza de una lengua deba ser concebida como una experiencia humana de socialización y no como un contenido teórico, es un aspecto que en muchas ocasiones se pasa por alto.

Sentar bases para que se puedan desarrollar actividades para el taller de teatro entendidas como “técnicas teatrales,” puede contribuir para que los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés conozcan en principio el término

“técnicas teatrales”, puedan identificar cuáles son aplicables en determinado método de enseñanza y subsecuentemente sean capaces de crear nuevas durante su práctica profesional como docentes, a fin de contribuir al aprendizaje de lenguas de sus estudiantes.

Ahora bien, una técnica teatral aplicada en la enseñanza produce en el alumno una respuesta total, es decir, una combinación tanto de signos verbales y no verbales como de la reacción ante diversos estímulos. Por lo tanto pueden ser consideradas como integrales, ya que proporcionan la oportunidad para realizar actividades de todo tipo: auditivas, motrices, visuales, verbales. De esta manera el alumno no limita su aprendizaje a una experiencia meramente intelectual, sino que experimenta en todos los planos de su persona y esto permite que su aprendizaje sea más significativo.

Según Ausubel (1983:18) “Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe.” Es decir, que las ideas se relacionan con algún aspecto existente y relevante de la estructura cognoscitiva del aprendiente, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con una estructura o conocimiento previo que le sirve como base para el aprendizaje; Ausubel llama “subsunoeres” a estos conocimientos; esto involucra que las nuevas estructuras, conceptos o expresiones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "amarre" a las primeras.

Hemos mencionado pues, que una técnica teatral permite al alumno experimentar en todos los planos de su persona mediante actividades auditivas, motrices, visuales y verbales. Y bien, si asumimos que existen subsunoeres auditivos, motrices, visuales y verbales, entonces el hecho de permitir que el

alumno experimente en todos los planos de su persona mediante una técnica teatral, es permitir, a través actividades bien estructuradas, que explore en sí mismo en una búsqueda inconsciente de subsensores que le permitan anclar los nuevos conocimientos con la mayor cantidad de conocimiento previo posible.

Aunado a lo anterior, la experimentación con diversas formas de expresión haya otra justificación: es en el plano expresivo donde yace el verdadero significado de una estructura, tal como afirma Aaron Copland en su obra *What to listen for in music* (2004 [1939]).

No puede afirmarse que exista un manual donde aparezcan absolutamente todas las aquí llamadas “Técnicas teatrales” listas para ser aplicadas en el salón de clases, y no es objeto del presente trabajo desarrollar una lista, ni mucho menos poner nombre a cada una de las técnicas, sino dar un fundamento teórico que permita al futuro docente desarrollar las competencias necesarias para expresar, transferir y adaptar actividades; con ello las actividades que conduzca en un futuro en un aula se pueden transformar en “teatrales” y de esta manera el teatro aporta a la enseñanza una herramienta más para el desarrollo de los cursos de lenguas.

Se hablará más adelante de las “competencias teatrales” entendidas como las capacidades que debe desarrollar un docente antes de ser capaz de aplicar una técnica teatral en el contexto de la enseñanza de lenguas.

Antes de adentrarse en el tema de lo pedagógico y lo estrictamente didáctico, debe entenderse el porqué de la necesidad de incluir precisamente al teatro y no otra disciplina de las artes en la enseñanza de lenguas, y no ciertamente porque otras formas del arte no sean útiles dentro de la educación, (pues la imaginación, la libre expresión y sobre todo la creatividad son ingredientes que contiene el arte por naturaleza y que deberían estar presentes en todo tipo de enseñanza para lograr que los aprendientes fueran, no solamente “competitivos” como se pretende en los modelos educativos de nuestros días, sino también propositivos).

Pero lo principal es entender al teatro como un hecho lingüístico, comunicativo que permite las interacciones humanas necesarias para la adquisición de las competencias comunicativas, lo que lo sitúa en una posición de primacía con respecto a otras formas de expresión artística en el estricto caso de la enseñanza de lenguas, esto explica su preponderancia sobre otras de las artes para ser utilizada como herramienta para enseñar lenguas extranjeras.

1.3. Orientaciones curriculares del teatro en la educación

La utilización del teatro dentro de la educación no es en definitiva algo nuevo. Sin embargo, es necesario hacer una diferenciación de las distintas orientaciones que éste tiene en el contexto educativo. En el presente trabajo abordaremos tres: la artística, la cultural y la pedagógica.

La diferencia entre las tres radica en la finalidad que se da a las técnicas teatrales en el mismo contexto. Cuando la finalidad del teatro es meramente la representación, estamos ante una orientación artística. En este sentido, hablamos del fomento de la creatividad, la expresión y la desinhibición del alumno. La orientación cultural del teatro es aún más compleja, pues existen técnicas teatrales cuyo propósito es promover la cultura en el aprendiente; es necesario mencionar que una orientación curricular no excluye a la otra necesariamente, y en el sentido de utilizar el teatro como medio para transmitir mensajes a un público, se encuentra presente la orientación artística misma.

Una orientación pedagógica engloba las anteriores; sin embargo, añade a sus intenciones el afianzamiento de conocimientos en el sentido pedagógico. Se trata del uso de técnicas que permiten al alumno experimentar con toda su persona en su proceso de aprendizaje.

Schonmann (2000) en Motos (2009: 6) aborda estas tres orientaciones en cuanto a cómo conciben al teatro y qué pretenden a través de él, tal y como lo muestra la siguiente tabla.

ORIENTACIONES CURRICULARES DEL TEATRO EN LA EDUCACIÓN		
Orientación	Entiende al teatro como...	Pretende...
ARTÍSTICO-ESTÉTICA	<p>*Forma artística del conocimiento dirigida a los sentidos y a la conciencia del sujeto.</p> <p>*Un hecho con lenguaje propio.</p>	<p>*Aprender a utilizar el lenguaje teatral y a alcanzar nuevos modos de comunicación</p> <p>*Realizar productos estéticamente elaborados</p>
PEDAGÓGICA-CURRICULAR	<p>*Una disciplina que debe ser enseñada en los centros docentes.</p> <p>*Un discurso multinivel.</p> <p>*Una combinación de la teoría y la práctica.</p>	<p>*Crear un clima libre de miedos y temor al ridículo.</p> <p>*Desarrollar la propia identidad.</p> <p>*Fortalecer la auto-imagen.</p> <p>*Desarrollar la auto-confianza y compartir emociones.</p> <p>*Desarrollar interacciones</p> <p>*Usar las técnicas dramáticas para tomar conciencia de su potencial educativo.</p>

SOCIOLÓGICO-CULTURAL	Una forma artística y social centrada en controversias político-sociales.	<ul style="list-style-type: none"> *Educar para la vida en sociedades multiculturales. *La Implicación en la vida política y social. *Tocar temas de género. *Una educación basada en valores.
-----------------------------	---	--

Tabla 1: Orientaciones curriculares del Teatro. Motos (2009:6).

Dentro de nuestro concepto de “técnica teatral” estas tres vertientes se incluyen entre sí, más aún si se concibe a la representación teatral como un hecho comunicativo.

El uso de los signos (su interpretación y emisión) es lo que se necesita para comunicarse en una lengua. Una vez que un hablante comprende que posee la facultad de crear e interpretar sistemas de signos, puede comenzar a interpretar y comunicarse en una lengua diferente de su lengua madre, y para hacerlo es necesario llevar a cabo un proceso de interpretación y sistematización de diferentes formas de portar significados, para posteriormente reproducirlas en diversas situaciones; esta reproducción es la que se logra a través del teatro.

Con base en esta distinción de las variadas maneras en que se emplea el teatro dentro de la enseñanza, podemos afirmar que en el aprendizaje de lenguas, se podría abordar una orientación incluyente de las tres orientaciones del teatro, por el hecho de contribuir a la promoción del aprendizaje comunicativo a través del uso del lenguaje, de la búsqueda de la desinhibición y de la transmisión de valores.

El teatro dirigido a la enseñanza de lenguas extranjeras debe centrarse en las técnicas teatrales, mismas que deben de englobar las vertientes pedagógica, artística y cultural del teatro en la educación para que el alumno haga de su aprendizaje una experiencia vívida y al mismo tiempo, cuente con herramientas que le permitan comprender el hecho comunicativo como un producto que se perfecciona a partir de la sistematización de sus componentes.

CAPÍTULO 2. LAS COMPETENCIAS TEATRALES

Hacer uso de una lengua requiere adquirir competencias tanto de expresión como de interpretación (codificación y decodificación). Del mismo modo, hacer uso del teatro para aprender y enseñar una lengua, requiere de ello; y es imperioso distinguir los tipos de competencias a desarrollar como docente, para permitir la interiorización de los contenidos enseñados a través del teatro, y para ser capaz de aplicar técnicas teatrales en el salón de clases.

En este trabajo haremos esa distinción en dos vertientes: las competencias de dramatización y las competencias de transferencia, entendidas las primeras como aquéllas destinadas a interiorizar, percibir y expresar, y las segundas, como aquéllas necesitan desarrollarse para reducir la distancia entre el conocimiento cultural, gramatical y pragmático para adaptar y aplicar técnicas teatrales en el salón de clases.

2.1. Las competencias de dramatización

Para Tomás Motos (2009), existen dos enfoques del teatro, el pro-social y el pro-técnico. El enfoque pro-técnico limita el aprendizaje del teatro como materia curricular, colocando en primer plano el conocimiento de los períodos, obras, estilos y géneros teatrales, mientras que desde el enfoque pro-social se da primacía a la sensopercepción, definida por Motos como “la acción de despertar los sentidos y afinar la percepción, abrirse a los estímulos sensoriales del mundo circundante.” (Motos, 2009:10)

Al hablar de competencias de dramatización, debemos centrarnos en el enfoque pro-social del teatro, y no perder de vista que el principal objetivo de la dramatización es ayudar al estudiante a comprenderse mejor a sí mismo y, de este modo, estimular su capacidad para interiorizar, percibir, expresar y sobre todo comunicar.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, no debe perderse de vista que el objetivo perseguido es la comunicación, el hecho comunicativo y el teatro es su manifestación más creativa y pragmática. En este sentido, desde la pragmática de la comunicación, Kowzan (1986[1922]: 36) identifica trece sistemas de los signos identificables en la representación teatral entre los que se encuentran:

- El texto pronunciado (palabra, tono)
- Expresión corporal (mímica, gestos, movimiento)

y otro tipo de signos que quizá no son fácilmente identificables desde la perspectiva del espectador, pero que en el contexto de la dramatización para la enseñanza de lenguas, constituyen una parte importante, tanto para la creación de actividades como para el manejo de la corporalidad, algo de lo que debe ser consciente el propio docente.

Estos sistemas de signos sirven para configurar actividades que, como se ha mencionado en el capítulo anterior, a partir de un encuentro humano, permitan la sistematización de experiencias y la asimilación de las mismas, i.e. técnicas teatrales. Estos trece sistemas de signos serán descritos más adelante.

Para desarrollar la competencia de dramatización se deben comprender los signos que porta cada técnica teatral y relacionarlos con el lenguaje; Se ha definido un signo como un portador de contenido. Éste se encuentra en un sistema que permite operar con nuestra realidad; esta definición no dista mucho de la del propio Kowzan, quien entiende un signo como un elemento que representa a otro

y que siempre consta de dos partes: una material, perceptible por los sentidos, y otra inmaterial, psíquica, conceptual.

Antes de estudiar más detenidamente los sistemas y códigos presentes en el hecho teatral es necesario delimitar los distintos tipos de signos que se pueden dar en el teatro. Kowzan distingue entre signos artificiales y naturales. El signo teatral es artificial por excelencia, por ser el resultado de un proceso voluntario cuyo fin es "comunicar en el mismo instante". Según Kowzan: "El espectáculo transforma los signos naturales en artificiales" (1975: 170).

Umberto Eco (1976: 96) da otra definición, del signo teatral. En su opinión: "Un signo teatral es un signo ficticio, no por ser un signo fingido, o un signo que comunica cosas inexistentes, sino porque "finge no ser un signo, y lo logra plenamente". El ámbito escénico es el elemento básico para el fingimiento y la plasmación material de estos iconos, ya puede convertirse en cualquier otro lugar, en relación con el cual cobrarán sentido el resto de los sistemas que estructuren la representación.

No obstante, lo que Eco expone acerca de la ficción teatral, tiene distintos grados de aplicación según la corriente teatral de que se trate. Es especialmente cierto en lo que respecta al teatro realista, donde el espacio de la representación quiere aparentar la realidad, es decir, el signo finge ser la realidad para confundirse con su referente. Sin embargo, en otras tendencias, ya sean simbolistas, constructivistas, o expresionistas, se insiste constantemente en que el carácter de la representación es muy distinto a la realidad. Suelen hacer hincapié en que está formada por sistemas de signos que el espectador ha de interpretar para tomar conciencia de los hechos a los que aluden.

En el arte teatral el lenguaje, manifestado a través de signos artificiales se puede percibir con la mayor riqueza, variedad y densidad. En una representación teatral todo se convierte en signo, todo adquiere significado.

El teatro se sirve tanto de la palabra como de códigos no lingüísticos. Utiliza signos procedentes de cualquier actividad o campo: de la naturaleza, de la vida social, de las profesiones, y también de todos los demás dominios artísticos. No hay sistema de significación ni existe signo alguno que no pueda ser utilizado en el teatro, pero ninguno se manifiesta en estado puro o aislado. Por ejemplo, la palabra es modificada en su significado original por la entonación, la mímica, el movimiento, etc., y todos los restantes medios de expresión escénica actúan a la vez sobre el espectador (receptor) como combinaciones de signos que se complementan, se matizan entre sí o bien incluso se contradicen.

Todos los signos en el arte teatral son artificiales, incluso los signos naturales son transformados en artificiales (el trueno en una obra dramática, por ejemplo); y como se mencionó anteriormente, para un análisis del significado de un espectáculo teatral, Kowzan propone trece sistemas de signos que vale la pena analizar:

1. La palabra o texto.

La palabra o texto está presente en casi todas las manifestaciones teatrales, excepto en el ballet y en la pantomima. Su papel y sus cargas significativas, en relación con los demás sistemas, dependerá de los géneros dramáticos, de las modas literarias, de los estilos de puesta en escena, etc. Puede ocurrir que haya ruptura intencional entre la fuente de la voz y el sujeto hablante, como en el caso de las marionetas o en el uso de voces pregrabadas, y en ese caso también ese hecho adquiere un valor significativo.

2. El tono.

La entonación, el ritmo, la velocidad, la intensidad y la dicción modulan y matizan el signo lingüístico. Son lo que llamamos en lingüística “características suprasegmentales del lenguaje” Las variaciones en este aspecto pueden tener

valor meramente estético, pero también significativo. Albert Mehrabian, citado en Boehm (2013:45) afirma que

“solamente el 7% de la actitud percibida por una persona se comunica verbalmente, el 93% restante se comunica no verbalmente, de la cual el 38% se transmite a través de señas vocales (entonación, volumen, velocidad y calidad de la voz y más de la mitad del mensaje (55%) se transmite por medio de señas faciales.”

En la enseñanza de lenguas no puede perderse de vista que al rostro también comunica, ello nos lleva al tercer código de signos.

3. La mímica del rostro.

Se trata del sistema de signos más próximo a la expresión verbal. Existe toda una serie de signos mímicos afines a formas de comunicación no lingüística, a las emociones y a las sensaciones corporales de agrado y desagrado. Estos signos faciales nos permiten detectar emociones que no se manifiestan a través del habla; en el sentido de la competencia de dramatización, el ser capaz de leer y reproducir los signos que provienen del rostro constituye una herramienta que se impone ante las limitaciones del uso privativo de la lengua extranjera en el aula; es decir, muchos alumnos pueden en ocasiones no comprender las palabras al recibir instrucciones y sin embargo el rostro permite la lectura de mucha de la información a la que el código meramente lingüístico no le da acceso.

4. Los gestos.

Un gesto es para Kowzan cualquier movimiento o actitud de las manos, los brazos, las piernas, la cabeza o el cuerpo entero, con el fin de comunicar signos. Todo el cuerpo puede ser un portador de contenido y su uso como tal es inconsciente en muchos de los hechos comunicativos; sin embargo debe prestarse especial atención a lo que señala Alan Pease (2006) en *The Definite Book of body Language* en donde se explica por qué un orador debe ser consciente de lo que sus gestos comunican.

Allan y Barbara Pease (2006:36) llevaron a cabo un experimento con 8 oradores a quienes pidieron dar la misma conferencia utilizando tres diversas posiciones predominantes de sus manos:

- a) Posición de palmas abiertas: Es decir que la mayoría de los movimientos y maneras de señalar a las diapositivas y solicitar la palabra de los asistentes se hicieron mostrando las palmas de las manos hacia arriba, lo cual, en palabras del propio Pease, es señal de sumisión y de petición, tal como los limosneros muestran la palma al solicitar dinero.
- b) Posición de palmas cerradas: Tal como el saludo nazi con las palmas de las manos hacia abajo en señal de dominación y poder, los oradores señalaban al público y daban ejemplos manteniendo predominantemente sus palmas hacia abajo ya lejos de su propio cuerpo o cerca del mismo.
- c) Posición de dedo señalante: Descrita por Pease como uno de los gestos más incómodos como receptor de un mensaje, en muchas culturas, incluso en la mexicana es considerado “de mala educación” el señalar a alguien; los oradores del experimento señalaban todo el tiempo tanto a sus diapositivas como al público para solicitar la palabra.

De este experimento se tienen resultados interesantes, pues después de haber asistido a la conferencia, miembros de la audiencia al azar fueron entrevistados para recoger testimonios que versaban sobre dos datos en particular:

1. La percepción (positiva o negativa) que tenían sobre el orador.
2. Lo que podían recordar sobre la conferencia.

Los oradores que utilizaron principalmente la posición de palmas abiertas recibieron un 84% de los testimonios positivos del total de los asistentes a su conferencia. Los oradores con posiciones de palmas cerradas recibieron únicamente un 54% de testimonios positivos y únicamente un 28% de los

asistentes tuvo experiencias positivas durante las conferencias en las que se usó el dedo señalante. Lo anterior demuestra que los gestos corporales no solamente son portadores de significado sino que además pueden funcionar como una herramienta que predispone al receptor del mensaje, lo cual si se hace de manera consciente y positiva permite incluso una mejor asimilación de los contenidos de la clase.

Si bien es cierto que un orador y un docente tienen objetivos diferentes, pues el orador posee a un público cautivo del cual no requiere necesariamente obtener respuesta, no se puede perder de vista el hecho de que en la mayoría de los roles que puede cumplir un docente de lenguas, ya sea el de guía, modelo, de instructor etc. Existen momentos instruccionales de la clase, y en ellos es donde la corporalidad marca una diferencia entre lo que podrán retener los alumnos y la percepción y disposición que tendrán durante la clase.

No sucede así de evidente con los roles de asesor, consejero y facilitador, pero el punto de mostrar este experimento como respaldo es afirmar que dentro de la competencia corporal que debe desarrollar el docente, se debe ser consciente del rol que desempeña y procurar que su cuerpo proyecte en función del mismo.

El hecho de mantener una posición corporal abierta genera en el docente una posición ofertante, que contribuye a la creación de un ambiente de aprendizaje donde predomina la disposición a escuchar y la participación tal como lo demostró el experimento de Pease, pero además del cuerpo existe lo que Cárdenas Giraldo (1999:39) define como “El espacio de énfasis” lo cual nos lleva a analizar el siguiente código lingüístico del teatro propuesto por Kowzan:

5. Los movimientos escénicos

Son los desplazamientos del actor en el espacio y pueden ser: Espacios sucesivos ocupados en relación a otros actores, a los accesorios, a la escenografía y a los espectadores.

- Modos de desplazamiento (velocidad, ritmo, énfasis)
- Entradas y salidas.
- Movimientos colectivos.

Kowzan sólo habla de los movimientos escénicos en el sentido de éstos nos dicen algo sobre el actor en la escena, pero existe otra teoría sobre la dirección escénica desarrollada por Cárdenas Giraldo (1999) que puede ayudarnos a comprender el cómo la competencia teatral, particularmente de dramatización, también puede ser utilizada por el docente para el control del grupo. Hemos ya mencionado lo importante de la consciencia del lenguaje corporal para permitir que la proyección positiva y ofertante del docente genere mayor interés en el alumno y contribuya a la creación de un ambiente de aprendizaje donde predomina la disposición a escuchar y la participación, pero es necesario también que exista una figura docente que sea capaz de conducir al grupo.

En una clase de lenguas extranjeras (a excepción de aquellas basadas en métodos donde el profesor es un consejero, un facilitador o un asesor) Hay cierto momento de la clase, en el que el docente que cumple el rol de modelo, instructor o guía, se sitúa frente a los alumnos ocupando una posición de énfasis.

También es frecuente observar clases en las cuales el profesor ocupa este espacio frente al grupo todo el tiempo o por lo menos la gran mayoría de él, y cuando existe ese momento en el que la atención debe estar centrada en el docente, es común que se pierda la atención cuando el hecho comunicativo se vuelve complejo o ante distracciones internas. Aunque el escenario del profesor no es necesariamente el espacio frente al pizarrón, como afirma Brook (1977:25): “Yo puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo escenario, mientras que algún otro lo observa ya es suficiente para que el acto teatral comience”.

Pero la posición que ocupa el docente en su “escenario”, con mayor frecuencia en el espacio que tiene entre el pizarrón y la primera fila de alumnos,

también es determinante cuando se trata de mantener la atención y propiciar la participación activa; si equiparamos el espacio que ocupa el docente en estos momentos de la clase con un escenario donde hay espectadores, podemos hacer uso de la teoría de Cárdenas (1999) y notar que el espacio adquiere una importancia mayor:

En el escenario teatral existen para Cárdenas 6 zonas de importancia o de énfasis que pueden ser fácilmente traspuestas al área de clase:

		Pizarrón		
Escenario del profesor	}	6	2	4
		5	1	3
		Alumnos		

Figura 1 (Zonas de importancia en el escenario)

En la tabla anterior estas zonas se encuentran numeradas en orden de importancia. Siendo la primera la que provoca mayor atención y la última la que genera mayor desinterés.

Trasladando esta distribución de zonas escénicas propuestas por Cárdenas (1999:55) y con base también en la experiencia docente podemos afirmar lo siguiente:

Zona 1: Es la de mayor foco de atención; hemos dicho que la competencia de dramatización debe permitir interiorizar, percibir y expresar. La ubicación repetida del docente en esta zona del escenario le permite no crear esa línea imaginaria que divide al espectador de lo que sucede en escena. Es la que le permite una mayor proyección tanto escénica como vocal.

Zona 2: Es la segunda en importancia pero de las tres que se ubican cerca del pizarrón es la primera y se ubica justo en el centro del pizarrón, donde según Chiriboga (1993:37) es conveniente escribir las principales estructuras cuando se trata de enseñar una lengua extranjera. Procurando por supuesto mantener el cuerpo pegado al pizarrón y escribir con el brazo extendido para procurar la visibilidad del alumno.

Zonas 3 y 4: Se encuentran del lado derecho del aula siendo vista desde la perspectiva del alumno. (tal como se ilustra en el diagrama anterior).

Las investigaciones de Roger Wolcott Sperry (1981) sobre el funcionamiento de los hemisferios del cerebro, mismas que le valieran en su año el premio nobel de fisiología y medicina llevaron a Pease (2008:77) a afirmar que si una persona se ubica del lado derecho del escenario impactará el hemisferio izquierdo del público, que es el encargado de las tareas analíticas y verbales. Es conveniente utilizar el humor cuando se está en esta zona del escenario, así como conducir desde aquí actividades que estén relacionadas con el análisis sintáctico o el vocabulario.

Zonas 5 y 6: El hemisferio derecho del cerebro se encarga de las tareas relacionadas con lo espacial visual y emocional. Pero es también encargado de controlar el lado izquierdo del cuerpo, por lo que un estímulo proveniente del lado izquierdo, impacta en el hemisferio derecho en palabras de Louis Mauriello (2006:3) quien también apela a las investigaciones de Wolcott Sperry.

Por su parte Pease (2006:78) Afirma que si el actor se ubica al lado izquierdo del público cuando hace uso del humor, éste reirá más y por más tiempo ya que se está estimulando precisamente el hemisferio donde se encuentran las tareas emocionales. conviene situarse en las zonas 5 y 6 del escenario para conducir actividades relacionadas con las artes, proveer desde estas zonas la información que se requiere cuando buscamos que el alumno sea creativo. Sin embargo no es una zona que visualmente se encuentre en un foco de importancia, por lo que debe preferirse la 5 ante la 6 y no ser la zona

predominante en la que el profesor se ubique durante la clase, ya que propicia la pérdida de atención.

Las afirmaciones de los párrafos anteriores pueden apreciarse de manera gráfica en el siguiente diagrama:

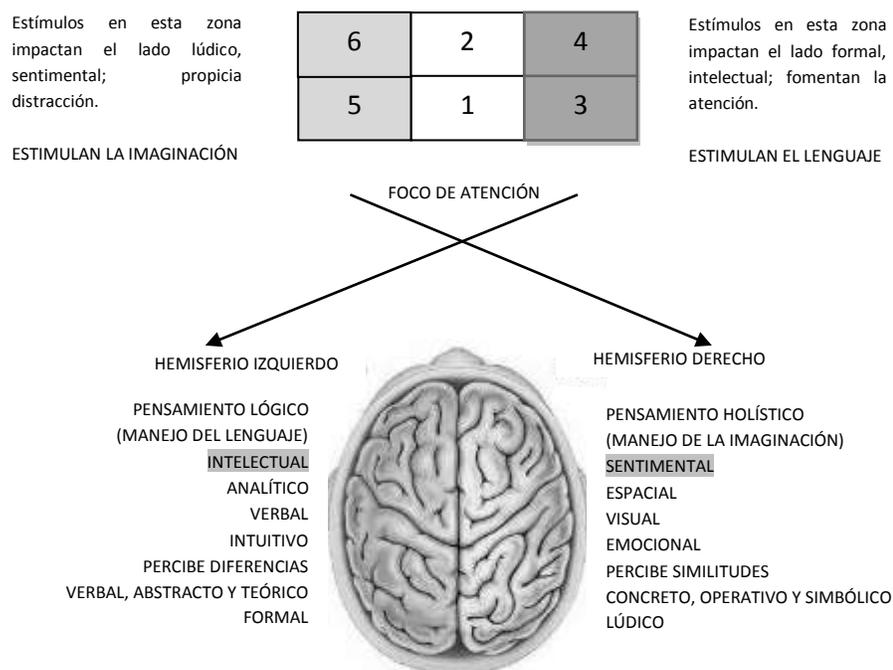


Figura 2. Diagrama de la percepción de los hemisferios del cerebro.

El sólo hecho de que la inteligencia verbal se procese del lado izquierdo del cerebro, hace que los estímulos que impactan en ese hemisferio, es decir, los presentados del lado derecho tengan más primacía para la mente humana, pues es el lenguaje a través de lo que el ser humano aprende, y es el pensamiento lógico, estructurado lo que le permite tener referentes comprendidos y analizados que después sirven de base para la imaginación.

Por lo anterior no es de extrañarse que las observaciones de Cárdenas Giraldo (1999) lo hayan llevado a afirmar y darse cuenta de que el público pone más atención a la zona derecha del escenario, y específicamente a lo que se encuentra más cercano a él, pues al estar enfocado se encuentra procesando información y se encuentra trabajando su hemisferio izquierdo.

Los siguientes sistemas de portadores de significado descritos por Kowzan, no son signos que estén relacionados directamente con la persona que da la clase. Sin embargo vale la pena mencionarlos, pues son signos que pueden ser tomados en ventaja para alguna actividad de dramatización, en la enseñanza de vocabulario o en la creación del ambiente necesario para una actividad teatral.

6. El maquillaje o la máscara.

Destaca el rostro del actor bajo determinadas condiciones de luz. Si es una máscara tipifica y fija el personaje. El maquillaje, junto con la mímica, crea la fisonomía del personaje.

7. El peinado.

Viene asociado al vestuario y al maquillaje, pero en realidad es un elemento independiente que puede proporcionar significados importantes, como tiempo, edad, momento histórico, estado de ánimo, etc.

8. El vestuario.

Es, como en la vida, vehículo de signos artificiales de gran variedad. En teatro es el medio más externo y convencional de definir al personaje.

9. Los accesorios.

Constituyen un sistema autónomo de signos. Pueden tener un significado identificador de lugares y situaciones, pero a veces adquieren una función teatral, cuando su presencia o ausencia puede modificar comportamientos o cobran un valor significativo dentro de la representación. Si los accesorios representan simplemente objetos presentes en la vida, son signos de esos objetos en primer grado y carecen de función.

10. El decorado o escenografía.

Su finalidad es representar un lugar, geográfico, social, o ambas cosas a la vez. Puede expresar tiempo, estación del año, parte del día, pero también puede

transmitir atmósferas, ambientes, conceptos y situaciones. No se limita a los elementos que contenga, sino que también influye su colocación, sus cambios, etc. Puede incluso no existir y esto también tiene un valor significativo.

11. La iluminación

La luz sobre el escenario es un elemento introducido recientemente, pues su primera aparición se produce a finales del siglo XVII. Se aprovecha para destacar otros medios de expresión, pero en sí misma puede tener valor significativo. La luz teatral tiene un uso cada vez más amplio y rico desde el punto de vista del significado, tanto en espectáculo cubierto como al aire libre. Permite limitar el campo escénico.

12. La música.

El valor significativo de la música aplicada al espectáculo es indudable. Su papel consiste en subrayar, ampliar, desarrollar, o a veces contradecir, signos de otros sistemas, o incluso reemplazarlos. Las asociaciones rítmicas o melódicas unidas a cierto tipo de música pueden evocar tiempos, ambientes, situaciones, lugar o época de la acción. El tema musical que acompaña las entradas y salidas de cada personaje se convierte en signo de cada uno de ellos, así como los motivos musicales para escenas retrospectivas. El caso más extremo es el del teatro musical, donde la música tiene el valor de la entonación y la dicción en la palabra.

13. Los efectos sonoros.

No pertenecen ni a la palabra ni a la música; son los ruidos. Hay signos naturales propios del mismo movimiento de la representación, pero los que interesan a efectos de lo significativo son los producidos con intencionalidad, pues siendo ruidos naturales o artificiales en la vida son reproducidos artificialmente para los fines del espectáculo y forman el sistema de los efectos sonoros.

Adquirir la competencia de dramatización conlleva la comprensión y la conciencia de todos los tipos de signos aquí descritos tanto para el actuar docente como para la creación de actividades es decir, las técnicas relacionadas con las aptitudes de ejecución, las cuales deben diferenciarse de las aptitudes de creación (incluidas en las competencias de transferencia) y están más bien relacionadas con conocer y utilizar los elementos propios del lenguaje dramático para representar ideas, vivencias y sentimientos.

2.1.1. Competencia de expresión corporal

La expresión corporal es la forma más antigua de comunicación entre los seres humanos; incluso más antigua que la expresión escrita o hablada, y es un medio para expresar emociones, necesidades, sentimientos y pensamientos; es además un medio que permite ponerse en contacto con los demás.

Al hablar de expresión corporal, nos referimos a la comunicación a través del movimiento del cuerpo en términos generales, sin adentrarnos en el lenguaje no verbal ni en los aspectos inconscientes del ser humano.

Si bien existen diversas expresiones corporales de la emoción que son involuntarias y demuestran emociones experimentadas en el momento de la comunicación, no debe perderse de vista que existen diferencias culturales en las expresiones; por ejemplo, la conducta de la negación es diferente de un continente a otro, como lo es hacer negocios en Asia o en América. Los malentendidos en la comunicación corporal entre diversas culturas ocurren como resultado de una falta de conocimiento de las diferencias en las reglas para mostrar las emociones, es decir, ocurren como resultado de una falta de competencia de expresión corporal.

Esta competencia implica tanto la producción de mensajes como su interpretación, pues el cuerpo es un comunicador de largo alcance; incluso mayor que las palabras. En la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario analizar las implicaciones de la expresión corporal en diversas culturas.

En su libro *Lenguaje Corporal* 007 (2013:59), Robert Shinn ejemplifica de manera puntual este tipo de diferencias en la expresión corporal de una lengua a otra de la siguiente manera:

...en los Estados Unidos nuestra cultura desalienta el tocarse entre los adultos, excepto en el saludo formal o en la intimidad. Por ejemplo, si un hombre besa a otro hombre este será etiquetado como un homosexual y serán criticados por la sociedad. Tal cosa no sucede en la Argentina, o Italia donde es común saludar de beso entre hombres. Asimismo, la manera en que arreglamos situaciones de negocios en los Estados Unidos varía mucho de la de otras culturas. Por ejemplo, en los Estados Unidos es común que el jefe de una compañía tenga su propia oficina.

En cambio, en Japón es común ver al jefe sentado en la cabecera de una mesa y trabajando con sus empleados. Las diferencias culturales se exhiben, entonces, tanto en el lenguaje corporal como en otras situaciones aparentemente frívolas. (2013: 59)

Lo anterior refleja la existencia de aspectos de la lengua y de la comunicación que deben ser enseñados a los alumnos para lograr una comunicación efectiva.

A través de las técnicas teatrales aplicadas a este tipo de competencia, el alumno debe encontrar diferentes formas de moverse para comunicar mensajes, para adaptar sus movimientos a respuestas diferentes, mostrar espontaneidad y desinhibición, y apoyar su discurso oral con el cuerpo.

2.1.2. Competencia de expresión oral

Al expresarse a través de la palabra, intervienen diversos factores imprescindibles para la transmisión efectiva de un mensaje. En el circuito del habla, el emisor hace uso no sólo de las palabras, sino también de la modulación de su voz, de la acentuación de palabras para enfatizar detalles, de la velocidad de su discurso y de un variado vocabulario. Estos aspectos conllevan además una articulación y dicción claras, que permitan al receptor hacer una correcta interpretación del mensaje.

Sin embargo, para que todo lo anterior tenga lugar, es necesario que dentro de la cabeza del hablante se lleve a cabo un proceso de estructuración del mensaje ya sea en términos de introducción, contenido y conclusión o bien, ya situados en el circuito del habla, en términos de reacción (a una pregunta, a un requerimiento, a una ofensa, etc.).

Al decir que una persona ha desarrollado la competencia de expresión oral, nos referimos a que es capaz de estructurar mensajes proyectados con una dicción y articulación claras, con un uso variado de vocabulario y un matiz adecuado de la voz. Sin embargo, sería ilógico pensar que un aprendiz de lenguas extranjeras adquiera una competencia de expresión oral en una segunda lengua, si éste no la posee en su lengua madre.

Además, es necesario estar conscientes de que a pesar de que exista un mensaje bien estructurado y proyectado, existen improbabilidades de comunicación; Luhmann (1998 [1984]) plantea que la comunicación es una síntesis de tres selecciones: información, darla a conocer y entenderla, pero existen exigencias que deben ser cumplidas para que la comunicación pueda tener lugar, la comunicación debe superar tres improbabilidades:

1. **Que el otro entienda:** Es improbable que se logre separar adecuadamente la información de la forma en que es

expresada porque cada persona tiene muchas formas de interpretar lo que ha llegado a sus oídos.

2. **Llegar más allá de los presentes:** Es improbable que la comunicación pueda trascender espacial y temporalmente. Cada vez que alguien repite lo que ha escuchado, agrega o elimina algo.
3. **Que el otro acepte:** Es improbable que el otro acepte ya que tiene una gran gama de posibilidades, las que, en su gran mayoría, son desconocidas para el emisor. Estas tres improbabilidades se refuerzan entre sí, ya que la superación de una implica el aumento de la improbabilidad de las otras.

Superar estas improbabilidades con mayor frecuencia implica ser mayormente competente en la habilidad oral, y ya que no podemos asumir que el aprendiente lo es en su lengua madre, las técnicas teatrales orientadas a la adquisición de la competencia de expresión oral no deben estar exclusivamente centradas en el uso de la lengua meta, sino que también deben contener (aunque en mucho menor medida) actividades en la lengua madre del hablante que se complementen con expresión corporal.

Esto por supuesto sólo es posible cuando se comparte la lengua madre en el profesor y los alumnos. De otro modo, no se puede recurrir a ello ni asumir que el aprendiente es competente oralmente en su lengua madre, pero ello no implica una imposibilidad de desarrollar esta competencia. Solamente ocurre que se tiene un recurso menos que aprovechar.

Dado que las técnicas teatrales aquí propuestas están dirigidas principalmente al desarrollo de la habilidad oral, es la mayoría de los recursos de enseñanza contribuyen a fomentar el habla.

La creación de nemotecnias corporales (actividades que fomentan la memorización de contenidos mediante su relación con movimientos del cuerpo) es una parte importante en el desarrollo de la competencia de expresión oral, pues dota de sentido tanto a los movimientos como a las palabras y es una manera de crear transversalidad entre ambas competencias.

Existen objetivos concretos que deben alcanzarse en esta área dentro del salón de clases, los cuales son:

- Encontrar diferentes maneras de utilizar la voz para crear efectos concretos, así como para dar respuesta a determinadas circunstancias
- Emplear una articulación y dicción claras para la emisión de un mensaje
- Sonorizar situaciones, imágenes, poemas, etc.
- Realizar lectura expresiva e interpretativa de textos dados.
- Secuenciar correctamente un discurso.

Es innegable que en el aprendizaje de lenguas extranjeras la expresión oral tiene primacía sobre las otras formas de expresión (escrita y corporal) y que debe darse especial atención al desarrollo de esta competencia, pero, por supuesto, debe estar ligada con las otras descritas en este capítulo para lograr que la comunicación sea lo más integral y efectiva posible; si afirmamos que la habilidad auditiva es la que corresponde a la oral, así como la lectora corresponde a la de escritura, se hace necesario hacer un paréntesis para explicar la importancia de la escucha en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Alfred Tomatis (1991) realizó diversas investigaciones sobre la importancia del oído en el tratamiento de información. De acuerdo con Alfred, la voz materna y los sonidos musicales influyen mucho de manera positiva en el desarrollo de

destrezas tales como el habla y la escucha. Los resultados de estas investigaciones han servido para diversos ámbitos (por ejemplo, el tratamiento de la dislexia), y por supuesto para la enseñanza de una lengua extranjera.

Cada lenguaje tiene sus propios tonos; eso es evidente cuando analizamos muestras de discurso en programas de espectrograma y visualizamos sus formantes; Técnicamente los formantes son bandas de frecuencia donde se concentra la mayor parte de la energía sonora de un sonido.

Los formantes permiten distinguir los sonidos del habla humana, sobre todo las vocales y otros sonidos sonorantes. También sirven para los sistemas de reconocimiento de voz y las transposiciones de altura del audio digital. Esto es posible porque cada sonido del habla humana tiene una marca característica de formantes, es decir, hace un reparto diferente de la energía sonora entre los diferentes formantes, lo cual permite clasificarlos o categorizarlos. El oído humano puede hacer ese análisis de formantes de manera inconsciente, y es por eso que podemos distinguir los sonidos de nuestra lengua materna.

Además, cada persona se centra en la memorización de los sonidos y los tonos de la lengua materna, que son a los que están expuestos. Cuando se estudia una nueva lengua, no se puede aprender a reproducir aquellos sonidos que no se han escuchado antes (Tomatis, 1991)

Es por eso que primero se debe de reeducar al oído, para luego exponer a los alumnos a frecuencias propias de la lengua extranjera, hasta que pasen a formar parte de su habitual mundo sonoro. Una característica particular del método Tomatis es el uso de una maquina conocida como el "oído eléctrico"; que permite la estimulación electro-acústica del oído.

El médico Tomatis aboga por el uso de este aparato en el aprendizaje de una lengua extranjera, pues según él, no sólo mejora el acento y el habla de los estudiantes sino también su memoria auditiva.

Una vez reeducado el oído a través de la música y la repetición, y que los alumnos están familiarizados con los sonidos propios de la lengua extranjera, se les expone a textos manipulados en la lengua meta. Así que con este método se consigue un aprendizaje que hace evidente mejoras en la pronunciación.

El uso de la repetición es precisamente aquello por lo que aboga esta investigación al proponer técnicas teatrales pues van desde la dramatización hasta la creación de personajes, (diferenciándose del role-play o el hot-seating en las actividades previas que se utilizan para su dirección); el tema de la repetición será abordado más adelante.

2.1.3. Competencia de Improvisación

La improvisación es el hecho de transmitir o generar de forma espontánea una idea, para ser capaz de llevar esto a cabo, es necesario cierto dominio del tema sobre el cual se va a improvisar.

Para Motos, la competencia de improvisación se refiere a “combinar palabra, gesto y movimiento para realizar una interpretación eficaz... recurrir a la memoria emocional y representar gestos, expresiones del cuerpo, voz, movimiento, y hacer uso del espacio” (2009: 16).

Lo anterior implica necesariamente el desarrollo tanto de la competencia de expresión corporal como de la oral, para que de éstas se puedan elegir las formas más efectivas y los medios más apropiados para representar ideas, experiencias, sentimientos, pensamientos, creencias y todo lo que implique un determinado mensaje. Implica también el conocimiento cultural de la lengua meta para aplicar convenciones lingüístico-culturales para la formulación del discurso.

En resumen, la adquisición de las competencias de dramatización es un proceso de sensibilización y desinhibición que pasa por las etapas oral y corporal,

y que culmina con la competencia de improvisación, misma que al ser adquirida, reafirma la capacidad del individuo para comunicarse de la manera más eficaz mediante el uso tanto de su cuerpo como de la lengua.

Las competencias de dramatización deben ser adquiridas tanto por el docente como por el alumno, aunque con distintos objetivos:

→ Para el alumno, desarrollar las competencias de dramatización, tiene como meta lograr despertar los sentidos y afinar la percepción para reaccionar ante los estímulos sensoriales que le ofrecerá el mundo fuera del aula de clases, especialmente cuando le sea necesario convivir con hablantes de una lengua extranjera procedentes de otras culturas. El alumno desarrollará competencias de expresión corporal y competencias de expresión oral: Esto le permitirá tanto comprender como reproducir situaciones que con la práctica, lo harán competente para reaccionar de manera espontánea en situaciones para él inesperadas, es decir, improvisar.

→ Para el docente, es necesario concientizar sobre su papel como modelo de comunicación para los aprendientes. Y debe analizarse aquello que su cuerpo y voz comunican para verificar si esto resulta en la creación de un ambiente propicio de aprendizaje.

2.2. Competencias de transferencia

Al igual que las competencias de dramatización, las de transferencia están centradas en el enfoque pro-social del teatro, puesto que también dan primacía a la sensopercepción; en párrafos anteriores, se habló de que las competencias de dramatización no eran privativas de los alumnos; esto no sucede con las competencias de transferencia, cuyo desarrollo sí es privativo, no de los alumnos, sino de los profesores.

Para aplicar técnicas teatrales en la enseñanza de lenguas, no puede limitarse la profesionalización del docente a solamente una de las dos áreas de conocimiento que se necesitan (la artística y la pedagógica), pues está claro que en un contexto normal de enseñanza, un profesor no posee una formación artística teatral, ni un actor posee la formación didáctica y pedagógica necesaria para llevar a cabo un enfoque teatral de la enseñanza, es por ello que en el capítulo primero, se ha afirmado que la utilización de las técnicas teatrales aquí propuesta está dirigida de manera inmediata a los alumnos que cursan el taller de teatro de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

Al igual que sucede en cualquier otra área de enseñanza como la literatura, las matemáticas o la música, poseer un conocimiento profundo en estas disciplinas no capacita a una persona para enseñar, puesto que la formación profesional que la enseñanza requiere, debe completarse con una capacitación en didáctica y metodología de enseñanza.

Por lo anterior, el perfil adecuado para la aplicación de técnicas teatrales en el ámbito de la docencia es lo que Laferrière (2003: 150) llama “un artista pedagogo”. Este término está basado una serie de premisas que permiten describir las características esenciales requeridas para que un individuo pueda usar el teatro como herramienta para la educación. En este sentido, y de manera sucinta, un artista pedagogo es un actor con formación pedagógica o bien un enseñante con formación artística teatral. Este “mestizaje” de ambas disciplinas es descrito por Laferrière como un perfil que cubre los siguientes rasgos:

- Dosifica el saber, saber hacer y saber ser
- Ubica el placer en el trabajo y en el juego: construye pasión y placer por el aprendizaje
- Tiene confianza en sí mismo y en los otros
- Sabe utilizar la flexibilidad y el rigor

- Integra la persona y los sucesos
- Sabe escuchar el entorno, a las personas y los sucesos
- Utiliza técnicas de mezcla
- Tiene elementos de sorpresa en reserva para crear determinados efectos.

Las características anteriores, como puede observarse, se refieren todas a lo que el profesor transmite (transfiere) durante el ejercicio de la docencia, por lo que cubrir el perfil de “artista pedagogo” implica aptitudes y capacidades básicas que deben adquirirse: Las competencias de transferencia, las cuales se centran en la competencia de transferir la teoría a la práctica docente.

A continuación son descritas las competencias de transferencia: de mediación, de creación, de definición y de adaptación.

2.2.1 Competencia de mediación

Se refiere en términos brutos a la alfabetización artística. Para comprender la competencia de mediación es necesario primero tener en mente que dentro del campo de las artes escénicas, y en concreto en el teatro, regularmente tiene más importancia lo que sucede en el escenario que lo que sucede delante de él, es decir, con los espectadores. Esto es lógico, pues el arte se encuentra precisamente en la producción artística; sin embargo, ninguna forma de expresión artística toma vida sin la presencia del espectador, quien reacciona, participa, interpreta y da sentido a lo que observa.

A pesar de que hemos traspuesto el escenario al aula en párrafos anteriores, no debemos perder de vista que, como se ha mencionado, no se trata de un escenario similar al espectáculo teatral, donde el espectador sea pasivo. Hemos afirmado que el aquí llamado “escenario del profesor” sólo está presente en algunos métodos y en determinados momentos de la clase, y que al hablar de

una técnica teatral, ese escenario es ocupado por los alumnos quienes en un momento son espectadores y en otro momento son el centro de atención.

La mediación consiste en reducir la distancia entre la producción y la recepción, es decir, dotar a los receptores (alumnos) de las capacidades mínimas que les permitan apreciar, ser un espectador activo y reflexivo, ser crítico y capaz de valorar y disfrutar una obra de arte.

Desarrollar la competencia de mediación en términos de lo teatral implica leer, ver y hacer teatro para ser capaz de hacer “escuela de espectadores” (Ubersfeld, 1997: 23). Esto logra que el docente esté sensibilizado ante las artes escénicas y sea capaz de concretar los siguientes rasgos:

- Tener interés por llevar a los alumnos a espectáculos
- Elegir bien los espectáculos
- Ayudar al alumno a la decodificación de los signos escénicos
- Promover actividades dramáticas relacionadas con la pieza para la adquisición de lenguaje teatral
- Diseñar y Trabajar con materiales diseñados para dinamizar la percepción de un espectáculo (guías)
- Crear el deseo por la experiencia artística que el alumnado va a presenciar.

El teatro necesita de la mediación para ser apreciado como producto artístico, y requiere aprender a mirar, leer y decodificar el espectáculo.

2.2.2 Competencia de creación

El objetivo de la competencia de creación es la compaginación de la creación pedagógica y la teatral. Al referirnos a la competencia de creación, no hablamos de creación dramática, pues ésta para nada es necesaria dentro del ámbito de la enseñanza, nos referimos propiamente al establecimiento de lazos entre el arte

y la pedagogía en la creación de programas de enseñanza que incluyan responder a las motivaciones e intereses de los alumnos una vez que la mediación haya sido llevada a cabo.

La competencia de creación es esencialmente el mejoramiento de la experiencia en el aula a través de la valoración de las propias habilidades y haciendo un uso de las competencias ya alcanzadas en cuanto a dramatización, así como hacer uso óptimo del conocimiento cultural, gramatical y pragmático de los contenidos a enseñar, mismo que se ve reflejado en la planificación de las clases y en la creación de las actividades dramáticas.

El docente que pretende aplicar técnicas teatrales debe ser capaz de identificar, a través de la valoración crítica de los contenidos de un curso, los elementos susceptibles de ser abordados mediante el teatro y crear actividades que puedan contribuir de manera significativa al desarrollo de las capacidades comunicativas del aprendiente.

La identificación de los elementos teatrales en ciertos contenidos, requiere un análisis de los mismos dentro de los métodos de enseñanza, lo cual se presentará en el Capítulo 3.

2.2.3 Competencia de definición

Esta competencia puede también llamarse “competencia de selección”, pues se relaciona con la selección de roles de los alumnos. El proceso de “definición” implica eliminar las barreras de acceso al teatro. Hay autores como McCarthy y Jinett (2001) que analizan el proceso de toma de decisiones por el que pasa el alumno para lograr una definición y apropiación del teatro como herramienta, y establecen que existen tres modos de participación en el teatro:

- a) de forma práctica y activa
- b) a través de la asistencia a espectáculos

c) a través de los medios de comunicación

Establecen también que para llegar a cualquiera de esos tipos de participación, el individuo pasa por cuatro fases, en esta investigación, se propone que toda técnica teatral pase por las mismas cuatro fases.

1. Fase de antecedentes

2. Fase perceptual

3. Fase práctica

4. Fase de la Experiencia.

La fase de antecedentes se refiere a los factores que dan forma a las actitudes que un individuo tiene hacia las artes. La fase perceptual consiste en el acercamiento a una expresión artística. La fase práctica consiste en la evaluación que hace la persona de las oportunidades de participación que tiene en esa expresión artística; y la última fase, la de la experiencia, se refiere a la reacción individual y el valor que se le da a la experiencia artística.

El profesor debe observar estas cuatro fases, ya que para seleccionar los roles de los alumnos debe ser consciente de su actitud hacia el teatro, es decir, no todos los alumnos participarán de manera activa a través de representaciones escénicas; por “selección de roles” nos referimos al tipo de participación que asignará a cada alumno en su abordaje teatral de un contenido, no únicamente en términos de lo descrito por McCarthy y Jinett, sino también en las subdivisiones que pueden surgir de los modos de participación en las artes descritos por ellos.

2.2.4. Competencia de adaptación

Por adaptación no nos referimos a la adaptación de actividades para su uso como herramienta teatral-didáctica, pues eso fue lo que describimos como “creación”. La

adaptación comprende el uso de la improvisación pedagógica y teatral mediante el análisis reflexivo de la práctica docente y la participación de los aprendientes.

El desarrollo de esta competencia implica el de todas las anteriores. Al igual que en las competencias de dramatización, la improvisación se encontraba en el último nivel; del mismo modo la competencia de adaptación se encuentra en el último nivel dentro de las de transferencia. Para diferenciarlas podríamos, llamarles “competencia de improvisación comunicativa” y “competencia de improvisación docente” entendida la primera como la de dramatización y la segunda como la de transferencia. En términos generales, dentro de la enseñanza de lenguas con enfoque teatral, es necesario que el docente haya adquirido ambos tipos de competencia para ser capaz de utilizar el teatro como herramienta.

Visto todo lo descrito anteriormente, no resulta tarea fácil y es por ello que la formación de profesores de lenguas requiere que los futuros docentes tengan en su formación, un taller de teatro que los dote de las competencias necesarias para poder explotar su cuerpo como una herramienta y también crear actividades que mediante la aplicación de técnicas teatrales fomenten un aprendizaje efectivo.

El acercamiento de la teoría aquí planteada a los alumnos que cursan el programa del Taller de Teatro de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la Universidad Nacional Autónoma de México puede contribuir de manera significativa al mejoramiento de sus metodologías de enseñanza de lenguas.

Se requiere también un análisis de los elementos teatrales en diversos métodos de enseñanza, con el fin de justificar la inclusión de estos contenidos, y ésta será realizada en el siguiente capítulo, no sin antes hacer un recorrido histórico que nos permita comprender cómo el teatro ha encontrado un lugar en la educación.

CAPÍTULO 3. PERSPECTIVAS TEATRALES EN LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS.

En el presente capítulo se hace un recorrido histórico sobre la educación a través del teatro para poder analizar la presencia de las artes escénicas en el contexto de la educación y se plantea una reflexión general sobre la aplicación del teatro en aula de enseñanza de una lengua extranjera a partir de una descripción de los elementos teatralizables en los métodos de enseñanza.

La enseñanza de lenguas es en muchos casos de un carácter rígido y académico que va en detrimento y a la baja de la motivación del alumno. El empleo del teatro en el aula dispara los niveles de motivación por su carácter lúdico, desenfadado y grupal.

Primeramente se debe analizar la viabilidad del texto teatral (que no es exactamente texto dramático, es decir, escrito con fines de representación) es decir, el discurso consciente en el que se aplican técnicas teatrales, como recurso con el cual puede fomentarse el trabajo del componente productivo de la lengua, a través de ejercicios puramente lingüísticos pero que promuevan la interacción.

Posteriormente se desarrolla el recurso de la dramatización, tanto de textos fijados por la tradición teatral como de situaciones creadas ya sea por el docente o en conjunto con los alumnos, previamente analizados y sobre un recurso rentable y práctico, lo cual por supuesto daría cuenta de la adquisición de la competencia de creación; es un método óptimo para trabajar los contenidos no verbales asociados a la lengua y que normalmente no se enseñan de manera intensiva: los movimientos corporales, las distancias interpersonales, las asociaciones de

lenguaje y la vida cotidiana reflejada en actitudes o la dinámica conversacional, entre otros.

Esto permitirá abordar la correspondencia entre estos elementos con las competencias teatrales, de modo que sea posible la identificación de las técnicas teatrales que pueden utilizarse a través de la adaptación de actividades dentro del aula.

3.1. Breve historia del teatro en la enseñanza de lenguas.

Mientras que existe constancia de que a lo largo de la historia de la educación se ha utilizado el teatro para la enseñanza cultural, el uso de la dramatización como herramienta para la educación del lenguaje aparece como innovación educativa en el primer tercio del siglo XX.

El análisis histórico del uso del teatro en la educación tiene como objetivo demostrar la viabilidad del componente teatral como un elemento que logra efectos positivos en el aprendiente, pero que no ha sido explotado suficientemente en el sentido de aplicar la teoría que existe sobre el teatro dentro del aula de clases.

Para poder realizar cualquier actividad humana hay que estar convencido de su validez; y a pesar de que pudiera existir una aceptación casi sin resistencia del enorme potencial de la dramatización en la adquisición de lenguas, no es ésta la única aportación que puede hacer el teatro a una clase. Pero comprender de dónde surge el uso del teatro como herramienta educativa, y poder detectar qué tanto del mismo se ha podido aprovechar históricamente requiere remontarse a la antigua Grecia.

El teatro es por excelencia el arte de la imitación, y aunque algunos autores afirman su origen desde épocas de las cavernas, es ya aceptada la tesis de que el teatro, ya como una expresión de arte, surge de una ritualidad hacia Dionisio, dios

del vino para los griegos cerca de los años 300 a.C. Esta peculiar forma de comunicarse la idearon los hombres hace más de veinticinco siglos, y podemos considerar a Esquilo y Platón (328-248 a.C.) como los primeros tratadistas escénicos. (Oliva, 2000:3)

Con la llegada del esplendor helénico y su impresionante desarrollo de las artes, el teatro encontró su primer y más perfecto canon expresivo. Los oficiantes hacia los dioses supieron, de manera precisa, fijar una serie de códigos con palabras, movimientos y ritmos, y mostrarlos en forma de mitos accesibles a cualquier receptor.

Podemos afirmar que desde el momento de su surgimiento, i.e. en la tragedia griega, el teatro ha sido una actividad humana cuya finalidad primigenia es la transmisión de conocimiento.

Para entender la función de la tragedia en la sociedad griega se hace necesario mencionar que aparece junto al nacimiento de la democracia fundada en el logos, razón, discurso, lenguaje. Nace florece y muere con ella. Es producto de la transformación del orden social que se centra en el funcionamiento de las polis y que crea un nuevo orden de significantes que les permite construir una sociedad más democrática. (Bedogni, 2012)

La tragedia utiliza la tradición mitológica para reflexionar sobre la relación que la nueva ciudad democrática mantiene con el pasado del que surge y del que pretende despuntar como un sistema político social totalmente nuevo. Por eso su florecimiento se halla a finales del siglo VI el esplendor de la democracia coincide con la creatividad de los autores trágicos (Bedogni, 2012)

Arroyo (2005) afirma que el teatro a lo largo de la historia ha sido usado para transmitir conocimientos, valores, creencias y todo aspecto inherente a los individuos y su entorno social. El teatro es un arte colectivo, y si riqueza se haya en la multiplicidad de aportes que recibe.

Ahora bien, el teatro como recurso educativo pudo ser una herencia que los griegos legaron a la humanidad, o quizá una actividad que por instinto el ser humano habría surgido en todas las civilizaciones por el simple hecho de que el lenguaje crea la necesidad de imitar y de enseñar a través de nuestra conducta; y esta afirmación puede tener sustento en las actividades teatrales de diversas culturas alrededor del mundo.

Evreinoff (1935) en Pelletieri (2001), habla del “instinto teatral”, afirma que la mimesis, es decir, la tendencia del ser humano a imitar o a representar es uno de los modos fundamentales del funcionamiento del ser humano.

El hombre posee un instinto de inagotable vitalidad acerca del cual ni los historiadores, ni los psicólogos, ni los estetas, jamás dijeron la menor palabra hasta ahora. Me refiero al instinto de transfiguración, el instinto de oponer a las imágenes recibidas desde afuera, las imágenes arbitrarias creadas desde dentro; el instinto de transmutar las apariencias ofrecidas por la naturaleza, en algo distinto. En resumen, un instinto cuya esencia se revela en lo que yo llamaría “teatralidad”.

(Evreinoff, en Féral (2004))

A manera de ejemplo y para situarnos en la propia cultura de nuestro país, la cultura mexicana, que ningún contacto tuvo con la civilización griega durante siglos hacía ya actividades teatrales desde que se tiene registro.

En la etapa cronológica de 1440 a 1521 tenemos datos gracias a los relatos de los frailes y códices; la escuela para los hijos de los nobles mexicanos de México-Tenochtitlan entrenaba a los jóvenes para ser sacerdotes, guerreros de la élite, jueces, maestros o gobernantes, educándolos en historia, astronomía y otras ciencias, la medición del tiempo, música y filosofía, religión, hábitos de limpieza, cuestiones de economía y gobierno, y sobre todo, disciplina y valores morales (López Austin, 1996).

Había maestros especiales que les enseñaban la tradición, y leían y aprendían de memoria las historias ilustradas en los códices. La escuela funcionaba como un internado donde los jóvenes vivían, dormían y comían. Con los aspirantes a sacerdotes su educación se enfocaba en la religión, e incluía rituales, cantos a los dioses e interpretación de los sueños y en algunos casos la representación de algunas festividades en honor a alguna deidad o dios; podemos encontrar aquí el primer vestigio de representaciones teatrales, en un sitio especial como en el Calmecac.

Betancourt (1990:38) afirma en su Descripción breve de los sucesos del teatro en México que muchos pueblos testifican la existencia de una “festividad recreada” (no era más que una representación teatral) y sólo se encontraba en modalidad religiosa, pues solo los sacerdotes o “tonalpuhques” eran quienes participaban en ellas, y las personas dedicadas a hacer los llamados glifos podían leer y dar cuenta oral de aquello que se iba a representar. “En el códice borbónico, sección de las fiestas calendáricas, se explica cómo los mexicas celebraban sus fiestas y algunas de ellas, aunque pocas, se pueden contar entre los antecedentes de un teatro rústico con fines educativos.” (Betancourt, 1990:42).

En los días de la conquista, la propagación de la fe era realizada por los venerables religiosos enviados a las distintas provincias de la nueva España, quienes encontraron en la representación teatral dentro de sus templos, una manera de educar en la fe católica a través del fomento a la imaginación de las multitudes idólatras.

Diecisiete años después de la conquista, hicieron en Tlaxcala “solemnes fiestas” que no eran más que representaciones de escritos en prosa y los nativos que la representaron aprendieron de memoria, ensayando sólo los dos días sábado y domingo, no en su propia lengua madre, sino en lengua española.

La primera fue la “Anunciación de la natividad de San Juan Bautista” hecha para el padre don Zacarías Motolina. El segundo fue la “Visitación de nuestra señora a santa Isabel y la Navidad de San Juan”. Los mismos indios de Tlaxcala

representaron en 1539 el día de corpus y el día de las paces entre España y Francia en 1538.

“Es muy probable, cuenta el señor Icazbalceta, que todas estas puestas de Tlaxcala fueran dispuestas por el padre Fray Toribio Motolina, guardián de aquel convento y señaladamente parece haber sido suya la del simulacro de la conquista de Jerusalén, convirtiéndose así en el primer director de una obra teatral en la colonia” (Betancourt, 1990:46)

Lo curioso de estas representaciones teatrales radica en lo siguiente: aunque su finalidad fuera la celebración de fechas importantes para la cultura española, el hecho de hacer que los indígenas de la época memorizaran –aunque fueran cortos– varios pasajes de los textos de Motolina en español, les daba un componente lingüístico además de la evangelización, y servía para el propósito de ir introduciendo una nueva lengua en la vida cotidiana de los habitantes de la colonia.

No podríamos saber con exactitud qué reacción podría generar en los indígenas el hecho de ver a otro de su raza expresándose fluidamente en la lengua invasora pero podemos suponer una sensación de que cualquiera de ellos puede hacerlo; aquí encontramos uno de los primeros usos del teatro para la enseñanza de una lengua: la motivación.

El teatro se propagó a lo largo de los años en la Nueva España y se consolidó con la participación de los comediantes en las fiestas celebradas en el palacio virreinal, se inició y llevó a cabo la profesionalización del teatro y sus comediantes. Y como era lógico, las autoridades empezaron a supervisar, reglamentar, censurar, permitir o prohibir los elementos que integraban el espectáculo, desde el texto de las obras dramáticas hasta su ejecución y puesta en escena. (Lamadrid, 2006)

Los más antiguos documentos que se refieren a la censura datan de la segunda mitad del siglo XVI y muestran que era ejercida por el ordinario, es decir,

los provisos y jueces eclesiásticos del arzobispado que, con el Cabildo de la ciudad, se encargaban de la revisión de las comedias y los espectáculos para las fiestas del Corpus Christi y los primeros corrales de comedias abiertos al público. (Lamadrid, 2007)

Era el año de 1746 cuando el obispo de Puebla, Juan de Palafox y Mendoza hace una declaración en contra del teatro, Citada por Mejía (2000) en su trabajo “Censura y Teatro en la Nueva España”:

“El asistir a las comedias los eclesiásticos prohibimos del todo, porque las comedias son parte de la peste de la república, el fuego de la virtud, el cebo de la manualidad. El tribunal del demonio, el consistorio del vicio, el seminario de los pecados más escandalosos (...) no son las comedias sino un seminario de pasiones, de donde sale la crueldad embravecida, la sensualidad abrasada, la maldad instruida para cometer pecados. ¿Qué cosa hay allí que sea de piedad y religión? Ver hombres enamorando, mujeres engañando, perversos aconsejando y disponiendo pecados?(...) Los públicos espectáculos de las comedias son la pestilencia de estos siglos.

Palafox y Mendoza (1746) en Mejía (2000)

Este documento representa un momento culminante de la discusión que durante largo tiempo se había dado sobre las representaciones teatrales, y de la larga persecución que la Real Audiencia y el Santo oficio de la Inquisición hicieron en la Nueva España, pero además nos da cuenta del enorme potencial que la actividad teatral tiene hacia el espectador en torno a la educación.

Durante el siglo XVIII, a pesar de que se intensificaron los ataques y las controversias sobre la moralidad y licitud del teatro, éste gozó de una más decidida y casi continua protección por parte de los virreyes y de las autoridades civiles. Su florecimiento, que tuvo como centro el Real Coliseo de México, irradió

hacia aquellos teatros establecidos en las más importantes ciudades del virreinato. (Maya, 2007)

La normatividad, que se afinó y se hizo más estricta durante ese siglo, abarcaba todos los aspectos de la puesta en escena, así como el desempeño del actor en el escenario y el comportamiento del público en la sala: lo que se buscaba era que no solamente se tratara de un espectáculo de divertimento, sino que fomentara valores.

A finales del siglo XIX y principios del XX surgió una época de prohibiciones más fuertes tanto en las colonias de España como en las colonias Inglesas; en la Nueva España se habían prohibido las comedias de amores y las comedias de capa y espada, se permitió sólo la representación de autos sacramentales y comedias de los santos.

Carlos III, al pasar de Nápoles a Madrid, prohibió la representación teatral dándola asentada en la cédula real; Durante las cuatro décadas que van desde el inicio de la dictadura franquista, hasta los primeros meses de 1978, la práctica total de las representaciones teatrales tanto en España como en la Nueva España era sometida al juicio de los miembros de la Junta de censura de Obras Teatrales; el teatro fue el arte más perseguido por los censores, pues el hecho de dirigirse a un público colectivo incrementaba, según ellos, su potencial subversivo, es decir, temían que la representación de obras teatrales terminara convirtiéndose en un mítin. (Muñoz, 2007)

Durante esta época se veía en la literatura y y en el teatro un potencial revolucionario, una percepción de que el arte funge como herramienta política, lo cual se hizo evidente en la censura y el celo con que esta se aplicó a lo largo de más de cuarenta años.

Aun con pocas licencias se lograron buenas representaciones, aunque la composición sólo tratara de pasajes de la Biblia y hechos meramente especulativos.

En este punto, es necesario dar un salto del contexto prehispánico en la nueva España hacia el movimiento puritano inglés por una razón; pues se ha revisado ya el papel del teatro en la educación de la Nueva España. Sin embargo, el teatro utilizado ya propiamente como una metodología de enseñanza de lenguas extranjeras surge precisamente en Inglaterra.

El movimiento puritano inglés (un movimiento surgido en Inglaterra en el siglo XVI, pero que duró hasta finales del XIX y que rechazaba tanto a la Iglesia Católica como a la Iglesia Anglicana) tuvo como una de sus consecuencias para la educación, la expulsión de las obras de teatro escolar (Headcothe y Bolton, 2011:164) pues pretendían purificar la Iglesia Anglicana, quitándole los residuos del catolicismo y acercando su liturgia al calvinismo.

De acuerdo con Byram y Fleming (2011:165), los primeros ejemplos del teatro usado en el aula y no en el escenario, aparecieron en Inglaterra a principios del siglo XX. Son, en palabras del propio Byram, ejemplos aislados, pero significativos, porque introdujeron el concepto de dramatización.

Estuvo prohibido su uso por considerarse una tradición católica, (Byram y Fleming, 2011) pero a finales del siglo XIX vino un resurgimiento de esta tradición, de finalidad educativa, en forma de obras escritas en griego y latín, pues al parecer de esta manera no estaban en contra de la idiosincrasia puritana.

El uso del teatro en las escuelas de Inglaterra, sin embargo, no tenía nada que ver con el catolicismo, era concretamente un método que pretendía utilizar el comportamiento imaginativo para enseñar asignaturas como la aritmética, la historia, las ciencias naturales o la literatura (Headcothe, 2011).

En algunas escuelas prestigiosas, había materias que se impartían en griego o latín, y esto era un elemento atractivo para el estudio de los clásicos.

Sin embargo esta práctica, ya por los años veinte de este siglo, empezó a menguar el interés en la dramatización y el teatro se convirtió en una rama de la literatura; ciertas autoridades opinaban que su utilización en el aula sólo podía

justificarse si estaba relacionada con las lecciones de elocución. Esto hizo que en muchas escuelas, el teatro – en cuanto que dramatización– sólo sirviera para ejercicios de articulación correcta.

En la primera década del siglo XX el maestro Cadwell Cook empleó con sus alumnos de Cambridge (Inglaterra), representaciones teatrales de obras conocidas, así como cuentos y adaptaciones de fabulas, como medio de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua madre y como lengua extranjera; en su libro *The Play Way* (1917) Cook desarrolla su teoría basada en la utilización del teatro como método lúdico y educativo para el estudio de diversas asignaturas del currículo escolar. Cook justifica su teoría afirmando que la educación natural no se realiza a través de la instrucción; afirmó que el aprendizaje viene de experimentar y hacer, más que de leer y escribir.

Cook afirma que el medio natural de estudio en la juventud es el juego, como cualquiera puede ver por sí mismo observando a los niños o a un animal joven cuando está solo. La educación natural se realiza por la práctica, haciendo cosas y no por la por la instrucción.

Alrededor de los años treinta, en la gran Bretaña y Estados Unidos hubo un movimiento de “teatros” que se incorporaron al mundo de la enseñanza y con sus compañías recorrieron los salones de actos de colegios y escuelas, se trataba de compañías de teatro que visitaban los colegios con el fin de trasladar las técnicas teatrales aula (Jiménez-Ridruejo, 2014).

De ahí surgieron las técnicas como el *hot seating*, técnica mediante la cual se apela al público para que emita sus juicios y cuestione a los actores. Y el *teacher-in-role*, una técnica en la que el actor se dirige al público para ser aconsejado sobre cómo actuar durante la representación.

El fin de la guerra propició la aparición de estas compañías que fueron dirigidas por expertos hombres de teatro como Peter Slade, Brian Way, John Allen y George Devine, las cuales, en palabras de Pérez Gutiérrez (2004:6) serían el

embrión de la corriente cuyo objetivo primordial pretendía atraer las técnicas de teatro al aula para ponerlas al servicio de objetivos educativos: el llamado “Drama in education”.

En Inglaterra, se construye un teatro después de la segunda guerra mundial conocido como el Belgrade Theatre Coventry, y es ahí donde según Pérez Gutiérrez (2004:7), se formó el primer equipo de profesores actores, una tendencia de tal impacto que ha perdurado hasta nuestros días, pues instituciones que forman a los llamados *actor-teachers* aún existen hoy en día en muchas de las islas británicas; son compañías que tienen un gran apoyo institucional cuya premisa es desafiar a los niños a preguntar, a analizar situaciones simuladas complejas y sobre todo a tomar decisiones.

Actualmente el Belgrade Theatre Coventry no sólo lleva sus actos a los colegios, sino que ofrece capacitación y asesoramiento para utilizar actividades teatrales como estímulos para la enseñanza, tal como es promocionado en su página oficial www.belgrade.co.uk.

En Inglaterra actualmente existe la tendencia de *drama in education*, la cual es una de las pocas muestras de que el uso del teatro en la enseñanza va más allá de los role plays y de que tiene efectivamente un efecto positivo en los aprendientes.

De acuerdo con Themen (2015), directora del Belgrade Theatre Coventry, el programa que desarrollan actualmente está basado en la creación de experiencias vívidas:

...por ejemplo, un programa ideado por la compañía tiene a los niños inmersos en un contexto narrativo en el cual también está implícita la creación. La experiencia es hacer preguntas a los participantes, que son confrontados con el dilema de cómo encontrar una piedra en la tormenta en el mar; el programa conlleva que los participantes puedan crear las muchas vistas y sonidos de la isla

tropical, y que también puedan experimentar la privación sensorial mientras tratan de encontrar la piedra (...) después discuten la idea de la responsabilidad y se separan en grupos para desarrollar una escena corta que ilustre un día normal en el que surgen cuestiones relacionadas con la responsabilidad. Themen (2015:6)

Un reporte presentado en Octubre de 1965 dentro del Belgrade Conventry describe una respuesta inmediata de los participantes de estos programas, y recaba comentarios que afirman a este tipo de clases como las más motivadoras, por lo que se sugiere a los maestros a quienes les falta desarrollar la confianza para utilizar el drama en su enseñanza, reconozcan el valor de este enfoque.

El movimiento drama in education ha permitido que el peso de la actividad teatral de la dramatización no sea el que lleve la directriz del curso, sino que lo haga el proceso en el cual y a través del cual el individuo, en compañía de otros participantes, experimenta problema y descubre soluciones mediante la acción.

Este recorrido histórico nos ha permitido vislumbrar la naturaleza educativa del teatro desde su surgimiento, y da cuenta también del alto impacto que como actividad humana ha tenido dentro del contexto de la transmisión del conocimiento. A lo largo de la historia, la educación ha sido capaz de demostrar la viabilidad del componente teatral como un elemento que logra efectos positivos en el aprendiente, pero que no ha sido explotado suficientemente en el sentido de lograr conjuntar tantos elementos teatrales como sea posible para mejorar los procesos de enseñanza.

Y aunque la presente investigación sostiene la tesis de que no sólo la dramatización sino también la teoría de la dirección escénica y de la expresión corporal son las herramientas fundamentales que brinda el teatro al aula, es innegable que el recurso de la dramatización es el componente esencial para que la clase sea una experiencia emocional y sensorial que afina la percepción de todo

lo circundante, porque crea una experiencia vívida que logra un aprendizaje efectivo, siempre y cuando sea llevada a cabo con una metodología definida.

3.2 Naturaleza teatral de los enfoques de enseñanza de lenguas.

Aunque el drama educativo utiliza muchas técnicas del teatro, especialmente la relacionadas con la preparación de actores, tomadas de Stanislavski (1936) y Grotowsky (1968), la experiencia dramática del individuo es introspectiva; está dirigida a lo interno, a la exploración de las posibilidades humanas ante los desafíos de la vida pero desde nuestro interior (Pérez Gutiérrez, 2004:73).

Eso es precisamente a lo que apunta la corriente del Belgrade Theatre Coventry pero aunque pudiera parecer una innovación, si se analizan las premisas metodológicas del método nocional funcional (Wilkins 1972), el cual enfatiza las funciones comunicativas y la recreación de situaciones y contextos reales así como la importancia de los exponentes de rol social, formalidad o informalidad, se puede dar cuenta de algo importante: lo único que hace más novedoso, vivencial, y significativo al drama in education en contraste con el enfoque Nocional Funcional, es el componente teatral.

El presente apartado tiene por objeto analizar estos componentes teatrales que han llevado a diversos autores a afirmar al teatro como una herramienta necesaria dentro de la enseñanza, para demostrar que ya sea en la manera de abordar un método a partir del drama, o en el uso de la teoría de la dirección escénica para la dirección de actividades, varios métodos y enfoques pueden convertirse en experiencias capaces de lograr los efectos positivos que ha logrado el Belgrade Theatre Coventry, pues en sí mismos ya contienen elementos teatrales que sólo deben llevarse a un nivel más allá del role play.

La actividad teatral o la metodología pedagógica no pueden analizarse por separado, pues si la actividad dramática es favorecida por una pedagogía que propicie la participación, interacción y creatividad como elementos primordiales en

la formación intelectual y humana del individuo, se estará convirtiendo la una en complemento inherente de la otra.

Partiendo del previo análisis del drama en la educación por parte de los innovadores del siglo XX, ahora toca posicionarnos en cómo la teoría educativa en general fue afectada por el teórico Paulo Freire.

En su entrada a la escena mundial en 1968, la *Pedagogía del Oprimido* de Freire puso a la comunidad educativa de cabeza, y logró solidificar una re-evaluación del estado del fenómeno educativo del momento. Desde que las ideas de John Dewey aparecieron a principios de los años 1900, no había habido una respuesta. (Carkin, 2007)

Para Dewey la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia; a partir de esto, su principal preocupación fue poder desarrollar una educación que pudiera unir la separación tradicional entre la mente y el cuerpo, entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción, ya que él pensaba que al hacer esta separación, llamada “natural” la educación, para él tendía a ser académica y aburrida, alejada de los intereses reales de la vida:

Cada vez tengo más presente en mi mente la imagen de una escuela; una escuela cuyo centro y origen sea algún tipo de actividad verdaderamente constructiva, en la que la labor se desarrolle siempre en dos direcciones: por una parte, la dimensión social de esta actividad constructiva, y por otra, el contacto con la naturaleza que le proporciona su materia prima.

(Dewey, 1975)

Para Paulo Freire, la educación no dista de la concepción de Dewey, ésta implica una consciencia moral, ética y política por parte del profesor, no para ser aplicada en modo de autoritarismo, sino para ser comunicada a través del razonamiento inductivo y el diálogo con propósito. El propósito era el de la liberación, y por ello se refería a liberar al alumno de ser solamente un receptor pasivo de la cultura dominante, y convertirse en un participante activo del cambio;

y para alcanzar esto, Freire creía en el posicionamiento del alumno en el problema (problem-posing) en donde el alumno examinaría los problemas a través del diálogo. (Carkin, 2007)

En el centro del enfoque de Freire hacia la educación hay por un lado una relación dialéctica entre los seres humanos y el mundo, y por el otro, una relación entre el lenguaje y el ser humano como agente de transformación. Dentro de esta perspectiva, la educación no es vista como una mera habilidad técnica para ser adquirida, sino como la base fundamental del actuar por la libertad. Un aspecto central de lo que significa ser un agente social e individualmente constituido. Más importante aún, la alfabetización para Freire es inherentemente un proyecto político en el cual los hombres y mujeres asumen su derecho y responsabilidad no sólo de leer, comprender y transformar sus experiencias sino también de reconfigurar su relación con la sociedad. (Giroux, 1987:7)

Nina Wallerstein (1984) enfatiza en su obra *Problem-posing education: Freire's Method of transformation* que este enfoque es particularmente significativo para las comunidades de aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera y como Segunda Lengua, al igual que Shor (1987), quien afirma lo siguiente.

El posicionamiento del alumno en el problema (problema-posing) es particularmente aplicable a los inmigrantes que aprenden inglés como segunda lengua o los trabajadores que carecen de control sobre sus vidas. La mayoría de los aprendientes de Inglés como Segunda Lengua (ESL) provienen de contextos socioeconómicos bajos, con un limitado acceso a la educación en sus países de origen. En los Estados Unidos, ellos laboran principalmente en trabajos que requieren pocas habilidades, regularmente experimentan barreras emocionales y sociales para aprender inglés, así como conflictos culturales, falta de autoestima y un sentimiento de vulnerabilidad en la nueva sociedad...

(Shor, 1987:34)

Por otro lado, en cuanto a la discusión sobre el reto de la evaluación en un salón de clases Freiriano, Shor también afirma lo siguiente:

La evaluación del progreso de los alumnos en un currículum de posicionamiento en el problema, demanda un enfoque diferente más que un método de enseñanza distinto, ya que el currículum evoluciona a partir de las necesidades de los alumnos, los profesores no pueden medir el cumplimiento de objetivos predeterminados o resultados de exámenes. La evaluación que requiere el posicionamiento en el problema concierne a un amplio espectro de habilidades por parte de los estudiantes para producir y articular sus necesidades en inglés, generar sus propios materiales de aprendizaje, redefinir sus puntos de vista sobre el mundo y tomar riesgos para actuar en situaciones de la vida diaria. Y ya que las habilidades de los estudiantes también cambian a través del tiempo, este tipo de currículum requiere una evaluación tanto de los cambios esperados como de los inesperados.

(Shor, 1987: 43)

Ahora bien, la verdadera prueba de que un enfoque de enseñanza funciona, es el impacto que éste tiene en el ambiente socialmente construido, en el cual el aprendiente vive y opera.

En muchas maneras, la pedagogía de Freire recapitula las principales premisas del movimiento *drama-in-education*, tal como Dewey (1921) demandaba un proceso de aprendizaje centrado en el alumno, hubo teóricos como Winnifred Ward, (1930) quien de manifiesto influenció a Freire y Dewey e hizo hincapié en la creación de escenarios, narraciones, juegos y actividades que permitieran a los estudiantes jugar y actuar de manera natural. Las interacciones creativas apoyadas en la imaginación y la intuición ofrecen a los estudiantes la oportunidad de reflexionar y comprender. El trabajo en equipo y el compromiso cooperativo lleva al estudiante a evolucionar hacia nuevos niveles de interacción con la realidad del mundo exterior (Freire, 1967)

El proceso de aprendizaje a través del drama debe ser conducido desde dentro, con los estudiantes y el profesor participando en esta evolución. Así, la evaluación del resultado yacerá precisamente en el cómo el proceso afecta la interacción que el alumno tiene con el mundo real, con los constructos sociales (Wallerstein, 1984)

El auge que la práctica de la dramatización ha tomado en clase de idiomas se ha dado por la evolución natural de los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras desde los años sesenta. Los cambios sociales y económicos así como los avances producidos en el terreno de la lingüística en los años sesenta, serían el punto de partida de la evolución que ha sufrido la didáctica de las lenguas extranjeras y que ha llevado a retomar métodos que se daban desde 1880:

La utilización de técnicas tomadas del arte escénico para fines de aprendizaje de idiomas no es ninguna novedad. El teatro ha sido empleado en la enseñanza de la lengua materna y de la lengua extranjera desde hace muchos siglos. Kelly (1969) localiza el inicio del empleo de la técnica dramática de la improvisación o como algunos denominan como *comedie spontanée* en el método de las series de Gouin (1880), en donde una serie de acciones de la vida corriente se efectúan en el aula usando una lengua objeto de aprendizaje. (Pérez Gutiérrez, 2004:79)

En 1925, Rouse y Appleton publicaron un manual para la enseñanza del latín donde sistematizan ejercicios de improvisación para acercar a los alumnos al estudio de los clásicos latinos. Manuel Pérez (2004) también señala la cotidianidad del empleo de improvisaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras que el gobierno de los Estados Unidos había establecido en 1942.

El denominado programa de entrenamiento especializado del ejército (ASTP) tenía como objetivo instruir a los militares norteamericanos que con urgencia necesitaban conocer otro idioma, además del inglés, para hacer frente a la sombra oscura de la guerra en cuyo escenario se

combatía, entre otras lenguas como el francés, alemán, ruso o polaco. Por medio de improvisaciones se adiestraba a los soldados a resolver situaciones hipotéticas usando la lengua extranjera. Interrogar a los prisioneros y preguntar a los nativos son ejemplos de improvisaciones utilizados en los cursos que resultaron ser, según Nelly (1969:125). “una de las formas más valiosas de enseñanza”. (Pérez Gutiérrez (2004:80)

Ahora bien, para comenzar a hablar sobre métodos de enseñanza de lenguas extranjeras debemos comenzar por los años 1800 cuando quizá lo más popular era la enseñanza de lenguas a través de la gramática - traducción, método que no podríamos relacionar con el teatro. Sin embargo, la aplicación de principios naturales basados en la observación de cómo adquieren los niños una lengua materna (L1) de finales del siglo XIX tuvieron como consecuencia un cambio en la concepción metodológica de la enseñanza de la lengua extranjera.

El método directo de Berlitz (1900) supuso una gran innovación en el aula, pues vino a romper con la tradición de enseñar idiomas de la misma forma que se enseñaban las lenguas clásicas: tradición y estudio de las formas gramaticales.

Las escuelas Berlitz que surgen tanto en América como en Europa se encargarían de hacer valer las bondades del método directo a base de sustituir la traducción por la demostración, y la explicación por la actuación. Elementos tan fundamentales del drama como la mímica y la expresión corporal, son incorporados al aula para transmitir el significado sin tener que recurrir a la utilización de la lengua materna.

Del estructuralismo en lingüística (Bloomfield, 1933) y del conductismo en psicología (Skinner,1957), surge uno de los métodos más influyentes de la enseñanza de idiomas, el cual se convirtió en el sistema de instrucción de millones de alumnos en todo el mundo después de la segunda guerra mundial: El método Audiolingual.

Las décadas de los cincuenta y sesenta posicionaron al método audio lingual como una panacea. Libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera se convierten en modelos a seguir para el estudio de otras lenguas dentro de una metodología que tienen como objetivo fundamental el aprendizaje de la lengua mediante la consolidación de estructuras gramaticales y la formación de hábitos lingüísticos a través de ejercicios de repetición, en los que el profesor es modelo y hubo de ser consciente de lo que comunica su corporalidad.

Con la publicación en 1954 de la obra clásica *Child Drama* (1973), Peter Slade consigue influir enormemente en el uso de la dramatización en el terreno educativo. Durante veinticinco años, Slade observó a miles de niños en diferentes países y planteo su tesis más importante: el reconocimiento de la existencia de un arte que se llama drama infantil, el cual tiene un enorme y especial potencial educativo.

Para Slade (1973:54), el juego es el modo en que la persona tiene que pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar, crear y encimarse y es a la vez la raíz de la expresión dramática. Por lo tanto, ese “drama infantil” no es otra cosa que el juego natural de los niños, pero utilizado como actividad educativa.

Slade aboga por el uso de la actividad dramática para la enseñanza de otras asignaturas y también por tomarla como herramienta importante para ayudar a los alumnos en su autocorrección personal. El profesor es un aliado que crea la atmosfera adecuada para el crecimiento del alumno en sí mismo.

Ahora bien, el método dramático surge como componente inseparable de métodos nuevos de enseñanza que florecieron a finales de los sesentas y en sus postrimerías, de los cuales analizaremos los principios de enseñanza:

- **Total Physical Response (Asher, 1969)**

Este método defiende la premisa de que el aprendizaje de una segunda lengua es paralelo al de la lengua madre, y que debe imitar los mismos procesos naturales. Está construido a partir de la coordinación del discurso y la acción, intenta enseñar una lengua a partir de actividad motriz. En este método, el instructor da comandos a los alumnos, quienes responden con acciones físicas determinadas. Regularmente es usado junto con otros métodos y técnicas y es más popular en contextos de aprendientes muy jóvenes y principiantes.

En palabras de Asher (1969) El estudiante y el profesor juegan el papel de actores y la imitación de la realidad juega un papel importantísimo, principalmente para el aprendizaje e interiorización del léxico y de instrucciones.

- **Community Language Learning (Curran, 1972)**

Curran creía en el aprendizaje integral de la persona. Este método considera no sólo el intelecto del alumno, sino que también hace necesaria la comprensión de los sentimientos, sus reacciones físicas, y de protección, (Curran, 1972). El componente que lo acerca al enfoque teatral radica en que son los aprendientes quienes generan su propio material, y ya que se enfoca principalmente en la producción oral, el profesor solamente dirige las conversaciones que son propuestas por los alumnos, corregidas por el profesor, ensayadas y grabadas con el objetivo de que puedan escucharlas posteriormente y sentirse motivados por el hecho de reconocer y recordar el contenido de la conversación. (Richards, 2009).

- **The Silent Way (Gattegno, 1972)**

El Silent Way o método silente pertenece a una tradición que percibe al proceso de aprendizaje como un actividad creativa, de descubrimiento y solución de problemas. Bruner (1966) discute los beneficios del aprendizaje por descubrimiento bajo cuatro encabezados: a) el incremento del potencial

intelectual, b) el cambio de recompensas extrínsecas a intrínsecas, c) el aprendizaje de la heurística a través del descubrimiento y d) El recurso de conservación de la memoria.

El profesor utiliza gestos, ademanes, tarjetas y otros manipulables para promover y facilitar las respuestas de los alumnos, mismas que se espera sean obvias, en este método el profesor funciona como un titiritero o un dramaturgo, (Gattegno, 1972) él escribe el libreto, elige las premisas, modela la acción, designa a los personajes y es crítico de la representación. Se promueve el aprendizaje de la lengua meta por medio de asociación directa.

- **Suggestopedia (Lozanov, 1978)**

Se trata del primero de los métodos surgidos con base en los nuevos descubrimientos sobre cómo funciona el cerebro, Lozanov (1978) afirma que este método logra el aprendizaje de una lengua tres veces más rápido que los métodos convencionales. Para este método existen dos elementos clave: a) Un ambiente de aprendizaje sensorial rico en imágenes, color música y estímulos y b) Una expectativa de éxito positiva basada en actividades de dramatización (Richards, 2009). Se compone de cuatro etapas: 1. Presentación 2. Concierto activo 3. Concierto pasivo y 4. Práctica. En la primera etapa los estudiantes deben relajarse y llegar a un estado de convencimiento de que el aprendizaje será fácil y divertido. En el llamado “concierto activo” se da la presentación del material a aprender, Lozanov (1978) propone la lectura dramatizada de textos acompañada de música en esta etapa. En la tercera, llamada “concierto pasivo” los estudiantes se relajan y escuchan música barroca, con el texto siendo leído en voz más baja y al finalizar, en la cuarta etapa se utilizan juegos y rompecabezas para revisar y consolidar el proceso de aprendizaje.

Estos métodos presentan muchos puntos de convergencia con actividades dramáticas de exploración verbal y no verbal ya que todos ellos están basados en la imitación (aunque de componentes diferentes) y el despertar de la percepción.

El libro de Maley y Duff (1978), reeditado en 2005, recoge en sus páginas más de ciento cincuenta actividades dramáticas para ser usadas en la clase de inglés como lengua extranjera; en él encontramos ejercicios de interpretación, creación e invención, junto a ejercicios introductorios verbales y no verbales, que predisponen a los participantes del grupo para la realización de la actividad.

Drama Techniques in Language Learning fue quizá primer intento de compilar actividades de comunicación basadas en el drama para la clase de idiomas. Los autores señalan que las actividades dramáticas ofrecen al estudiante la oportunidad para usar su propia personalidad creando el material sobre el que una parte de la clase de lengua va a basarse.

Del mismo modo la denominada “metodología de los ochenta” el método comunicativo (Hymes, 1980), con su marcado énfasis en técnicas y ejercicios participativos es el cambio propicio para el desarrollo de dramatizaciones, simulaciones, juego de personajes, y demás actividades dramáticas ya que en su concepto de “competencia comunicativa” describe el conocimiento y la habilidad de los individuos para el uso adecuado de una lengua en los acontecimientos comunicativos.

A lo largo de este capítulo hemos dado cuenta de cómo el uso de las actividades dramáticas comienza a ser un elemento popular en numerosas instituciones educativas europeas y norteamericanas desde los años treinta y que se ha mantenido vigente al mismo tiempo que se ha convertido en un elemento de gran importancia para los métodos que surgieron en la época de los ochentas.

Uno de los elementos que dan cuenta de la creciente influencia del teatro en los métodos de enseñanza de lenguas lo encontramos en el empuje de los centros de formación del profesorado, que empezaron a tomar identidad propia e influirían sobre la pedagogía moderna, la cual fomenta todo tipo de actividades imaginativas y creativas aplicadas a cualquier materia de la programación escolar.

El canadiense Richard Courtney (en Pérez Gutiérrez, 2004:82) ha señalado que el drama educativo no es una asignatura más de la programación, sino una disciplina que engloba a todas las ramas del saber, presentes, según su opinión, en la experiencia total que su desarrollo lleva consigo.

A manera de conclusión, puede encontrarse un punto de convergencia entre autores como Slade, Courtney, Heathcote, Cook, Themen y Laferrière, pues todos convienen en que el objetivo principal del drama en la educación se centra en torno al desarrollo intelectual, social y emocional del alumno, contemplado la dramatización no sólo como instrumento para el desarrollo personal sino también como medio ideal para la adquisición y desarrollo de destrezas lingüísticas.

Los métodos que surgieron basados en teorías del lenguaje nuevas, así como en descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro incorporan el elemento de la dramatización en sus principios metodológicos, esto nos dice que dicho elemento es funcional y ha demostrado tener repercusiones positivas en la manera en que se aprende una lengua.

3.3. Los métodos y las competencias

Se ha hablado en el Capítulo 2 sobre las competencias de dramatización y las de transferencia, estableciendo que éstas deben ser desarrolladas por el alumno y el docente respectivamente para poder fomentar la confianza y capacidad comunicativa de los participantes de la clase; pues en la actividad dramática se desarrollan tanto la comunicación no verbal como la comunicación verbal así como la capacidad de expresión oral del individuo, y todo se pone a prueba en actividades como el juego de personajes y la simulación.

En el presente apartado, analizaremos las funciones que tiene el teatro en cuanto recurso educativo, empatándolas con algunas concepciones sobre su uso en la educación y refiriéndonos a cómo alcanzar las competencias planteadas en el Capítulo 2.

El teatro aporta principalmente tres funciones a la educación: la analítica, la exploratoria y la expresiva. En las dos primeras, los participantes tienen la oportunidad de analizar sus sentimientos y opiniones, y de esta manera, poder comprender la manera en que se estructura el pensamiento cuando de aprender se trata. (Pérez Gutiérrez, 2004b)

La tercera función, es decir, la expresiva, es la más significativa de las que el teatro aporta a la tarea educativa; Para Seely (1976:178) el trabajo dramático debe consistir en propuestas a determinadas situaciones conflictivas por medio de la introspección e interacción de los miembros del grupo, lo cual no se refiere a más que una mera simulación de contextos.

Ahora bien, podría parecer que la dramatización ha estado siempre presente en las actividades de clase de las lenguas extranjeras, puesto que encontramos diálogos en los libros de texto así como instrucciones referidas a la recreación de situaciones. Sin embargo, hace falta preparación para dirigir este tipo de actividades porque los diálogos en los libros no permiten al aprendiente identificarse si no se guía la actividad habiendo desarrollado las **competencias de transferencia**, para poder eliminar las barreras entre el teatro y el alumno.

En los próximos párrafos, se hará referencia a las críticas que se han hecho sobre las actividades dramáticas dirigidas en las clases, y se propondrá una serie de fases para la dirección de una actividad dramática.

Hablaremos primeramente de las competencias de transferencia, pues son las que parten del docente, y tendrán como consecuencia el desarrollo de las competencias de dramatización.

Un estudio realizado por Schewe (1993) en *Bohème* (2013:61) sobre los libros utilizados para la enseñanza del alemán como lengua extranjera, encontró las siguientes actividades que pretendían ser dramáticas sin lograrlo:

- Presentar un diálogo

- Redactar un sketch
- Hacer una simulación
- Dramatizar un texto
- Presentar con pantomima
- Trabajar con textos teatrales

Y afirmamos que “pretenden” ser dramáticas sin lograrlo, por la falta de competencia de definición, es decir, los alumnos no pueden identificarse con su papel y esto puede deberse a varios factores. Pomposo (1999) afirma que en ocasiones los alumnos encuentra difícil asumir un rol debido a timidez, pero otras a la falta de propósito de la actividad. Para ella, el role-play ideal es el que sigue el esquema: "Habla sobre X en la situación Y para obtener “Z”.

Si el alumno no asume su rol, la actividad puede convertirse en un auténtico caos, sobre todo si todos los grupos van a interactuar al mismo tiempo. El role-play tiene que estar muy bien organizado y se deben tener en cuenta factores tales como el nivel, las agrupaciones, finalidad, tiempo, momento de la lección en el cual es más adecuado, materiales, actividades extras para los que acaben pronto, etc. (Pomposo, 1999)

Como confirman los cuestionarios, aplicados en la investigación de Lourdes Pomposo, los alumnos se preocupan por los errores y necesitan saber que los cometidos van a ser tratados para que vean un sentido a la actividad. Esto es especialmente importante en caso de grupos monolingües, donde es más difícil ver el propósito de ésta. Los errores pueden ser tratados en la misma sesión o en otra por lo cual ayuda si se pasea y se toman notas mientras se desarrolla la actividad.

Boehm (2013) plantea que a estas actividades tienden a ser ignoradas por los profesores, dado que no se aprovecha su potencial por las siguientes razones:

- Falta trabajo para que el alumno se identifique con su papel
- No se toma en serio la construcción de un lugar ficticio
- Falta discusión posterior a las escenas
- El trabajo con los textos es meramente cognitivo: falta trabajo corporal y no verbal.
- No se involucra al maestro, está distanciado de los alumnos.
- No se definen las metas de estas actividades.

Esto genera en el profesor la sensación de que se pueden omitir, (Boehm, 2013) estamos hablando pues de una necesidad de desarrollar:

1. La competencia de mediación, para hacer a los alumnos críticos y reflexivos con respecto al trabajo dramático.
2. La competencia de creación para mejorar la experiencia dentro del aula, tomando en serio la construcción de lo ficticio
3. La competencia de definición para poder seleccionar los roles de los alumnos y promover su participación y finalmente,
4. La competencia de adaptación que permite guiar la actividad teatral.

Para desarrollar estas cuatro competencias, no se hace un trabajo aislado que dé como resultado cada una de las mismas por separado. Todas las competencias de transferencia se logran a partir de la negociación del significado.

“Esta negociación del significado (concepto que tiene su origen en lo sociolingüistas Vygotsky (1934) y Halliday (1973) facilita tanto la motivación intrínseca para estudiar el problema a fondo y ofrecer una solución razonable al mismo, como la disposición a los retos de destrezas comunicativas.

Pérez Gutiérrez (2004):

Por lo tanto realizando actividades dramáticas los alumnos no sólo desarrollan y adquieren una competencia comunicativa sino que también adquieren actitudes básicas hacia el mundo que los rodea, las personas, los acontecimientos que suceden en él y hacia el mismo aprendizaje. Pensamos que la justificación de la dramatización y el teatro en la clase de lengua reside en el hecho de que las actividades dramáticas son reforzadoras de la palabra en contexto. Las actividades dramáticas, al presentar la palabra contextualizada, estimulan la creación del lenguaje y la asimilación de modelos lingüísticos.

Boehm (2013:62) ejemplifica de manera muy clara cómo se logra esta negociación de significado partiendo del ejemplo de una instrucción en un libro de texto:

“Trabaje en parejas o tríos, escoja una situación y presente el diálogo”

Situación 1: Su hija de 17 años pasa cada fin de semana en la disco. Convenza a su hija de salir menos y hágale algunas propuestas.

Esta situación normalmente resultaría en la elaboración de una lista de propuestas para la hija de la que sólo sabemos que tiene 17 años, y tal como hemos mencionado con anterioridad, el trabajo se vuelve más cognitivo que dramático, por lo que la actividad pierde la característica esencial que la hace teatral.

En respuesta a ello, Boehm plantea que la misma actividad podría ser más apta para la dramatización si se añaden más datos sobre los personajes. Pero lo esencial es que esa información extra sea teatral, y para llegar a serlo debe cumplir con una característica: ser extracotidiano:

“Ud. Es un padre/madre autoritario y dueño de la disco/tiene deudas con el dueño de la disco/ fanático religioso/ terrorista que sabe que la disco será blanco de un ataque suicida(...) La hija es novia de un

discjockey ex preso/ se entrena ahí para un concurso de baile/ hace contactos ahí para vender drogas/ quiere convertir a los jóvenes a una nueva secta etc...

Boehm (2013: 65)

Y aunque la información pueda sonar muy disparatada, este tipo de escenas son por ello memorables, y graban mejor el uso de la lengua extranjera en la mente del aprendiente.

Si a ello le aunamos la inclusión de elementos materiales que ayuden a recrear la escena, propiciamos en la clase la lectura de textos dramáticos, permitimos su modificación e intervenimos para guiar a los aprendientes en el uso en sus diálogos de las estructuras meta estamos pues desarrollando las competencias de transferencia, —o por lo menos las tres primeras— bajo el siguiente esquema:

1. Se crea el contexto para la actividad a partir de estímulos ya sea textuales o visuales, puntualmente para aclarar los objetivos de la representación. Se revisa el vocabulario, se formulan preguntas de verificación y se repiten algunas frases.
2. Se crea la actividad dramática proporcionando el contexto lo más detallado posible para hacer que sea una situación, aunque sea común, tenga elementos extracotidianos que logren dar el carácter de teatral y significativo a la escena. Son los aprendientes quienes desarrollan el texto dramático.
3. Se representan las escenas teniendo en cuenta que debe haber ensayos previos donde el docente ha de intervenir para propiciar el uso lo más correcto posible de la lengua meta, y que quizá esos ensayos tomarán dos o tres clases, pero en el momento del estreno deberán utilizarse atuendos y elementos que apelen a la competencia de

creación, es decir, del mejoramiento de la experiencia dramática en el aula.

Con respecto a la competencia de definición, se requiere un poco más de trabajo: entender que no se trata de un simple juego dramatizado (role play) o de la representación de la secuencia de una obra teatral; se puede lograr sobrepasar la barrera de un mero ejercicio oral cuando introducimos la teatralización a partir del desarrollo de distintos lenguajes que participan en el acto comunicativo como la palabra, la voz y el movimiento corporal o gesto en una situación creada ficticiamente.

Los grandes directores e investigadores teatrales del siglo XX ya dieron por hecho que no es posible separar la palabra de los impulsos que la inspiran ni del cuerpo y voz que la producen (Brook, 1977)

Pero también existe, en contraste, poca disposición para este tipo de actividades. El alumno regularmente apela al pánico escénico, a la falta de motivación, a la falta de gusto por este tipo de actividades (pero de eso va la competencia de mediación, es una alfabetización artística que debe convencer a los alumnos del beneficio del teatro y sensibilizarlos para las artes). Para poder lograr que los aprendientes asuman y asignen roles dentro de las actividades dramáticas, lo cual es la esencia del desarrollo de la competencia de definición, se requieren técnicas de escenificación, que van desde las de calentamiento hasta las de lenguaje verbal, no verbal y desarrollo del pensamiento del personaje.

Con respecto a esto, Grotowsky señala: “Existe la voz, pero no se puede separar la voz de la palabra, no se puede separar la voz del cuerpo, no se puede separar el cuerpo de las pulsiones y acciones, no se puede separar las pulsiones y acciones del sentido” (en Brook, 2009: 115).

En *El cuerpo poético*, Lecoq, (2009: 106) un gran pedagogo teatral, señala que la gimnasia dramática va acompañada de una dimensión vocal, y sería absurdo pretender separar la voz del cuerpo. Cada gesto posee una sonoridad,

una voz. Se puede hacer que el alumno descubra esto si a juntas con el movimiento es lanzado un sonido, una palabra, una frase, una secuencia poética o un texto dramático.

Si partimos de estas afirmaciones, comprenderemos que se requiere un calentamiento previo a la actividad dramática, pero un calentamiento que incluya tanto a la voz, como al pensamiento y al cuerpo y nos ayude a predisponer positivamente al aprendiente a las técnicas teatrales; es así como se logra la competencia de definición. Por calentamiento nos referimos a “disposición”, entendiendo que no existe un término como “calentamiento del pensamiento”.

Al igual que con las actividades físicas, las actividades dramáticas requieren calentamiento; Strasberg (2005) en Boehm (2013:75) afirma que la tensión es una energía mal empleada y cuando el cuerpo es tenso, no se puede pensar ni sentir.

De modo que, mientras mejor calentado se pueda tener al grupo, en cuanto a flexibilidad corporal, voz, gestos, respiración y preparación mental, más entrega y creatividad presentará en la solución de las tareas, ya que el calentamiento elimina la tensión.

Boehm (2013:76) propone que entre un diez y quince por ciento de la actividad dramática debe ser dedicado al calentamiento (que debe incluir ejercicios lingüísticos, pues por supuesto no se debe perder de vista que el objetivo es el aprendizaje de la lengua) y afirma que las funciones del calentamiento son:

- Introducir el tema y los elementos de la escena por desarrollar
- Fomentar la confianza dentro del grupo
- Crear las condiciones para probar nuevas técnicas y delimitar el espacio experimental
- Ayudar a superar los límites convencionales
- Despertar la curiosidad y la comunicación

- Impulsar la creatividad mental y estimular la fantasía.

En la dramatización, puede requerirse del estudiante la representación de un personaje. Y éste debe, mediante la imitación, crear las reacciones de otro ser, lo que comporta un trabajo centrado en la interioridad que mueve al personaje y su reflejo en la forma exteriorizada. Por otro lado en actividades donde es el profesor quien personifica, el estudiante también debe tener la oportunidad de apropiarse del contexto propuesto mediante las actividades de calentamiento.

Lo anterior no limita el uso de actividades dramáticas en clases de corta duración, por ejemplo una clase de lengua extranjera de 50 minutos, pues si la actividad dramática durará por ejemplo 10 minutos, deberá haber por lo menos un minuto de calentamiento para la disposición del alumno.

El trabajo de la lengua oral a través de la dramatización de situaciones concretas o de la representación de una obra teatral ofrece numerosas posibilidades para abordar tanto aspectos de la competencia lingüística como discursiva, sociolingüística o estratégica y la ventaja de hacerlo de esta manera es que al estar situados en un personaje y no en sí mismos, los alumnos no temen ser exhibidos en cuanto a sus propios sentimientos.

Dentro del calentamiento, la sistematización e integración de la gramática, del léxico, o el trabajo sobre la pronunciación y entonación siempre en armonía con el cuerpo son factores inherentemente necesarios.

Aunado a ello, la motivación que esta práctica puede despertar en los alumnos, el trabajo para vencer la inhibición y los ejercicios de improvisación pueden ayudar a derribar obstáculos de tipo emocional que también aparecen en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Algunos ejercicios de calentamiento de los planteados por Boehm (2013:76) incluyen lo siguiente:

- Inhalar, exhalar y zumbiar: El grupo comienza con inhalaciones, exhalaciones y zumbidos colectivos, pues la voz colectiva fomenta la cohesión del grupo. Además el aprendiente escucha su voz, “protegida” por la de los demás, por lo que no hay lugar a la inhibición que supone la individualidad.
- Palmoteo en círculo: Esta técnica entrena la capacidad de reacción y promueve la relajación. Se hace un círculo y el maestro da un palmoteo a la persona de su derecha, quien lo irá pasando mientras se practica la pronunciación de palabras, o se repiten preguntas, o se responde con sí y no. Se puede añadir la variable de decir la palabra o la respuesta con una emoción determinada, pues eso ayuda a relajar la cara y entrenar la gestualidad. Hablar normalmente es espontáneo pero en palabras de Boehm “en una lengua extranjera, es normal que los alumnos se traben y tiendan a reflexionar primero.” Por ello esta actividad promueve la reacción espontánea.
- Movimiento y caminar: Los alumnos se apoderan del espacio mientras lo exploran y adquieren confianza para expresarse. Se puede combinar con ejercicios auditivos: Con los verbos en presente se camina hacia adelante, con los verbos en pasado se camina hacia atrás. O puede también acompañarse de una historia (en la lengua meta) que fomente el movimiento de los alumnos: “El hombre va caminando por la calle, comienza a llover y él mira su reloj, está impaciente y mira el semáforo, avanza muy lentamente...”

Por último, en los ensayos, la insistencia y repetición de los diálogos asegura un camino hacia la naturalidad y espontaneidad en la producción de la lengua oral, una espontaneidad que los aprendientes de una lengua extranjera no pueden alcanzar de otro modo en el aula.

Es justamente esa espontaneidad “ficticia” con la que es posible conseguir la verdadera espontaneidad en un inicio con los estudiantes; Durante las

actividades, lo ficticio resulta ser una vía que conduce a una producción final más natural y de mayor corrección en todas las competencias que deben ser adquiridas por el alumno. (Corral, 2012:2).

Una vez lograda la espontaneidad, se sabe que el docente ha desarrollado las competencias de transferencia y está desarrollando las de dramatización en los alumnos.

Como hemos mencionado en el presente apartado, no puede aislarse la adquisición de las competencias de transferencia de las de dramatización, pues el uso de las técnicas teatrales aquí descritas apunta hacia ambas. Tal como reza la frase de dominio popular “la práctica hace al maestro”, puede afirmarse entre mayor sea la medida en que se apliquen técnicas de este tipo, —por supuesto siendo conscientes de lo que comunica la corporalidad del maestro con respecto a lo que se plantea en el capítulo dos— mayor será también la maestría o dominio que desarrollará el docente en sus competencias y se convertirá en cada vez más en un mejor conductor del método del drama pedagógico.

Esta característica se puede lograr comenzando incluso con representaciones pequeñas de secuencias, manteniendo por supuesto los cánones aquí planteados sobre el calentamiento y la creación de contextos, y es que al margen de las críticas, la representación de una obra teatral o de tan sólo una secuencia ofrece grandes posibilidades para el aprendizaje de una lengua extranjera. La lengua es trabajada en su globalidad y por lo tanto no se incide en una única estructura gramatical o en el léxico de un centro de interés concreto.

Según Wessels (2000 [1987]), los ensayos y representación final de una obra “ayudan al estudiante a aprender vocabulario nuevo y estructuras de una manera integrada y completamente contextualizada – cumpliendo así los objetivos del enfoque comunicativo”.

Pero además potencia la Implicación de los alumnos no solo a nivel intelectual, sino emocional, imaginativo o creativo, y ayuda a combatir las inhibiciones, la falta de interés y la baja participación que pueden darse en el aula.

De esta manera se desarrollan las competencias de transferencia y dramatización: la utilización de técnicas teatrales brinda enormes posibilidades para desarrollar las diferentes competencias comunicativas del estudiante y representa una experiencia completa que integra aspectos cognitivos, físicos y afectivos.

CONCLUSIONES

El teatro permite al estudiante jugar a ser otro y a liberarse de los roles aprendidos. Y, de esta, forma, el tímido puede convertirse en alguien extrovertido, el seguro en una persona insegura; se ha planteado en los capítulos anteriores que su uso ha sido aceptado casi sin resistencia en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, pero para explotarlo en todo lo posible, se deben desarrollar tanto las competencias de transferencia como las competencias de dramatización.

El docente debe ocuparse de la alfabetización artística y de generar alumnos que sean críticos y reflexivos sobre los hechos lingüísticos y no meramente receptores de estructuras o repetidores de escenas, así como de tener la capacidad de mejorar la experiencia dentro del aula mediante el uso de técnicas que permitan al alumno ser competente en cuanto a la expresión y la improvisación.

La repetición y memorización inherentes a la práctica teatral son herramientas que ayudan a fomentar tanto la fluidez como la espontaneidad en el uso de la lengua meta: Se ha comprobado que en los ensayos se puede repetir una y otra vez una palabra o una frase y los alumnos no se cansan. Sin embargo, si ese mismo ejercicio de repetición se hace en clase, los alumnos llegan al aburrimiento más rápidamente.

El método drama-pedagógico en la enseñanza de lenguas extranjeras parte del principio de que es más fácil comprender un significado cuando una expresión lingüística se une con una experiencia afectiva. Asimismo, se destacan las razones para el empleo de la didáctica teatral en el salón de clase. Dado que este método está basado en el modelo británico drama en la educación, se presentan las diferencias entre hacer “teatro en clase” y la enseñanza drama-pedagógica. Además, se hacen recomendaciones sobre el papel del maestro, los

requerimientos en el salón de clase, así como sugerencias para la planeación de las actividades dramáticas.

Lograr que un grupo acepte las técnicas teatrales, (en especial la dramatización) requiere un trabajo de expresión corporal, de desinhibición, de mímica, y de implicación de todo el cuerpo en el acto de comunicación e integrado a una lengua determinada.

Las técnicas teatrales sí son utilizadas en clase, puesto que son inherentes a muchas de las metodologías modernas de enseñanza de lenguas pero están poco explotadas en tanto que no se aprovecha todo el potencial que éstas pueden tener si se siguen metodológicamente. Creemos que este tipo de actividades se muestra necesario y pertinente siempre y cuando el método o el profesor ponga en práctica la aplicación del conocimiento técnico que pueda ponerle el apelativo de profesor-actor.

No existe un método ideal para la enseñanza de lenguas dado que cada alumno tiene diferentes vivencias, conocimientos, experiencias y variadas maneras de aprender. Sin embargo, es por naturaleza más memorable algo vivido que algo escuchado, por ello las técnicas teatrales se proponen transportar el mundo lingüístico real al salón de clases y constituyen una herramienta para aprender los aspectos metalingüísticos de un idioma prácticamente, liberando a los alumnos de la inhibición.

Una de las ventajas que tiene el uso de actividades teatrales es que las cuatro habilidades se integran en la enseñanza de forma natural. Se leen las escenas, se escriben los guiones, se escuchan las indicaciones y por supuesto, se produce el habla en un contexto tan idóneo que no deja lugar a los filtros afectivos personales, puesto que se apela a ser otro personaje.

Toda técnica teatral debe buscar hacer comunión entre los dominios cognitivos y afectivos; es necesario que sentir adquiera la misma importancia que

pensar y esto fomente un aprendizaje exploratorio donde la creatividad y la imaginación del alumno hagan un balance para la experiencia de su aprendizaje.

Una vez que el aprendiente haya adquirido la competencia de dramatización, será corresponsable de su creación de actividad dramática y al reflexionar sobre una situación desde diferentes perspectivas será él mismo quien construya su propio conocimiento.

El papel del profesor-actor debe ser diferente al que normalmente se presenta en el salón de clases. En el uso de técnicas teatrales, debe funcionar más como un facilitador o director que como un transmisor de conocimiento; el profesor actor se integra al grupo interviene como un animador, compañero organizador y su actitud constituye una base de confianza para los alumnos. Sin embargo, las actividades teatrales no se dan en todos los momentos de la clase ni en todas las clases, durante las fases o etapas en las que el profesor ha de estar frente al grupo, conviene ser consciente de lo que su espacio escénico comunica.

Las técnicas teatrales se deben plantear atendiendo a las necesidades específicas de cada grupo, en cuanto a edad, nivel de conocimiento y nivel de integración; Se adopta un tema y se establecen los objetivos, teniéndose que considerar, en la estructura de la actividad, la fase de calentamiento, la fase del desarrollo de la escena (ensayo), la fase de conclusión y una reflexión posterior.

Las técnicas teatrales demandan ser realizadas en salones de clases grandes para poder moverse libremente. Si esto no sucediera, se pueden buscar alternativas como un jardín o un espacio libre que cuente con los requerimientos de la obra.

Por último, el autoconocimiento es esencial para el profesor actor, pues sólo a partir de él se generará la autoconsciencia del cuerpo, de la voz, de lo que como objeto de atención se está comunicando, y por lo tanto será capaz de transmitirlo hacia los aprendientes, con lo cual logrará que su metodología de enseñanza se convierta en un arte, logrando así ser un artista que pueda mover la sensibilidad

de aquél que por casualidad o motivación se encuentra en el papel de aprendiz y convertirse para él en el autor de la experiencia memorable que haga la diferencia en su vida académica.

ANEXO: EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA

Basados en lo planteado a lo largo de la presente investigación, es pertinente proponer una unidad didáctica en la cual se incluyen acotaciones a propósito de la metodología. Esta unidad didáctica servirá como muestra del enfoque teatral aplicado a la enseñanza de una lengua extranjera.

Para un enfoque teatral de la enseñanza, es necesario precisar que no se puede secuenciar una unidad basada en contenidos gramaticales, como es lo tradicional; se requiere en cambio partir de un enfoque funcional que englobe diversas estructuras. Eso sí, bien detectadas y suficientemente practicadas.

Para el desarrollo de una unidad bajo este enfoque se recomienda tomar como base una función del lenguaje para la comunicación, se elegirán las estructuras a utilizar y se propondrán las actividades teatrales a realizar.

Esta unidad didáctica está compuesta por una justificación, los objetivos, procedimientos de clase (divididos en fases) y la evaluación.

4.1. Justificación de la unidad

La siguiente unidad didáctica se titula “WHO WAS THAT PAINTER?” por la referencia que hace a un recorrido en el museo. Es importante cuando se elaboran contenidos de este tipo que se asignen roles a cada uno de los alumnos y que se contextualicen.

Esta unidad se dirige a un grupo hipotético de alumnos de nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas, el cual es descrito en el capítulo tres del documento del Instituto Cervantes (2014) con base en las

competencias que posee el hablante que se encuentra en este nivel de dominio, categorizado como “plataforma”:

- **COMPRESIÓN AUDITIVA:** Comprende frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Es capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
- **COMPRESIÓN LECTORA:** Es capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas
- **INTERACCIÓN ORAL:** Puede comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Es capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
- **EXPRESIÓN ORAL:** Utiliza una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia y otras personas, sus condiciones de vida, origen educativo y trabajo actual o el último que tuvo.
- **EXPRESIÓN ESCRITA:** Es capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a necesidades inmediatas. Puede escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

Tomando en consideración estas capacidades ya desarrolladas se pretende que al término de la unidad, sea capaz de describir objetos dando su punto de vista, así como hacer referencias al pasado de dichos objetos para enriquecer las descripciones.

Con esto se pretende favorecer la autonomía del hablante con su entorno inmediato, así como en su entorno más probable cuando de viajar se trate.

De esta manera los estudiantes verán la relación entre ellos y los objetos que adquieren relevancia en sus vidas, y se sentirán protagonistas a lo largo de la unidad.

Destaca la importancia de esta unidad didáctica por todo el vocabulario descriptivo que el aprendiente podrá emplear para poder relacionarse con otros hablantes con el fin de satisfacer necesidades de conocimiento.

4.2. Objetivos de la unidad didáctica

El principal objetivo de la presente unidad es favorecer el interés por comunicarse en inglés, centrándonos principalmente en la comprensión auditiva y la expresión oral. De esta forma, se estará centrado en las dos primeras habilidades lingüísticas en orden de adquisición. La comprensión y el habla son las dos primeras destrezas lingüísticas que servirán como subsunsores (véase pág.23) para posteriormente desarrollar la lectura y la escritura.

Al finalizar la unidad, el alumno debe ser capaz de:

- Describir objetos en función de su utilidad, apariencia e historia.
- Utilizar adecuadamente los adjetivos, pasado simple, verbos modales, y pronombres de objeto.
- Utilizar vocabulario de las partes del cuerpo.
- Utilizar vocabulario con respecto a las artes, adjetivos sobre sentimientos, lugares y actividades.

4.3 Metodología para la aplicación

Los principios metodológicos que tienen que estar presentes para la aplicación de una unidad didáctica basada en el enfoque teatral requieren preparación de los

educandos. Éstos son cuatro: Motivación, Práctica estructural, Actividad física y Dramatización, que surgen de las fases descritas en el apartado 2.2.3, citados a continuación:

1. Fase de antecedentes
2. Fase perceptual
3. Fase práctica
4. Fase de la experiencia

Siguiendo estos cuatro principios, se está creando una actividad que a partir de encuentros humanos, permitirá la sistematización de una experiencia, es decir, estaremos creando una técnica teatral.

Los principios aquí planteados se describen a continuación:

La motivación, es uno de los factores que más peso tiene, por ello las actividades serán presentadas y adecuadas según los intereses de los alumnos, lo cual los llevará a participar animadamente. Para lograr la participación activa es necesaria la competencia de definición (ver pág. 36).

La práctica estructural no se refiere solamente a la estructura gramatical, puesto que al ser un enfoque funcional (es decir, basado en funciones del lenguaje tales como describir, hacer promesas, pedir disculpas, etc.) Requiere el uso de más de una estructura gramatical. La práctica estructural se refiere a la estructura del texto a representar, se trata del planteamiento del diálogo, su corrección por parte del docente y su ensayo para la dramatización.

La actividad física es prácticamente el calentamiento; se requieren principalmente dos cosas: la sistematización de la gramática conjuntamente con el trabajo de pronunciación que implica, y el calentamiento corporal para desinhibir y preparar la actividad dramática.

4.4 Recursos didácticos

Debido a que se debe tomar en serio la instauración de contextos (Ver pág.56) para la creación de ambientes que favorezcan y refuercen la actividad dramática, esta unidad que lleva por título: Who was that painter? Y que pretende escenificar un recorrido por un museo, utilizará los siguientes materiales:

- Pinturas abstractas de cuerpos humanos creadas previamente por los alumnos.
- Objetos que asemejen esculturas, que pueden ser colocados en estantes o en las mismas mesas de trabajo o butacas.
- Etiquetas con los títulos de las “obras de arte” que serán creadas también por los alumnos.
- Cinta adhesiva.
- Impresiones de las pinturas “Massacre of the Innocents” de Peter Rubens
Y “Le moulin de la Galette” de Renoir.
- Pizarra y marcadores.

4.5 Temporalización

Se planea que esta unidad sea cubierta en un lapso de 3 clases de 60 minutos, por lo que tiene una duración total de 180 minutos, las actividades, su descripción y distribución de tiempos se presentan en la tabla posterior a la descripción de actividades.

4.6 Actividades

Las actividades aquí propuestas siguen el modelo planteado en el apartado de “metodología” de esta unidad didáctica; es importante resaltar que toda actividad debe basarse en encuentros humanos para poder ser considerada técnica teatral, y que lo aquí ejemplificado no es el único tipo de actividades que pueden ser usadas, pues su creación depende de la creatividad del docente, siempre manteniendo las premisas aquí planteadas para poder desarrollar las competencias aquí descritas.

DÍA 1	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	TIEMPO ESTIMADO
Actividad 1 (Fase de Antecedentes)	<p>El alumno reconoce el vocabulario a utilizar</p> <p>El alumno mecaniza frases introductorias para la descripción de obras de arte.</p>	<p>El profesor escribe en la pizarra 15 palabras (sustantivos) referentes a los objetos del museo en una columna, en otra columna escribe adjetivos que puedan corresponderse con los sustantivos.</p> <p>Pide a los alumnos utilizar diferentes verbos con cada sustantivo. De manera individual, los alumnos cambian de verbos y eventualmente cambian el sustantivo.</p> <p>E.g. S1: This portrait was very famous before. S2. This portrait caused polemics. S3: There was a fake copy of this portrait. S4: A famous sculpturer created this piece in 1990.</p>	10-15 minutos

<p>Actividad 2</p> <p>(Fase de Antecedentes)</p>	<p>El alumno interioriza frases para la descripción</p>	<p>Repetir las los sustantivos y trabajar en parejas para discrepar sobre las descripciones, los alumnos utilizan la misma frase para discrepar, cuando sea notorio que ya se usa en automático, puede cambiarse de frase:</p> <p>E.g</p> <p>S 1: This portrait is amazing.</p> <p>S2: I don't think it is amazing, it's rather boring to me.</p> <p>S3: The sculpture is totally moving.</p> <p>S4: I don't thing it's moving, it's rather grotesque to me.</p> <p>Los alumnos sustituyen los adjetivos en estas intervenciones, y repiten la misma frase; cuando ha sido mecanizada se convierte a pasado.</p> <p>S 1: This portrait was amazing in its day.</p> <p>S2: I don't think it was amazing, it's rather boring to me.</p> <p>S3: The sculpture was totally moving.</p> <p>S4: I don't thing it's moving, it's rather grotesque to me</p>	<p>10 mins</p>
--	---	--	----------------

<p>Actividad 3</p> <p>(Fase Perceptual)</p>	<p>Los alumnos son expuestos a una descripción de museo.</p> <p>Los alumnos identifican frases para la descripción, así como adjetivos utilizados para describir el arte.</p> <p>Los alumnos utilizan palabras de estas descripciones para</p>	<p>Los alumnos leen la siguiente descripción y el profesor muestra la pintura impresa:</p> <p>MASSACRE OF THE INNOCENTS; BY PETER RUBENS</p> <p>Kenneth Thompson bought this piece at Sotheby's London, July 2002.</p> <p>The flamboyant and dramatic work by Rubens – though recently some voices discussing its authenticity have been heard could also fight for the title of “most unexpected success”:</p> <p>Christie's estimated its price at a mere £5 millions,</p> <p>LE MOULINE DE LA GALLETE</p> <p>At the time of its sale in 1990, it was the second most expensive painting ever sold.</p> <p>This masterpiece even went to the same person that bought number one at the time, Daishowa Paper Manufacturing Co. chairman Ryohei Saito.</p> <p>Again, he wanted this one cremated with him as well, but his companies ran into problems with loans and debt so it had to be sold on as collateral.</p>	<p>15-20 mins</p>
---	--	---	-------------------

<p>Actividad 4 (Fase Práctica)</p>	<p>El alumno utiliza el vocabulario de museo, así como frases hechas para la descripción para crear descripciones de dos obras de arte.</p>	<p>Se pide a los alumnos trabajar en parejas para inventar historias ficticias sobre los cuadros que ellos trajeron.</p> <p>El profesor supervisa los diálogos, corrige y se procede a su memorización.</p>	<p>20 minutes</p>
<p>DÍA 2</p>	<p>OBJETIVO</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>TIEMPO ESTIMADO</p>
<p>Actividad 5 (Fase Práctica)</p>	<p>El alumno utiliza diálogos hechos por él para repasar la sintaxis de manera colectiva.</p>	<p>Los alumnos han memorizado sus primeras descripciones; en grupos de 5 personas pasan al frente para decir la descripción utilizando sólo una palabra cada quién para terminar la oración; con la mayor rapidez posible para darle fluidez al discurso.</p> <p>E.g.</p> <p>S1:At S2: the S3: time S4:of S5: its S1:sale S2: in S3:1990...</p> <p>Cada que un alumno dice más de una palabra, el equipo pierde y otro lo intenta, quien termina primero su descripción respetando la regla de una palabra por persona puede ganar un incentivo.</p>	<p>25-30 mins</p>

<p>Actividad 6 (Fase práctica)</p>	<p>El alumno utiliza los diálogos memorizados para hacer sustituciones y genera nuevos significados.</p>	<p>Se repite la actividad, una palabra por persona; pero en esta ocasión se cambian tanto sustantivos como adjetivos, creando oraciones que tengan sentido.</p> <p>Al finalizar, el profesor hace preguntas de opinión a los equipos de 5 personas, éstos contestan con lo que creen sobre algunos objetos que ya están colocados en el salón.</p>	<p>15-20 mins</p>
<p>DÍA 3</p>	<p>OBJETIVO</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>TIEMPO ESTIMADO</p>
<p>Actividad 7 (Fase de la experiencia: Calentamiento)</p>	<p>El alumno comienza la fase de desinhibición para la actividad dramática.</p>	<p>Los alumnos observan las pinturas de cuerpos humanos traídas por ellos, mencionan lo que ven, sentados en círculo hacia el exterior. Palmotean en su pierna y después en la del compañero siguiente para darle el turno.</p> <p>E.g. S1: (palm) I can see two arms. S2: (palm) I can see an eye S3: (palm) I can see hair</p> <p>Se aumenta la velocidad y después mencionan sólo la palabra. Posteriormente, sólo adjetivos, y finalizan con verbos.</p> <p>Después se toman de las manos y zumban en grupo. El profesor menciona una frase y todo el grupo interrumpe el zumbido para repetirla.</p>	<p>10-15 mins</p>

<p>Actividad 8 (Fase de la Experiencia)</p>	<p>Los alumnos utilizan el vocabulario, adjetivos y verbos vistos en las clases anteriores para dar descripciones de las obras de arte colocadas en el salón.</p>	<p>Se eligen dos alumnos al azar para dar la primera guía. Se asumen los roles: Dos alumnos son los guías y los demás son turistas. Los guías describen las pinturas usando como base los diálogos armados por ellos. Los guías se van cambiando y por último, una vez que por lo menos se han cambiado 3 guías, se repite el ejercicio en parejas.</p>	<p>20-30mins</p>
<p>Actividad 9 (Fase de cierre)</p>	<p>Los alumnos reflexionan sobre la importancia de la descripción para la comunicación.</p>	<p>El profesor hace preguntas de Metacognición: ¿Para qué sirve la descripción en el pasado? ¿En qué otros contextos podemos utilizar la descripción en pasado? ¿Qué tan importante es la descripción en la apreciación del arte?</p>	<p>10-15 mins.</p>

Actividades como las aquí descritas ejemplifican el ciclo completo de una técnica teatral; es recomendable apelar a las artes para cumplir con las competencias de mediación, e ir creando en el alumno la consciencia de que a través del arte se estimula la percepción, que es la base insoslayable del lenguaje.

En el caso ejemplo se apeló a la pintura, pueden ser utilizados fragmentos de teatro, arquitectura, música, etc. Y al seguir las premisas aquí planteadas se garantiza la mayor cantidad de subsunsores cognitivos que afianzan el contenido comunicativo de la clase.

FUENTES CONSULTADAS

- Agudelo, Alix y Flores de Lovera, Haydee (2000). *La planificación didáctica en el contexto de la reforma educativa del nivel de educación Básica*. El Proyecto Pedagógico de Aula y la Unidad de Clase. Caracas: PANAPO.
- Arroyo Zúñiga, Irene (2005) *Principios teatrales para docentes*. Cartago: Universidad de Costa Rica.
- Asher, James (1969) *The total physical response Approach to second Language Learning*. California: Modern Language Journal.
- Bedogni, Ana (2012) *La aportación de la tragedia griega a la educación democrática*. Estudios Paleoantropológicos Grupo Atenea.[Consultado el 06 de Junio de 2015] Recuperado de: <http://grupoatenealaplata.blogspot.mx/2012/06/la-aportacion-de-la-tragedia-griega-la.html>
- Betancourt, Fray Agustín de (1690) *Descripción breve de los sucesos del teatro en México* En Reinoso, Mariel y Von der Walde (2006) *Virreinos*. México: Destiempos [Consultado el 06 de Mayo de 2014] Recuperado de: http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080017653_C/1080017653_T1/1080017653_MA.PDF
- Boehm, Siegfried (2013) *Aprender Actuando*. México: UNAM Ediciones Acatlán.
- Brook, Peter (1977) *L'espace vide*. Paris: Edicions du Seuil
- Brook, Peter (2001) *El espacio vacío*. Arte y técnica del teatro. Barcelona: Ediciones Península

- Brook, Peter (2009) *Avec Grotowski, Arles, Actes Sud-Papiers*, collection Apprendre. [Consultado el 08 de Febrero de 2015] Recuperado de <http://www.readperiodicals.com/201301/3202960851.html#ixzz3RC6cvNdZ>
- Bruner, Jerome (1966) *On knowing: Essays for the left hand*. New York: Atheneum.
- Byram, Michaelle y Fleming, Michaelle (2011) *Perspectivas Interculturales en el aprendizaje de Idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cárdenas, Giraldo (1999) *Cómo dirigir teatro*. Madrid: Ñaque.
- Carkin, Gary (2014) *Teaching English through drama: The state of the art*. Manchester: Institute for Language Education.
- Corral Fullá, Anna (2013) *Didáctica, Lengua y Literatura. El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras: la dramatización como modelo y acción*. Barcelona: Didáctica, Lengua y Literatura. Vol.25 117-134.
- Cook, Cadwell (2010 [1917]) *The play way: an essay in Educational Method*. [Fecha de consulta: 05 de Enero de 2015] recuperado de <https://archive.org/details/playwayanessayi00cookgoog>
- Copland, Aaron (2004 [1939]) *What to listen for in music*. New York: Mc Graw-Hill.
- Chiriboga, Bolívar (1993) *Didáctica del Español como Segunda Lengua*. Quito: Abya Yala.
- Chomsky, Noam (1998) *Nuestro conocimiento del lenguaje humano*. Santiago de Chile: Bravo Allende Editores
- Curran, Charles (1972) *Counseling-Learning: A whole-person Model for Education*. New York: Grune and Stratton.
- Dewey, John (1975) *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Di Tullio, Ángela (1995) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La Isla de la luna.
- Eco, Umberto (1976), *Tratado de semiótica general*, Barcelona: Lumen.
- Féral, Josette (2004) *Teatro, Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Galerna.
- Gattegno, Caleb (1972) *Teaching Foreign Languages in Schools: The silent way 2nd Ed.* New York: Educational Solutions.
- Giroux, Henry (1987) Prólogo en *Literacy Reading the World and the World* de Paulo Freire y D. Macedo. Pp. 1-27 London, Routledge.
- González Silva, Tamara (2014) *Didácticas Específicas para el teatro infantil y juvenil*. El teatro va a la escuela. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Headcothe, Dorothy y Bolton, Gavin(2011) *La enseñanza de la cultura a través del teatro*. Madrid: Cambridge University Press.
- Huamán, Miguel Ángel (2002) *Lecturas de teoría literaria I: Cuadernos pedagógicos*. Lima: UNMSM, Fondo Editorial.
- Hymes, Dell (1980) *Language in education*. New York: Center For Applied Linguistics.
- Jakobson, Roman (1986) *Ensayos de Lingüística General*. Adaptado de “Lingüística y poética” Barcelona: Planeta-Agostini.
- Jiménez-Ridruejo, Andrea (2014) *Aprendizaje de Inglés en alumnos de Educación Primaria a través del teatro*. Buenos Aires: Universidad de la Rioja.
- Kerbrach-Orecchioni, Katherine (1987[1980]) *De la subjetividad en el lenguaje*. La Enunciación. Buenos Aires: Hachette.
- Kowzan, Tadeuz. (1986) *El signo en el teatro: Introducción a la semiología del arte teatral*. Madrid: Monte Ávila.

- Kowzan, Tadeuz (1975). *Literatura y espectáculo*, Madrid, Taurus,
- Lecoq, Jacques (2009) *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba Editorial.
- Laferrière, Georges (2003). *La pedagogía puesta en escena*. 53ª Edición. Madrid: Ñaque.
- Lamadrid, Luis Armando (2007) *El teatro profano, reglamentación y censura*. Madrid: CITRU.
- Lozanov, Georgi (1978) *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1995) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lightbown, Patsy y Spada, Nina (2002) *How Languages are Learned*. Boston: Oxford University Press.
- Loaiza Zuloaga, Luis Fernando (2008) *Pedagogía y teatro*. Revista Colombiana de las Artes Escénicas Vol. 2 No. 1 Enero - Junio.
- López Austin, Alfredo (1996) *La enseñanza escolar entre los mexicas*. Ideas Valores y Tradiciones: Ensayos sobre la historia de la educación en México. México: El Colegio Mexiquense.
- Lotman Yuri (1996 [1982]) *Semiótica de las Artes y de la Cultura*. La semiósfera III Valencia: Génesis Cátedra.
- Louis Mauriello, Matthew (2006) *Sperry & Split-Brain Experiments*. Artículo online [Fecha de consulta: 18 de Enero de 2014] recuperado de: <http://www.cs.umd.edu/class/fall2012/cmssc828d/reportfiles/mauriello3.pdf>
- Luengo-Navas, Julián (2004) *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Luhmann, Niklas. (1998 [1984]) *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. México: Anthropos.

- Malley, Allan y Duff, Allan (2005) *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mariano Rodríguez, Diego (2010) *La teoría de los signos de Charles Peirce: Semiótica Filosófica*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- Martínez Cobo, Ana (2007): *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Valencia, [Consultado el 10 de Enero 2015] Recuperado de http://www.uv.es/foroele/foro3/Actas_III_Foro_ELE.pdf, 143-154.
- Martínez, Jorge Eliécer (2006) *Reseña de "Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas"* de Paolo Virno. Tabula Rasa [Fecha de consulta: 4 de enero de 2014] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600518>
- Maya Ramos, Smith (2007) *El siglo XVII: Reformas Borbónicas y Neoclasicismo*. Madrid: CITRU
- Mendoza Martínez, Félix (2009) *Apuntes para la enseñanza de una lengua extranjera*. México: UNAM.
- Mc Carthy, Kevin y Jinett, Kimberly (2001) *A new framework for building participation in the Arts*. California: RAND
- Motos, Tomás (2009) *El teatro en la Educación Secundaria, Fundamentos y retos. Creatividad y Sociedad*. [Fecha de consulta: 4 de enero de 2013] Recuperado de: http://alboan.efaber.net/ebooks/0000/0847/5_APY_REE_2.pdf
- Muñoz Cáliz, Berta. (2007) *El teatro silenciado por la censura Franquista*. Madrid: Centro de Documentación Teatral.
- Navarro Solano, María Rosario (2006) "*El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado*" *Creatividad y Sociedad*, 9. p. 11-18

- Navarro Solano, María Rosario (2006) *El drama en la Educación: Un espacio para el ser en la escuela*. Addenda. Salamanca: Universidad de Salamanca Publicaciones.
- Olavarría y Ferrari, Enrique de (1968) *Índices de reseña del teatro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oliva, César (2000) *Apuntes sobre historia del teatro: El camino hacia la verdad escénica*. Murcia: Cuadernos para la investigación de la Literatura Hispánica.
- O'Neill, Eugene (1995) *Drama Words: A Framework for Process Drama*. Heinemann: Portsmouth
- Pease, Allan and Barbara (2006) *The definite book of body language*. Sidney: Pease International.
- Pease, Allan and Barbara (2008) *El lenguaje del cuerpo en el trabajo; claves para la comunicación no verbal*. Sidney: Pease International
- Pelletieri, Osvaldo (2001) *Itinerarios del teatro latinoamericano*. Buenos Aires: Galerna
- Pérez Gutiérrez, Manuel (2004a) “*La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales*”. Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. [Fecha de consulta: 19 de Marzo de 2013] Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0023.pdf
- Pérez Gutiérrez, Manuel (2004b) *La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas*. en *Glosas Didácticas*, Revista Electrónica Internacional. [Fecha de consulta: 30 de Marzo de 2013] Recuperada en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf>

- Piaget, Jean. (1962) *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Pomposo Yanes, Lourdes. *En busca de la identidad perdida: El uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE*. Madrid: Universidad Alfonso X el sabio.
- Richards, Jack and Rodgers, Theodore (2009) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press: U.S.
- Wolcott Sperry, Roger (2012) *Autobiography*. [Consultado el 30 de Octubre de 2013]. Recuperado de: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1981/sperry-autobio.html
- Sanders, Peirce (1978) *Collected Papers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Saussure, Ferdinand de. (2010 [1945]) *Curso de Lingüística General*. Barcelona: Gedisa. Traducción de Amado Alonso. Título Original: Cours de Linguistique Générale.
- Seely, John (1976) *In context: Language and drama in the secondary school*. Oxford: Oxford University Press.
- Shinn, Robert (2013) *Lenguaje Corporal 007*. New York: USA Seminars
- Shor, I. (1987) *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*, Portsmouth: Boynton/Cook.
- Slade, Peter (1973) *Child Drama: With a Foreword by Dame Sybil Thorndike*. London: University of London Press
- Trancón Pérez, Santiago. (2013) *Texto y representación: Aproximación a una teoría crítica del teatro*. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional a Distancia, España). Recuperada en http://www.uned.es/centro-investigacion-SELITE_N@T/pdf/santiagoTrancon.pdf
- Tomatis, Alfred (1991). *El oído y el lenguaje*. Barcelona: Martínez Roca.

- Torres Núñez, Juan José (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de publicaciones.
- Themen, Justine (2015) *Theatre in Education at the Belgrade: Building our Heritage*. Cambridge: Lottery Funded.
- Ubersfeld, Anne (1997) *La escuela del espectador*. Madrid: Servicio de Publicaciones de Directores de escena de España
- Vázquez Lomelí, Carlos Manuel. (2009) *Pedagogía Teatral: Una propuesta teórico-metodológica crítica*. [Fecha de consulta 3 de Febrero 2013]
Recuperado de:
http://200.69.103.48/comunidad/grupos/calle14/Volumen3/Vol3/Articulos/VO_L3_Carlos_Manuel_Vazquez.pdf
- Virno, Paolo (2002) *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires, Tábula Rasa.
- Wallerstein, Nina (1984) *Language and Culture in Conflict: Problem-posing in the ESL Classroom*, Oxford: Addison-Wesley Reading
- Ward, Winnifred (1930) *Creative dramatics*. New York: Appleton.
- Wessels, Charlyn (2000 [1987]) *Drama*. Oxford: Oxford University Press.