

UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS DE DRAMATIZACIÓN TEATRAL Y DE ESTIMULACIÓN SENSORIAL DENTRO DEL AULA E/LE¹

ISRAEL MATEOS BRAGADO

Lector AECID

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Agradecimientos: a Luis Dorrego y a Pablo Linares, cuya inspiración, conocimientos y amistad son el alma de este taller.

RESUMEN

El carácter del taller es eminentemente práctico, durante su desarrollo y gracias a la participación directa de los asistentes, se pondrán en práctica algunas actividades provenientes de la dramatización teatral y, vinculadas a ellas, otras actividades de estimulación sensorial. Queremos dejar claro que este taller tiene un carácter meramente introductorio, es decir, no llegará a describir el proceso de una dramatización teatral compleja. Se sugerirán, eso sí, algunas posibilidades sobre cómo estas técnicas pueden ser contextualizadas dentro de la programación de aula de cada docente. También se hará mención a las posibles dificultades, y las consecuentes sugerencias para resolverlas, a la hora de aplicar estas propuestas en un entorno educativo chino.

Apoyándonos en nuestra experiencia docente y con la convicción de haber alcanzado resultados muy satisfactorios creemos que estas técnicas ofrecen a los profesionales de la enseñanza una aproximación metodológica y una serie de actividades con las que es posible alcanzar los siguientes objetivos:

- Integrar las diferentes destrezas comunicativas de manera coherente y espontánea, de manera lúdica pero eficaz.
- Enriquecer la competencia existencial (saber ser) de los estudiantes en unos pará-

¹ Artículo extraído del taller original de mismo título (Pekín, 24 de agosto de 2010).

metros más reconocibles dentro de la cultura comunicativa hispanohablante.

- Utilizar el factor lúdico de la dramatización teatral para crear en el aula un ambiente participativo, expresivo, creativo y desinhibido. Este ambiente hace más factible una mayor interactividad, sociabilidad e integración entre los miembros de clase.
- Aproximarse de manera más directa a los aspectos socioculturales de la lengua española, facilitando la adquisición de una mejor competencia intercultural.

1. MARCO TEÓRICO Y REFLEXIONES INICIALES

La celebración de unas jornadas sobre ELE es una buena oportunidad para plantearse cuestiones a cerca de los contenidos a enseñar, los objetivos a alcanzar, la metodología a emplear y el sistema de evaluación a aplicar en la enseñanza de una segunda lengua. Todos estos asuntos son siempre interesantes puntos de reflexión para cualquiera de los que intervenimos en un proceso de enseñanza o aprendizaje.

Sin embargo, no parece sencillo llegar a conclusiones definitivas, quizá debido a que a nivel individual los profesionales de la enseñanza de segundas lenguas (profesores, coordinadores académicos, directores, etc.) y también los propios alumnos tienen o tenemos diferentes tipos de creencias, valores y aptitudes. Y a nivel más global, especialmente cuando estamos en un entorno académico intercultural, provenimos de diferentes sistemas de enseñanza donde se emplean diversas metodologías que conforman a su vez distintos estilos de aprendizaje.

Nuestra propuesta de taller es fruto de una serie de actitudes, valores y creencias concretas, es decir, se ha consolidado a través de las experiencias y creencias que hemos ido acumulando en nuestra práctica docente a lo largo de los últimos años. A pesar de esto, el lector descubrirá pronto que la mayoría de las ideas y conceptos desarrollados son fácilmente inteligibles, en primer lugar porque la mayoría de ellos son mencionados o explicados dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*², pero también porque se ha intentado definir y contextualizar aquellos que parecen más alejados de la terminología convencional de la enseñanza de segundas lenguas.

1.1. Las competencias comunicativas y las competencias generales

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias comunicativas lingüísticas propiamente dichas. (MCER, p.99)

² A partir de ahora nos referiremos a este texto mediante la siguiente abreviatura: MCER.

• Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando medios lingüísticos. Las competencias comunicativas, en este sentido más restrictivo, tienen los siguientes componentes:

- Las competencias lingüísticas.
- Las competencias sociolingüísticas.
- Las competencias pragmáticas.

• Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender.

En nuestra intención de contextualizar teóricamente nuestro taller nos parece especialmente destacable el concepto de competencia existencial. Pensamos que la dramatización teatral y otras actividades de estimulación sensorial nos ayudarán a enriquecer la competencia existencial de los alumnos, lo cuál repercutirá muy positivamente en su competencia comunicativa.

1.2. La competencia existencial (saber ser)

Además de las competencias comunicativas lingüísticas, la competencia existencial engloba otros factores que inciden de forma decisiva en la comunicación. Por un lado están los relacionados con la personalidad del individuo: el miedo, la vergüenza, la introversión o una mentalidad cerrada pueden provocar que no se cumplan los objetivos en una comunicación. Asimismo, otros factores de la personalidad como el grado de inteligencia, la seguridad en sí mismo, o la actividad o pasividad de un estudiante son factores que pueden facilitar o entorpecer el aprendizaje de una segunda lengua. Por otro lado, además de los rasgos de personalidad, las motivaciones, las creencias, los valores y los estilos de aprendizaje de los estudiantes tienen una incidencia muy grande durante el proceso de aprendizaje. Aunque resulte difícil de cuantificar creemos que una mentalidad abierta y flexible favorece decisivamente el proceso de aprendizaje. (LINARES, p. 12). En relación a estos aspectos, el MCER menciona importantes cuestiones éticas y pedagógicas a tener en cuenta, como por ejemplo:

- Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito.
- Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral.
- Qué factores de personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua.
- Cómo se puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias.

- Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos.

En este punto creemos necesario advertir que en nuestra práctica docente actual nosotros sí creemos que el desarrollo de la personalidad y el desarrollo de las competencias generales son un objetivo educativo, y que precisamente por ello consideramos que las técnicas de dramatización teatral y de estimulación sensorial son muy útiles para alcanzar dicho objetivo. Evidentemente, algunas instituciones educativas u otros docentes podrán tener unas creencias y un estilo de enseñanza diferentes por las cuales no considerarán adecuado o válido este posicionamiento.

2. LA DRAMATIZACIÓN TEATRAL Y OTRAS ACTIVIDADES DE ESTIMULACIÓN SENSORIAL

2.1 Juego y aprendizaje: el aspecto lúdico de la dramatización

Si damos relevancia a las competencias generales (como la competencia existencial) es muy posible que establezcamos unas directrices por las cuales convirtamos la enseñanza en un proceso global en el que no sólo intervendrán la memoria del estudiante y el conocimiento enciclopédico del profesor, sino que este proceso estará guiado en gran parte por factores afectivos y emocionales.

Para fomentar estos factores podemos utilizar lo lúdico en nuestras clases como un recurso de gran valor didáctico. El juego entendido desde un punto de vista pedagógico ofrece grandes ventajas: supone una mezcla de diversión y aprendizaje, por lo que se convierte en una actividad motivadora para el estudiante. La dinámica de un juego facilita la participación de todos los alumnos elevando su nivel de confianza a través de una mayor implicación emocional.

Dentro del campo del juego nos interesa especialmente los juegos dramáticos, y vinculados a ellos, los ejercicios de estimulación sensorial, ya que son modalidades lúdicas que logran integrar cuerpo y mente. A través de ellos el alumno puede llegar a experimentar una segunda lengua de manera orgánica.

Estos juegos poseen valor y utilidad por sí mismos pues nos sirven para desarrollar los siguientes aspectos en la dinámica de una clase: la relación grupal, la confianza, la desinhibición, la interacción y la expresión corporal. Pero al mismo tiempo este tipo de juegos dramáticos o actividades de estimulación sensorial pueden secuenciarse para formar parte del proceso de una dramatización más compleja.

2.2 La dramatización

¿Qué entendemos por dramatización? La etimología de *drama* viene del griego *drao* (hacer). Así pues, cuando utilicemos el concepto de dramatización para nosotros tendrá el significado de “acción representada”. El concepto “acción” requiere que alguien (los personajes) la desarrolle en un lugar y un momento determinado (espacio y tiempo).

Desde el punto de vista lingüístico, podemos distinguir dos fases dentro del proceso de dramatización:

- Redacción y aprendizaje del texto. Durante esta fase, cada grupo trabajará la comprensión y la expresión escrita. Es recomendable que el profesor proponga la situación o conflicto inicial desde el cual los alumnos deberán desarrollar la trama de su dramatización. Durante el proceso surgirán dudas lingüísticas que los alumnos solucionarán con la ayuda del profesor o con la ayuda de sus propios compañeros.
- Ensayo y representación. Durante los ensayos, tanto en horario lectivo como fuera de clase, los estudiantes tendrán que trabajar en grupo, por lo que la comprensión y la expresión oral tendrán una mayor relevancia. Además si tenemos en cuenta que todo el trabajo está orientado a ser representado ante un público se debe cuidar especialmente que los mensajes transmitidos por el estudiante sean comprendidos claramente por el público (el resto de compañeros de clase). Para esto se trabajarán con especial dedicación durante los ensayos las competencias fonológica y pragmática.

Desde el punto de vista extralingüístico la dramatización también puede convertirse en un instrumento de gran utilidad para el aprendizaje de lenguas porque incita la participación activa de todos los alumnos. Y al igual que los juegos dramáticos y las actividades de estimulación sensorial, las dramatizaciones nos permiten optimizar la relación grupal potenciando la confianza, la desinhibición, la interacción y la expresión corporal de los participantes.

3. REFLEXIONES FINALES SOBRE LA APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE DRAMATIZACIÓN TEATRAL DENTRO DEL AULA E/LE.

En el uso y aprendizaje de una lengua no solo utilizamos nuestras competencias comunicativas lingüísticas sino que precisamos emplear otras competencias generales que son igualmente determinantes para el desarrollo de cualquier acto comunicativo. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos da como resultado un mayor desarrollo de todas las competencias de un usuario o alumno. Creemos necesario resaltar que las actividades de la dramatización teatral nos parecen especialmente interesantes porque durante su desarrollo los alumnos integran de manera orgánica aspectos emocionales a su práctica lingüística. Una dramatización, cuando se realiza bajo circunstancias adecuadas,

no solo es una tarea capaz de integrar varias destrezas comunicativas sino que se convierte en una vivencia compartida entre los miembros de una clase.

Las ventajas para utilizar técnicas de dramatización teatral dentro del aula de E/LE nos parecen destacables, pero también es verdad que su uso no está exento de dificultades. En primer lugar, es aconsejable que el profesor tenga ciertos conocimientos sobre la dirección escénica. Además, las diferencias culturales entre el profesor y los estudiantes, o bien entre los propios estudiantes, pueden convertirse en un obstáculo para aplicar un tipo de actividad que requiere una buena relación grupal. Asimismo, dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas en los centros educativos chinos, los modelos didácticos precomunicativos suelen tener una relevancia mucho mayor a la que los profesores extranjeros de segundas lenguas están habituados en sus países de origen.

Además de estas diferencias en cuanto a metodología de enseñanza y a estilos de aprendizaje, los patrones comunicativos en China y los patrones comunicativos en los países hispanohablantes difieren en muchos aspectos. La cultura comunicativa se manifiesta en las formas de conversar y en las formas de interactuar. Los individuos, dependiendo de factores de identidad cultural y de organización social, tienen su forma característica de gesticular, de intercambiar turnos de palabra, de organizar las conversaciones, de dirigirse a sus interlocutores y de abordar temas más o menos delicados.

Sin embargo, si somos conscientes de estos condicionantes y sabemos cómo sortearlos, podremos disfrutar de las técnicas de dramatización teatral dentro del aula de E/LE y mejoraremos además la competencia intercultural de alumnos y profesores. A título personal, después de dos años de experiencia docente en China, creemos que nuestras experiencias en la aplicación de estas técnicas son cada vez más satisfactorias. El aspecto lúdico, interactivo y desinhibidor de las actividades y juegos dramáticos facilita la sociabilidad y la integración entre los miembros del grupo lo que a su vez mejora la competencia comunicativa de los alumnos.

La propuesta de este taller no es la de utilizar estas técnicas de manera exclusiva, es decir, no buscamos convertir la clase en un escenario y a los estudiantes en actores, se trata más bien de utilizar estas técnicas de la dramatización teatral para enriquecer nuestros recursos como docentes. Podemos mejorar nuestra programación de aula, nuestras unidades didácticas, si añadimos actividades o tareas dramáticas que son capaces de integrar de manera orgánica aspectos lingüísticos y emocionales.

El taller será eminentemente práctico. Durante el desarrollo del taller los asistentes tendrán la posibilidad de participar y experimentar varias actividades provenientes en su mayoría de la dramatización teatral. Esperamos que dicha experiencia sea lo suficientemente satisfactoria para que los participantes las consideren útiles y valiosas para su propia práctica docente.

En el anexo se pueden encontrar algunos juegos dramáticos que probablemente serán

utilizados en el taller. Dichos juegos dramáticos son adaptaciones provenientes de otras publicaciones. Por ello, recomendamos la consulta de las fuentes originales, para ello véase las referencias bibliográficas (principalmente las de Luis Dorrego).

BIBLIOGRAFÍA

- Cervera, Juan (1983). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel. Edición digital: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (2002): <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01260630765690405218813/index.htm>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002.
- Dorrego, Luis, y Ortega de Pedro, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- Dorrego, Luis, y Del Hoyo, María Ángeles (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE + de 80 juegos y actividades teatrales*. Madrid: Edelsa.
- Linares, Pablo (2006). *La dramatización en el aula E/LE. Una tarea basada en el marco común europeo de referencia para las lenguas*. Memoria de master en formación de profesores especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tutor: Luís Dorrego. Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid.
- Lorenzo, F. J. (2004). “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE” En Sánchez, J.; Santos, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*, pp. 305-328. Madrid: SGEL.

ANEXO

1. CALENTAMIENTO

NIVEL: desde A1.

DURACIÓN: 5 ó 10 minutos.

OBJETIVOS: reconocimiento y control del espacio, calentamiento del cuerpo, mejoramiento de la concentración, toma de conciencia de nuestra kinosfera, o espacio individual. Lingüísticamente este juego nos puede servir para la práctica de los saludos pero se puede adaptar a los objetivos lingüísticos que cada profesor quiera.

DESCRIPCIÓN: Se trata de pasear por la clase despacio, con el cuerpo relajado. El profesor puede decir “uno”, “dos” o “tres”. Cada número significa la ejecución de una acción diferente, siendo siempre el uno y dos la misma acción y el tres variando según lo que se quiera trabajar ese día. Una vez realizada la acción correspondiente los alumnos siguen caminando por la clase.

- “Uno”: saltar.

- “Dos”: agacharse y tocarse los pies (o el suelo) con las manos.

- “Tres”: por ejemplo: ocupar el máximo espacio posible con el cuerpo, decir una frase en voz alta o presentarse a la persona que tengan más cerca.

Conviene que según se desarrolla la actividad el profesor vaya acelerando el ritmo casi hasta que corran.

EXTENSIONES: Se puede realizar el mismo ejercicio pero con una diferencia esencial: esta vez trabajándolo por parejas. Los alumnos deben ir unidos como si fueran siameses por la parte del cuerpo que indique el profesor (codo, hombro, cabeza, rodilla...).

2. EL CIEGO Y EL LAZARILLO

NIVEL: desde A1

DURACIÓN: 5-10 minutos

OBJETIVOS: a nivel lingüístico puede servir para dar indicaciones de lugar y/o movimiento, o también para utilizar la forma verbal del imperativo. A nivel extralingüístico sirve para facilitar un sentimiento de confianza entre los miembros de un grupo.

DESCRIPCIÓN: se realiza por parejas, uno de ellos mediante una venda (o simplemente cerrando los ojos) se convertirá en una persona ciega, la otra, el lazarillo, mediante la voz (“hacia delante” “hacia atrás”, “gira a la derecha”, “gira a la izquierda”, etc.) o mediante el contacto corporal guiará al ciego por el espacio de clase.

3. LA HISTORIA DE LOS SONIDOS

NIVEL: a partir de niveles intermedios.

DURACIÓN: variable (depende del número de alumnos)

OBJETIVOS: facilitar la integración en el grupo y el uso espontáneo de la lengua oral, así como procurar diversión.

DESCRIPCIÓN: mediante un aparato reproductor el profesor hace sonar una serie de sonidos previamente grabados, por ejemplo: el frenazo de un coche, un caballo galopando, un grito, un teléfono... etc. En primer lugar los alumnos tendrán que reconocer esos sonidos. Posteriormente los alumnos, divididos en varios grupos, tendrán que preparar una pequeña historia que representarán conjuntamente.

4. DRAMATIZACIONES BREVES

NIVEL: desde B1

DURACIÓN: variable (depende del número de participantes)

OBJETIVOS: a nivel lingüístico, si se realiza a modo de improvisación, se incita al uso espontáneo de la lengua para representar un pequeño conflicto; si se pide al alumno una escritura del guión se requerirá además poner en práctica la destreza de expresión escrita.

DESCRIPCIÓN: por parejas se le entrega a cada alumno una pequeña ficha en donde aparece el rol de un personaje que debe representar. El personaje A y el personaje B tienen intereses diferentes por lo que se crea un conflicto, cada personaje debe defender sus intereses e intentar conseguirlos.

Ejemplo:

-personaje A: eres un profesor y en el último examen has suspendido a un alumno por su bajo rendimiento. Sabes que el alumno es capaz de sacar buenas notas pero últimamente se esfuerza poco e hizo mal el último examen. Estás convencido de que un suspenso le ayudará a reaccionar. El alumno en cuestión te visita a tu despacho y tú quieres aprovechar esa visita para saber por qué su rendimiento académico es tan bajo

- personaje B: eres un alumno, has suspendido el último examen porque últimamente has estado "distráido" con otras cosas de tu vida que es mejor que nadie sepa. Si tus padres saben que has suspendido el examen vas a tener problemas, así que vas a hablar con el profesor para convencerle de que te apruebe.

El género de los personajes (profesor/a, alumno/a) se adecuarán al género de los estudiantes que representen ese conflicto.