



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS)

El Laboratorio de Creación Teatral (LCT).
Un Modelo Didáctico de Investigación sobre
Dramatización en Español
como Lengua Extranjera (ELE)

D^a Eva María Alarte Garví

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA (ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS)

El Laboratorio de Creación Teatral (LCT).
Un modelo didáctico de investigación sobre dramatización
en Español como Lengua Extranjera (ELE)

Presentada por:
Eva María Alarte Garví

Dirigida por:
Dr. Pedro Guerrero Ruiz
Dra. María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

2015

Índice

INTRODUCCIÓN GENERAL	11
I.- MARCO TEÓRICO	15
INTRODUCCIÓN	17
1.1.- EL TEATRO EN EL AULA E/LE	21
1.1.1.-El teatro en el Marco de Referencia Europeo	25
1.1.2.-El Marco de Referencia y el Currículo del Instituto Cervantes	44
1.1.3.-Del Marco de Referencia a la actividad en el aula	50
1.2.- EL TEATRO Y LA CREACIÓN	66
1.2.1.- Teatro vs. Drama	68
1.2.2.-Teatro: ejemplo y trampolín	72
1.3.- CREATIVIDAD Y DRAMATIZACIÓN	78
1.3.1.- En cuerpo y alma	78
1.3.2.- Recursos de la dramatización: expresión lingüística, expresión corporal, expresión plástica y rítmico-musical	80
1.3.2.- La creatividad: improvisación y reflexión	84
1.4.- ANTECEDENTES DE LA CREACIÓN TEATRAL EN LAS AULAS E/LE	88
1.5.- JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	104

II.- MARCO METODOLÓGICO	111
2.1.-FINALIDAD: DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA (IMPLEMENTACIÓN Y ANÁLISIS DEL MODELO CON EL ALUMNADO DE E/LE DEL INSTITUTO CERVANTES DE MILÁN)	113
2.1.1.-La Competencia Comunicativa (conocimiento y habilidad del uso lingüístico) en la didáctica del LCT	113
2.1.2.-El alumnado en el LCT: Atención a la interculturalidad, las estrategias de aprendizaje, la cooperación y el error	121
2.1.3.- El profesor-guía en el LCT	134
2.1.4.-Objetivos del Laboratorio de Creación Teatral	139
2.2.-METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA-ETNOGRÁFICA, INTERPRETATIVA Y ACTIVA. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	141
2.2.1.- Investigación etnográfica. Características	144
2.2.2.- Investigación etnográfica educativa	144
2.2.3.- Metodología de la investigación etnográfica	151
2.2.3.1.- Selección del diseño	152
2.2.3.2.- Determinación de las técnicas	153
2.2.3.3.- El acceso al ámbito de investigación o escenario	154
2.2.3.4.- La selección de los informantes	155
2.2.3.5.- La recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario	157
2.2.3.6.- El procesamiento de la información recogida	158
2.2.3.7.- La elaboración del informe	160
2.2.4.- Investigación-acción	162
2.2.3.- Fases	164

III.- DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	167
3.1.- PRIMERA FASE: EXPLORACIÓN	168
3.1.1.-Síntesis de la metodología aplicada a nuestra investigación en curso	168
3.1.2.-La dramatización en el proceso de enseñanza-aprendizaje E/LE	170
3.1.3.-Recogida de datos: Entrevistas informales de grupo; Cuestionario inicial y datos de observación directa	172
3.1.4.-Interpretación conjunta de los resultados de la primera encuesta y datos de observación directa	188
3.2.- SEGUNDA FASE: INTERVENCIÓN	190
3.2.1.-Estrategias, dinámicas y actividades desarrolladas	193
3.2.2.-Recapitulación	199
3.3.- TERCERA FASE: RESULTADOS Y SU INTERPRETACIÓN	200
3.3.1.-Cuestionario final y datos de observación directa	200
3.3.2.-Interpretación global de los resultados del cuestionario final y los datos de observación directa	220
IV.- CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA PEDAGÓGICA	223
V.- REFERENCIAS	233
VI.- ANEXOS	245

INTRODUCCIÓN GENERAL

La presente investigación brotó en las aulas de Español como Lengua Extranjera de nuestra vecina Italia, ya antes incluso de ser concebida como tal.

Arropada por ciudadanas y ciudadanos italianos, se reveló necesaria para responder a las necesidades de alumnos ávidos de adentrarse en el conocimiento de una “nueva” realidad lingüística y sociocultural que se les antojaba amable, enriquecedora, próxima, hermana... para participar de ella con el asombro y la emoción del niño que juega a inventarse cada día a través de nuevas palabras. Porque, en el fondo, eso son los alumnos adultos que se enfrentan al aprendizaje de una segunda lengua: niños que vuelven a reconstruir su realidad al abrigo de nuevos sonidos, no para olvidar los que ya poseen, sino para pintarlos, una y otra vez, descubriendo en cada trazo nuevos matices de significado interlingüístico.

Y es que, un docente que recibe del grupo humano de su aula la pasión por el aprendizaje, no puede evitar entrar en esa espiral positiva que es la curiosidad, la entrega, el desafío de querer saber más, de mejorar la técnica, de sorprender a sus estudiosos cooperantes tanto como ellos lo sorprenden a él.

Así nace el Laboratorio de Creación Teatral, como un juego “serio” para saber más, para probar más, para soñar más...

Señala Alonso De Santos, J. L. (2007, 143) en su *Manual de teoría y práctica teatral*, que “el juego es la transformación de una realidad en otras posibles a partir de nuestra imaginación. Es nuestro primer aprendizaje. La creatividad consiste, pues, en eliminar la lectura obvia de las cosas para que nos

comuniquen algo más de lo que su percepción inmediata manifiesta, sacando a la luz otras posibilidades o dimensiones de su realidad”. Y eso es precisamente lo que entendemos nosotros por investigación pedagógica, una manera crear nuevas posibilidades que den respuesta a las necesidades de nuestros alumnos, ya sean infantes octogenarios o quinceañeros vetustos.

Algo trascendental para esta investigación fue, sin duda, conocer en primera persona y compartir experiencias formativas, humanas y estéticas con figuras tan emblemáticas del teatro contemporáneo, e histórico, como Dario Fo¹. Ello reforzó, aún más, nuestra firme creencia en la función social del teatro, en la viveza de sus recursos, en la solidaridad de sus fines... Y animados por este ímpetu comprometido con la política, en su acepción de “actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo” (RAE, 2015)², nos lanzamos al rescate de la técnica del canovaccio empleada por la Commedia dell’Arte, de modo que nuestra forma de entender lo teatral en el aula, partiera de la búsqueda de recursos para alcanzar los objetivos de actuación para la comunicación, y no de la repetición de palabras ajenas.

El largo camino recorrido desde la idea primigenia, surgida en el aula, hasta la conclusión del presente trabajo (si es que una investigación puede darse por concluida en algún caso) que presentamos hoy, no habría sido posible sin las valiosas orientaciones epistemológicas de Pedro Guerrero Ruiz y M^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara, que han aportado, además de conocimientos, sabios consejos y correcciones decisivas. Una “presencia en la distancia” imprescindible.

¹ Recomendamos la lectura de su *Manuale minimo dell’attore* (1987).

² Novena acepción, en www.rae.es

Gracias, también, a la apertura hacia la innovación, encontrada siempre entre las filas de los compañeros docentes y de los responsables académicos del Instituto Cervantes, ha sido posible atreverse a proponer, a experimentar, a ir siempre un poquito más allá de lo conocido, de lo cómodo, encontrando así, paso a paso, el camino hacia el modelo didáctico en ELE integrado por recursos de dramatización que ofrecemos hoy aquí. Nuestro Laboratorio de Creación Teatral, todo vuestro.

I.- Marco teórico

INTRODUCCIÓN

La evolución histórica en el campo de la Didáctica de la Lengua, nos muestra la gran variedad y amplitud de frentes posibles a la hora de adoptar una posición metodológica.

La adopción de un método en este campo de la enseñanza dependerá, obviamente, de nuestro punto de vista no sólo en el análisis de la naturaleza de la lengua, sino también en el del valor que otorguemos al empleo de ésta, su utilidad, su uso.

Este último factor [ignorado o rechazado en un principio por los estructuralistas como Saussure (1916), o Alarcos (1974) en nuestro país, debido a la ausencia de estudio del habla, e intuido, más tarde, en abstracto por el generativismo chomskiano, gracias a su distinción entre *competencia* y *actuación* (Chomsky, 1965)] logró finalmente tomar forma en la realización del comportamiento lingüístico (**competencia comunicativa**) como reacción a esa abstracción, y adquirir paulatinamente una posición relevante en el análisis teórico-lingüístico que se trasladaría poco a poco, y a través de manifestaciones de distinto género, al terreno didáctico, a las aulas.

El comportamiento lingüístico, apuntado, acuñado y progresivamente desarrollado en profundidad por las aportaciones de autores como Gumperz y Hymes (1964), Hymes, D. H. (1971), Canale y Swain (1980), Canale, (1983), Canale, M. (1983), Van Ek (1986) y Bachman, L. (1990), supone una importante materialización y posterior evolución en la reflexión sobre la lengua como vivo reflejo de sus usuarios, y ha dado origen a teorías (tan imprescindibles en nuestra actual forma de entender la lengua) como la Pragmática, la Sociolingüística, la

Etnografía de la Comunicación (creadora del concepto de competencia comunicativa, tal como lo entendió Hymes) y la Lingüística Textual (que en nuestro país han estudiado autores como Bernárdez (1982)), así como al resto de las que se ocuparon de la vecina objeto de estudio de ésta, la Producción Lingüística Contextualizada.

Gracias a todas ellas se ha ampliado y enriquecido el estudio de la lengua como máximo exponente de la identidad de un grupo social y, en último término, de cada uno de los individuos que lo componen.

Pero aún así, tanto desde el terreno de la investigación y la teoría, como desde el de la didáctica, hemos de mirar hacia delante en un continuo intento de ensanchar nuestros horizontes de comprensión del fenómeno lingüístico, para poder trabajar con mayor eficacia como mediadores en la comprensión de éste por nuestros alumnos.

En este sentido, hemos de tener presente a autores comprometidos con la investigación de lo lingüístico y lo literario como binomio solidario, como Guerrero Ruiz (1991, 1991 y 2008), en sus talleres de literatura en educación primaria; Caro Valverde (2008), que estudia el valor los clásicos redivivos en la educación literaria; o Vicente-Yagüe Jara (2015, 2012, 2013a y 2013b) que, al igual que los anteriores afronta el trabajo investigador sobre la lengua y la literatura desde una **perspectiva intertextual e interdisciplinar** pero, en su caso además, a través de la relación de estas con las artes y la música. Tenerlos en cuenta, decíamos, puesto que para sembrar un camino de apertura al conocimiento, tanto lingüístico como literario y cultural, es fundamental partir de principios que propicien el análisis crítico constante, no sólo por lo que concierne al objeto de estudio, sino también al propio proceso de aprendizaje y a todos los componentes que interaccionan en él.

Es por ello que, siguiendo sus líneas de investigación, consideramos conveniente elegir un modelo didáctico crítico, que potencie el **aprendizaje significativo** (Ausbel, 1968), para que las personas implicadas sean capaces de controlar su propio proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, lo hagan desde su genuino conocimiento del mundo, desde su propia realidad y experiencia.

Según la teoría del aprendizaje significativo, para aprender un concepto, tiene que haber inicialmente una cantidad básica de información acerca de él, que actúa como material de fondo para la nueva información. De este modo, las ideas básicas de dicha concepción del aprendizaje podríamos resumirlas en las siguientes condiciones, que se revelan imprescindible para que se de lugar a él:

- Conocimiento preexistente relevante y adecuadamente claro y disponible en la estructura cognitiva del individuo [de modo que pueda funcionar como un punto de «anclaje» para el conocimiento nuevo].
- Procesamiento mental intenso [aparte de relacionar información nueva con conocimientos previos, también se requiere juzgar y decidir su índice de pertinencia, matizarlos, reordenarlos, reformularlos, ampliarlos o diferenciarlos relación a la nueva información].
- Incorporación de la nueva información a la estructura mental y adherencia de esta a la memoria comprensiva [puesto que si no se incorpora a la estructura mental (porque únicamente pasa por la memoria a corto plazo), no se produce realmente aprendizaje, pues no ha habido reajuste y reconstrucción de los conocimientos previos con los nuevos].
- No hay oposición respecto al aprendizaje mecanicista sino que funcionan como un continuo [ambos tipos pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje].
- Concretación en un modelo de enseñanza con participación activa del aprendiente y atención centrada en el proceso de adquisición del aprendizaje.

- Potenciación de la construcción del propio aprendizaje por parte del aprendiente [llevándolo hacia la “autonomía en el aprendizaje” para relacionar lo que tiene y conoce con lo que quiere aprender].
- Asimilación por exposición docente y/o por descubrimiento propio.

Compartimos pues las premisas del aprendizaje significativo, y creemos que sólo a través de él podremos crear conocimientos sólidos y disponibles para ser compartidos, debatidos y reorganizados junto a nuestros semejantes, porque no hemos de olvidar que el intercambio comunicativo humano es el eje de la sociedad, y como parte de ésta estamos sometidos a estímulos constantes que destruyen, cuestionan, reconstruyen, refuerzan... nuestra visión de todo cuanto nos rodea.

De todo lo dicho con antelación se derivará, obviamente, nuestra posición frente a la relación profesor-alumno como un dúo de cooperación al mismo nivel. Es decir, siguiendo las reflexiones de Crandall (1999) y Arnold (1999) en torno a la cooperación y al componente afectivo del aprendizaje respectivamente, consideramos que el papel del docente será el de un mediador para la auto-elaboración por parte del alumno de su propio conocimiento.

Este cooperador tendrá como cometido ser agente de consenso en el aula, captando las inquietudes del grupo y actuando como canal dinámico de reflexión, como incitador al planteamiento de cuestiones, ente desestabilizador de estructuras anquilosadas... animador del proceso creador cognitivo armónico, que tenga en cuenta las percepciones y emociones de cada individuo, y del grupo en el que desarrolla su aprendizaje.

Llegados a este punto de reflexión, la pregunta que hemos de plantearnos como docentes será: ¿A través de qué tipo de actividades lograremos conciliar todos estos principios en el aula?

1.1.- EL TEATRO EN EL AULA E/LE

La respuesta a la anterior pregunta deberá suponer un principio de actuación que facilite al alumno el desarrollo de las destrezas que conforman la anhelada competencia comunicativa (comprensión e interacción oral, comprensión e interacción escrita), destrezas que, no olvidemos, hemos de ejercitar por igual, puesto que poseen una importancia par en la sociedad crítica, solidaria e igualitaria que pretendemos erigir.

Por ello, el modelo metodológico por el que optemos deberá ser algo más que un “tipo de actividad” que se combina con otros en el aula dependiendo del tipo de materia o de argumento a tratar, deberá suponer un verdadero compromiso de actuación basado en el análisis y la observación constante, ya sea de los alumnos y de su proceso de aprendizaje, como de nuestra actuación mediadora en este proceso.

Es por ello que el docente que, a través del consenso con sus alumnos, opte por poner en marcha este compromiso y, por tanto, desempeñar su papel moderador dentro del grupo, ha de mantener siempre una postura crítica consigo mismo, lo que le permitirá mantenerse alerta para descubrir mejoras posibles, así como no abandonar nunca su formación y renovación.

Por otra parte, la elección del modelo de aprendizaje cooperativo es fundamental para lograr en el alumnado la superación de las diferencias en el camino hacia el disfrute de la multiculturalidad, aún dentro de un marco de ciudadanos de una misma nación. Todos nos reconocemos distintos a nuestros semejantes pero no por ello hemos de distanciarnos, al contrario, ¡qué interesante

experiencia puede ser el descubrimiento de lo diverso, de lo que nos parece lejano!

El hecho de tener la posibilidad de situarnos delante de lo desconocido en un espacio tan reducido como el de un aula, de afrontarlo con tranquilidad y naturalidad, nos aportará a todos (alumnos/gestores y mediadores/asesores) un enriquecimiento constante como personas, como individuos capaces de comprender mejor nuestra propia realidad cambiante.

Pero la cooperación no agota aquí su razón de ser, sino que fundamenta, como ya argumentó Vigotski (1987), la conducta del ser humano, en cuanto ser social que desarrolla sus funciones mentales primero en el plano interpersonal, y sólo en un segundo momento en el plano intrapersonal. De ello se deduce que la interacción de los alumnos en grupos creativos y solidarios, sea facilitadora tanto de una mayor creatividad, como de la autogestión de cada singular alumno.

Dicho esto, la elección de los talleres como modelo didáctico es algo que nos parece natural, y en nuestro caso concreto (el de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera) es, además de ventajoso, casi indispensable.

El alumno de una segunda lengua que se aproxima a ella desde el interior de su propio contexto cultural nativo, (es decir, desde su lugar de origen y no mediante la inmersión en el universo social de los hablantes de la lengua meta), tiene que hacer frente a una doble dificultad: este contexto sociocultural que lo condiciona tanto interna como externamente, antes, durante y después de la “clase de español”.

A este respecto, el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (Consejo de Europa, 2001), establece hasta siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser

objeto del conocimiento sociocultural, y por tanto a tener en cuenta como meta, pero también como zona de intersección y/o conflicto con la cultura de origen:

1. la vida cotidiana
2. las condiciones de vida
3. las relaciones personales
4. los valores, creencias y actitudes
5. el lenguaje corporal
6. las convenciones sociales
7. el comportamiento ritual

En este sentido, siguiendo las reflexiones de Grice (1975), hemos de establecer con el alumno un pacto de cooperación, como el que rige cualquier conversación real fuera del aula, es fundamental desde el primer momento. El esfuerzo por “desligarse” circunstancialmente de todo lo que condiciona y dirige su mente al cómodo uso de su lengua materna, para conseguir utilizar en la medida de lo posible la lengua objeto como recurso, como medio, y no sólo como meta.

Es entonces cuando hemos de provocar la necesidad de expresión a través de la creación de situaciones de necesaria comunicación, que variarán en su sustancia y complejidad dependiendo del momento de evolución en el aprendizaje, yendo de lo sencillo e inmediato a lo más complejo y elaborado.

El objetivo es pues re-crear día a día la lengua, haciéndola no sólo objeto de estudio sino también instrumento para la obtención del fin (como es la propia lengua de un nativo para la adquisición de cualquier nuevo conocimiento, lingüístico o no), y por ello necesaria, hasta que forme parte indiscutible de su proceso de aprendizaje, de sus funciones mentales.

Una vez alcanzado este objetivo/medio constructor, el alumno cooperador estará en disposición de intuir y actuar desde su propia experiencia como usuario de lenguas. Es aquí donde cobra sentido el taller de teatro en alumnos de E/LE, al que nosotros llamaremos **LCT**, siglas de nuestro **Laboratorio de Creación Teatral**.

El uso de la técnica teatral, como recurso expresivo en el aula, es aconsejable desde el primer momento, según nos demuestran los numerosos estudios [Laferriere y Motos (2003), Laguna (1995), Lázaro (2001), Lino Barrio (1999), Lomas y Ruiz, (1999), Miralles (1973), Moreno (1977), Tejedo (1997), Tejerina (1994)] tanto en primeras como en segundas lenguas.

Desde los niveles iniciales, donde los cooperadores necesitan un estímulo constante para romper el hielo, para deshacerse de prejuicios y lanzarse a la producción en una lengua nueva (que se les antoja inaccesible y ante la que se sienten desprotegidos), el recurso a la técnica teatral, como concreción del método comunicativo, ayuda profundamente al alumno para comenzar a interiorizar ese nuevo mundo lingüístico-cultural del que quiere entrar a formar parte.

De este modo, en vez de permanecer como pasivo observador externo, como haría un estudiante de idiomas tradicional que escucha las explicaciones de un profesor en el método frontal, el aprendiz cooperador se sumerge irremediabilmente en el nuevo mar para empezar a nadar en él, a actuar, a hacer uso del medio. A re-crear la lengua y a recrearse en ella.

1.1.1.-El teatro en el Marco de Referencia Europeo

Hoy en día cualquier estudio o investigación que se emprenda en didáctica de segundas lenguas, no puede eludir la obligatoriedad de contemplar y/o contrastar su planteamiento con el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (Consejo de Europa, 2001), como punto de partida a la hora de encuadrar su actuación dentro del panorama de enseñanza-aprendizaje europeo e internacional. Y esto es aconsejable no sólo para facilitar la tarea de localización y comprensión del estudio en sí, sino como medio ineludible de dar a su trabajo un valor significativo y coherente con el desarrollo de la formación lingüística europea y global, propia del mundo plurilingüe en el que la actualidad nos coloca.

Es así que nos disponemos a ofrecer una panorámica de la visión ofrecida con respecto al uso del teatro, entendido como técnicas de dramatización, en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (*Marco de referencia europeo*, partir de ahora). Es decir, analizaremos los puntos del citado documento que lo contemplan y/o que resultan más interesantes y significativos a nuestra investigación, para poder llegar a comprender el modo en que nuestro estudio es encuadrable en referencia a tal escrito, y el grado en que el trabajo que estamos desarrollando aparece contemplado en él.

Hemos de iniciar este análisis señalando la reiterada intención del documento de declararse integrador y ejemplificador de principios prácticos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas, procurando, sin embargo, al mismo tiempo, ofrecer la posibilidad de elección de una o varias de

las alternativas a la hora de entender y actualizar sus aplicaciones prácticas (Consejo de Europa, 2001, p. 6):

Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El *Marco de referencia* europeo no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear. Esto no supone que el Consejo de Europa sea indiferente a estos asuntos. De hecho, muchos colegas de nuestros países miembros han trabajado juntos en los proyectos de lenguas modernas del Consejo de Europa durante años con el fin de convertir una gran cantidad de ideas y de esfuerzo en principios prácticos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas.

De ese modo nos indica su carácter no impositivo pero sí de intención inspiradora y moderadora de distancias entre los distintos sistemas europeos (Consejo de Europa, 2001, p. 12)

El *Marco de referencia europeo* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. **La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua.** [...] Se pretende que el *Marco de referencia* venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas.

Con esta inclusión del contexto cultural, confirmamos el interés, cada día más extendido, por la dimensión humana de la lengua, el uso en su contexto real, que se aleja así de una visión lingüística únicamente ligada a la gramática, hoy ya en vías de superación.

Se abre con ello el camino de la enseñanza de las lenguas modernas a través del **enfoque intercultural**, que seguimos en la misma línea de Byram y Fleming (1998), Gonzáles Díaz (1987), Heathcote (1980), y cuyo objetivo primordial es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia de estudio, comprensión y convivencia con lo “diferente” en los ámbitos de la lengua y de la cultura.

El establecimiento de la interculturalidad como base o principio de actuación en la enseñanza-aprendizaje de L2 supondrá la asunción, aceptación y respeto de las diferencias dentro y fuera de la cultura natal, puesto que, como sabemos, el desarrollo lingüístico de una persona se produce dentro de los entornos culturales de una lengua y como fruto de éstos, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad originaria en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos.

El individuo no guarda las lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una *competencia comunicativa* a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas vividas, y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. Tanto es así que, en situaciones distintas, el individuo puede recurrir consciente o inconscientemente, con mayor o menor flexibilidad, a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto.

A este respecto, el *Marco de referencia europeo*, añade (Consejo de Europa, 2001, p.16):

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del

«dominio» de una o dos -o incluso tres lenguas- cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. [...] Además, una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar. [...] Las consecuencias profundas de tal cambio de paradigma tienen todavía que ser calculadas y traducidas a la acción.

Desde nuestro modesto criterio, vemos una clara llamada a la actuación docente e investigadora a través del desarrollo de las dimensiones de las competencias comunicativas consideradas hasta hoy, incluso por el *Marco de referencia*, como “no estrictamente lingüísticas”:

1.-la *competencia sociolingüística* (1) que participa de ciertos aspectos de la competencia sociocultural, aunque esta última la sitúa en el terreno de las “competencias generales” y no de las competencias comunicativas; y (Consejo de Europa, 2001, p.113)

2.- algunos de los componentes de las que denomina *competencias pragmáticas* (2) por lo que concierne a la dimensión estratégica, según Canale, dentro de lo que en el *Marco de referencia* se denomina “competencia funcional” y “competencia organizativa”. (Consejo de Europa, 2001, p.117)

Y, puesto que entendemos su importancia crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa, distanciándonos ligeramente de la clasificación ofrecida en el *Marco de referencia europeo*, señalaremos más adelante una posible subdivisión de la competencia comunicativa que, fundamentada en las teorías de Canale (1983), implica la necesidad de hacer hincapié en la contemplación de la competencia estratégica y las estrategias de aprendizaje

indirectas, como soporte necesario para el aprendizaje significativo a través de enclaves sensoriales. Estas competencias comunicativas las consideraremos más detenidamente en su naturaleza e implicaciones lingüísticas en el capítulo 2.1.1. del presente trabajo.

Según el *Marco europeo de referencia*:

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el Marco de referencia, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (2011, p.113).

Mientras que:

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»).
- se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»).
- se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (2011, p.117).

Compartiendo la visión crítica y los puntos de reflexión, análisis y clasificación presentados en el citado documento consideramos que (aun suponiendo un avance respecto a tratados anteriores) una posición teórico-práctica que conceda una mayor importancia a la pertinencia y significación de lo extra-verbal en la competencia comunicativa (conocimiento y habilidad), facilitaría el alcance de la comprensión de la lengua objeto y, por tanto, facilitaría el desarrollo real de la comunicación real.

Es por ello que nuestra mirada crítica, constructiva, se posa sobre el tratamiento somero que se otorga al campo de lo comunicativo no verbal, que tanto debe interesar a la competencia comunicativa y, por ello, al presente trabajo. En este sentido, hemos seguido el camino marcado por estudios como los de Cestero Mancero (1999), Davis (1975 Y 2000), Knapp (1995), y Poyatos (1994), para crear nuestra propia versión didáctica a través del LCT.

Más allá de las discrepancias señaladas, creemos que el documento es valioso en cuanto a su capacidad de ofrecer una visión del conjunto de elementos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de un modo claro y estructurado. Esto ya de por sí supone un punto de partida para posibilitar la reflexión ordenada de los participantes en él (sea cual sea su nivel y medios de intervención en el ámbito de la formación), para el análisis desde cada subjetiva perspectiva, de modo que puedan enriquecerlo y enriquecerse con el diálogo abierto hacia una mejora siempre tan deseable y como posible en el proceso formativo.

La estructura que presenta el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, dedica a las notas preliminares y el primer capítulo a una declaración de objetivos y justificación de principios de utilidad de su existencia. Emplea el segundo capítulo (“Enfoque adoptado”, p.20) en la esquematización expositiva de lo que desarrollará más tarde en los capítulos sucesivos. Es decir, trata en un orden diferente al que después empleará en su análisis detallado los siguientes temas:

- a) las competencias del usuario (que desarrollará en el capítulo 5);
- b) los ámbitos actividades y estrategias de la lengua (que desarrolla en el capítulo 4);
- c) las tareas (que desarrolla en el capítulo 7);
- c) los niveles comunes de referencia (que desarrolla en el capítulo 3);

- d) el aprendizaje y la enseñanza de la lengua (que desarrolla en el capítulo 6), con una brevísima referencia al currículo (que desarrolla en el capítulo 8); y
- e) la evaluación (que desarrollará en el capítulo 9).

A continuación analizaremos los capítulos y apartados del *Marco de referencia* que consideramos de mayor interés para nuestro trabajo, con la finalidad de establecer una correspondencia de la teoría allí apuntada con nuestra visión teórico-práctica, y concretar nuestros puntos de acuerdo y desacuerdo.

Hemos de señalar, ante todo, que el aporte más importante realizado por el *Marco de referencia* (más allá de la señalación de los niveles comunes de referencia y su subdivisión en actividades, estrategias y competencias comunicativas, todas ellas relativas a cada una de las destrezas), en lo tocante a nuestro estudio, es la señalación de la comunicación no verbal dentro de las “actividades comunicativas de la lengua y estrategias” (punto 4.4.5.); la insistencia en el ámbito de la competencia sociolingüística (punto 5.2.2.); y el desarrollo de esta competencia sociolingüística (punto 6.4.8.).

Si centramos en ello nuestra atención, observamos que ya al inicio del citado capítulo 2 (Consejo de Europa, 2001, p. 20), realiza la siguiente afirmación:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.(...)

El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Esta afirmación nos anuncia una visión lingüística centrada en el aspecto social de sus participantes, ahora ya alejada de la mera referencia a un sistema lingüístico estructural independiente del uso, la afectividad, o la evolución de sus usuarios.

El siguiente paso es el reconocimiento y la subdivisión en competencias que parten del concepto de competencia comunicativa, debemos señalar aquí que nuestra visión es parcialmente diferente a la adoptada por el *Marco de referencia*, puesto que la nuestra se fundamenta, como ya hemos señalado, en las teorías de Canale (1983) [es un tema en el que profundizaremos en el capítulo dedicado al Marco Metodológico del presente trabajo, concretamente en el punto “2.1.1.-La Competencia Comunicativa (conocimiento y habilidad del uso lingüístico) en la didáctica del LCT.”], el cual considera la *competencia comunicativa* como propia del género humano, sin establecer una comparación o distinción de rango con el resto de las competencias de la especie, dada su naturaleza sociocultural, y engloba en sí la consideración y el desarrollo de las cuatro competencias que la conforman (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica).

Por su parte el *Marco de referencia* señala así lo que entiende por *competencias sociolingüísticas* (Consejo de Europa, 2001, p.25):

Las *competencias sociolingüísticas* se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Esta visión resulta próxima a la nuestra, pero diferenciada por lo que se refiere a la ausencia de la competencia estratégica como tal dentro del *Marco de referencia* y de lo que éste designa como las *competencias comunicativas*. Su ausencia se suple en parte, en el citado documento, con la presencia de las competencias pragmáticas (que se corresponderían con la que nosotros, siguiendo a Canale (1983), identificamos como competencia discursiva):

Las *competencias pragmáticas* tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades. (Consejo de Europa, 2001, p.25)

Y, en parte, con el apartado “4.4 Actividades comunicativas de la lengua y estrategias”, donde como cierre a cuatro de los cinco subapartados se ofrecen las correspondientes estrategias: “4.4.1.3. Estrategias de expresión”; “4.4.2.3. Estrategias de comprensión”; “4.4.3.3. Estrategias de interacción”; “4.4.4.3. Estrategias de mediación”. Recordamos aquí que a la “Comunicación no verbal”, quinto subapartado (4.4.5.), no se le conceden escalas de nivelación que ejemplifiquen posibles actividades y, ahora añadimos, tampoco se contemplan estrategias para este.

Y, en parte, mediante la referencia a las competencias generales que apuntábamos y que aglomeran conocimientos, destrezas y habilidades de todo lo que es considerado por el *Marco de referencia* como “no estrictamente lingüístico-comunicativo” (capítulo 5.1. del *Marco de referencia*).

Desde nuestra perspectiva de análisis, todos estos últimos componentes de las competencias generales del *Marco de referencia*, constituyen lo que nosotros, como Canale (1983), llamamos *competencia estratégica*, y que se encuentra incluida, como hemos señalado anteriormente, como componente indispensable en la competencia comunicativa de los hablantes de cualquier lengua.

El estudio que realizamos se desarrollará en hablantes de español como L2 que deberían pertenecer al nivel de *usuario básico A2* (Plataforma) según el *Marco de referencia*, puesto que habrían superado el nivel Inicial A2 establecido por el Instituto Cervantes que en este nivel coincide con los parámetros del *Marco de referencia*, el cual refleja los contenidos de acuerdo con el Consejo de Europa.

De este modo, según los niveles de referencia que se prevén orientativamente para este estado de desarrollo lingüístico en L2, los alumnos objeto de nuestra investigación se encuentran en un grado de desarrollo de la interlengua que se caracteriza por la posesión de las siguientes capacidades generales (Consejo de Europa, 2001, p.36, “*Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global*”):

Usuario básico: A2

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)

Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Por otro lado, siguiendo el ejemplo del Cuadro 2 *Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación* (Consejo de Europa, 2001, p.40-42), (que es un boceto de lo que puede ser una herramienta de ayuda para la autoevaluación sobre la base de los seis niveles, y que pretende ayudar a los alumnos a identificar sus destrezas principales para saber en qué nivel deben consultar la lista de descriptores más detallados, con el fin de autoevaluar su nivel de dominio de la lengua), comprobamos como a los alumnos objeto de nuestro estudio corresponderían los siguientes descriptores³:

A2 COMPRENDER:

Comprensión auditiva: Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.

Comprensión de lectura: Soy 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.

A2 HABLAR:

Interacción oral: Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy 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: Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.

A2 ESCRIBIR:

Expresión escrita: Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

³ Seleccionamos aquí, la segunda columna, correspondiente al nivel A2, incluida en el cuadro para los seis niveles de referencia (del *Marco común europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*), perteneciente al “**2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación**” (Consejo de Europa, 2011, pp.40-42).

Por último, en el “**Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada**”, diseñado para evaluar las actuaciones de expresión oral, centrado en distintos aspectos cualitativos del uso de la lengua, encontramos los correspondientes a nuestro grupo de estudio (A2) serían los siguientes (Consejo de Europa, 2011, pp. 43-44)⁴:

ALCANCE: Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.

CORRECCIÓN: Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.

FLUIDEZ: Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.

INTERACCIÓN: Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.

COHERENCIA: Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

Todos los descriptores presentados de los esquemas descriptivos relativos a las *competencias del usuario* (capítulo 5) y a los *ámbitos, actividades y estrategias de la lengua* (capítulo 4) del *Marco de referencia*, se refieren a las siguientes metacategorías: *Las actividades comunicativas*, que presentan descriptores de lo que "puede hacer" el usuario de la lengua, en cuanto a la comprensión, la interacción y la expresión; **las estrategias*, que

⁴ Seleccionamos aquí, la segunda fila, correspondiente al nivel A2, incluida en el cuadro para los seis niveles de referencia (del *Marco común europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*), perteneciente al “**Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada**”, (Consejo de Europa, 2011, pp.43-44).

presentan descriptores de lo que "puede hacer" el usuario de la lengua, en relación con algunas de las estrategias empleadas en las actividades comunicativas; y las **competencias comunicativas**, que presentan descriptores escalonados para los distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística.

Ya a lo largo del Capítulo 4 del *Marco de referencia*, el interés se centra en las actividades que será capaz de llevar a cabo el hablante, y las estrategias en las que se apoyará para lograrlo, respecto a los **ámbitos** posibles, generales (personal, público, laboral y educativo) y específicos (un número indeterminado), creados por los lugares, las instituciones, las personas, los objetos, los acontecimientos, las acciones y los textos que los conformen (Consejo de Europa, 2011, p. 49). Es decir, las posibilidades del hablante respecto a cada acto de uso de la lengua, y como tal, inscrito en el contexto de una **situación** específica dentro de una de las esferas de acción o áreas de interés en que se organiza la vida social.

Por ello, la elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza, y además inciden determinadamente en la motivación, ya que esta se enriquece a través de la elección de ámbitos que sean adecuados para el presente en relación con su utilidad futura.

Por otro lado, las condiciones externas en las que se da la comunicación imponen distintas restricciones en el usuario y en sus interlocutores, condiciones/restricciones que según el *Marco de referencia* se subdividen fundamentalmente en físicas, sociales y temporales, y son las siguientes (Consejo de Europa, 2011, p.50):

Condiciones físicas:

a) para el habla:

- claridad de pronunciación;
- ruido ambiental (trenes, aviones, obras, etc.);
- interferencias (calle abarrotada, mercados, pubs, fiestas, discotecas, etc.);
- distorsiones (malas condiciones de las líneas telefónicas, de la radio y de los sistemas de megafonía);
- condiciones atmosféricas (viento, frío extremo, etc.);

b) para la escritura:

- impresión de mala calidad;
- mala letra;
- iluminación deficiente, etc.

Condiciones sociales:

- número de interlocutores y grado de familiaridad entre ellos;
- estatus de los participantes (poder y solidaridad, etc.);
- presencia o ausencia de público o de observadores;
- naturaleza de las relaciones interpersonales entre los participantes (por ejemplo, simpatía/hostilidad, cooperación).

Presiones de tiempo:

- diferentes presiones para el hablante y el oyente (tiempo real) y el que escribe o lector (más flexible);
- tiempo de preparación para discursos, informes, etc. (por ejemplo, improvisado, rutinario o preparado de antemano);
- limitaciones del tiempo disponible (por diversas causas: normas, coste, asistencia a actos y compromisos adquiridos, etc.) para turnos de palabras e intervenciones.

Otras presiones:

- económicas, de ansiedad (por ejemplo: en exámenes), etc.

Todo ello nos lleva a reconsiderar la atención que, tanto profesores como examinadores, hemos de aplicar a nuestros actos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que el efecto que producen las condiciones sociales y las presiones del tiempo en él (en cualquiera de las interacciones

que se den en nuestra aula), tienen una repercusión inmediata en la competencia en construcción de un alumno y en su capacidad de actuar en un momento dado, dentro y fuera del aula.

Éste es un punto que consideramos crucial para nuestro estudio, pues, como veremos en el apartado 1.2.2 del presente trabajo (al hilo de la reflexión sobre el texto teatral y su aportación genuina como material de reflexión y de uso en el aula de E/LE), consideramos el uso del teatro en general, y de las técnicas teatrales en particular, una herramienta de gran valor para la superación de las dificultades que se originan espontáneamente en el intercambio comunicativo, puesto que nos ofrece elementos explícitos para la asunción de una visión global de la complejidad de los actos de habla, de modo que nuestra familiarización con la conciencia de su presencia y pertinencia nos facilitará el adiestramiento en su entendimiento y uso a nuestro favor, mediante el desarrollo de estrategias específicas.

Según el *Marco de referencia* este contexto externo sería demasiado rico para actuar sobre él, o incluso percibirlo en toda su complejidad, razón por la cual tal contexto es filtrado e interpretado por el usuario a través de los siguientes elementos que forman parte de su contexto mental (Consejo de Europa, 2011, p.51):

El aparato perceptivo; los mecanismos de atención; la experiencia a largo plazo, que afecta a la memoria, a las asociaciones y a las connotaciones; la clasificación práctica de los objetos, los acontecimientos, etc.; la categorización lingüística.

Como señalamos antes, desde nuestro punto de vista, sin embargo, este contexto mental sí puede ser entrenado para la percepción de la complejidad del contexto externo, obviamente sin pretensiones de

absolutismo, pero sí de enriquecimiento y ampliación de miras y entendimiento por parte del sujeto con respecto a su actuación y la de su o sus interlocutores, a las circunstancias en las que se desarrolla el acto de comunicación, y a los efectos de todo ello en la evolución del proceso comunicativo.

De esta manera nuestra intervención se basará en hacer explícitos elementos que condicionan a los usuarios ante su actuación para conseguir despertar su conciencia sobre los factores del usuario que guían interna y externamente su actuación, pero que probablemente en gran parte de los casos le pasen desapercibidos y por lo tanto puedan parecer incontrolables; a este respecto coincidimos con el *Marco de referencia*, que cita los siguientes factores (Consejo de Europa, 2011, p. 52):

- las **intenciones** al iniciar la comunicación;
- la **línea de pensamiento**: el flujo de pensamientos, ideas, sentimientos, sensaciones, impresiones, etc. a los que se presta atención conscientemente;
- las **expectativas** en función de la experiencia previa;
- la **reflexión**: la intervención de los procesos de pensamiento sobre la experiencia (por ejemplo: la deducción y la inducción);
- las **necesidades**, los impulsos, las motivaciones, los intereses, que provocan la decisión de actuar;
- las **condiciones** y las **restricciones** que limitan y controlan las elecciones de acción;
- el **estado de ánimo** (fatiga, excitación, etc.), la salud y las cualidades personales.

Todos estos factores determinantes en la comunicación, para cada uno de los individuos que la establecen o permiten, se actualizan con una intensidad y efectos diferentes en cada hablante, por lo que la función del profesor-guía en la búsqueda de recursos y estrategias adecuadas a cada

alumno adquiere una vez más un papel crucial en la mediación y profundización del estudio de sí mismo de cada usuario como ente lingüístico único e irrepetible.

De este modo resultará interesante prestar atención a las tareas en las que los *usuarios* de la lengua meta participan en clase como tales, y aquellas en las que estos alumnos se ejercitan como parte del proceso de aprendizaje. A este argumento el *Marco de referencia* dedica su capítulo número 7 (pp. 151-161), aunque ya en el capítulo 4 diferencie, en este último tipo, dos grandes grupos (Consejo de Europa, 2011, p.57)⁵:

- las que califican de “Usos lúdicos de la lengua”:

El uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua, pero no se limita al ámbito educativo. Las actividades lúdicas comprenden ejemplos como:

Juegos de lengua de carácter social:

- orales (el juego del veo, veo, etc.);
- escritos (el juego del ahorcado, etc.);
- audiovisuales (el bingo con imágenes, el **juego de las películas**, etc.);
- juegos de tablero y de cartas (las palabras cruzadas, el Pictionary, el juego de la oca, etc.);
- **charadas, mímica**, etc.

Actividades individuales:

- pasatiempos (crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, etc.);
- **juegos de televisión y radio** ("Cifras y letras", "Pasapalabra", etc.).

Juegos de palabras:

- anuncios publicitarios; por ejemplo: "Disfruta la fruta".
- titulares de los periódicos; por ejemplo, (distintas reacciones ante la llegada del euro): "Las dos caras de la moneda".
- pintadas; por ejemplo: "La contaminación no te da respiro".

- y las que denominan como “Usos estéticos de la lengua”:

⁵ Marcamos en negrita las actividades que consideramos más afines a nuestra investigación.

Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación (...), y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes:

- **cantar** (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.)
- **volver a contar y escribir historias**, etc.
- **escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos** (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.
- **representar obras de teatro con guión o sin él, etc.**
- **presenciar y escenificar textos literarios** como, por ejemplo: leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), **representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera**, etc.”

A pesar de no poder estar de acuerdo con esta subdivisión (puesto que nos resulta difícil creer en una división neta entre valores como lo lúdico y lo estético en un terreno como el de la lengua), y dejando al margen la sensación de arbitrariedad y falta de claridad explicativa y expositiva que nos provoca citada ejemplificación (que acompaña a dicha subdivisión), aún así, nos interesa señalar la presencia de los elementos que hemos resaltado en negrita por su carácter claramente comprometido con la expresión vocal y corporal como estrategia de comprensión y expresión o herramienta única e indispensable para éstas.

Si a esto añadimos la observación con la que se apostilla y cierra dicho capítulo “4.3. Tareas y propósitos comunicativos” (Consejo de Europa, 2011, p.58):

Este tratamiento en forma resumida de lo que tradicionalmente ha sido un aspecto importante, y a menudo predominante de los estudios de lenguas modernas en los cursos superiores de secundaria y en la educación superior, puede parecer superficial. No se pretende que así sea. Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales,

lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes.

Deducimos pues, que la intención de incluir la literatura y, en consecuencia, la dramatización de esta como forma posible y necesaria para facilitar su asimilación, se impulsa como parte necesaria del currículo lingüístico de la lengua meta.

Esta inclusión mínima nos abre la puerta como docentes e investigadores del aula de Lengua Extranjera, aunque nos preocupa la fórmula aclaratoria y justificativa, que citábamos anteriormente, puesto que denota la ausencia de cotidianidad, todavía hoy, de experiencias literarias, teatrales, y por ende artístico-lúdicas de base fundamentalmente cultural y formativa en el aula de E/LE.

1.1.2.-El Marco de Referencia y el Currículo del Instituto Cervantes

En el presente año académico, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 1994)⁶ es todavía hoy el que se diseñó en 1994, aunque desde la sede central y con la ayuda de los responsables de las áreas académicas de sus centros se está impulsando una labor de reelaboración y puesta al día de éste según los principios y niveles que plantea el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (MCER).

Dicho proceso de reelaboración y adaptación al *Marco de referencia* ya iniciado con la traducción al español del citado documento, supone ahora un largo y presuroso camino a través de la descripción de niveles para cada uno de sus apartados ya citados anteriormente que conciernen al aprendizaje y enseñanza de nuestra lengua (objetivos, actividades, tareas, estrategias,...), para cada uno de los posibles campos de actuación social de los hablantes.

Por este motivo hemos de seguir haciendo referencia al Plan Curricular del Instituto Cervantes publicado en 1994, puesto que es éste el que sigue estando oficialmente vigente hoy día en los Institutos Cervantes de todo el mundo aunque, obviamente, en muchos casos ya enriquecido por el movimiento renovador que se está generando en torno a la aparición del *Marco de referencia*.

⁶ El trabajo de campo de esta investigación se desarrolló durante el periodo comprendido entre los años académicos 2004/05 y 2005/06, es por ello que las referencias al PCIC vigentes en ese periodo no se corresponden con las actuales, ya que el actual PCIC (2008) fue desarrollado a partir del año académico 2006/07 en base a los principios y niveles instaurados por el *Marco europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, (Consejo de Europa, 2001)

En este sentido y por lo que concierne al Instituto Cervantes de Milán, a partir del próximo año académico (2005/06) se iniciará progresivamente la instauración del Nuevo Currículo y diseño de cursos a la luz del *Marco de referencia europeo*. Lo cual básicamente supondrá un reajuste de los niveles con relación al *Marco de referencia europeo* y consecuentemente una prolongación del tiempo de formación para el cuarto año estudio (Superior) en unas 70 horas, por lo que el actual curso Superior se articulará en dos años que comprenderán ciclos de 90 horas cada uno, como podemos observar en las siguiente Tabla 1:

CURRÍCULO ACTUAL*			DELE ACTUAL*	MARCO EUROPEO
NIVEL	CURSOS		CERTIFICADO	NIVEL
INICIAL	A	A1	INICIAL	A1
		A2		A2
INTERMEDIO	B	B1	INTERMEDIO	B1
		B2		B2
AVANZADO	C	C1	SUPERIOR	B2
		C2		C1
SUPERIOR	D	D1	SUPERIOR	C2
		D2		

Tabla 1

Equivalencias para la adaptación de los niveles del PCIC (1994) al MRE (2001)

Y en la Tabla 2:

NUEVO CURRÍCULO Y DISEÑO DE CURSOS DEL INSTITUTO CERVANTES DE MILÁN, A LA LUZ DEL MCER											
NOMENCLATURA MCER			HORAS		TIPO DE CURSO/PERIODICIDAD			ANTIGUO PCIC			
A	A1	A1a	30	56	110	INTENSIVOS	BIMESTRALES Y CUATRIMESTRALES	ANUALES	INICIAL: 110h		
		A1b	30			INTENSIVOS					
	A2	A2a	30	56		INTENSIVOS	BIMESTRALES Y CUATRIMESTRALES				
		A2b	30			INTENSIVOS					
B	B1	B1a	60	120	BIMESTRALES Y CUATRIMESTRALES	ANUALES	INTERMEDIO: 110h				
		B1b	60								
	B2	B2a	65	130				BIMESTRALES Y CUATRIMESTRALES	ANUALES	AVANZADO: 110h	
		B2b	65								
C1a			90		ANUALES						SUPERIOR: 110h
C1b			90		ANUALES						
HORAS CURRÍCULO			540	+100 horas			440				
ANOS CURRÍCULO			5	+1 ano			4				
DIFERENCIA											

Tabla 2 Nueva distribución horaria por niveles para la adaptación de los niveles del PCIC (1994) al MRE (2001) ⁷

⁷ Tanto la Tabla 1 como la Tabla 2 son documentos consulta para la organización interna del cuerpo docente del Instituto Cervantes de Milán (en el Tablón de anuncios de la sala de profesores, 2004).

Como podemos observar en las tablas anteriores los cambios que se habrán de realizar progresivamente en el PCIC (1994) para amoldarlo al MCER (2001), afectarán por lo que se refiere a la distribución no sólo horaria sino a sus correspondencias de objetivos, contenidos... del programa lingüístico-cultural, que se corresponden fundamentalmente con los actuales niveles Avanzado y Superior, puesto que se parte de la visión del aprendizaje como un cono invertido en el que la finalización y superación de cada nivel implica una mayor inversión de tiempo para la adquisición y la maduración de los conocimientos y las conductas sociolingüísticas apropiadas.

Aún a la espera del cambio, y tomando como referencia la Tabla 2, observamos que la distribución temporal del Nivel Inicial del Instituto Cervantes no sufrirá cambios significativos en la revisión.

En cuanto a la aún actual previsión de contenidos fijada por el Instituto Cervantes para el Nivel Inicial (A1 + A2) respondería al siguiente esquema del PCIC (1994, p.22-25):

I.- Inicial

Contenidos funcionales

Adecuación a contextos y situaciones reales de:

Intercambio de información general:

Identificar y describir personas, lugares y objetos.

Comparar personas, lugares, objetos, situaciones y acciones.

Referirse a acciones habituales o del momento presente y del pasado.

Referirse a planes y proyectos

Expresar intenciones, condiciones y objetos

Opinión:

Expresar y pedir opiniones sobre alguien o algo

Preguntar y manifestar acuerdo y desacuerdo

Corroborar y negar una afirmación ajena

Conocimiento y grado de certeza:

Expresión del conocimiento o desconocimiento

Preguntar y responder con los distintos grados de seguridad/inseguridad

Obligación, permiso y posibilidad:

Expresar y preguntar si es posible o no hacer algo
Expresar y preguntar por la obligatoriedad de hacer algo
Pedir, conceder y denegar permiso

Sentimientos, deseos y preferencias:

Expresar y preguntar por: gusto y agrado
preferencias
sensaciones físicas y dolor
satisfacción y deseo
deseo y necesidad

Sugerencias, invitaciones e instrucciones:

Sugerir actividades y reaccionar ante sugerencias
Pedir a otros que hagan algo
Invitar y ofrecer algo, aceptar y rechazar invitaciones y ofrecimientos
Ofrecer y pedir ayuda, aceptarla y rechazarla

Usos sociales de la lengua:

Saludar y despedirse
Presentar a alguien y reaccionar al ser presentado
Reaccionar ante un relato o una información (con expresiones de interés, sorpresa, alegría, pena,...)
Dar las gracias
Pedir perdón
Felicitar

Organización del discurso:

Dirigirse a alguien
Iniciar el discurso
Relacionar elementos y partes del discurso
Finalizar un discurso

Control de la comunicación oral:

Señalar que no se entiende
Solicitar la repetición de lo dicho
Verificar que se ha comprendido lo dicho
Deletrear y solicitar que se deletee
Solicitar que se escriba algo
Preguntar por una palabra o expresión que no se conoce o que se ha olvidado
Pedir a alguien que hable más despacio o más alto

Como podemos ver aunque se introduce una referencia explícita a los usos sociales de la lengua no hay, sin embargo, reflejo alguno de la disposición corporal o gestual que los acompañan, del mismo modo contemplamos una contradicción con respecto al control de la comunicación oral que, como veremos más adelante, según el *Marco europeo de referencia*, no presenta descriptores para estos niveles, mientras que en el Currículo del Instituto Cervantes observamos su introducción y exigencia desde el Nivel Inicial, aunque tampoco en éste se especifique todavía su registro como parte integrante de la competencia estratégica.

1.1.3.-Del Marco de Referencia a la actividad en el aula

Para llevar a cabo tareas comunicativas, a las que pretendemos llegar como resultado de nuestro planteamiento basado en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los hablantes aprendices de E/LE los usuarios tendrán que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación.

Como bien sabemos muchas de las actividades comunicativas, tales como la conversación y la correspondencia, son interactivas, es decir, los participantes alternan como productores y receptores, a menudo con varios turnos. Otras veces, como cuando se envían textos para su publicación o cuando se graba o se transmite el habla por la radio, etc., los emisores están alejados de los receptores, a los que pueden incluso no conocer y que no pueden responderles. En estos casos se puede considerar el acto comunicativo como el hecho de *hablar, escribir, escuchar o leer* un texto.

A su vez, la mayoría de las situaciones, suponen una **combinación** de varios tipos de actividades, ya sean de emisión, recepción, interacción, mediación, de algunas de ellas o todas al unísono.

Si esto es así en el espacio de la realidad de la comunicación, también lo es en el aula de idiomas, puesto que, por ejemplo, se puede pedir a un alumno que escuche la exposición de un profesor, que lea un manual, en silencio o en voz alta, que interactúe con sus compañeros en parejas o en grupos de trabajo, que escriba o hable en ejercicios o elabore redacciones, e incluso que ejerza la mediación, ya sea como una actividad de clase o para ayudar a otro alumno.

A este respecto el *Marco europeo de referencia* aunque, como vimos al inicio de esta sección, difiere de nuestro punto de vista fundamentado en la teoría de Canale (1983), al no reconocer el valor de la competencia estratégica como una de las competencias conformadoras de la competencia comunicativa. Sí que, al menos, señala la importancia que hemos de conceder a las estrategias, (a pesar de entenderlas como tipos de actuaciones que mejoran el entendimiento y tratarlas en relación de sucesión a las actividades que ha de realizar todo aprendiz en relación a los contextos determinados en los que debe desarrollar su competencia lingüística), pero lo hace, por lo tanto, de manera aislada, en vez de asumir un valor integral en la capacidad de comprensión expresión del hablante como ser capaz de servirse de recursos ya adquiridos en su lengua materna y que habrá de despertar y actualizar comprendiendo la viabilidad de su uso significativo en la segunda lengua y la necesidad de adaptación y/o adquisición de conocidos y/o nuevos mecanismos más efectivos de comunicación.

De este modo, en lo tocante al planteamiento por el *Marco de referencia* de las actividades y a las respectivas estrategias que considera correspondientes a éstas, y que habrán de desarrollar los aprendientes de L2, están organizados según el siguiente orden (Consejo de Europa, 2001, p.59):

- Actividades y estrategias de Expresión;
 - o Actividades y estrategias de Comprensión;
 - o Actividades y estrategias de Interacción;
 - o Actividades y estrategias de Mediación;
 - o Comunicación no verbal.

A nuestro modo de ver esta añadidura final necesaria (puesto que la ignorancia de este aspecto comportaría que el *Marco de referencia* no contemplara una verdadera visión comunicativa del lenguaje y por lo tanto no lo considerara como elemento, imprescindible, como objeto de estudio en los

procesos de enseñanza-aprendizaje), no compensa su falta de atención como verdadero objeto de la clasificación detallada en el conjunto de actividades y estrategias de la segunda lengua. Comprende así una especie de “cajón de sastre” donde todo cabe (“Gestos y acciones; Acciones paralingüísticas; Características paratextuales”) pero falto de un tratamiento profundo que le confiera una verdadera visión analítica y una accesibilidad práctica suficiente.

Por último se añade un nuevo apartado, ya fuera de las actividades y estrategias (2001, pp.85-88) “Procesos comunicativos de la lengua”, que subdivide en: “Expresión; Comprensión; Interacción; y *Seguimiento y control*”. A nuestro entender este apartado (4.5) resulta muy interesante, pero debería ser tratado en parte como perteneciente a la competencia estratégica y en parte a la competencia discursiva.

Atenderemos, a continuación a los siguientes elementos:

- Estrategias de expresión
- Estrategias de comprensión
- Estrategias de interacción
- Estrategias de mediación
- Comunicación no verbal
- Procesos comunicativos de la lengua

Señalamos aquí con mayor detalle la clasificación hecha por el *Marco de referencia* (2001, p.64) de las estrategias que han de acompañar a las actividades comunicativas de la lengua, subrayando los puntos que consideramos más significativos para nuestro estudio:

Las *estrategias de expresión* suponen movilizar recursos, buscar el equilibrio entre distintas competencias -maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias- con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea. Se ponen en

funcionamiento los recursos internos, lo que posiblemente conlleva una preparación consciente (Preparación), el cálculo del efecto de estilos, estructuras del discurso o formulaciones (Atención al destinatario), y la búsqueda en un diccionario o la obtención de ayuda cuando se trate de una carencia (Localización de recursos). (...) sin recursos suficientes, el alumno o usuario tendrá que hacer concesiones respecto a lo que realmente le gustaría expresar con el fin de adecuarse a los medios lingüísticos disponibles; y a la inversa, los recursos lingüísticos complementarios de que pueda disponer posteriormente, durante la reelaboración, pueden permitirle ser más ambicioso a la hora de dar forma y de expresar sus ideas (Reajuste del mensaje).

Se definen como *Estrategias de evitación* aquellos procedimientos de reajuste a la baja de nuestros objetivos cuando los recursos de que se dispone son limitados. Las *Estrategias de aprovechamiento*, por su parte, son las que permiten encontrar los medios para lograr desenvolverse mediante un reajuste al alza de nuestros recursos.

De este modo, el usuario de la lengua adopta un enfoque positivo de los recursos de los que dispone, lo que permite hacer aproximaciones y generalizaciones incluso con un nivel de lengua muy sencillo.

Tanto si el usuario de la lengua es consciente de la compensación, de que está andando por la cuerda floja o de que está usando la lengua con vacilación, como si no lo es, la retroalimentación proveniente de la expresión facial, de los gestos y de los movimientos subsiguientes que se producen en la conversación, le ofrece la oportunidad de controlar el éxito de la comunicación. (2001, p.64)

Se presenta así en el *Marco de referencia* el siguiente esquema de tipología estratégica (2001, p.64-65):

Planificación: Preparación:

Localización de recursos

Atención al destinatario

Reajuste de la tarea

	Reajuste del mensaje
Ejecución:	Compensación Apoyo en los conocimientos previos Intento
Evaluación:	Control del éxito
Corrección:	Autocorrección

Y se proporcionan escalas ilustrativas para estos tres, que por lo que respecta a nuestro nivel de estudio, se reduce a (2001, p.65-66):

PLANIFICACIÓN

A2 Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio.

A1 No hay descriptor disponible.

COMPENSACIÓN

A2 Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor.»).

A1 No hay descriptor disponible.

CONTROL Y CORRECCIÓN

A2 No hay descriptor disponible.

A1 No hay descriptor disponible.

Algo que consideramos digno de ser mencionado es la frecuente ausencia de descriptores (*“No hay descriptores disponibles”*), en los niveles de usuario básico, tanto A1 (Acceso) como A2 (Plataforma), grave ausencia que consideramos injustificada en muchos casos, más aún en un estadio de interlengua donde el apoyo estratégico es no sólo verdaderamente importante para conseguir establecer y mantener la relación comunicativa, sino crucial a la hora de conseguir la transmisión y comprensión fiables y satisfactorias en el intercambio comunicativo real al que se enfrenta un principiante y cuyos resultados tanto individuales (de cada transacción de la que se compone un acto de habla), como globales (en el resultado final de ésta), no sólo satisfacen o no al

sujeto sino que condicionan su manera de ver la comunicación en L2, y su manera de verse como parte integrante, codirectora y significativa de ella, o por el contrario como sujeto paciente y arrastrado incontrolablemente por ella.

4.4.2.4. Estrategias de comprensión

Las *estrategias de comprensión* suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran esquemas apropiados. Estos, a su vez, establecen expectativas respecto a la organización y al contenido de lo que va a ocurrir (*Encuadre*). Durante el proceso de la actividad de comprensión, se utilizan las claves identificadas en el contexto total (lingüístico y no lingüístico), así como las expectativas respecto a este contexto establecidas por los esquemas adecuados para elaborar una representación del significado que se expresa y una **hipótesis** respecto a la intención comunicativa que subyace en él. Mediante un proceso de aproximación sucesiva, se llenan los vacíos aparentes y posibles que haya en el mensaje con el fin de materializar la representación del significado, y se deduce la importancia del mensaje y de sus partes constituyentes (*Inferencia*). (...)Si se identifica un desajuste hay que volver a la primera fase (*Encuadre*) en busca de un esquema alternativo que pudiera explicar mejor las claves mencionadas (Revisión de hipótesis). (2001, p.71)

De este modo el esquema correspondiente sería (2001, p.72):

- Planificación: Estructuración (conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los esquemas, establecer las expectativas).
- Ejecución: Identificación de las claves e inferencia a partir de ellas.
- Evaluación: Comprobación de la hipótesis: ajuste de las claves con los esquemas.
- Corrección: Revisión de la hipótesis.

En el *Marco europeo de referencia* se ofrece una escala ilustrativa de la cual extraemos los valores correspondientes a nuestro nivel de estudio (2001, p.72):

IDENTIFICACIÓN DE LAS CLAVES E INFERENCIA

(ORAL Y ESCRITA)

A2 Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.

A1 No hay descriptor disponible.

Más adelante encontramos las estrategias de interacción (2001, pp.79-80):

4.4.3.3. Estrategias de interacción

La interacción abarca tanto la actividad de comprensión como la de expresión, así como la actividad propia de la construcción de un discurso conjunto y, por tanto, todas las estrategias de comprensión y todas las estrategias de expresión mencionadas hasta ahora están también implicadas en la interacción. (...) significa que además de las estrategias de comprensión y de expresión hay un tipo de estrategias exclusivas de la interacción que tiene que ver con el control de este proceso. Asimismo, el hecho de que la interacción sea principalmente cara a cara suele proporcionar una mayor abundancia tanto en términos textuales y lingüísticos como respecto a características paralingüísticas y señales contextuales, todo lo cual puede llegar a ser más o menos elaborado, más o menos explícito hasta donde el constante control del proceso por parte de los participantes considere apropiado.

El proceso visto desde la perspectiva de la interacción respondería pues al siguiente esquema (2001, p. 80):

Planificación:

La planificación de la interacción oral supone la puesta en funcionamiento de esquemas mentales o un “praxeograma” (*diagrama que representa la estructura de la interacción comunicativa*) de los intercambios posibles y probables de la actividad que se va a llevar a cabo (*Encuadre*) y la consideración de la distancia comunicativa que hay entre los interlocutores (*Identificación de vacío de información y de opinión; Valoración de lo que puede darse por supuesto*) con el fin de decidirse por opciones y preparar el posible desarrollo de tales intercambios (*Planificación de los intercambios*).

Ejecución:

Durante la actividad misma, los usuarios de la lengua adoptan estrategias de turnos de palabras para llevar la iniciativa en el discurso (*Tomar la palabra*), para consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate (*Cooperación interpersonal*), para contribuir a la comprensión mutua y a mantener un enfoque preciso de la tarea en curso (*Cooperación de pensamiento*) y para que ellos mismos puedan pedir ayuda a la hora de formular algo (*Petición de ayuda*).

Evaluación:

(...) la **evaluación** tiene lugar en el nivel comunicativo y considera el ajuste entre los esquemas mentales que se pensaba aplicar y lo que sucede realmente (*Control de los esquemas y del "praxeograma"*) y el grado en que las cosas funcionan como uno quiere (*Control del efecto y del éxito*); los malentendidos o la ambigüedad inaceptables provocan peticiones de aclaración que pueden estar en un nivel lingüístico o comunicativo (*Petición u ofrecimiento de aclaración*) así como la intervención activa para restablecer la comunicación y aclarar los malentendidos cuando sea necesario (*Reparación de la comunicación*).

El *Marco europeo de referencia* ofrece escalas ilustrativas en este sector para (2001, p.81):

TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)

A2 Sabe cómo pedir que le presten atención.

A1 No hay descriptor disponible.

COOPERAR

A2 Sabe indicar que comprende lo que se dice.

A1 No hay descriptor disponible.

PEDIR ACLARACIONES

A2 Sabe cómo expresar que no comprende algo.

A1 No hay descriptor disponible.

En cuanto a las estrategias de mediación, el *Marco europeo de referencia* ofrece la siguiente visión (2001, p.82):

4.4.4.3. Estrategias de mediación

Las estrategias de mediación reflejan las formas de abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente.

El esquema que da el *Marco europeo de referencia* al uso de estas estrategias es el siguiente:

Planificación:	Desarrollo de los conocimientos previos Búsqueda de apoyos Preparación de un glosario Consideración de las necesidades del interlocutor Selección de la unidad de interpretación
Ejecución:	Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real. Anotación de posibilidades y equivalencias Salvar obstáculos
Evaluación:	Comprobación de la coherencia de dos versiones Comprobación de la consistencia de uso
Corrección:	Precisión mediante la consulta de diccionarios Consulta de expertos y de fuentes Todavía no existen escalas ilustrativas disponibles.

Después de la revisión de las estrategias de expresión, comprensión, interacción y mediación, el *Marco europeo de referencia* nos ofrece el apartado 4.4.5. “Comunicación no verbal” (2001, p.83).

Ya hemos señalado nuestra objeción al modo de presentación de este apartado ya que si bien está considerado e incluido como una continuación de los distintos tipos de actividades y estrategias, no goza de su profundidad de tratamiento ni del esquema de planificación-ejecución-evaluación correspondiente.

Además, este apartado al que el *Marco europeo de referencia* no realiza introducción o explicación alguna, comprende, desde nuestra perspectiva, un

punto cardinal en la reflexión sobre la competencia comunicativa, puesto que junto a las estrategias de interacción que vimos anteriormente suponen el verdadero cimiento de crecimiento intercultural, de elaboración de enclaves sensoriales para el aprendizaje que nos servirán en la actuación comunicativa real.

Consideramos que el hecho de desarrollar una reflexión que empuje al aprendizaje desde un punto de visto expresivo y receptivo que trascienda lo estrictamente “lingüístico” para sembrar las semillas de comprensión en la interacción corporal, aporta un bagaje socio-cultural que supera cualquier adquisición lingüístico-gramatical por trascendental que se nos antoje. La lengua, sabemos, es un instrumento de expresión que corrobora nuestras acciones, emociones, deseos,... pero no hemos de olvidar en ningún caso que no tiene un unívoco código de lectura, y la verdadera interpretación de ésta nos la da la comprensión del sistema de expresión del ser, ese cuerpo que le da cuerpo.

Es obvio que no poseemos la receta interpretativa de todo discurso, ni pretendemos poseerla, es por ello que nuestro interés no se centrará en los gestos codificados como estándar en E/LE, porque además de improductivo por su vastedad nos parecen ambiguos en muchos casos por la variedad de versiones y sus correspondientes significados por todo lo largo y ancho de la geografía hispanohablante, pero lo que sí nos atrevemos a plantear es un mayor conocimiento de la propia expresividad y con ello una mayor atención a la de los que nos rodean en cualquier acto comunicativo por irrelevante que inicialmente nos pudiera parecer. A este propósito, la propuesta propia del *Marco europeo de referencia* es (2001, p.83):

4.4.5.1. Gestos y acciones

Los **gestos y acciones** que acompañan a las actividades de la lengua (normalmente actividades orales cara a cara) comprenden:

- *Señalar*, por ejemplo, con el dedo, con la mano, con la mirada, con una inclinación de la cabeza. Estas acciones se utilizan con deícticos para la identificación de objetos, personas, etc.; por ejemplo: «¿Me puedes dar ése? No, ése no, aquél»;
 - *Demostración, con deícticos*. Por ejemplo: «Yo cojo éste y lo sujeto aquí, de esta forma. Ahora haced vosotros lo mismo»;
 - *Acciones observables con claridad*, que se pueden suponer como conocidas en textos narrativos, comentarios, pedidos, etc.; por ejemplo: «¡No hagas eso!», «¡Bien hecho!», «¡Oh, no, lo ha tirado!».
- En todos estos casos, el enunciado no puede interpretarse a menos que se perciba la acción.

(2001, p.84):

4.4.5.2. Acciones paralingüísticas:

Las acciones **paralingüísticas** comprenden:

- ?? El lenguaje corporal paralingüístico se diferencia de los gestos y acciones que van acompañados de enunciados en que conlleva significados que se han hecho convencionales y que pueden variar de una cultura a otra. Por ejemplo, en muchos países europeos se usan:
- gestos (por ejemplo, el puño apretado para indicar «protesta»);
 - expresiones faciales (por ejemplo, sonreír o fruncir el ceño);
 - posturas (por ejemplo, dejarse caer pesadamente para indicar «desesperación» o sentarse inclinado hacia delante para expresar «interés entusiasta»);
 - contacto visual (por ejemplo, un guiño de complicidad o una mirada fija de incredulidad);
 - contacto corporal (por ejemplo, un beso o un apretón de manos);
 - proxémica (por ejemplo, permanecer cerca o alejado).
- ?? Uso de sonidos extralingüísticos en el habla. Dichos sonidos (o sílabas) son paralingüísticos porque conllevan significados que se han hecho convencionales, pero permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua; por ejemplo:
- «chsss» para pedir silencio
 - «uuuuuh » expresa desaprobación pública
 - «agh» expresa asco
 - «ay» expresa dolor
 - «bah» expresa desprecio

?? Cualidades prosódicas. El uso de estas cualidades es paralingüístico si conlleva significados que se han hecho convencionales (por ejemplo, relacionados con actitudes y estados anímicos), pero no pertenecen al sistema fonológico regular donde participan características prosódicas de longitud, tono, acentuación; por ejemplo:

- cualidad de voz (chillona, ronca, profunda, etc.);
- tono (quejumbroso, alegre, conciliador, etc.);
- volumen (susurro, murmullo, grito, etc.);
- duración (¡vaaaaaale!)

Muchos efectos paralingüísticos se producen por combinación de tono, duración, volumen y cualidad de voz. (...)

(2001, p.85):

4.4.5.3. Características paratextuales

Características paratextuales: una función "paralingüística" parecida se adopta en relación con los textos escritos mediante mecanismos como los siguientes:

- ilustraciones (fotografías, dibujos, etc.)
- gráficos, tablas, diagramas, figuras, etc.
- características tipográficas (tipos de letras, intensidad, espaciado, subrayado, diseño, etc.)”

De los subapartados que, como acabamos de señalar, según el *Marco de referencia* comprenden la Comunicación no verbal, a nuestro modo de ver adquieren una mayor relevancia para nuestro estudio las subcategorías comprendidas dentro del subapartado “Acciones paralingüísticas” y dentro de este el “Lenguaje corporal”, así nuestra atención en la expresión dramática pondrá su centro en aspectos como:

- gestos (que consideramos englobe también lo que el *Marco de referencia*, clasifica como “gestos y acciones”)
- expresiones faciales
- posturas
- contacto visual

- contacto corporal
- proxémica

Así como en las cualidades prosódicas como:

- cualidad de voz
- tono
- volumen
- duración

Todos estos elementos serán objeto de nuestra práctica en aula para proporcionar mayor seguridad y sensación de control de la interacción en la comunicación real.

Para llevar al aula todas estas estrategias tendremos que organizar inicialmente nuestra actuación docente por secciones de uso o destrezas que después terminarán confluyendo en el conjunto que denominamos competencia estratégica, que agrupa todas ellas y que consideramos imprescindible en la composición de la competencia comunicativa.

Para ello nos servimos de la síntesis de procesos comunicativos de la lengua expuesta en el *Marco europeo de referencia* (2001, pp.85-86) *Marco de referencia*):

4.5. Procesos comunicativos de la lengua

Para hablar, escribir, escuchar o leer, el alumno tiene que llevar a cabo una secuencia de acciones realizadas con destreza.

Para hablar, el alumno debe saber:

- planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas);
- formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas);
- articular el enunciado (destrezas fonéticas).

Para escribir, el alumno debe saber:

- organizar y formular el mensaje (destrezas cognitivas y lingüísticas);
- escribir el texto a mano o teclearlo (destrezas manuales) o, de lo contrario, transferir el texto a escritura.

Para escuchar, el alumno debe saber:

- percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas);
- identificar el mensaje lingüístico (destrezas lingüísticas);
- comprender el mensaje (destrezas semánticas);
- interpretar el mensaje (destrezas cognitivas).

Para leer, el alumno debe saber:

- percibir el texto escrito (destrezas visuales);
- reconocer la escritura (destrezas ortográficas);
- identificar el mensaje (destrezas lingüísticas);
- comprender el mensaje (destrezas semánticas);
- interpretar el mensaje (destrezas cognitivas);

A nuestro entender la reflexión más interesante es la que se nos ofrece a partir del esquema del proceso de interacción (2001, p.80), puesto que es el que pone en contacto todos los procesos individuales, actualizando las destrezas que los hacen posibles:

Planificación	Encuadre (selección del "praxeograma") Identificación de vacío de información y de opinión (condiciones de idoneidad) Valoración de lo que se puede dar por supuesto Planificación de los intercambios
Ejecución	Tomar la palabra Cooperación interpersonal Cooperación de pensamiento Enfrentarse a lo inesperado Petición de ayuda
Evaluación	Control de los esquemas y del "praxeograma" Control del efecto y del éxito Corrección Petición de aclaración Ofrecimiento de aclaración Reparación de la comunicación

A este respecto nos parece fundamental subrayar como marca la confluencia de los diferentes procesos que interactúan en la actualización de la competencia comunicativa del hablante durante la comunicación real (2001, p.87):

4.5.2.3. Interacción

Los procesos que conlleva la **interacción oral** se diferencian de la simple sucesión de actividades de expresión oral y de comprensión oral de varias formas:

- Los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, que es todavía incompleto, se inicia la planificación de la respuesta del usuario sobre la base de una hipótesis respecto a la naturaleza del enunciado, su significado y su interpretación.
- El discurso es acumulativo. Mientras continúa una interacción, los participantes convergen en sus lecturas de una situación, desarrollan expectativas y se centran en asuntos relevantes.

Estos procesos se reflejan en la forma de los enunciados producidos. (...)

4.5.3. Seguimiento y control

El componente estratégico supone poner en funcionamiento las actividades y las competencias mentales en el curso de la comunicación. Esto se aplica de igual forma a los procesos de comprensión y de expresión. Hay que destacar que un factor importante del control de los procesos productivos es la retroalimentación que recibe quien habla o escribe en cada etapa: formulación, articulación y acústica.

En un sentido amplio, el componente estratégico también tiene que ver con el seguimiento del proceso comunicativo mientras éste se desarrolla, y con las formas de controlar el proceso; por ejemplo:

- enfrentarse a lo inesperado como, por ejemplo, a los cambios de ámbito, tema, esquema, etc.
- enfrentarse a las interrupciones de la comunicación durante la interacción o la expresión como, por ejemplo, lapsus de memoria;
- competencia comunicativa inadecuada para la tarea concreta (utilizando estrategias de compensación como la reestructuración, los circunloquios, la sustitución, la demanda de ayuda);
- comprensión e interpretación erróneas (pidiendo aclaración);
- lapsus linguae, audición errónea (utilizando estrategias de reparación).

En este sentido la competencia estratégica supone la adquisición más valiosa para un hablante de L2 ya desde su primer estadio de **interlengua**, no estamos de acuerdo con la imposibilidad de presentar descriptores de ella para hablantes de nivel A (ya sea A1 ó A2) puesto que es en estos niveles donde más útil se revela su capacidad de empleo.

Es por ello que nos resultará útil la utilización de técnicas dramáticas y la observación de textos teatrales o “teatralizables” para desarrollar la capacidad de adaptación, comprensión y expresión, del sujeto a la socio-cultura de la lengua meta a la que se acerca, con el fin de facilitar su integración desde una perspectiva intercultural que le permita redescubrir y desarrollar sus capacidades intuitivas ante lo desconocido partiendo de su visión del mundo para llegar a descubrir, con un menor impacto traumático, lo diverso y perciba la complejidad del nuevo universo lingüístico como un enriquecimiento de su comprensión de las diferentes realidades sociales.

1.2.- EL TEATRO Y LA CREACIÓN

El teatro, más allá de las múltiples definiciones que intentan vincularlo con un tiempo y un espacio restrictivos, es un acto abierto al ver y al actuar, una puerta a la dimensión humana que nos permite explorar nuestra naturaleza y nos proporciona herramientas para la reflexión sobre nosotros mismos.

Todo ello lo convierte en un recurso de apoyo para la explotación de contenidos, ya reconocido por los programas curriculares tanto de L1 como de L2 aunque no de manera clara ni sistemática. Sin embargo, nosotros sostenemos que su potencial es más valioso aún, mina de la cual extraer recursos y materiales de trabajo para la elaboración didáctica de cualquier materia educativa, y muy especialmente de las lingüísticas, tan estrechamente relacionadas con el complejo **desarrollo de las facultades expresivas tanto verbales como no-verbales.**

La construcción del conocimiento lingüístico a través del teatro nos facilita la elaboración de un sólido edificio significativo, pues sus pilares son tan naturales como las raíces de un árbol, ya que crea vínculos conscientes e inconscientes con nuestros sentimientos y emociones, nuevos y añejos, ayudándonos a interiorizar paulatinamente los contenidos, a través de conexiones necesarias con aquellos, en la constante búsqueda de la expresión comunicativa.

Esta finalidad constructiva se descompone a través del desarrollo de las facultades creadoras de los individuos, de modo que puedan adueñarse de la significación de las palabras, los gestos, las conductas, las emociones... ya que, como afirma Tejerina (1994) al analizar el importante papel del teatro en la educación, tanto para el aprendizaje de la lengua propia como de las lenguas extranjeras, el aprendizaje lingüístico debe atender a la pragmática:

Efectivamente el aprendizaje lingüístico no se efectúa a través de una apropiación teórica y abstracta de la lengua como pensaban en la escuela tradicional (...) sino también a partir de trabajar el lenguaje en situaciones concretas de enunciación, punto de vista del que parten los recientes estudios que incorporan la pragmática. Hay que tener en cuenta además para reconocer su potencial como método, que el lenguaje verbal es sólo un componente de la comunicación, la cual surge del conjunto de elementos situacionales, gestuales... es decir, no olvidar la importancia significativa de los contextos y de los factores concretos e individuales en los fenómenos lingüísticos.

Hemos de añadir la importancia que el teatro concede al sentido social de la comunicación y el compromiso de la personalidad que impone a sus participantes, de tal modo que su uso favorece el aprendizaje sensible del lenguaje oral y escrito, gracias a un diálogo auténtico basado en el intercambio real entre los individuos, unidos por un proyecto común.

1.2.1- Teatro vs. Drama

Todos nos sentimos en mayor o menor grado familiarizados con la noción de **teatro** escolar, puesto que a lo largo de la historia de la educación las sesiones de fin de curso y los festejos escolares han utilizado reiteradamente la representación de obras teatrales o espectáculos de canto, danza, recitación... en los que los escolares ponían, y afortunadamente siguen poniendo, su entusiasmo para llevar a cabo una demostración del esfuerzo intelectual y artístico realizado durante horas de trabajo dentro o fuera del horario establecido como obligatorio. La realización de estas actividades, como la mayoría de las de cualquier curso, independientemente de la materia de la que se trate, dependerá directamente del grado de voluntad e implicación de que goce el docente.

Sin embargo, por paradójico que resulte, no todos reaccionamos con tanta inmediatez ante la idea evocada por el término de **dramatización** escolar, puesto que no nos suscita la cercanía de lo vivido, el placer o el trauma experimentados durante nuestra formación académica. Y esto es así a pesar de que ambos vocablos posean proximidad definitoria, complicidad técnica y gravitación en torno a un mismo eje. Pues bien, intentaremos aquí poner algo de luz en esta relación oscura, y reivindicar la necesidad del uso la **dramatización** tanto independientemente del teatro, como, en el caso de que se quiera hacer uso de éste, herramienta indispensable para conseguir frutos más sanos.

A pesar de la división aristotélica de los géneros literarios (épica, lírica y drama) por la que la noción de ”**drama**“ implicaba ese “hacer” ante un público, la evolución del uso en la lengua española ha provocado la superación metonímica a favor del denominador del continente “**teatro**” (lugar donde se realiza la acción dramática), que suma a su significado original el valor del contenido (acción dramática en sí misma). De esta manera, el sentido etimológico de **drama** resulta

hoy bastante olvidado y más bien equívoco, puesto que nos sugiere la imagen del subgénero teatral de componentes trágicos, lo que resulta categóricamente contradictorio con la actividad jovial y placentera que se pretende evocar.

Sin embargo, es precisamente ese sentido adecuado del vocablo, empleado con mayor acierto histórico popular en lengua inglesa en numerosos trabajos como los de Courtney (1968), pero que se abre paso día a día, estudio a estudio, práctica a práctica, en nuestra lengua, como demuestran los trabajos de Arroyo (2003), Bercebal (1995), Bercebal (1997), Carballo Basadre (1995), Cervera (1996 Y 1982), García Del Toro (1995), López Valero, Jeréz Martínez, Motos (1996), Motos y Tejedo (1996), entre otros.

Pues bien, por lo que a nuestro campo de investigación se refiere (la didáctica de las lenguas extranjeras), la ambigüedad entre estos dos vocablos ha crecido inconmensurablemente creando distanciamientos notables sostenidos por los diferentes enfoques metodológicos, fundamentalmente de origen anglosajón, de modo que, mientras para unos la división entre drama y teatro es neta e inequívoca, hay quien sostiene que ambas son solidarias e insolubles.

Partidarios de la visión diferenciadora serían Hamilton y MacLeod (1993, p.9) al ver drama como “una forma de pensar en la enseñanza y el aprendizaje”; Hayes (1984, p.1) que llama drama al uso de juegos dramáticos de mímica y movimiento, rol e improvisación, encaminados al desarrollo de habilidades lingüísticas y sociales; o Maley y Duff (1982, p.6) al describir las actividades dramáticas como “aquellas que permiten al aprendiz usar su personalidad en la creación del material sobre el que parte de la clase de lengua va a estar basada”. Para todos ellos la representación de una obra teatral (u obra dramática), esto es, ante un público pasivo, supone una dramatización artificial y acartonada de diálogos que, ocasionalmente, se utilizan como distracción o refuerzo lingüístico. Sobra decir que todos ellos se manifiestan a favor de la utilización de las técnicas

y actividades de dramatización, mientras que rechazan férreamente el uso del teatro al considerarlo como un objeto terminado o cerrado y, por tanto, privo de inspirar la creatividad.

Frente a estos encontramos a estudiosos como Holden (1981, p.8) o Dougill (1987, p.2) que defienden una interpretación global del fenómeno dramático o teatral. Éste último, entiende las *actividades dramáticas* como un todo armónico y continuo que abarca desde las actividades basadas en el juego dramático (dramático/personal: juegos y resolución de problemas, simulación, juegos de rol,...), hasta las puramente teatrales (teatral/impersonal: lectura de obras, representación de obras, escenificación de diálogos...). Es decir, desde las que se realizan con carácter experimental, hasta las que teóricamente tienen como único fin la interpretación.

Nuestra línea de pensamiento se encuentra más cercana a la idea de continuidad y solidaridad entre drama y teatro, que de la pretensión de crear una línea divisoria entre ellos, puesto que, a nuestro modo de ver, nacen en contacto y se apoyan mutuamente para crecer con salud, por lo que nos parecería antinatural separarlos definitivamente o calificar uno de ellos como no válido. Pero sí nos atrevemos a señalar que el uso de cada uno de ellos en el aula de L2 presupone una preparación psicológica diferente, tanto de los alumnos como del mediador, que condicionan diversamente la actitud y las posibilidades creativas de los actantes; y que, consecuentemente, tendrán implicaciones heterogéneas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho esto, hemos de aclarar que, desde nuestro modesto punto de vista, la complementariedad de ambos hace que su combinación en la práctica docente suponga un tándem de difícil de mejora, concediendo a cada uno de ellos un espacio diferente y una función diversa. Para nosotros, la dramatización será entendida como *juego dramático* que podrá plasmarse mediante el lenguaje de los

gestos (juegos mímicos) o mediante el corporal y el verbal; ya sea actuando de modo directo con los jugadores (juegos dramáticos personales), o mediante el uso de símbolos (máscaras, títeres o sombras). Este juego dramático albergará la parte sustancial del proceso creador, mientras que recurriremos al *teatro* como ejemplo inicial, soporte de análisis o modelo de referencia (en lo dialógico, extraverbal, situacional, etc.), según las exigencias, pero no como fin en sí mismo. La representación teatral (entendiendo esta como escenificación ante un público) sólo tendrá lugar en el caso de suponer el resultado del recorrido de creación del grupo que, por voluntad propia, desee dar un paso más en su experiencia creativa. Este paso queda inicialmente fuera de las expectativas de nuestro laboratorio si lo entendemos como memorización de un texto, pero estará naturalmente incluido cuando se trate de hacer partícipe a terceros del propio proceso creativo, en una suerte de juego interpretativo bajo parámetros, algo similar al empleo del *canovaccio* en la *Commedia dell'Arte*.

1.2.2- Teatro: ejemplo y trampolín

Uno de los mayores retos a los que un estudiante de L2 debe enfrentarse es el de aunar todos sus esfuerzos para conseguir que cada una de las competencias adquiridas o aprendidas en la lengua meta estén preparadas para actuar al unísono durante la interacción oral en la lengua meta. Es por ello que uno de los ejercicios más efectivos, que harán al estudiante perder el miedo a la intervención y reforzarán su sensación de seguridad ante ésta, puede ser la práctica del diálogo y de la conversación planificada, que poco a poco le hará ganar confianza en sí mismo y le permitirá reaccionar con mayor tranquilidad ante los imprevistos y las interferencias que pueden concurrir en cualquier conversación espontánea por sencilla que sea.

Analizando las posibles muestras dialógicas extraíbles de la literatura y de acuerdo con las reflexiones de Bobes Naves, M. C. (1997), entendemos que el diálogo, fuera del discurso dramático, no es una forma de expresión exigida por el género, por el tema o por el estilo determinado; es una forma elegida y a esto se debe el que se interprete como índice de acercamiento al teatro, que tiene el diálogo como forma tradicionalmente obligada.

Es el hecho de configurar una “representación” literaria lo que convierte al diálogo, a diferencia de la conversación, en instrumento de configuración del universo imaginario de la obra de ficción. Esta situación se refleja en los condicionantes específicos del diálogo literario, inusuales en la conversación coloquial. De este modo, en él queda impreso un rico contexto de índole extra-verbal: el modo de enunciación, la actitud y el aspecto de los personajes, los gestos que estos emplean, sus movimientos, el lugar, el tiempo, los espacios...

Del mismo modo, el lenguaje y el tipo de actos de habla de los personajes conforman un índice significativo de su carácter individual, así como de la estructura de sentido del conjunto de la obra literaria. Es por ello que el diálogo constituye el vehículo comunicativo esencial de la obra dramática, las relaciones entre los signos verbales y los elementos y presupuestos no verbales de la situación que condicionan y estructuran el diálogo dramático, son objeto de una manipulación en el texto que los aleja de los diálogos comunes. Pero es, precisamente, esta separación de la conversación, la que servirá al alumno como punto de reflexión sobre lo implícito y lo explícito en los actos de habla, empujándole a reflexionar sobre la intención con que se usan estos recursos, siempre presentes implícitamente en cualquier interlocución, independientemente del tipo de acto llevado a cabo.

En este orden de reflexión dramática a fin de tomar conciencia de los componentes que condicionan nuestras actuaciones en la conversación, observamos el análisis contrastado realizado por Bobes Naves, (1997; pp. 276-279) al desglosar los rasgos caracterizadores de la interlocución teatral en: Autosuficiencia; Pertinencia; Carácter factitivo; Ficción de la espontaneidad; Argucias constructivas ; y otras formas de diseño de la situación:

- Autosuficiencia: no está subordinado a instancia discursiva superior alguna y se presenta como forma expresiva principal de la obra dramática. Pero, a nuestro entender, habríamos de adjetivarla como “relativa” puesto que esta característica es propia de la del teatro literario, del teatro leído, y no de formas teatrales más complejas y cada vez más importantes en el panorama teatral actual, como lo son las corrientes vanguardistas (Ej.: Actos sin palabras de S. Beckett) donde el diálogo queda sujeto a importantes alteraciones.
- Pertinencia: semánticamente apenas se aborda lo obvio, lo cotidiano, por tanto si ello ocurre implicará la asunción de un significado especial.
- Carácter factitivo: Las palabras de los personajes frecuentemente poseen la capacidad de obligar a actuar, modificar la actitud o el comportamiento.

- Ficción de la espontaneidad: se intenta un curioso compromiso entre lo espontáneo, coloquial, y la elaboración dictada por la entidad representativo-narrativa del género.
- Argucias constructivas: la representación de la acción a través del diálogo conlleva una serie de estrategias de construcción narrativa para facilitar la introducción de información (información sumaria, acecho o escucha, recurso al mensajero,...)
- Además de lo anterior en el diálogo podemos encontrar formas de diseño de la situación (ambientes, lugares, fondos,...), y una tipología varia de las formas de interrumpir, continuar, romper silencios, etc. Los principales procedimientos para presentar el mundo extraverbal o caracterizar ulteriormente a sus personajes son la acotación, el aparte y el monólogo. La primera puede ser externa o interna al diálogo, mientras que las otras dos son irrefutablemente internas a él, aunque no dirigidas a un interlocutor del escenario, sino al público o al emisor mismo.

Frente a la **conversación** que, como expresión de la espontaneidad, para tener éxito en la mayoría de los contextos sociales, ha de basarse en el interés y el apoyo mutuo de sus interlocutores. Raramente se produce una expresión o comprensión perfectas, por lo que el éxito del diálogo depende en gran parte de que las personas reconozcan sus debilidades comunicativas.

El hecho de que la comunicación oral se desarrolle básicamente por medio de la conversación, hace que ésta tenga una importancia sustancial en el campo del lenguaje. Si ponemos nuestra atención en el menor o mayor grado de formalidad o planificación con que se desarrollan las conversaciones, veremos que se pueden distinguir, las conversaciones con tendencia a la planificación (mesa redonda, debate, entrevista, interrogatorio...) cuya menor espontaneidad se distingue por la existencia de un tema previsto al que deben ajustarse los hablantes y la claridad en la determinación de los turnos de intervención; de las conversaciones con tendencia a la espontaneidad (la conversación cotidiana, el diálogo telefónico entre amigos...) donde los temas son elegidos y modificados por los interlocutores y los turnos no están establecidos ni guiados por agentes externos.

Entre ambos extremos la conversación se actualiza en diversos grados de formalidad que, consecuentemente, serán clasificables en progresión lógica dependiendo de los factores circunstanciales en los que se produzca: categoría social de los participantes, relación existente entre ellos, asunto de que se hable, modo en el que se desarrolle la conversación (con mayor o menor dificultad e interferencias) y marco espacio-temporal en el que tenga lugar. La conjunción de estos factores determinantes del grado de formalidad adquirido por la conversación, condicionará la elección de los recursos lingüísticos a tener en cuenta para participar en ella con la debida adecuación y pertinencia.

No debemos olvidar, además, la importancia del cumplimiento de las dos reglas básicas de la conversación para que ésta sea posible: el principio de cooperación (compuesto por las máximas conversacionales: cantidad, calidad, claridad y pertinencia) y el principio de cortesía. Ambos habrán de ser aliados y su combinación deberá sortear todo posible conflicto en favor del buen fin del intercambio comunicativo.

Del anterior análisis de conversación y diálogo, derivamos el significado de conversación como rasgo semántico que alude a la libre intervención en el coloquio, a la libertad divagatoria, mientras que en el diálogo existirá un mayor número de factores de restricción y sujeción a un tema. Es por ello que consideraremos el diálogo como una forma especial de conversación cuyos rasgos lingüísticos caracterizadores serían los siguientes:

- Predominio de tiempos verbales relacionados con el presente (presente, imperfecto, futuro y pretérito perfecto de indicativo);
- Abundancia de índices de dirección hacia el receptor (interrogaciones, exhortaciones, exclamaciones) y de señales de actuación (imperativos);

- Presencia de señales axiológicas (adjetivos de valor, campos semánticos marcados positiva o negativamente, distribución intencional de la frase para destacar el término valorativo,...);
- Frecuencia en el uso del metalenguaje (para rectificar, aclarar, matizar o afianzar la comunicación);
- Abundancia de deícticos (personales, espaciales y temporales) cuyo significado se actualiza en función del contexto extraverbal;
- Copiosidad de partículas conectivas (conjunciones, locuciones...);
- Cohesión y coherencia (diálogo unitario y congruente internamente que delimita el conjunto textual tanto semánticamente como en la estructura de intervención y acción de sus personajes).

Como podemos deducir de nuestra anterior exposición, el diálogo teatral en determinados aspectos conecta y se aproxima a la conversación, pero obviamente no comparte con ella todos los rasgos que la convierten en manifestación espontánea e irreplicable del intercambio comunicativo natural. Esta espontaneidad es lo que hace de ella un territorio amenazante para el estudiante de L2, puesto que pone a prueba su capacidad de comprensión-expresión en condiciones donde su tiempo de reflexión deberá reducirse al mínimo si quiere conseguir mantener la atención de su interlocutor. Es por ello que el entrenamiento para acelerar su comprensión, su expresión, su actuación física y su capacidad de reacción deberá adquirir un peso fundamental en la formación de la L2.

Creemos que, en un primer momento formativo, el uso del diálogo teatral puede funcionar como un magnífico recurso para despertar en el estudiante el interés por el complejo mundo conversacional que le espera, su lectura y análisis le facilitarán un importante material cognoscitivo de valioso apoyo para su crecimiento en el aprendizaje significativo. La seguridad de un texto cerrado

otorga al discente una sensación de posibilidad de control que facilita su deseo de avance y su curiosidad por el “más difícil todavía”.

Llegados a esta posición, y después de la administración de una serie de pautas o recomendaciones útiles, se nos permitirá animarle a la creación de su propio texto, que en un primer momento puede ser escrito, para evolucionar más adelante a la improvisación (con o sin apoyo textual básico) con restricciones y objetivos marcados. Es entonces cuando el teatro deja paso a la dramatización.

Dirigirse hacia la producción escrita, supondría tan sólo uno de los posibles primeros pasos en el proceso creador. Puede tomarse como punto de apoyo sustancial para alumnos cuya inseguridad (que habitualmente no tiene porqué estar ligada a su nivel de aprendizaje, pero que en numerosas ocasiones se da con mayor frecuencia en los estadios iniciales, puesto que sus recursos lingüísticos son menores) les provoca el bloqueo a la hora de expresarse oralmente.

El recurso al texto escrito de producción propia, preferiblemente realizado en casa, con tranquilidad y tiempo para la reflexión, proporciona al alumno un aumento del índice de seguridad, así como del deseo de participación en la sesión de grupo por medio de su aportación. Recordemos que un alumno motivado, es un cooperador dispuesto a facilitar y animar el trabajo del grupo.

1.3.- CREATIVIDAD Y DRAMATIZACIÓN

1.3.1- En cuerpo y alma

La verdad esencial de que somos un cuerpo en unidad indisociable con nuestra mente comienza a abrirse paso hoy en día, no sin dificultad, en el terreno educativo. Somos conscientes de que los trastornos físicos influyen en la mente, y viceversa, puesto que del mismo modo que las actitudes psicológicas afectan a la postura y al funcionamiento del cuerpo, se cree que es posible conseguir que las personas cambien su actitud al cambiar su lenguaje corporal. Fast (1979), estudioso del comportamiento corporal y de la comunicación no verbal, insiste en esta interrelación, y nos recuerda que tenemos un cuerpo y con él nos relacionamos inevitablemente, a veces por encima de nuestro lenguaje verbal y, en la mayoría de los casos, por encima de nuestros deseos de control de las emociones⁸.

Por su parte Knapp (1982, pp. 17-26 y 42) llega a distinguir **siete campos de emisión de información** en esta comunicación no verbal de nuestros cuerpos: El movimiento corporal o la cinésica o quinésica; Las características físicas; Los comportamientos táctiles; El paralenguaje; La proxémica; Los artefactos; Los factores del entorno. Y considera que todos ellos no deben estudiarse de forma aislada sino como parte inseparable del proceso global de la comunicación.

⁸ Más adelante, en los años ochenta, el estudio del lenguaje del corporal tuvo gran auge y autores como Pease (1981) elaboraron catálogos de posturas, colocaciones, gestos, movimientos, etc. con el fin orientarnos en este medio de comunicación universal innato pero no siempre fácil de descifrar para ojos desentrenados.

Ciertamente, como también afirma Tejerina (1994), los gestos y movimientos del cuerpo humano deben interpretarse en interrelación con el lenguaje hablado y otros factores condicionantes como el sexo, la clase social, el contexto, la etnia... Y tener en consideración que cada cultura posee sus particulares expresiones faciales, posiciones corporales y repertorio de emblemas. Tal vez los únicos gestos que no pertenecen a códigos culturales diferenciados sean los gestos de la cara correspondientes a emociones primarias como la alegría, la sorpresa, el miedo, la tristeza, el desagrado, la vergüenza,... que según Fast (1979) y Knapp (1982), parecen ser propios de la especie humana y transmitidos por herencia genética.

Es evidente que toda lengua dispone de un sistema de signos no verbales específicos, por ello, cuando una persona bilingüe cambia de idioma también altera su lenguaje corporal, sus gestos y movimientos, puesto que lenguaje verbal y no verbal están unidos en la comunicación. De hecho, la cinesis de la lengua se aprende al mismo tiempo que sus otros aspectos.

No en vano, alega Tejerina (1994), se afirman las posibilidades únicas que ofrece el teatro como medio didáctico para el aprendizaje de lenguas extranjeras al permitir vivir el nuevo idioma y su progresiva asimilación con todo el cuerpo. Pero hemos de reiterar en la idea, que plantea la autora, de que el quehacer tradicional centrado en preparar espectáculos para festividades esporádicas, destinados a satisfacer el afán de lucimiento ante un público y a materializar cerrados esquemas artísticos de los educadores, supone una actividad autoritaria en su concepción, contenidos y aspectos formales de acuerdo con un planteamiento basado en la transmisión de conocimientos profesor-alumno y en la ejecución pasiva por parte del segundo, de los planes del primero:

Yo sé (te enseño), tú actúas, ellos te aplauden (me aplauden) lo que yo sé.

Para evitar este esquema irónico señalado por Herans (1985, p.8), los movimientos de renovación educativa impulsan un profundo cambio en los planteamientos artísticos y pedagógicos, pero como en todo proceso renovador, coexisten criterios nuevos con antiguos y es usual observar la persistencia de ideas, técnicas y métodos contradictorios con los supuestos planteamientos innovadores.

Debemos, por ello, enfocar nuestros esfuerzos hacia la animación teatral como un ejercicio activo para los participantes a través de su propia expresión dramática, un punto de partida clave para vivir la creatividad existente en cada individuo, que nos facilitará la tarea para alcanzar nuestro objetivo de formación crítica de un alumnado capaz de crear con autonomía y de rechazar la pasividad. Hablaremos así de la **dramatización** como sinónimo de desarrollo integral, expresión personal y comunicación interpersonal.

1.3.2.-Recursos de la dramatización: expresión lingüística, expresión corporal, expresión plástica y expresión rítmico-musical

La singularidad e importancia educativa de la dramatización reside en que agrupa todos los recursos expresivos del ser humano. Es completa en cuanto que coordina las cuatro herramientas que convencionalmente consideramos básicas para tal fin: lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical. Cada uno de estos tipos de expresión tiene su lugar independiente en los programas escolares. La dramatización ofrece la oportunidad de cultivarlos, a veces de manera simultánea, otras de forma sucesiva, y además con la motivación para los que supone su carácter lúdico. Ofrece así un lenguaje globalizador que no parcelara artificialmente las manifestaciones expresivas del niño y así mismo le proporciona el mejor cauce a su imaginación, ya que la naturaleza de la misma, como señalara Vigotski, es motriz.

El taller puede programar actividades para el desarrollo de cada una por separado, aunque siempre se busque la convergencia y cierta integración. Sobre la base del juego, medio de exploración y de invención, los participantes son animados a hacer uso de los diferentes lenguajes.

Con estas palabras, que queremos hacer nuestras, introduce Tejerina (1994, pp.127-128), su análisis a los recursos propios de la dramatización, pasando a continuación a detallar lo que, comprendemos, forma parte de cada uno de esos recursos expresivos, como componentes imprescindibles en el camino hacia el descubrimiento de la creatividad de la expresión humana. Resumimos a continuación sus palabras, siguiendo el hilo de los capítulos (III.4.1., III.4.2., III.4.3, III.4.4.) en los que la desglosa (pp.128-140):

La *expresión lingüística* supondrá la dedicación de actividades a trabajar los recursos derivados esencialmente de la palabra oral, así como de la escrita. Si bien la oralidad adquiere mayor protagonismo en las improvisaciones, también es cierto que durante la elaboración de diálogos y guiones teatrales la escritura adquiere, a nuestro modo de ver, un papel fundamental tanto en sí misma como en el refuerzo y enriquecimiento reflexivo de la sucesiva expresión oral.

Al desarrollar la capacidad lingüística hemos de ocuparnos de profundizar en las características y posibilidades de la voz (intensidad, modulación, tono), la identificación e imitación de sonidos y formas de hablar, la exploración de cualidades de las palabras, la fabulación, la improvisación verbal... Todo ello a través de juegos y ejercicios que ejemplificaremos más adelante.

La *expresión corporal*, comenzó a adquirir relieve en la escuela europea durante los años sesenta, puesto que se reconoció como un factor valioso en la educación integral y, si bien ha tenido un gran reconocimiento en los últimos años incluso en nuestro país, a pesar de ello y lamentablemente, su silueta todavía no se dibuja con claridad en las programaciones educativas. Su práctica implica la satisfacción de finalidades básicas entorno a un eje dual, el de la persona en sí misma y el de las relaciones que ésta establece con los demás. Es este fin el que la hace indispensable para avanzar en el conocimiento y equilibrio del cuerpo a través de la investigación de sus posibilidades y limitaciones como medio expresivo.

Para lograrlo deberemos estar atentos a la *recepción* sensorial de impresiones del mundo interior y exterior, y a la *manifestación* de respuestas personales a estas impresiones por medio del lenguaje corporal. Siguiendo a Stokoe, el primer paso educativo estará centrado en la toma de conciencia del cuerpo y su progresiva sensibilización, mientras que el segundo se basará en el aprendizaje de su utilización motriz, expresiva y creativa. Un cuerpo entrenado es un cuerpo más libre en su movimiento y más eficaz en su expresividad.

La *expresión plástica* es capaz de auxiliar en diferentes momentos el proceso creador, desde la aportación de la base técnica para la elaboración de maquillajes, máscaras, muñecos, efectos escenográficos (luz, color, forma), espacios escénicos, disfraces,... Lo más frecuente debería ser que se jugase con

pocos o ningún elementos de “camuflaje”, pero a veces un pequeño detalle puede revelarse un buen complemento del personaje elegido. La preparación debe ocupar poco tiempo, es una ocasión más de creatividad pero no debe estropear la dinámica del juego.

La *expresión rítmico-musical* puede adquirir un importante valor en el proceso creativo, pues a través de ella se coordinan tres elementos: sonido, ritmo y palabra. Puede implicar efectos sedantes, estimulantes, terapéuticos,... inspirar un baile, un cuento, una escena,... crear un ambiente, marcar el carácter de una situación, etc.

La dramatización, en resumen, supone una experiencia integradora de lenguajes expresivos que proporciona el impulso de las capacidades de los aprendices y el pleno desarrollo de su potencial creativo y de su dimensión de acción social, por medio de la exploración de sus intereses y su protagonismo.

1.3.3.- La creatividad: improvisación y reflexión

Sabemos bien que la complejidad del universo creativo de la persona subordina su manifestación a la situación condicionante en la que ésta se encuentre inmersa. En muchos casos, la motivación se ve inhibida por obstáculos o conductas previas que alteran considerablemente su capacidad intelectual y creativa. Entre estos obstáculos se encuentra frecuentemente la preocupación por la opinión sobre la competencia o el rendimiento personal, el temor a ser juzgados, la presencia de errores mientras nuestra participación está siendo valorada,...

Es por ello que la elección del juego como medio posibilita la relajación del individuo y la liberación de su conciencia creativa, debido a que el fin de éste no supondrá el éxito o el fracaso personal sino que, por el contrario, estimulará sus posibilidades de superación sin atender a la imagen proyectada ante los demás. Normalmente el participante elige realizar aquello para lo que se siente capacitado y que le incita la mejora de sus propias habilidades (rechazando, por el contrario, lo demasiado fácil o demasiado difícil). Es aquí donde el papel del animador juega un rol importantísimo, puesto que su programación debe partir del diagnóstico del grupo y de cada uno de sus miembros, y no de una propuesta previa a la que deban adaptarse.

Además, la naturaleza del juego dramático hace que todo se mueva entorno a un equilibrio sutil entre lo imaginario y lo real, de hecho, en el caso de que uno de los dos se impusiera sobre el otro el juego tocaría su fin. Es esa convivencia recíprocamente alimenticia (conciencia de la convención-olvido de ella) la que le otorga su rica y armónica naturaleza. Gracias a ésta se acepta con naturalidad la escenificación de situaciones susceptibles de ser provocadas, paradas, reiniciadas, repetidas, reformadas,... por el educador, puesto que ni

ellas ni los personajes están establecidos de modo definitivo, como ocurriría en el teatro, ya que lo importante es el proceso, no el resultado.

Hemos de sumar a todo ello el requisito del desarrollo de la actividad de manera gozosa, alegre y distendida, lo cual permite que se abra el camino de la sensibilidad para la percepción del individuo, de sí mismo y de la sociedad. Con ésta óptica se ahuyentarán los temores u obstáculos antes mencionados, dando paso a la libre creatividad manifiesta en cuatro representantes principales: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Sobra decir que para la consecución de todos estos fines es fundamental el papel que juega el animador. A través de su talento creativo y su formación pedagógica habrá de ofrecer propuestas ricas y abiertas que alimenten la capacidad inventiva de los participantes, poniendo atención a canalizar y potenciar el recorrido creador de éstos.

El recorrido del que hablamos exige un trabajo gradual y relajado para conseguir la eliminación del excesivo sentido del ridículo manifiesta en la autocensura a la que se someten inicialmente los individuos. La adquisición de recursos expresivos y el desarrollo de la espontaneidad, según Poveda, requiere un proceso de preparación de largo recorrido en el que intervienen el conocimiento y dominio del cuerpo, la voz, el gesto, la manifestación de sentimientos, el espacio y el tiempo, etc. Puesto que en ciertos casos la inexpresividad no es debida a un bloqueo afectivo, sino a la falta de conciencia y control del camino para combatirla.

La **improvisación** ofrece la ocasión de descubrirla, pero no es un lugar donde abandonar al individuo a su suerte puesto que los riesgos serían perniciosos para éste. Ello implica que deberemos evitar tanto la repetición monótona de modelos ajenos, como la imposición de normas excesivamente

formales que provocarían el aburrimiento por exceso de limitación. La conciliación de estos dos principios de actuación facilitará que los participantes se encaminen hacia la expresión personal libre de ataduras y modelos imperantes socialmente.

La práctica dramática pone, además, a nuestra disposición esa gran fuerza motivadora que hemos de canalizar con atención para conseguir cohesionar sólidamente al grupo, luchando a su vez contra los peligros de dispersión y/o narcisismo entre los miembros de éste. Ambas conductas derivan de una razón profunda que hemos de superar. La inhibición suele exteriorizar la falta de confianza en sí mismo o en el grupo, la ausencia de comprensión de la actividad o la consideración de que ésta supone una inutilidad. La extraversión, sin embargo, suele responder a la búsqueda de la admiración o aceptación del grupo. Para ambas, el juego dramático ofrece una solución basada en la consideración del individuo en su complejidad y de su relación con el grupo social en el que se mueve. Así deberemos, por un lado, respetar el derecho a la no participación y contemporáneamente ofrecer apoyos para facilitar que el individuo se involucre sin ansia ni riesgos de juicio ajeno. Por otra parte, el histrionismo lo combatiremos con propuestas encaminadas al compromiso individual y la concentración.

La exteriorización de estas contradicciones, que corresponden al individuo o al grupo, a través del juego dramático es un termómetro cuyo uso nos será muy útil para aplicar la medicina adecuada a cada problema.

No hemos de olvidar las limitaciones expresivas a las que nos somete la sociedad marcadamente pasiva e impositiva en la que vivimos, de tal modo que si nuestra intención es impulsar esa expresividad global, hemos de echar mano del componente innovador para introducir elementos inusuales que enriquezcan las actuaciones de los participantes promoviendo la concentración, la

receptividad sensorial, la observación y el planteamiento crítico tanto de su tarea como de la nuestra.

1.4.- ANTECEDENTES DE LA CREACIÓN TEATRAL EN LAS AULAS E/LE

Siguiendo la clasificación de Clark (1993), las filosofías inspiradoras de la enseñanza de las lenguas, de acuerdo con los valores educativos predominantes a lo largo de la historia, podríamos resumirlas en tres: Humanismo clásico; Reconstructivismo y Progresismo.

El movimiento progresista educativo, nacido a finales del siglo XIX como reacción a los anteriores, fundamenta el cambio de perspectiva en la educación que pasará a centrar su atención en la figura del alumno, como individuo y componente social, promoviendo procesos de aprendizaje natural y la capacidad de aprender a aprender.

Como bien afirma a este respecto Pérez Gutiérrez (1993, p.13):

La instrucción educativa, en un enfoque pragmático, toma como punto de partida las posibilidades y la capacidad humana innata del alumno para, desde ahí, conseguir las cotas necesarias que le permitan y faciliten integrarse y vivir en sociedad. El aula, que es la misma sociedad, se convierte en “laboratorio” en donde el alumno por medio de actividades apropiadas a su edad e intereses, experimenta, manipula, “palpa”... La educación progresista es, en definitiva, la quintaesencia del pragmatismo educativo: la pedagogía activa.

En esta línea de investigación activa hemos de señalar la experiencia desarrollada por John Dewey (1989) en su Laboratorio-Escuela de la Universidad de Chicago, que potencia el concepto de “experiencia” (procedente del pragmatismo de James): enseñar conocimientos y destrezas por medio de experiencias de la vida real. Este es su “aprender haciendo”, método heurístico educativo, fundamental para la pedagogía actual y entre cuyas actividades encontramos las de corte dramático (juegos de rol, mímica, simulaciones, etc.) orientadas a la creación de una cercanía con el mundo exterior fortalecedora tanto

de la seguridad del individuo en sí mismo, como de la confianza en la utilidad de las habilidades y los contenidos que adquiere a través de estas actividades.

Como vemos, la evolución en la enseñanza de las lenguas extranjeras, con el inglés a la cabeza, ha recurrido profusamente ya desde el pasado siglo a la utilización de las “técnicas dramáticas”, pero por lo que respecta a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera es sólo desde la última década del siglo XX, cuando comienza a despertar un tímido e intermitente interés entre sus estudiosos y docentes.

Sin embargo, hasta el día de hoy y por lo que a la dramatización como medio de enseñanza en Español como Lengua Extranjera se refiere, son pocas las investigaciones en lengua española que de ello se ocupan, y parciales los escritos que encontramos a este respecto, la mayoría de estos últimos son pequeños capítulos memorias de master en E/LE, pseudo-propuestas de explotación de textos o unidades didácticas, que en realidad se reducen a simples enumeraciones de nombres de juegos o de temas de conversación, sin explicación metodológica alguna ni ejemplos de adaptación.

Por otro lado encontramos numerosos artículos que proclaman las grandes y ventajosas posibilidades lúdicas del juego dramático, sin ejemplificar o hacer una propuesta sistemática de actuación, o que en caso de hacerlo se limitan a usar la técnica teatral como *dinámica de grupos*, sin profundizar en sus fecundas e inagotables posibilidades como globalizadora del proceso de aprendizaje, como eje del mecanismo de interiorización-exteriorización individual y colectivo.

Es cierto que el mundo de la enseñanza en lo relativo al Español como Lengua Extranjera, si lo comparamos con el anglosajón, acaba de ser descubierto y da ahora sus primeros pasos, pero no por ello inseguros sino tal vez demasiado cautos y quizá ligados todavía a la tradición.

Mucho más rico es el estudio teórico y práctico, realizado en lengua española, tanto sobre el empleo de la dramatización como proceso de aprendizaje de L1, dentro de este grupo encontramos los valiosos trabajos de Tejerina (1994), de Guerrero Ruiz (1991 y 1997) y este último junto con López Valero (1993 y 1997), así como de L2 distinta del español. Esto es, fundamentalmente propuestas para la enseñanza del inglés a hispanohablantes (como la Tesis doctoral de Pérez Gutiérrez (1993)).

Es en ambos tipos de fuentes en las que basaremos nuestra orientación investigadora, que obviamente se distanciará de ellas al tener como sujetos de actuación a individuos de características marcadamente distantes, en nuestro caso, alumnos y profesores de E/LE. Aún así, señalamos como verdaderamente interesantes y fácilmente adaptables a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, muchas de las experiencias didácticas presentadas por Guerrero Ruiz y López Valero en su *Taller de Lengua y Literatura* (1993) y de las cuales señalamos a modo de valioso ejemplo, ya evocado en sus títulos, las siguientes: dramatización creativa; el teatro “guiñol”; películas de cartón; las historias mudas; el debate; una película; el montaje audiovisual; el cuento; conversaciones telefónicas; pequeño “laboratorio” de corrección fonética; conversación gráfica; la foto-palabra; la foto-novela; la historia de seis fotografías; crear y continuar historias; ejercicios surrealistas de creación literaria; textos con sonidos; la descripción; la hipótesis; onomatopeyas y palabras difíciles; los disparates; discriminación aditiva; el guión; conversaciones y diálogos; los títeres; narración colectiva; dramatización de poemas; y un largo etcétera.

Respecto a las publicaciones de referencia e intención explícita a la enseñanza E/LE, y una vez descartadas las que ven en el teatro no un medio sino un fin de espectáculo memorístico ante un público, encontramos interesante la recopilación de juegos para la dramatización en E/LE, que se anuncia bajo el

nombre de *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, en la que se ponen a nuestra disposición una serie de juegos para despertar los sentidos de observación y producción, para ir así acercándose paulatinamente a la improvisación-dramatización.

Desde nuestro punto de vista este trabajo de Dorrego y Ortega (1997), es útil y consigue facilitar una primera aproximación al concepto de actuación sensorial en el aula ELE, de éste modo, el profesorado que sienta la inquietud de la necesaria reparación de la falta de corporeidad de la lengua que enseña, consigue así satisfacer estas necesidades primarias, aplicando algunas de sus posibilidades de explotación en el alumnado. El tiempo del aula se divide en dos partes: Expresión (Romper el hielo; Aprender a ver; Aprender a oír; Aprender a leer; Aprender a narrar) y Dramatización (Los personajes; Las situaciones; Los conflictos).

Esta estructura de actuación nos parece muy acertada para una primera aproximación al mundo de la enseñanza a través de las técnicas teatrales, si bien es verdad que a medida que el “profesor” se irá familiarizando y acostumbrando al uso de éstas es fácil que las encuentre limitadas, o repetitivas en su estructura, es por ello que, más allá de nuestro distanciamiento en los planteamientos, sugerimos su combinación y/o alternancia con otras que conlleven una mayor movilidad y participación en las decisiones y propuestas por parte de los alumnos, con el fin de obtener mejores resultados y evitar el cansancio.

Con sus mismos objetivos y a manera de explicación del anterior libro citado, sólo algunos meses antes de que éste saliera al mercado, Dorrego (1997) escribe el artículo de didáctica “*Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua*” para el nº 41 de la revista Carabela (pp.91-110), en el que redacta una pequeña introducción donde explica sus intenciones de estimulación

participativa en el alumnado, y la justificación del uso del juego teatral para interiorizar contenidos ya expuestos, al igual que:

“El actor, junto al director, ensaya durante meses para reproducir una realidad, una verdad, y que ésta se transmita a un público. Para conseguirlo usan una serie de medios, desde técnicas vocales hasta improvisaciones, que pueden llegar a convertirse en ejercicios en un aula de enseñanza de idiomas. Como veremos, el teatro, o mejor dicho, el drama, es una fuente inagotable de recursos para el profesor; para ello habrá que tener en cuenta que el teatro nunca será un fin sino un medio para el profesor activo e imaginativo. (...)” (1997, p.92).

En este sentido estamos de acuerdo con el autor, como señalamos en los anteriores capítulos de nuestro trabajo, en la visión del uso de la técnica teatral como un fin en sí mismo para el aprendizaje, y no para la representación ante un público.

Decíamos que, el autor, en el artículo tras una pequeña introducción justificativa, reproduce diez juegos, de los que se publicarán en el libro que co-escribe con Ortega, y que en aquel caso llamarán actividades (cuarenta y ocho, aunque algunas de ellas sean variaciones y/o prolongaciones). En el artículo, decíamos, estos juegos sencillamente se introducen a través de seis máximas o directrices de actuación, que, inevitablemente, consideramos insuficientes y en determinados puntos discrepantes de nuestra óptica, es decir, de la atención y concesión al alumnado de un porcentaje mucho mayor de capacidad propositiva y posición protagonista de la actuación en el aula.

Este presupuesto lo entendemos indispensable, como de hecho esperamos que sea su actuación en la comunicación real. Pensamos que la mayor ventaja de trabajar en clase con este tipo de técnicas es la posibilidad de dar el protagonismo que se merece al alumno, puesto que cuando deba enfrentarse al encuentro con hablantes nativos no tendrá detrás de sí a un profesor que le indique el comportamiento más adecuado, y le sugiera la interpretación lingüística más

conveniente, pero sí podrá recordar, mediante el enclave sensorial que pretendemos que se active en ellos, cómo consiguió desenredar el conflicto en aquella ocasión en que su compañero... y esto le proporcionará seguridad en sí mismo y capacidad de improvisar sin temor (o con menos temor) al fracaso.

Muy a nuestro pesar, sin embargo, la idea de esta compilación no traspasa el umbral del uso circunstancial, puesto que manifiesta ya en el prólogo su ideación como apoyo a la lección tradicional (1997, p.95):

Claro está que su desarrollo límite exigiría unas necesidades y unos compromisos que habría que asumir desde el primer momento. Sin embargo, los juegos que aquí reseñamos son completamente susceptibles de ser adaptados a la clase más convencional.

Y especifica que el fin es el de obtener una clase más activa en la que los alumnos no se aburran de los ejercicios memorísticos y repetitivos, como un momento de cambio aprovechado para repasar conceptos ya “estudiados” mediante otros métodos.

Por el contrario, es obvio que nuestra idea de actuación en el aula va más allá de unos simples ejercicios de activación, entendemos el uso de las técnicas de dramatización como un nuevo concepto de planteamiento educativo, donde todo confluya en una disposición al movimiento corporal real, a la prueba vocal, al ensayo de posibilidades comprensivas y expresivas, desde la auto-exploración y hacia la comunicación, con le fin de crear un verdadero diálogo consciente y completo.

Analizamos, a continuación, **otros materiales y artículos sobre la enseñanza E/LE con una consideración explícita a lo no verbal.**

El siguiente material que analizaremos sin duda comporta un considerable valor como máximo representante de lo elaborado hasta el momento en el campo de la gestualidad en Español Lengua Extranjera, es *Hablando por los codos. Gestos para entender y “hablar” español*, realizado en su concepción didáctica y técnica por A. Yagüe y publicado por la Consejería de Educación del MEC en Australia y Nueva Zelanda a finales de 2003.

Yagüe (2003) desarrolla un material didáctico pensado para enseñar gestos en la clase de español, trabajando el valor lingüístico-socio-cultural significativo de los gestos en E/LE.

El citado trabajo se divide, fundamentalmente, según la siguiente clasificación gestual que, como podemos observar, superaría ya la lista de expresiones correspondientes a los contenidos lingüístico-funcionales, sin faltas de referencia alguna a la gestualidad que les acompaña socialmente, ofrecida por la programación para el Nivel Inicial del Instituto Cervantes, así como la lista mínima de ejemplos gestuales (reducida a tres) propuesta por el *Marco europeo de referencia*: 1.-Gestos para expresar relaciones. Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: saludar, hablar de uno mismo, presentarse, identificar, aceptar o rechazar...2.- Gestos para expresar cantidad y medida. Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: expresión de la cantidad y la frecuencia, dar y pedir información sobre la cantidad, mostrar preferencias, resaltar un elemento o característica... 3.- Gestos para expresar opiniones. Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: *expresar gustos y preferencias, valorar subjetivamente una opinión, solicitar la opinión...* 4.- Gestos para expresar sensaciones. Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: hablar de uno mismo y sus necesidades básicas, expresión de deseos y

sentimientos, manifestar duda, interés o desinterés hacia algo, mostrar enfado... y 5.- Otros gestos. Se presentan este apartado gestos que no encajaban adecuadamente en las categorías anteriores y que no constituían por sí mismos una agrupación homogénea, pero que se decidió incluir al amparo de criterios de frecuencia de aparición.

Nos hacemos además eco del exhaustivo análisis crítico-didáctico del propio autor del CD, A. Yagüe, en canto a su actuación como seleccionador de los gestos, ya elaborados con anterioridad como material didáctico a través de filmaciones realizadas con el fin de conseguir que esos vídeos devinieran una herramienta didáctica en la clase de ELE y no simplemente una “curiosidad cultural”, a raíz de las dificultades y la perplejidad de los estudiantes japoneses ante determinados gestos tratados, y que fueron publicados en Internet por la Subdirección General de Cooperación Internacional del MEC; de modo que fueron más tarde seleccionados para este CD por A. Yagüe, Asesor Técnico del MEC en Wellington y creador de las actividades didácticas, básicamente de comprensión y diferenciación de los gestos que en él se presentan.

La valoración del propio Yagüe que ofrecemos a continuación está extraída de su publicación en Internet en la revista redELE, bajo el título: “ELAO y ELE. *Hablando por los codos: enseñar gestos en la clase de español*”

Con esos fines, el perfil didáctico del cedé pretende proporcionar no sólo información sino propiciar, a partir de la misma, interacción, antes, durante y después de las secuencias de trabajo, según las tipologías que se verán en el próximo apartado. Ese trabajo de interacción contempla varias destrezas, pero singularmente las dos que se prevén en una relación usuario-producto multimedia estándar: la comprensión lectora y la comprensión auditiva. Las propuestas de escritura contenidas en el cedé no pueden, en rigor, ser calificadas como tales, pues son muy limitadas, y se fundan en la comprobación de textos escritos y grabaciones de audio. Las propuestas de expresión oral, que en efecto son sugeridas, no se inscriben directamente en la arquitectura del cedé.”

Como el mismo Yagüe dice “A modo de síntesis” como conclusión a su revisión del trabajo:

El producto que aquí se ha analizado ha sido diseñado como material complementario para el aula de ELE, para el profesorado y aprendices descritos, y es vinculable con los niveles inicial e intermedio de un currículo estándar de español. Como objetivos accesorios del mismo, se ha señalado el del trabajo de comprensión auditiva en eventuales contextos hispanohablantes, aprovechando el interés y la curiosidad que el repertorio gestual despierta entre los estudiantes. Con ese interés como aliado, el entorno multimedia y la selección concreta de filmaciones se confirman como muy aptos para hacer consciente el repertorio gestual, su/s significado/s y sus posibles interpretaciones con criterios sociopragmáticos.

Varias unidades piloto de este proyecto fueron presentadas por su autor en diversos cursos de formación de profesorado de ELE celebrados en las ciudades de Christchurch y Auckland (Nueva Zelanda) y Adelaida (Australia) a finales del año 2002: en total cerca de 200 profesores/as nativos y no nativos. También algunas unidades fueron presentadas a pequeños grupos de estudiantes de nivel intermedio.

Con las sugerencias y observaciones de todos ellos, se confeccionó una primera versión del cederrón. Completada ésta, fue enviada, para ser sometida a evaluación, a cinco profesores de español en Nueva Zelanda (nativos y no nativos) y a tres universidades europeas y una japonesa. Las aportaciones de algunas de estas personas sirvieron para establecer la versión definitiva de este cedé, que sin duda puede ser mejorada, aunque seguramente no con los escasos conocimientos informáticos de su autor.

Desde nuestra perspectiva el CD *Hablando por los codos* es un material de apoyo muy útil para tratar la gestualidad que se amolda a un código establecido, pero no es suficiente en sí mismo para ofrecer una comprensión de la dinámica expresiva del uso del cuerpo y de la voz (pronunciación, entonación,...), razón última de nuestro estudio.

Puede sin embargo emplearse como primer contacto ejemplar con la diversidad, a la que el alumno debe exponerse como aprendiz de una nueva cultura, o como apoyo para una reflexión mucho más profunda, puesto que como

sabemos los gestos que realizamos al comunicar son una expresión de la personalidad afectiva, social y cultural del hablante, y están siempre condicionados por el estado anímico de éste, lo cual hace que el uso de estos gestos pertenecientes a un conjunto codificado resulte relativo y sujeto por completo a modificaciones de mayor o menor grado, provocando así la alteración de ellos e incluso la improvisación y/o la creación propia de otros nuevos que reflejen mejor, desde el punto de vista del hablante, sus necesidades comunicativas momentáneas o permanentes.

A continuación nos centraremos en los dos artículos más significativos de los encontrados a propósito de la enseñanza en ELE de lo no verbal:

La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE de M. Forment publicado en *Frecuencia-L*, (nº 4, marzo 1997, pp. 27-31.) En este artículo se cuestiona una vez más la necesidad de replantear la enseñanza de la lengua, no sólo como un conjunto de signos lingüísticos verbales, sino como un conjunto de elementos comunicativamente significativos, donde lo verbal y lo no verbal componen el sistema expresivo del sujeto, y donde ambos factores interactúan para permitir el proceso comunicativo:

Junto a las palabras, en realidad en conjunción o en contradicción con ellas, el hablante de cualquier lengua emplea con mayor o menor intensidad otros conjuntos de signos que, en ocasiones, pueden resultar, incluso, más informativos que los verbales para el receptor de cualquier mensaje.(...) Consecuentemente, la importancia que tiene para un hablante nativo de español la utilización de un variado y expresivo conjunto de gestos en cualquier situación interactiva hace imprescindible la introducción de la didáctica de lo no verbal en la clase de español para extranjeros.

Nuestra desviación de pareceres nace en el momento en que se reduce una vez más lo no-verbal a un conjunto de símbolos gestuales catalogados y codificables, a los que, para mayor privación de espontaneidad se les da uno o

dos, tres en el mejor de los casos, valores únicos, hecho que nos parece limitativo de la materia expresiva a estudiar, puesto que sería como suponer un valor único para cada vocablo, sin tener en cuenta el cotexto y el contexto en el que se encuentra.

Con esto no pretendemos abominar de los numerosos artículos y diccionarios de gestos, tan al uso en los últimos años, pero lo que sí queremos es dar la voz de alarma sobre la peligrosidad que supone reducir la enorme fuerza y mayor variedad de la expresión no verbal a un simple compendio de gestos que mostrar en clase de E/LE como si de un código de conducción automovilística se tratara. No porque no creamos en el valor innegable del gesto, sino porque lo más importante de la expresión no verbal no se puede reducir bajo ningún pretexto a la gestualidad hecha “normativa”, pues se trata de un todo un mundo de matices que hacen diferente cada discurso, por parecido que verbalmente nos parezca, según la persona que lo actualice e incluso el momento en que lo haga. Esto es, supone una compleja combinación de la expresividad del rostro, el movimiento/la posición/ el estatismo del cuerpo, el timbre de voz, la entonación, el ritmo, la velocidad, la acentuación,...que no es posible reducirlo a un número determinado de gestos a memorizar.

Nos negamos a entender así lo no verbal y por el momento soñamos con el día en que la enseñanza de la lengua-cultura de cualquier pueblo, incluso para los nativos de él, pase por el taller de expresión vocal-corporal, puesto que experimentar las emociones que nos provocan las diferentes actitudes vocales y corporales producidas, por nosotros mismos y por los demás, es la manera más armónica de crecer socialmente, siendo conscientes de nuestra naturaleza psicolingüística y de los efectos constantes y recíprocos de las interacciones de cada sujeto social.

Del mismo modo discrepamos respecto a la visión autora de los mundos gestuales de cada comunidad de habla como universos de fronteras infranqueables y cuyas afloraciones, en el intercambio comunicativo con hablantes nativos de la lengua meta, haya que evitar a toda costa so pena de dañar gravemente la codificación y decodificación de los mensajes intercambiados. Esta posición nos resulta, además de increíble, inviable.

Es lógico que un hablante de L2 transfiera sus comportamientos verbales y no verbales nativos a ésta, puesto que su visión del mundo está condicionada desde lo profundo de su ser (la infancia, la educación, el tiempo, la emotividad,...) por su lengua primera, es más, como señalan estudios recientes, y recoge el Marco europeo de referencia, ni siquiera el bilingüismo se salva de esta influencia o preponderancia de una las lenguas sobre la otra, puesto que en determinados aspectos de la vida, sino en todos, y según los casos, una de las dos lenguas resulta más natural o útil para el hablante y, en esos casos, su influencia sobre la, en ese caso, segunda tendrá un peso notable en mayor o menor medida y dependiendo siempre, claro está, del conjunto de las circunstancias que condicionen momentánea o constantemente al hablante.

Es por ello que somos partidarios de una enseñanza en la que lo no verbal tenga el peso que se merece, pero no como un conjunto de reglas rígidas de comportamiento que nadie se ose a infringir, sino como una reflexión abierta que prepare al individuo para una concepción amplia de la comunicación, donde el intercambio enriquezca a cada una de las partes y les de la capacidad de entender y entenderse. Con ésta condición de partida sobran los comentarios de desacuerdo que nos merece el resto del artículo, la visión de la secuenciación, y los comentarios que en él se intercalan sobre la *ausencia* de gestualidad en las culturas nórdicas o en los países asiáticos. A nuestro entender, y aún tratándose de un argumento que queda lejos de nuestra intención de tratamiento en el presente trabajo, nos atrevemos a señalar la importancia de la consideración de

la gestualidad como algo no banal, ni por exceso o ni por defecto, esto es, un campo de reflexión muy alejado de la trivialidad de una cuantificación empobrecedora que considere sólo la apariencia de ésta desde una mirada centrada en la propia expresión cultural como eje y parámetro para el resto las manifestaciones.

Consideramos que la riqueza de la comunicación no verbal de cada pueblo en general, e individuo en particular, sólo puede ser apreciable en un contexto de apertura de mente y espíritu, más allá de las valoraciones, positivas o negativas, que su conocimiento nos empuje a realizar desde nuestra óptica de seres dominados por la volición, el deseo o el rechazo de lo diferente.

Por lo tanto, lo que la autora rechaza como tema de tratamiento en el aula de L2:

No nos estamos fijando ahora en la gesticulación inconsciente que acompaña de manera involuntaria toda emisión lingüística de los hablantes.

Es precisamente lo que interesa a nuestro estudio (aunque tampoco estemos de acuerdo en que siempre sea inconsciente e/o involuntaria), no sólo por oposición a esa gestualidad catalogada que tanto parece estar en boga hoy día, sino por la contundencia con la que condiciona la totalidad de la expresión y comprensión de ésta, incluyendo en ella la que interesa a la autora.

Mucho más próxima a nuestra visión, apenas expuesta, de la valoración de lo no verbal en la comunicación es el siguiente artículo aquí reseñado: “*Lo no verbal como un componente más de la lengua*” de D. Soler Espiauba (Espéculo. Universidad Complutense de Madrid.2000), en él la autora nos plantea ya desde el inicio la preponderancia de la entonación y la actitud corporal en la comunicación, frente la menor fuerza transmisora de la palabra, si aislada de las dos primeras:

la enseñanza de una lengua extranjera no se hace exclusivamente a través de los contenidos léxicos, fonéticos y gramaticales, sino también a través de todo un sistema de descodificación del comportamiento corporal, único en cada cultura, que puede ayudarle a aceptar situaciones inconcebibles en la suya y a descifrar con mayor facilidad los mensajes no verbales que los humanos transmitimos constantemente,

(...)Según el eminente sociólogo norteamericano Raymond Birdwhistell, sólo el 35% del mensaje humano pasa por la palabra, un 38% está vehiculado por la entonación y el resto por la actitud corporal.

Introduce, además, una visión mucho más extensa del comportamiento no verbal, por él, señala que podrían entenderse situaciones comunicativas tan variadas como la manera de vestirse, de cortarse o teñirse el pelo, de conducir, de esperar en una cola, de comportarse en el metro o autobús, de atravesar una calle, de pedir la palabra en una asamblea, de saludar, de permanecer en un ascensor y un largo etcétera. Para después reducir su campo de reflexión a la proxémica y la kinésica, que considera como estudio del territorio personal y de la gestualidad respectivamente.

En el mundo hispánico se ha estudiado muy poco hasta ahora la llamada comunicación no verbal y hay una gran escasez de investigaciones en este campo (...) si bien es verdad que en lo que concierne a las emociones fundamentales, el hombre nace perfectamente programado en cualquier parte del planeta, también es cierto que el hombre se pasa la vida aprendiendo e imitando, o sea, que la comunicación gestual también se aprende. De todo esto se desprende que hay dos tipos de expresión gestual: la innata y la adquirida.

1. Expresión gestual innata: Es genética y heredada. Reaccionamos todos de igual manera con un reflejo-respuesta a un estímulo determinado: dolor, alegría, tristeza, sorpresa, miedo, cólera, indiferencia, asco. Para saber si un gesto es innato, debe comprobarse que existe en cualquier sociedad, pero sobre todo entre los recién nacidos y los niños ciegos.

Ejemplos de **gesto innato** son:

Alzar los ojos para demostrar sorpresa

Reír cuando algo nos complace

Fruncir el entrecejo cuando algo nos preocupa

Replegarnos en la desesperación o tristeza

Dar la mano para saludar*

Aplaudir*

Sonreír cuando encontramos a un conocido*⁹

Todos los gestos tienen interferencias mutuas y se modifican según la edad, la cultura, el sexo, la clase social, etc. Por ejemplo, como gesto innato, llorar es algo genético, pero el hombre adulto habrá aprendido a llorar en silencio, mientras que el bebé llorará a gritos.

Y prosigue:

2. Como **gesto adquirido** hemos aprendido a cruzar las piernas cuando nos sentamos, pero el sexo al que pertenecemos, la manera cómo estamos vestidos o el contexto social en el que nos encontramos nos obligarán a hacerlo de una u otra manera. Entre los **gestos adquiridos** más importantes están los:

a. **Gestos imitativos**. En el gesto de la imitación hay una serie de gestos universales que son comunes a todos los mortales.

Dormir: Las dos manos juntas paralelas a la mejilla.

Pagar: Se frotan entre sí el índice y el pulgar.

Amenazar: Se agita la mano abierta mostrando bien el canto, o se amonesta con el índice.

Comer: Movimientos repetidos de la mano con los dedos juntos en dirección a la boca.

Beber: Se alza la mano derecha y el pulgar desciende hacia la boca.

Estar ahíto: La mano se posa en la boca del estómago o a la altura de la garganta.

b. **Gestos simbólicos**

Estar loco: El índice hace en la sien el movimiento de un tornillo, pero hay variantes.

Desear suerte o exorcizar un peligro: El índice y el medio se cruzan, imitando la cruz protectora.

Atención, cuidado: El índice se apoya bajo el párpado inferior. (...)

Hasta aquí la reflexión planteada por este artículo nos resulta interesante, aún pareciéndonos reductora, más adelante, la intención de clasificar todos los gestos y ofrecer una relación de expresiones verbales, giros y modismos derivados de éstos o de actitudes corporales y darles interpretaciones estándar, a

⁹ *Nosotros creemos que estos gestos pueden entrar mejor en el segundo grupo: gestos adquiridos.

pesar de que consideramos su posible utilidad y validez para explicar determinados casos y expresiones, lo consideramos más ejemplificación parcial, que un análisis del universo expresivo la expresión no verbal.

De este modo, entendemos que tampoco se trata de pretender elaborar un manual infalible de actuación, compilando la casuística gestual e intentando ofrecer una visión unívoca de la interpretación de éstos, (como el que realizó Pease, A. (1982) *El lenguaje del cuerpo*, para sus lectores anglosajones, aunque intentara tener una validez internacional, basándose en sus deducciones personales a partir de lecturas de doctos en la materia de la altura de Fast (1979)).

Es decir, a nuestro entender, y más allá de esos gestos estándar que cada hablante identifica como propios de su lengua-cultura (aunque en muchos casos, al igual que los diferentes tipos de registro lingüístico, sean fenómenos geográficos, de determinados niveles sociales, educacionales, correspondientes a la edad/sexo de los hablantes, frutos de una moda más o menos pasajera,...), la expresión no verbal va más allá de lo fácilmente encasillable, puesto que nuestras posibilidades expresivas corporales que implican a y se manifiestan a través de y de acuerdo con la complejidad de nuestro “ser individuos sociales”, lo que supone una inmensidad de factores y variables que quedan muy por encima de una lectura matemática sencilla y despreocupada.

Es por ello que nuestra intención no es la de dar las reglas de la actuación/interpretación de la expresividad no verbal, sino que lo que pretendemos es despertar en alumnos y profesores esa curiosidad por un mundo tan cotidiano como inobservado, con el fin de facilitar la tarea de entendimiento y actuación de unos y otros, tanto de sí mismos como de sus efectos recíprocos, ya en la comunicación del aula, ya en “real”.

1.5.- JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

A pesar de la fuerza con que se ha impuesto a lo largo de los últimos años el reconocimiento del método comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras como único e indiscutible, no parece tan obvio que exista una paridad de criterios a la hora de entender su actualización en la práctica docente. Es decir, siguiendo la definición de *método* de Richards y Rodgers (1986), según la cual todo método está compuesto por un *enfoque*, un *diseño* y un *procedimiento*, la gran mayoría de los teóricos del método comunicativo en E/LE parecerían estar de acuerdo en lo referente al enfoque de éste (teorías sobre la naturaleza y el aprendizaje de la lengua; que constituyen la fuente de principios y prácticas de enseñanza, esto es, aspectos lingüísticos y psicolingüísticos). En cambio, el desacuerdo iniciaría ya al nivel del diseño del sistema de enseñanza (objetivos que éste establece; forma de selección y organización de los contenidos; tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje; papel de alumnos, profesores y materiales de enseñanza). Y, por último, surgiría un abismo infranqueable por lo que al establecimiento del procedimiento se refiere (prácticas y técnicas a través de las cuales trasladar a la clase el enfoque y el diseño), ya sea por la desviación lógica provocada entre ellos como consecuencia de la discrepancia en el diseño; por la imprecisión con la que se deja entrever el procedimiento, o por el brillo que produce su ausencia.

Estas aparentes discrepancias en el seno de la asunción de un mismo método podrían inicialmente sobresaltarnos si no compartiéramos con Clark el planteamiento ecléctico, la admisión de la inexistencia de la superioridad demostrada e irrefutable de un método con respecto a los otros, ya que el nuevo método no es único ni inmejorable, sino una visión ampliada, con respecto a sus

antecedentes históricos, de la complejidad del fenómeno de la enseñanza-aprendizaje, en palabras de García Santa-Cecilia (1995, p. 28):

parece oportuno centrarse en la selección de procedimientos pedagógicos que sean más adecuados para la realización de actividades de aprendizaje en contextos particulares, lo que permitirá establecer un equilibrio entre distintos procedimientos en función de las características de cada tipo de alumnado (...). No es fácil, sin embargo, la reconciliación en la enseñanza entre la dimensión formal y la comunicativa de la lengua, ni tampoco entre los planes pedagógicos y la realidad del aula. (...) Clark nos ayuda a entender que el progreso de las ideas no se basa en el rechazo o descalificación absoluta de las otras, y que los sistemas educativos cambian pero no hacia un modelo perfecto o definitivo, sino, en todo caso, hacia una visión más amplia o más completa.

Pero si observamos con detenimiento los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua deduciremos que estas discrepancias señaladas anteriormente tienen su razón de ser en el propio seno del método comunicativo, que estaría por tanto mejor calificado como **enfoque comunicativo** ya que, compartiendo la opinión de Richards y Rodgers (1986), creemos que aunque se trate de una enseñanza fundamentada en una base teórica consistente, en los niveles de diseño y procedimiento el espacio que concede a la adaptación e interpretación personal es muy superior al permitido por el resto de los métodos.

Se trataría más bien, según García Santa-Cecilia, de un conjunto de ideas y principios cuya fundamentación teórica proviene del análisis sociolingüístico y psicolingüístico aplicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como de la teoría de la adquisición de las lenguas y de la teoría de la educación.

Por tanto, los rasgos principales de la enseñanza de la lengua según el enfoque comunicativo se basarían en los siguientes principios:

- El uso de la lengua con fines comunicativos
- La enseñanza centrada en el alumno

- El desarrollo de la competencia comunicativa, que se desglosaría en las siguientes competencias:
 - Competencia gramatical (dominio de la gramática y el léxico, o competencia lingüística chomskyana);
 - Competencia sociolingüística (contexto social de comunicación: relación interpersonal, información compartida e intención comunicativa);
 - Competencia discursiva (interpretación de la relación entre los elementos del mensaje y de éste con el discurso);
 - Competencia estratégica (capacidad para iniciar, terminar, mantener, corregir y reorientar la comunicación);
 - Competencia sociocultural (desarrollo de familiaridad con el contexto sociocultural de la lengua);
 - Competencia social (deseo y confianza para relacionarse con otros)
- El énfasis en las necesidades del alumno y en el significado
- La importancia de la dimensión sociocultural
- Desarrollo de la autonomía
- Respeto al individuo

Después de este desglose de principios de atención que deberán ser concretizados en el aula de Español Lengua Extranjera y dando un rápido vistazo al mundo de la correspondiente práctica educativa actual, observamos con cierta insatisfacción que la gran mayoría de los currículos, aunque recojan estos principios no llegan a conseguir actualizarlos por completo, viéndose éstos reducidos en muchos casos al principio aquí enumerado en tercer lugar y, por si ello fuera poco, en ciertas ocasiones las competencias que este engloba tampoco son consideradas en su totalidad a la hora de programar una actividad didáctica, sino que suelen seguir reduciéndose a una, la gramatical, y en el mejor de los casos a la complementación de ésta por la discursiva y la estratégica.

¿Qué está pasando? ¿No es preocupante que asumamos un enfoque como óptimo y nos limitemos a desarrollarlo parcialmente, es decir, a asumir de él tan sólo la parcialidad más cercana a una revisión del antiguo método? ¿Es posible que sigamos anclados en la tradición disfrazándola de progreso?

Es obvio que nadie puede “obligar” a un docente a implicarse para actuar dentro de un marco pedagógico con el que no se sienta cómodo o que desconozca parcial o totalmente, y que más allá de los manuales que éste emplee, por voluntad propia o imposición del centro en el que ejerza, siempre tendrá la última palabra a la hora de dar un determinado uso a éstos.

Es por ello que, a la luz de experiencias que nos rodean en nuestro quehacer cotidiano, nos cuestionamos acerca del papel que está desarrollando nuestro colectivo como educadores, de nuestro alcance y participación (en muchos casos mínimos y/o excesivamente mediados) en la toma de decisiones antes, durante y después del aula y, sobre todo, acerca de nuestro grado de asimilación y asunción del enfoque comunicativo.

Desde nuestro modesto punto de vista, opinamos que no estaría de más replantearnos esta falta de conexión entre los distintos niveles curriculares con repercusiones tan graves en el terreno práctico como la falta de atención a aspectos tan característicos y determinantes de una lengua como la entonación, la gestualidad, el marco social y cultural,... así como los intereses de cada uno de nuestros alumnos, su evolución interpersonal dentro del grupo de trabajo, su desarrollo intrapersonal como estudiantes, sus estrategias de aprendizaje, su grado de aceptación del sistema de enseñanza-aprendizaje en el que se mueve, su nivel de ansiedad y/o satisfacción experimentado frente a sus errores/logros, el espacio para el pacto y la crítica constructiva por parte de alumnos y docentes...

Es por ello que no debería aparecer como menos extraño a los ojos de cualquier docente, y por lo tanto obligado estudioso, de la lengua y la literatura, el hecho de que todavía no se haya profundizado en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera a través de una fuente tan valiosa lingüística y culturalmente como lo es el universo teatral. En esto nos han tomado la delantera a ingleses y franceses, por citar tan sólo a dos de los grandes difusores de su lengua materna. Y es que en la actualidad aunque la teoría recoge tímidamente la recomendación del uso de la técnica dramática para el desarrollo de competencias tan importantes como la sociocultural, la lingüística o la discursiva, no existen trazos, orientaciones o recomendaciones concretas de los pasos a seguir para usarla y disfrutarla a favor del aprendizaje.

Creemos que esta falta de atención ha de pasar a formar parte del pasado de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, puesto que el uso de la dramatización en el aula, a pesar de suponer un gran esfuerzo para el docente, es sin duda un reto que acometer con valentía y cura, puesto que sus frutos se avistan ricos y ventajosos para la formación de alumnos y docentes.

Es a la vista de esta falta de consideración de un tratamiento de la dramatización como método de enseñanza en E/LE, enraizado en el enfoque comunicativo, que nos proponemos plantear un estudio cualitativo, activo e interpretativo, en el aula Español como Lengua Extranjera, para ofrecer una reflexión fundada en la experiencia y compartir una verdadera exploración de algunas de sus infinitas posibilidades, así como la visión crítica de la actualidad docente.

El Laboratorio de Creación Teatral nace como un espacio de expresión y aprendizaje, de comunicación. Con él, pretendemos pasar la palabra a los participantes para facilitar que la modelen y la reelaboren de acuerdo con sus ideas, su imaginación, sus emociones y su cultura. Es un espacio para el

intercambio y el crecimiento lingüístico y sociocultural, donde la interculturalidad encuentra su razón de ser y nos abre las puertas a la sociedad meta de nuestro estudio, para recrearla y recrearse en ella.

II.- Marco metodológico

2.1.-FINALIDAD: DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA (IMPLEMENTACIÓN Y ANÁLISIS DEL MODELO CON EL ALUMNADO DE E/LE DEL INSTITUTO CERVANTES DE MILÁN)

No podemos ocuparnos del desarrollo de la competencia comunicativa sin antes describir brevemente cuál es su naturaleza y razón de ser en la enseñanza de las segundas lenguas. A través de ella y de los nuevos conceptos y focos de atención en la didáctica de E/LE llegaremos a definir mejor las motivaciones de nuestra investigación, para terminar concretizando los objetivos específicos que aspiramos obtener gracias a ese camino iniciado para llegar a ella.

2.1.1.-La Competencia Comunicativa (conocimiento y habilidad del uso lingüístico) en la didáctica del LCT

Sin duda, aún hoy, más de cuarenta años después de su formulación conceptual por Hymes (1971), la “competencia comunicativa” se encuentra más difundida como estandarte propagandístico de la vanguardia didáctica en L2, que como concepto básico regidor de la actuación de los participantes en cualquier intercambio humano, y por lo tanto digno de una gran consideración en el aula de lengua.

Es sabido que su intuición tomó cuerpo como denuncia de la falta de consideración, otorgada por los teóricos de la lengua, a la necesaria e irrefutable interrelación del lenguaje con el otro código, el de la conducta comunicativa. Debemos, por ello, acercarnos a una definición, siguiendo la reflexión originaria de Hymes (1995, p. 27-46), haciendo hincapié en la idea de que va más allá de la capacidad de la formación de enunciados gramaticalmente correctos, ya que éstos deben ser además socialmente apropiados.

Con esta reacción a la idea generativista se abre todo un nuevo horizonte que habrá de ser considerado por los estudiosos de la enseñanza de la lengua, puesto que el uso se convierte en el eje para calibrar la eficacia de los intercambios comunicativos, es decir, de nada nos sirve que un enunciado sea gramaticalmente “correcto” si no se adecua a la situación social y cultural en que se realiza, si no tiene en cuenta la información compartida por nuestro interlocutor, si se mantiene aislado del interés de éste, si no contiene un orden comprensible, o no suple los “defectos” de un discurso espontáneo, desordenado, con interrupciones o ruidos que puedan disturbarlo, si la disposición corporal y/o gestual no la apoya o refuerza, si la intensidad no es distintiva, si la entonación es siempre neutra... o si, por el contrario, no se está en condiciones de interpretar el significado latente en cada uno de estos u otros componentes del discurso emitido. Como vemos existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles.

Con todo ello queremos subrayar la idea del complejo entramado que supone la competencia comunicativa, pues no sólo supera el concepto de manejo de la gramática y el léxico de una lengua, sino que se construye por encima/debajo de las diferentes destrezas, aprendidas o adquiridas de comprensión y expresión, como un todo actualizador que integra las actitudes, valores y motivaciones relacionados con la lengua, sus características y usos propios de una comunidad de habla.

Hymes (1971) detalló además las cuatro preguntas que deberíamos hacernos si nuestra intención es la de integrar la teoría lingüística en la teoría de la comunicación y la cultura, para ser capaces de dilucidar e interpretar dónde confluyen estos cuatro sectores a tener en cuenta para aproximarnos a un marco global de la competencia comunicativa. Esas cuatro preguntas en relación con el lenguaje y otras formas de comunicación (cultura) serían:

1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible.

2. Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de actuación disponibles.
3. Si (y en qué grado) algo resulta apropiado (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa.
4. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva.

Siguiendo su razonamiento, las cuatro características se representarían como subconjuntos, cuatro círculos que se solapan.

Resumiendo, se puede afirmar que el objetivo de una teoría de la competencia amplia es el de mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible, y lo apropiado están conectados para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad.

Más cercano a nuestro presente, doce años más tarde de las reflexiones de Hymes, Michael Canale (1983, pp. 63-81) realizó una importante revisión de la asimilación y puesta en marcha pedagógica de las aportaciones de aquel. Sus interesantes conclusiones nos sirven, aún hoy, como punto de partida para cuestionarnos la verdadera consideración otorgada a lo comunicativo en las aulas de segundas lenguas, más allá del estandarte comercial que nos presiona, reconociéndose su validez y casi obligatoriedad para el desarrollo de un programa integrador lingüístico-cultural.

Desde esta perspectiva, podemos resumir las características de la comunicación a tener en cuenta en :

1. es una forma de interacción social y en consecuencia se adquiere normalmente y se usa mediante la interacción social;

2. implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad en forma y contenido;
3. tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que rigen el uso apropiado de la lengua y ofrecen referencias para la correcta interpretación de las expresiones;
4. se realiza bajo limitaciones psicológicas y otras condiciones como restricciones de memoria, fatiga y distracciones;
5. siempre tiene un propósito (Ej.: establecer relaciones sociales, persuadir, prometer, etc.)
6. implica un lenguaje auténtico, opuesto al lenguaje inventado de los libros de texto; y
7. se juzga que se realiza con éxito, o no, sobre la base de resultados concretos.

Así, la comunicación debe ser entendida como el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión. Esta información es de contenido conceptual, sociocultural, afectivo o de otro tipo, y debido a su complejidad intrínseca nunca está completamente desarrollada ni es fija, sino que cambia constantemente y se modifica de igual manera por los mismos factores que la hacen posible o la delimitan, como el contexto de comunicación, el incremento de información, el comportamiento no verbal, la elección de formas verbales o léxicas...

Llegados a este punto debemos recordar, tal como apuntaban Canale y Swain (1980), la distinción entre competencia comunicativa (sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación) y comunicación real (la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales como restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido de fondo). Ello implica que la competencia comunicativa

comprende una parte esencial de la comunicación real, pero esta última refleja la primera sólo indirectamente y, en ocasiones, imperfectamente debido a las condiciones limitativas de la producción ya mencionadas.

De este modo, la competencia comunicativa comprenderá, según Canale (1983, pp. 63-83), el conocimiento (lo que uno sabe consciente o inconscientemente sobre el lenguaje y los aspectos del uso comunicativo del lenguaje) y la habilidad (lo “bien” o “mal” que se utiliza este conocimiento en la comunicación real), y ambos componentes manifestarán su relación necesaria en cuatro grandes áreas de competencia: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica:

- La competencia gramatical (dominio del código lingüístico verbal y no verbal) se entenderá como el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones.
- La competencia sociolingüística (dominio de las reglas socioculturales de uso) se centrará en la medida en que las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.
- La competencia discursiva hace referencia al modo en que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto trabado hablado o escrito, por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado.

- La competencia estratégica se centra en las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse principalmente:
 - o para compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real o a la insuficiente competencia en una o varias de las otras áreas de la competencia comunicativa, y
 - o para favorecer la efectividad de la comunicación.

Con respecto a esta última área de competencia Canale y Swain (1980) señalan que, a pesar de incluir estrategias universales como la paráfrasis, y por tanto, empleadas en la comunicación en la primera lengua, la necesidad de enseñanza de su uso en la segunda lengua es imperiosa, debiendo estimular a los aprendientes a su uso logrando con ello salvar los posibles bloqueos creados por la inseguridad, incapacidad,...

Una vez delimitados a grandes rasgos los elementos componentes de la competencia comunicativa, siempre desde la consideración de la atención tanto al conocimiento como a la habilidad en la realización de éste, nos planteamos la siguiente cuestión: “de qué manera” interactúan estas áreas entre sí y “cómo” las competencias son adquiridas, para conseguir realizar una didáctica orientada a estimular dichos procesos, facilitando la adquisición e incrementando el aprendizaje significativo.

De esta manera coincidimos plenamente con el autor en la visión del enfoque comunicativo como “un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación” (1995, pp.74)

De este principio de partida derivamos que el enfoque debe ser integrador, tanto en la enseñanza como en la evaluación, y por tanto se ordenará de acuerdo con las siguientes máximas que ya marcaron Canale y Swain (1980, pp.1-47) para el enfoque comunicativo:

- La extensión de las áreas de competencia.
Debe facilitar la integración de las cuatro áreas (=competencias) de conocimiento y habilidad (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica) por parte del alumno, por ello es fundamental tratar todas las áreas de competencia con similar consideración.
- Las necesidades de comunicación.
Debe estar basado en, y responder a, las variables necesidades e intereses de los aprendientes, y éstas serán especificadas respecto a las cuatro competencias.
- La interacción significativa y realista.
Debe brindar al aprendiente oportunidades de participación en interacciones comunicativas significativas con hablantes altamente competentes, para responder a necesidades e intereses de comunicación auténtica en situaciones realistas.
- Las habilidades del aprendiente en su lengua nativa.
Debe hacerse un uso óptimo de las habilidades de comunicación que el alumno desarrolla al usar su lengua dominante y que son comunes a las habilidades de comunicación requeridas en la segunda lengua.
- El enfoque a través del currículo.
Debe proporcionar a los alumnos la información, la práctica y la experiencia necesarias para satisfacer sus necesidades comunicativas en la segunda lengua, así como la reflexión necesaria sobre la lengua y la cultura, facilitando la integración de los conocimientos de éstas entre L1 y L2.

Compartimos también con Canale (1995, pp.74) el papel relevante concedido a la competencia estratégica y a la conciencia de su uso por parte de los

aprendientes que, por ende, estarán dando un gran paso adelante en la construcción de recursos para hacer frente a la tensión psicológica que implica la comunicación real.

Parece razonable pensar que la calidad de la comunicación en etapas iniciales del aprendizaje de la segunda lengua dependerá enormemente de la competencia comunicativa de los aprendientes en su lengua, la motivación y actitudes de profesores y alumnos, y el uso efectivo de estrategias de comunicación por parte del aprendiente y del participante (o participantes) en las situaciones de comunicación.

De igual modo, en nuestra reflexión, tampoco podremos pasar por alto el importante valor que es necesario otorgar a la motivación y las actitudes de los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, es por ello que reiteramos en señalar la función didáctica que ejercen tanto los compañeros de aula como el didacta propiamente dicho. Ambos sujetos son facilitadores de la comprensión, asimilación y actualización de conocimientos y habilidades, y centramos ahora la mira en la figura de este último para recordar su doble proceso alterno de enseñanza-aprendizaje, puesto que en aula no sólo aprenden los “alumnos”, sino que el “profesor” ha de ser el primer aprendiente, ya que deberá mantener su sentido crítico, su natural observación y su capacidad de adaptación y remodelación de planteamientos, siempre alerta, para conseguir actualizar su dinámica de intervención de acuerdo con las exigencias del grupo, la situación y la materia con la que trabaja, avanzando sobre los datos sustraídos de la interacción didáctica.

Todo ello será determinante a la hora de elaborar nuestro plan de actuación en el aula que, obviamente, deberá ser sometido a un constante análisis crítico de manera positiva y sincera, con el fin de progresar mediante y hacia nuestro fin comunicativo.

2.1.2.-El alumnado en el LCT: Atención a la interculturalidad, las estrategias de aprendizaje, la cooperación y el error en el LCT

Recordemos que si es verdad que mucho se habla de todo lo comunicativo, no es menos difundido el término de interculturalidad, pero ¿cuál es su uso adecuado y su repercusión en nuestra práctica didáctica en E/LE?

Según la red didáctica del Instituto Cervantes, la interculturalidad, como primer concepto, es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida.

No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente.

El concepto no sólo concierne a las culturas entendidas como fronteras diferenciales entre naciones, sino que también incluye las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad. De este modo, cuando nos centramos en el ámbito general de la enseñanza, esta actitud propugna el desarrollo de valores sociales. Es por ello que la interculturalidad se ha introducido de manera explícita en el currículo de diversas instituciones como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes, los valores y las normas.

Ya, por último, en el marco de la enseñanza de lenguas, y en especial de segundas lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que

promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y contribuir al crecimiento del interlocutor con su aportación particular.

Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece precisamente la estima de la diversidad.

Es sabido que ya en el currículo de E/LE del Instituto Cervantes aparece recogido este valor otorgado al aprendizaje cooperativo en la interculturalidad, es decir, dentro del marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo, se recoge este principio como imprescindible para determinar:

- el establecimiento de sus fines y objetivos;
- la selección de sus contenidos;
- la opción por su metodología;
- y el establecimiento de sus criterios de evaluación.

Desde el momento en que estos cuatro componentes del currículo derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales predominantes, deberán mantener la coherencia como el principio fundamental del currículo, puesto que existe una dependencia mutua entre los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje.

En el caso del Español como Lengua Extranjera, encontramos ya los primeros intentos de sistematización teórico-práctica (anteriores a la llegada del *Marco europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de*

las lenguas) en documentos tan significativos como el *El currículo de Español como Lengua Extranjera* de García Santa-Cecilia (1995), que intentaba ya dar una respuesta aplicada a la enseñanza de nuestra lengua como L2, incluyendo las innovaciones conceptuales para segundas lenguas que se movían por la investigación europea.

El problema surge en el paso de la teoría a la práctica, cuando hemos de determinar las experiencias educativas que deben realizarse para alcanzar esos fines y objetivos, y los medios que permitirán comprobar si se han alcanzado los fines y objetivos previstos. Es decir, cuando pasamos a concretizar el currículo en nuestro programa de actuación.

Todo ello es debido a que el desarrollo de la interculturalidad, dentro del marco de un enfoque comunicativo (que surge de la concepción de la lengua como parte del universo cultural de sus hablantes), a través de la expresividad, la creatividad y el aprendizaje cooperativo, a nuestro entender, no puede llevarse a cabo sin una atención profunda al alumno como sujeto emisor y receptor de mensajes elaborados de acuerdo a su universo cultural de procedencia y, por lo tanto, muchas veces ajeno (debido al sistema de enseñanza lingüístico más difundido basado en el conocimiento, y concretamente en el conocimiento gramatical, y no atento al marco social y cultural en el que ésta nace y se mantiene en continuo desarrollo) a los elementos que forman siempre parte de la comunicación como hecho socio-cultural básico, espejo del alma socio-lingüística de cada uno de los hablantes.

No queremos buscar culpables de la desatención a estos grandes principios conformadores del enfoque comunicativo perdidos por el camino, es más, como docentes somos conscientes de que la formación de cada aula, entendida como suma de “docente + alumnos”, es el resultado de una larga jerarquía de dificultades a salvar, desde el número mínimo y/o límite de participantes-aprendientes hasta las

condiciones laborales, de consideración y de participación en la toma de decisiones del currículo y del programa del centro en el que ejerce el docente, o incluso (en casos extremos pero muy a la orden del día en determinadas instituciones educativas) la posibilidad de elección en la ordenación de contenidos, el modo de presentarlos o la elección de los materiales dentro de “su” propia aula. Pero lo que sí consideramos necesario es dar la voz de alarma señalando que situaciones laborales precarias, desde el punto de vista de la ausencia o mínima participación en la toma de decisiones y la desatención al debate e intercambio didáctico-metodológico entre los docentes de cualquier centro, puede ser el causante directo de situaciones de pobreza educativa y humana difíciles de superar.

Es obvio que en un ambiente falto de intercambio e implicación didáctica, la formación docente se encuentra sesgada en la posibilidad de ejercitar su deber de desarrollo. Es más, la falta de análisis crítico y la ausencia de debate ponen trabas a cualquier reforma o plan de mejora que se desee llevar a cabo, independientemente del grado jerárquico que ostente su precursor, puesto que en el terreno educativo el factor humano es el componente más determinante a cualquier nivel.

Queremos además señalar, citando textualmente a Canale (1995, pp.72), la necesidad de cambio, aún hoy no suficientemente entendida, que considere el enfoque comunicativo un plan común de actuación, entendido como una participación colectiva pero donde cada docente tenga voz propia, si no queremos vernos abanderando lo comunicativo como un disfraz que sirve para encubrir el antiguo modelo educativo basado sólo y exclusivamente en el conocimiento, por falta de atención a la instrucción de los nuevos docentes, y a la actualización de los más veteranos:

Quizá los enfoques orientados al conocimiento, que ponen el énfasis en ejercicios controlados y explicación de reglas, son prácticos para tratar problemas como

grupos numerosos de alumnos, cortos periodos de clases, falta de profesores que son comunicativamente competentes en la segunda lengua y disciplina en la clase. Pero estos enfoques no parecen ser suficientes para preparar a los aprendientes para usar bien la lengua en situaciones auténticas: no proporcionan oportunidades y experiencia para hacer frente a situaciones auténticas de comunicación en la segunda lengua y en consecuencia no ayudan a los aprendientes en el dominio de las habilidades necesarias para usar sus conocimientos.

Puesto que a partir de un mismo currículo pueden derivarse diferentes programas, la relación entre los objetivos generales del currículo y los objetivos específicos del programa es fundamental para garantizar la coherencia del modelo. Es por ello que las decisiones del programa con respecto a la selección del contenido lingüístico, los medios para llevar a cabo la enseñanza y la especificación de los resultados esperables, se adoptarán a partir de las concepciones (lingüística y psicológica) que constituyen los fundamentos del currículo.

De este modo como docentes deberemos elaborar un plan de trabajo para un curso concreto mediante:

- la descripción de los objetivos,
- la selección y secuenciación de los contenidos y de las actividades,
- y la especificación de la metodología y forma de evaluación.

Esto es, nos ocuparemos de trasladar la filosofía del currículo a un plan detallado de enseñanza que variará en función de las características de los aprendientes y de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, el programa proporciona una orientación para el trabajo de profesores y alumnos, ofreciendo un conjunto ordenado de conocimientos y destrezas sobre los que trabajarán, y sentando las bases sobre las cuales se podrá evaluar el progreso de los alumnos.

En nuestro caso, el programa se encargará de completar los elementos perdidos en el salto del currículo descrito por el Instituto Cervantes a la programación de objetivos gramaticales y funcionales que éste prevé. Trabajaremos con un nivel inicial, puesto que, durante el desarrollo práctico de numerosos cursos de éste nivel, pudimos observar una atención ya insuficiente a la hora de abordar la comprensión y expresión de elementos sociolingüísticos y culturales.

Creemos que las consecuencias de esta falta de atención podría ser subsanable a través del trabajo mediante actividades basadas en el desarrollo de estrategias de aprendizaje cuya fuerza y significación se erradiquen en el aprendizaje significativo, con una especial atención a su enclave sensorial. Para ello la alternativa que nos parecía más valiosa es el uso de la técnica y los recursos teatrales.

De aquí nace nuestra propuesta de un modelo didáctico que sirva de complemento y refuerzo a la enseñanza en E/LE, con el fin de conseguir contribuir significativamente al camino que se intenta construir a través de una verdadera actualización del enfoque comunicativo.

El trabajo que se fundamenta en la utilización significativa de conocimientos y el ensayo de habilidades, que compromete al individuo a través de la implicación total de las destrezas, y se desarrolla por medio de la experiencia sensorial individual y cooperativa, creemos que permitirá contribuir de una manera eficaz al desarrollo significativo de los procesos tanto conscientes como inconscientes. Esto es:

- tanto la adquisición, como conjunto de procesos de carácter natural, e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla —al igual que hacen los niños en la lengua primera— la competencia para la comunicación,
- como el aprendizaje, entendido como conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la

corrección de errores, que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.

Basándonos en la idea que compartimos con los estudiosos que sostienen la diferenciación, como Richards y Rodgers (1986) o Baralo (1999), pero, distanciándose de Krashen (1983), vemos una conexión natural, a través de vasos comunicantes, entre adquisición y aprendizaje, o adquisición y aprendizaje, dependiendo de las circunstancias en las que se encuentre inmerso el aprendiente en los diferentes estadios de su proceso de desarrollo de la lengua meta. Y lo sostenemos por el mismo principio de implementación por el que los mecanismos de enseñanza formal, y de conocimientos explícitos, pueden coadyuvar favorablemente al desarrollo de los procesos de adquisición.

De este modo se acentúa aún más la importancia del aprendiente como conocedor de su proceso de aprendizaje. Intentaremos pues destacar el papel del aprendiente en ese proceso y su implicación activa en el mismo. Creemos que el éxito del aprendizaje, radica en factores personales como la motivación, las aptitudes o la experiencia acumulada, pero, a su vez, también desempeña un importante papel la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje. Estos recursos incluyen los necesarios procesos mentales, pero también otras formas de comportamiento y actuación, tanto de orden psicológico (emociones, actitudes, etc.) como de orden social (experiencias y contactos sociales, etc.). Es por ello que el papel del profesor/mediador/orientador adquiere una relevancia esencial, puesto que el mundo mental creativo y emotivo de cada alumno, constituye una subjetividad que ha de ser respetada para permitir su desarrollo equilibrado.

Para conseguir el desarrollo de un aprendizaje significativo donde el alumno se sienta protagonista de su propio proceso, hemos de hacerle consciente de

la importancia del avance en el dominio de todas y cada una de las destrezas lingüísticas que lo conforman. Puesto que las destrezas lingüísticas aplicadas al uso de la lengua requieren la activación de las estrategias de aprendizaje, en el ámbito de las segundas lenguas se distingue además entre estrategias directas e indirectas, a tenor del modo en que ejercen su influencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Llamamos así, estrategias directas a las estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Por otro lado y dado el carácter social y comunicativo del lenguaje, las estrategias comunicativas y las estrategias sociales (o socioafectivas) son las estrategias indirectas que adquieren una gran relevancia en el aprendizaje de lenguas.

Son éstas últimas las que más interesan en mayor medida a nuestro estudio, bien por su mayor índice de desatención en el panorama actual, bien por la consecuente dificultad de desarrollo a través de los modelos de enseñanza aprendizaje generalmente empleados aún hoy. De acuerdo con los estudios de Williams, M. y Burden, R. L. (1997), las **estrategias comunicativas** están constituidas por los mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta.

Siguiendo la síntesis que proporciona el *Diccionario de términos clave de ELE* en línea, perteneciente al Centro Virtual Cervantes, del Instituto Cervantes¹⁰, en el desarrollo de la entrada “estrategias comunicativas”:

Estas estrategias permiten al aprendiente mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas, proporcionándole así un mayor contacto con la L2 y más ocasiones de práctica y aprendizaje.

¹⁰ www.cvc.cervantes.es

Entre las estrategias comunicativas de los aprendientes, los autores distinguen entre las estrategias de evitación y las estrategias de compensación:

- Las primeras (evitación) conducen a un empobrecimiento de la comunicación, puesto que el hablante, con el fin de evitarse problemas en el uso de la lengua o de cometer errores, renuncia a abordar determinados temas: o bien abandona total o parcialmente un tema iniciado, o bien reduce el contenido de su mensaje.
- Las segundas (compensación) consisten en la búsqueda de procedimientos alternativos, que permitan al hablante conseguir su propósito comunicativo: parafrasear, explicar mediante ejemplos, usar un término inventado que se considera comprensible por el receptor, etc.”

Desde el punto de vista de las aplicaciones didácticas, las más importantes son, obviamente, las estrategias de compensación. Muchas de ellas son comunes a los procesos de comunicación entre nativos competentes: recurrir a claves extralingüísticas, ayudarse de los datos contextuales, pedir aclaraciones al interlocutor, etc., para asegurarse de la recta comprensión de los mensajes.

Paradójicamente, estas estrategias que el aprendiente aplica espontáneamente en su propia lengua quedan bloqueadas en el uso de una segunda lengua, especialmente en contextos de aprendizaje escolarizado.

Es por ello que consideramos necesaria la búsqueda de la comunión de cada aprendiente con su expresividad más íntima, activando los procesos desinhibidores que le permitan no sólo encontrar y explotar las estrategias comunicativas que ya poseen en su primera lengua, sino también recurrir a los principios básicos de expresividad (entonación y gestualidad facial y corporal) innatos en todo ser

humano que le permitirán desarrollar en mayor medida la atención al significado implícito en los gestos, movimientos y variaciones de tono que poseen un valor significativo que repercute directamente en todo intercambio comunicativo.

Por el carácter de contacto íntimo con la idiosincrasia del aprendiente, resulta obvio pensar que el desarrollo de las estrategias comunicativas estará profundamente ligado al de las estrategias socioafectivas.

Las estrategias socioafectivas consisten en aquellas decisiones que los aprendientes toman y aquellas formas de comportamiento que adoptan con el fin de reforzar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje. La importancia de estas estrategias radica en el hecho de que el aprendizaje se desarrolla no solo a partir de procesos cognitivos, sino que entre éstos y las emociones, actitudes, etc. del aprendiente se establecen fuertes vínculos de interdependencia.

Por otra parte, en su vertiente social, mediante estas estrategias se incrementa el contacto del aprendiente con la lengua y se potencian sus efectos positivos en el aprendizaje. Algunas estrategias socioafectivas pueden ser:

- a) realizar actividades de diverso tipo para superar inhibiciones y bloqueos en el uso de la nueva lengua;
- b) cooperar con otros aprendientes o con hablantes nativos en prácticas de aprendizaje y uso de la nueva lengua;
- c) desarrollar actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua, etc.

Creemos que el trabajar con las estrategias indirectas despertando el interés por dedicarles la atención y la importancia que se merecen, tendrá una repercusión inmediata en la mejora de las estrategias directas:

las estrategias cognitivas, que consisten en actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente. Con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización;

y las estrategias metacognitivas, que consisten en los diversos recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.

Es obvio que estas últimas estrategias conforman un tipo especial de conocimiento por parte del aprendiente, que algunos autores han caracterizado como un triple conocimiento: referido a la tarea de aprendizaje, referido a las estrategias de aprendizaje y referido al sujeto del aprendizaje.

En otras palabras:

- saber en qué consiste aprender,
- saber cómo se aprenderá mejor y
- saber cómo es uno mismo, sus emociones, sus sentimientos, sus actitudes, sus aptitudes.

Como vemos, estos últimos elementos de las estrategias directas, que facilitan y mejoran el aprendizaje están unidos con naturalidad a las estrategias afectivas y comunicativas en una relación de dependencia circular e insoluble, de modo que el avance en el conocimiento de cualquiera de ellas se reflejará en mayor o menor grado en las demás.

El desarrollo de estas estrategias tendrá lugar en:

- un contexto de aprendizaje que alterne la reflexión individual con el aprendizaje en cooperación,

- dentro del marco del enfoque centrado en el alumno y
- cuya característica principal es la organización del aula en pequeños grupos de trabajo,
- que se coordinarán en base a:
 - la interdependencia positiva entre los alumnos,
 - la interacción grupal cara a cara,
 - la asunción de responsabilidades individuales y grupales,
 - la ejercitación de destrezas sociales y
 - la reflexión sobre estos mismos procesos.

A través de estos procesos pretenderemos conseguir la disminución de la ansiedad del aprendiente, el aumento de su motivación, la mejora de su autoimagen y el desarrollo en él de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua. Así, al estimular la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, aumentan también las oportunidades de usar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones lingüísticas. También permite respetar sus diferentes estilos de aprendizaje y promueve el desarrollo de la competencia intercultural.

Por otro lado, las limitaciones que podría causar este modo de trabajo, esto es, que podría no ajustarse a todos los perfiles de aprendizaje y exponer a los alumnos a muestras de lengua y a una retroalimentación imperfectas, son, a nuestro entender, insignificantes en comparación con los beneficios que comporta al individuo y al grupo.

Aún así, intentaremos paliarlas por medio de la atención individualizada al alumno mediante el apoyo académico a su desarrollo individual dentro del aula (mediante actuaciones dedicadas a la reflexión, la participación y el análisis individual) y fuera de ella (mediante la adjudicación de tareas de refuerzo específicas pactadas con el alumno y la proximidad docente ante cualquier duda o consejo que éste plantee o solicite).

Desde esta óptica de actuación cooperativa con atención a la individualidad, hemos de evitar suscitar temor en el aula ante la corrección de los posibles errores (sistemáticos) o faltas (lapsus). Para ello, nos será muy útil dar conforto a los aprendientes alejándoles de la antigua concepción negativa del error y encaminándoles, por el contrario, a la visión de sus errores desde un punto de reflexión y análisis positivo, para conseguir que los considere desde la óptica de un procedimiento necesariamente utilizado por quien aprende a aprender, es decir, una forma de verificar las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo.

Nuestra función será así la de enseñar a concebir el error como una manifestación de la interlengua, abogar por una mayor tolerancia a su presencia (tanto en los propios como en los ajenos), darle un tratamiento selectivo (con arreglo a los diferentes criterios de nivel, tipo, circunstancia comunicativa,...) e intentar estimular la autocorrección por parte del mismo aprendiente como una manera de potenciar su autonomía.

La pretendida atención a la interculturalidad, las estrategias de aprendizaje, la cooperación y el error que nos proponemos establecer como fundamentales en el desarrollo de nuestra labor didáctica, sólo será posible si se mantiene un sano equilibrio y una imprescindible coherencia entre los fines y todos los medios para su obtención aquí expuestos.

2.1.3.- El profesor-guía en el LCT

Algo que jamás hemos de olvidar, durante el desarrollo de nuestra labor docente, es el papel que jugamos directa e indirectamente en la formación de la que estamos siendo vehículos. Antes de ocupar este rol, todos tuvimos, o tenemos aún, a lo largo del desarrollo de nuestra formación, la oportunidad de observar al que en un determinado momento guía el proceso de aprendizaje. Pues bien, ese espíritu crítico que tan espontáneamente ejercemos con nuestros colegas es el mismo que debemos utilizar como herramienta coadyuvante en difícil proceso de ajuste en nuestra actuación didáctica.

Nuestra capacidad de análisis y autocrítica se debe ampliar aún más en el caso que nos ocupa, puesto que pretendemos llevar al aula el componente teatral, lo que conllevará una mayor atención a las sensibilidades y dinámicas que dicho componente desencadena. Nuestro objetivo será permitir que éste componente envolvente se convierta en un aliado en el crecimiento lingüístico y expresivo de los participantes y evitar que bajo ningún concepto su inadecuado manejo pueda perjudicar a cualquiera de ellos.

Para llegar a la posterior definición de las características necesarias en nuestro docente “ideal”, comenzaremos por señalar, a través de las palabras de Ryngaert en *Jouer, représenter* (1985, pp.141-145), los comportamientos a los que nuestra actuación, como docentes que actúan a través de lo dramático, **nunca** debe responder:

(...) lo que **no** debe ser:

- Un modelo, que muestra cómo se hace en lugar de lugar de animar a la acción
- Un observador mudo, que no planifica ni interviene, que exagera hasta el exceso la no directividad del taller

- Un director de escena, que utiliza a los jugadores como si fueran los actores de un proyecto exclusivamente suyo
- Un profesor permisivo y acrítico, siempre sonriente y de acuerdo con todo, enemigo de las correcciones y de las metas
- Un aprendiz de brujo que lanza nuevas propuestas de juego recién adquiridas, sin asimilarlas ni calcular sus riesgos
- Un sabio escéptico y paralizador, que impide el intento de propuestas porque teme que conduzcan al fracaso
- Un conferenciante que teoriza todo e impide a los participantes adquirir sus propias experiencias
- Un catalizador de conflictos que interviene en el grupo e impide que éste consiga la autonomía
- Un gourou, todo pasa por él y por la mística que se desarrolla a su alrededor
- Un terapeuta...

Por el contrario, nuestro papel docente deberá estar centrado, sobretodo, en participar en el *como si*, esto es, “*la capacidad de creer en un “como si” o situación simulada*”, pero no necesita una especial capacidad como actor. Tal atributo (el de actor a secas) muchas veces podría resultar perjudicial, porque propiciaría el que actúe como modelo y que le resulte más difícil relegar sus principios y prejuicios estéticos en la valoración del trabajo.

Hay que atacar esa reserva paralizante, muy extendida entre los educadores, en virtud de la cual no se atreven a introducir la dramatización porque ellos mismos no son buenos intérpretes. Cuestión distinta es que se precise afición y recursos y que ciertamente los resultados presumibles habrán de ser diferentes según el tipo de profesor.

Según la autora francesa B. Auphelle (citado en Tejerina 1994, p. 255) hace falta una preparación específica en diversos métodos, los cuales varían según el contenido de las actividades, la personalidad, las expectativas de los participantes y las preocupaciones sociales y culturales.

Las experiencias en ésta formación, sea inicial o de profundidad, centra sus objetivos en desarrollar capacidades como:

- Inventar
- Intentar hablar de lo que les interesa personalmente
- Aprender a desarrollar la concentración y la escucha
- Experimentar con el cuerpo, el espacio,...
- Implicarse personalmente en el juego
- Trabajar en grupo
- Y, muy especialmente, se trata de “aprender a jugar”

“Aprender a jugar”, en el sentido de recuperar esa capacidad que tantos profesores han olvidado por falta de uso.

Asimismo el profesional de este campo también precisa de un conjunto de conocimientos:

- El conocimiento psicológico del sujeto a quien va dirigida, que sea continuamente verificado por las nuevas aportaciones y enriquecido con la observación de los comportamientos concretos
- El conocimiento directo del ambiente socio-económico-cultural en el que se trabaja.
- El conocimiento de la institución formativa actual.
- El conocimiento experimental de la formación en expresión dramática.

De todo ello deducimos la enorme dificultad que existe en la formación del profesor en una materia tan interdisciplinar, compleja y subjetiva, pero esto no

nos debe desanimar sino instarnos a agudizar nuestra capacidad de atención a los alumnos y el medio en el que trabajamos. Para ello deberemos centrarnos en el conocimiento de:

- 1) la disciplina dramática: los elementos que componen el lenguaje dramático (cuerpo, voz y entorno) y de los medios y soportes que desarrollan la utilización de dicho lenguaje (objetos, personajes, temas y situaciones);
- 2) la metodología: la indagación y práctica de estrategias para animar las actividades, para la observación del grupo y el desarrollo de la actividad y para la propia participación en la misma;
- 3) el dominio de la situación: la extraordinaria importancia de las relaciones que se establecen en el seno del grupo y entre el grupo y el docente, manteniendo una actitud de disponibilidad y apertura.

Una vez instruido y dispuesto, el docente, deberá hacerse cargo de tareas que le exigirán tener muy claras las motivaciones del trabajo para lograr afrontarlo con una gran disponibilidad psicológica y humana. A tal fin, siguiendo las reflexiones de Tejerina (1994, pp.258-259) deberemos:

- Organizar y orientar la actividad. Preparar un itinerario posible de la actividad, aunque luego no aplique puntualmente todo lo previsto, sino lo que se adapte a la situación concreta y a la demanda de los participantes.
- Observar a cada aprendiente para conocer sus necesidades y deseos, sus aptitudes y carencias, su nivel de integración y para descubrir las motivaciones e intereses comunes.
 - Formular los temas de juego dramático o alentar su propuesta y ofrecer consignas claras y posibles.
 - Procurar que se fijen y diversifiquen los objetivos.
 - Preparar los materiales, facilitar recursos técnicos y enseñar su utilización.
 - Graduar las actividades.
 - Repartir responsabilidades procurando la máxima autonomía, interviniendo si es oportuno en la adecuada

composición de los grupos. Recoger y canalizar las sugerencias y aportaciones.

- Favorecer un ambiente positivo en un clima de confianza y responsabilidad.

Para conseguir desempeñar estas tareas podrá ayudarse de una serie de técnicas de intervención, el buen uso que haga de ellas le permitirán desarrollar su labor con mayor efectividad, señalaremos aquí las que consideramos más importantes:

- Técnicas de aproximación (romper los prejuicios, anular el autoritarismo y desarrollar la autocrítica)
- Técnicas de socialización (potenciar el espíritu colaborador, la responsabilidad en el trabajo y el respeto mutuo)
- Técnicas de participación (transformar la actitud pasiva en activa, facilitar la desaparición de complejos, inhibiciones y miedos)
 - o Técnicas liberadoras (liberar la emotividad, la fantasía y la percepción a través de los sentidos físicos)
 - o Técnicas descondicionantes (estimular la abstracción, y los canales perceptivos)
- Técnicas de conocimiento (organizar el propio conocimiento de nuestro entorno)
- Técnicas de creatividad (potenciar la adaptación a diferentes situaciones, y la fluidez en la aportación de ideas)
- Técnicas de concentración (despertar la percepción a través de juegos rítmicos, sensoriales, mímicos, sonoros, verbales,...)

Con todo lo expuesto hasta el momento no pretendemos presentar un recetario de aplicación preestablecida en orden numeral, sino que intentamos resumir los principios de formación y metodológicos que rigen lo que consideramos la actuación docente a través de las técnicas dramáticas. De modo que la experiencia resulte óptima, lúdica y enriquecedora para todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.4.-Objetivos del Laboratorio de Creación Teatral

De acuerdo con todos los principios de actuación didáctica enunciados en los puntos anteriores y que inspiran el presente trabajo, el Modelo Didáctico de Dramatización (Laboratorio de Creación Teatral) pretende ser un espacio de expresión y aprendizaje, de comunicación. Con él, deseamos pasar la palabra a los participantes para facilitar su modelación y reelaboración, de acuerdo con sus ideas, su imaginación, sus emociones y su cultura. Es un espacio para el intercambio y el crecimiento lingüístico y sociocultural, donde la interculturalidad encuentra su razón de ser y nos abre las puertas a la sociedad, meta de nuestro estudio, “desde” y “hacia” la recreación.

Nuestro Laboratorio de Creación Teatral tendrá lugar en la sede académica del Instituto Cervantes de Milán, donde pondremos en marcha este Modelo Didáctico de Dramatización con alumnos que han superado el nivel inicial de E/LE en dicho centro.

Desde esta óptica nos planteamos los siguientes objetivos específicos o mediadores:

1. Reflexionar y analizar los estudios sobre el desarrollo de la creatividad en el aula de E/LE.
2. Fomentar el uso de la lengua como instrumento de comunicación, adquisición y reflexión tanto lingüística como cultural.
3. Incentivar la curiosidad por la cultura y la expresión verbal y no verbal en lengua española.
4. Desinhibir e incrementar la expresividad gestual y concienciar de su alto grado de pertinencia en la comunicación.

5. Aumentar la autoestima y reforzar la visión positiva del error.
6. Fomentar el aprendizaje significativo erradicándolo en la experiencia sensorial.
7. Desarrollar la conciencia de análisis en el proceso de aprendizaje, auto-análisis, autonomía, cooperación y atención a la diversidad.¹¹
8. Promover el interés por la atención a los elementos contextuales y cotextuales que forman parte de cualquier acto comunicativo.

A fin de alcanzar el siguiente objetivo principal o meta:

- Desarrollar un modelo didáctico sobre dramatización en la enseñanza del español como lengua extranjera a fin de obtener un progreso efectivo en el desarrollo de la competencia comunicativa.

¹¹ Señalamos aquí las reveladoras publicaciones de Romea Castro, C. en relación con la enseñanza del E/LE (2003, 2009, 2011, 2012), recogidas en las Referencias de la presente investigación.

2.2. METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA-ETNOGRÁFICA, INTERPRETATIVA Y ACTIVA. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

La investigación que nos ocupa y, por tanto, nuestro trabajo de campo, seguirá las pautas marcadas por la etnografía, uno de los métodos más relevantes en investigación cualitativa, consistente en elaborar descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables.

Este método incorpora la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no solo como el investigador los describe (González y Hernández, 2003). Una de las características fundamentales de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea.

Por tanto, la investigación deberá responder a la credibilidad, es decir, el concepto de validez interna, condición indispensable para que se reconozca la veracidad de las conclusiones sobre el objeto que se estudia. En este sentido, son estrategias para asegurar la credibilidad:

1. La triangulación, u observación permanente de espacio, tiempo y métodos.
2. Recogida de material para contrastar información.
3. Coherencia interna del informe de investigación.
4. Comprobaciones de los participantes.

La finalidad última de la metodología cualitativa educativa es la de mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión sobre la práctica educativa.

El desarrollo de este tipo de investigación en nuestro país coincide con la reforma educativa, debido a la inevitable y decisiva influencia que la investigación provoca en la innovación pedagógica, didáctica y curricular.

Para describir mejor el porqué de nuestra elección del método cualitativo, usaremos la Tabla 3¹², que reproduce la que Pérez Serrano (2001, p.33), emplea para señalar las diferencias entre paradigma cualitativo y cuantitativo, todavía muy usado también para la investigación en ciencias sociales:

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
<ul style="list-style-type: none">- Aboga por el empleo de los <i>métodos cualitativos</i>.- <i>Fenomenologismo y Versthen</i> (comprensión) “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”- <i>Observación naturalista</i> y sin control.	<ul style="list-style-type: none">- Aboga por el empleo de los <i>métodos cuantitativos</i>.- <i>Positivismo lógico</i>: “busca los hechos causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos”.- <i>Medición penetrante</i> y controlada.

¹² **Tabla 3**

Paradigma cualitativo vs. Cuantitativo, Gloria Pérez Serrano (2001, p.33)

<ul style="list-style-type: none">- <i>Subjetivo.</i>- <i>Próximo a los datos; perspectiva desde dentro.</i>- <i>Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.</i>- <i>Orientado al proceso.</i>- <i>Válido: datos reales, ricos y “profundos”.</i>- <i>No generalizable: estudio de casos aislados.</i>- <i>Holista</i>- <i>Asume una realidad dinámica.</i>	<ul style="list-style-type: none">- <i>Objetivo.</i>- <i>Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.</i>- <i>No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.</i>- <i>Orientado al resultado.</i>- <i>Fiable: datos “sólidos” y repetibles.</i>- <i>Generalizable: estudio de casos múltiples.</i>- <i>Particularista.</i>- <i>Asume una realidad estable.</i>
--	--

2.2.1.- Investigación etnográfica. Características

Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1996) definen la investigación etnográfica como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela.

Etimológicamente el término etnografía proviene del griego “ethnos” (tribu, pueblo) y de “grapho” (yo escribo) y se utiliza para referirse a la “descripción del modo de vida de un grupo de individuos” (Woods, 1987).

Es quizá el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan y aproximarse a una situación social.

Según la complejidad de la unidad social estudiada, Spradley (1980) establece un *continuum* entre las macroetnografías, que persiguen la descripción e interpretación de sociedades complejas, hasta la microetnografía, cuya unidad social viene dada por una situación social concreta.

La mayoría de las investigaciones etnográficas realizadas en el ámbito educativo de nuestro país están más próximas al extremo de las microetnografías y toman como unidad particular de estudio el aula. Esa es precisamente la medida que nos interesa.

A nivel de micro-etnografía, focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales, constituye una actividad restringida que implica un

tiempo de dedicación más estrecho y puede ser desarrollado por un solo investigador o etnógrafo.

A nivel de macro-etnografía, la técnica ayuda a focalizar el interés del estudio de una sociedad compleja, con múltiples comunidades e instituciones sociales. Este tipo de opción requiere de un trabajo que puede extenderse en el tiempo y supone la participación de varios investigadores o etnógrafos.

Nosotros elegiremos por tanto el primero, la micro-etnografía, por tratarse del estudio de dos aulas del mismo nivel formativo, A2; dentro del marco de una misma institución, el Instituto Cervantes; de un mismo contexto lingüístico de partida, alumnos de nacionalidad italiana; y de una misma realidad geográfica, la ciudad de Milán.

Tal vez el factor determinante del subtipo de etnografía sea la unidad social que el etnógrafo desea estudiar. En este sentido nuestra investigación tomará la forma de la etnografía particularista, puesto que se trata de la aplicación de la metodología holística en grupos particulares.

A pesar de los diversos alcances que puede tener la técnica, según las intenciones del investigador con su objeto de estudio, los estudios etnográficos coinciden en las siguientes condiciones:

- Se aborda el objeto de estudio con miras a comprender e interpretar una realidad, que interactúa con un contexto más amplio, con la finalidad de derivar conocimiento y planteamientos teóricos.
- Se trata de analizar e interpretar la información proveniente de un trabajo de campo, cuyos datos (información verbal y no verbal) consisten en experiencias textuales de los protagonistas del fenómeno o de la observación realizada en el ambiente natural para

comprender lo que hacen, dicen y piensan sus actores, además de cómo interpretan su mundo y lo que en él acontece.

Los retos de la práctica etnográfica, según Cresswell (1998), son los siguientes:

- El investigador tiene que tener suficiente formación en antropología cultural y conocer los significados de un sistema sociocultural.
- Se dedica mucho tiempo a la recogida de datos.
- El hecho de que en ocasiones se cuente los reportes finales como una historia dificulta la tarea a los científicos ya que están acostumbrados a otro tipo de comunicaciones.
- Riesgo a la hora de terminar la investigación debido a que el investigador se involucre demasiado.

Riesgos, pues, a tener en cuenta para mantenernos alerta y conseguir sortearlos a fin de llevar a buen puerto nuestra investigación.

En definitiva, las **características** de la investigación etnográfica que marcarán nuestro trabajo son:

- El carácter fenomenológico o émico: el investigador podrá obtener un conocimiento interno de la vida social dado que supone describir e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes del contexto social.
(Subrayamos la distinción entre los términos émico, que se refiere a las diferencias que hay dentro de una misma cultura, y ético, que se refiere a la visión u orientación desde el exterior.)

- La permanencia del etnógrafo en el grupo o escenario objeto de estudio para:
 - ganarse la aceptación y confianza de sus miembros y
 - aprender la cultura del grupo.

- La holística y naturalista. El estudio etnográfico recogerá una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista:
 - un punto de vista interno (el de los miembros del grupo) y
 - una perspectiva externa (la interpretación del propio investigador).

- Carácter inductivo. Se basará en la experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario social, a través de la observación participante como principal estrategia para obtener información. A partir de aquí se irán generando categorías conceptuales y se descubrirán regularidades y asociaciones entre los fenómenos observados que permitirán establecer modelos y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio.

2.2.3.- Investigación etnográfica educativa

La aplicación de esta metodología de investigación al ámbito de la enseñanza coincide con el cambio en las preocupaciones educativas. Ya no se focalizan tan solo los resultados, sino también cómo llevarla a cabo y cómo se desarrolla, a modo de reacción contra las investigaciones de corte positivista o, cuanto menos, como un modo de completarlas.

El rasgo fundamental, siguiendo a Woods (1987), será el de la interpretación y, por tanto se preocupará de indagar cómo los distintos actores objeto de estudio construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y, para ello, será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos hacen de las causas y las finalidades de sus acciones y de la situación en general .

Esta etnografía educativa tratará temas que pueden considerarse subjetivos en la investigación cuantitativa, se centrará en descubrir lo que acontece aportando datos descriptivos significativos, tratando de interpretarlos para comprender e intervenir adecuadamente en esa realidad particular del aula (aula objeto y meta). Para ello, se realizará una observación directa en el aula del quehacer docente cotidiano que permita la recogida de minuciosos registros, realización de entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y vídeo.

El resultado obtenido plasmará la radiografía del proceso estudiado que, junto a referentes teóricos, facilitarán el análisis de los procesos de la práctica educativa estudiada. Esto es, se estudiarán las características concretas y no las supuestas que aparecen dentro de cada ámbito educativo, por ello la micro-

etnografía es la que más adecuada a tal fin, puesto que responde a las necesidades de la realidad de las aulas.

No se trata de realizar una mera descripción, sino de sugerir, a su vez, alternativas y prácticas que comporten también un avance pedagógico. Es por ello que el investigador-docente, será el intérprete de la realidad que estudia, asumiendo la compleja trama de significados que existen en su realidad social concreta, su aula de investigación.

Posibles ámbitos de trabajo que se podrían señalar son los siguientes:

- Efectos que producen los cambios en las estructuras organizativas sobre los individuos o grupos implicados.
- Seguimiento de la trayectoria educativa de la comunidad, tanto del alumnado como de los profesores.
- Culturas y subgrupos particulares: la cultura de los profesores, cómo se agrupan los alumnos, etc.
- Estrategias que emplean las personas y su significado oculto, aplicadas a la educación, al profesorado, la escuela, la enseñanza o sus compañeros.
- La influencia de las opiniones en el resto de las personas implicadas.

Un acercamiento al currículo oculto es también un campo que se abre gracias a la etnografía educativa. Siendo el currículo oculto aquellos aspectos no incluidos en el currículo oficial, nos referimos por tanto a la relación que se establece entre el conjunto de aprendientes de una clase, las relaciones de poder imperantes, los valores que se trabajan, el uso y efecto de los elogios... Es necesario conocer de cerca dichos elementos para poder valorar la influencia que ejercen sobre los diferentes aspectos de lo se considerarían los parámetros formales de la educación y sobre el desarrollo personal.

Gracias a la etnografía conocemos mucho más de cerca aspectos fundamentales del funcionamiento interno en el aula, como por ejemplo los factores que repercuten en disfunciones como el fracaso escolar, las estrategias de los alumnos para evitarlo o la complejidad del equilibrio en que se mueve la integración en el aula.

La etnografía, y en nuestro caso particular la etnografía educativa, es, por tanto, un modo de entender la realidad no aparente, esa que se crea en la convivencia real de cada grupo humano.

2.2.3.- Metodología de la investigación etnográfica

Responder a la metodología etnográfica la observación nos llevará a la interpretación, pasando por diferentes fases que no tienen por qué ser tratadas de modo lineal. El estudio de la realidad nos obliga a un esfuerzo de adaptación a las variables y a su carácter cambiante. Según Pulido y Prados (en Fernández (1999, pp. 361-377) “una etnografía es una sucesión de actividades de investigación que se desarrollan a lo largo de un periodo de tiempo relativamente prolongado. Dicha sucesión rara vez es lineal; al contrario, se forman bucles, dispersiones, idas y venidas enmarañadas. En líneas generales, todo eso en su conjunto es “hacer etnografía”

Fases:

1. Selección del diseño
2. La determinación de las técnicas
3. El acceso al ámbito de investigación
4. La selección de los informantes.
5. La recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario.
6. El procesamiento de la información recogida.
7. La elaboración del informe.”

2.2.3.1.- Selección del diseño

Lo verdaderamente imprescindible, como punto de partida de una etnografía, es formular una buena pregunta, determinar los objetivos de la investigación y elegir bien el ámbito de la misma.

Que el proceso de la etnografía deba ser flexible, no quiere decir que sea caótico. Si debe adaptarse será por motivos que parten del objeto de estudio que al quedar reflejado, nos dará también respuestas.

Se puede decir que dos características del estudio etnográfico son su carácter minimalista y flexible. La complejidad y el grado de estaticidad o todo lo contrario lo aportará la realidad estudiada. No podemos garantizar cuáles son las variaciones ni el transcurso que va a sucederse en la investigación, por lo que como investigadores estaremos alerta a fin de ser conscientes de las dificultades y ventajas que nos ofrece esta metodología.

La aplicaremos para obtener información empírica en el espacio en donde se desenvuelven los acontecimientos estudiados, documentar “lo no documentado” (Rockwell, 2009), permitiendo así una elaboración cualitativa del contexto educativo estudiado.

Este paradigma alternativo no aceptará, por tanto, la separación de los individuos de su contexto vital ni, por tanto, de sus comportamientos, así como tampoco se podrá pasar por alto la atención al propio de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones de las condiciones que deciden sus conductas, y de los resultados tal y como ellos mismos los perciben. A través de la etnografía educativa, no se estudian los supuestos, se estudian las características concreta.

La etnografía utiliza un modelo metodológico cíclico, contrario al patrón lineal empleado por otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Los procedimientos etnográficos tienden a superponerse y ocurrir simultáneamente. La información recolectada y las teorías emergentes se usan para reorientar la recolección de la nueva información. El trabajo de campo es la característica distintiva de la metodología etnográfica.

2.2.3.2.- Determinación de las técnicas

Las técnicas que emplearemos en esta investigación etnográfica serán las observaciones directas, las entrevistas, los cuestionarios y los diarios o correos electrónicos.

Siguiendo a Pérez Serrano (1994 y 2001), realizaremos dos tipos de observaciones, la no participante, en la que el investigador observará pero no se relaciona con el objeto de estudio, y la observación participante en la cual el etnógrafo colaborará de forma activa, de modo que pueda recoger información necesaria para su investigación. El objetivo que se pretende conseguir con esta última es describir al grupo social y las escenas culturales del grupo social a través de la vivencia de las experiencias.

El etnógrafo además de mirar, también debe preguntar y examinar, para ello se apoyará en las entrevistas con el objetivo de obtener una perspectiva interna de los participantes del grupo. Estas entrevistas pueden ser informales, en profundidad, estructuradas, individuales o en grupo, y al comprender una serie de conversaciones espontáneas e informales, se cuenta con la dificultad de la diferenciación entre lo que puede ser una entrevista de una observación participante, algo que no ocurre con las entrevistas formales. En definitiva, tanto para las entrevistas como para la observación participante, el investigador debe tener en cuenta:

- El contexto.
- Los efectos que cause el propio investigador en el grupo.
- La necesidad de crear una relación de comunicación.
- Crear relaciones con los miembros del grupo (aquí influirán las características personales del investigador).

Otra técnica que el etnógrafo necesitará tener en cuenta es la recogida de información a través de documentos como parte del campo social que se está investigando. Este tipo de documentos pueden ser informales como por ejemplo relatos (diarios, autobiografías, cartas, etc.) y formales u oficiales, como por ejemplo otros estudios etnográficos publicados, documentos oficiales de un centro, etc.

Además, el investigador deberá hacer un análisis de contenido, es decir, tendrá que examinar con detalle determinados productos culturales o documentos representativos de las situaciones estudiadas debido a su carga de significado, con el fin de obtener una descripción global del contexto en el que investiga. La selección de las estrategias en sus distintas modalidades a lo largo del estudio etnográfico dependerá de la propia dinámica de la investigación y de las posibilidades del etnógrafo.

2.2.3.3.- El acceso al ámbito de investigación o escenario

El escenario es la situación social que integra personas, sus interacciones y los objetos allí presentes. En el caso de encontrar obstáculos a la hora de acceder al escenario y de tener que poner en práctica los medios efectivos para esquivarlos, se considerarán como informaciones a tener en cuenta, aportaciones acerca de la

organización social del lugar que el investigador podrá considerar a la hora de realizar sus estudios.

La selección del escenario se realiza de forma intencionada y ha de estar de acuerdo con el objetivo de la investigación. Una vez que se ha elegido el escenario, el etnógrafo ha de acceder a él, para lo cual tiene que establecer una serie de estrategias de entrada, ya se trate de un escenario:

- muy conocido por el investigador.
- totalmente desconocido.
- abierto y accesible.
- cerrado.

Se tratará pues de facilitarse el acceso explicando la intención, los objetivos y las aportaciones del estudio como estrategia abierta.

En nuestro caso, siendo el Instituto Cervantes, y en concreto el centro de Milán, muy conocido al investigador por ejercer ya la docencia en sus aulas, y al tratarse de una institución pionera en la investigación sobre Español como Lengua Extranjera, se acogió de buen grado la presente investigación, en un ambiente abierto y accesible.

2.2.3.4.- La selección de los informantes.

Es fundamental establecer relaciones abiertas con los miembros del grupo que se encargarán de ser los informantes. Para ello, el etnógrafo tiene que aspirar al “rapport” (crear una relación de confianza y de afinidad) y conseguir así descripciones e impresiones sobre su propia realidad y la de los demás. A este propósito Taylor y Bogdan (1987) aportan algunas estrategias que les pueden servir para lograr el “rapport” como son acomodarse a las rutinas y maneras de hacer las

cosas de los miembros del grupo; recurrir a aquello que se tiene en común; Ayudarles; Adoptar una postura humilde; y demostrar interés por la información que transmiten.

Durante todo el proceso de la investigación se irán seleccionando a los miembros que se van a interrogar y las situaciones que se desean examinar con más detalle. La selección de los informantes se orienta por el principio de pertinencia, es decir, se identifica a los informantes que pueden dar una mayor cantidad y calidad de información.

Debido a la importancia de la participación del etnógrafo en la vida cotidiana de las personas en la situación social objeto de análisis, es clave la negociación de un rol dentro de la dinámica social y además tiene que ser compatible con la labor investigadora. El etnógrafo ha de adaptarse a los diferentes roles y también tiene que tener la capacidad de cambiarlos cuando las circunstancias lo requieran. Por esta razón es imprescindible contar con la ayuda de los Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) llaman “informantes clave” que son las personas que tienen los conocimientos, el estatus o las habilidades comunicativas especiales y que están dispuestas a cooperar con él.

De esta forma el etnógrafo recibe una comprensión más profunda del escenario, ya que son fuentes primarias de recogida de información y además les sirven como “protectores”, ayudándoles incluso a superar las posibles dificultades que se encuentren a lo largo del estudio.

En nuestro caso, al tratarse de dos grupos de diez personas, propondremos a todos los integrantes de ambos grupos la participación como informantes a través de correos o diarios y, a raíz del tipo de respuesta que obtengamos, clasificaremos a nuestros informantes en base al tipo de información ofrecida, sin desechar ninguna VOZ.

2.2.3.5.- La recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario.

Una vez resueltos los problemas de muestreo y la selección del escenario, las situaciones sociales y los informantes, pasa a ser prioritario el tema de la obtención de la información. El proceso normal de observación es selectivo, es decir, el investigador selecciona en función de las categorías sociales y teóricas previas sobre la realidad objeto de estudio. Es importante observar “todo” aunque de hecho sea imposible. No obstante esto se logra mediante la apertura a detalles que aún no encajan en ningún esquema, o bien con la atención a las señales que proporcionan los sujetos y que indican nuevas relaciones significativas. Estas señales se volverán interpretables en la medida en que el análisis y trabajo teórico paralelos las integren.

En el proceso etnográfico el análisis de los datos comenzará en el mismo momento en que termine cada episodio de recogida de información y tendrá como eje principal, la identificación de categorías que emerjan de la lectura repetida del material disponible. Mientras dure el proceso de recogida de información podremos también revisar los datos y retroceder para así reflexionar sobre su posible significado y re-direccionar para completar el proceso de búsqueda interpretativa.

Las formas de registro básicas a lo largo de nuestro proceso etnográfico serán los escritos descriptivos-narrativos, que a menudo se complementarán con el uso de medios auxiliares para poder tener grabaciones de sonido, video y/o fotografía sobre la realidad estudiada. Entre el material registrado se incluirá, tanto lo que el etnógrafo elabore como parte de su trabajo, como los registros y documentos aportados por los que participan de la situación estudiada. El resultado podrá ser un banco de datos compuesto por los más variados documentos (por ej: notas de campo, entrevistas, cuestionarios, diarios, correos, guiones, diálogos, etc.).

De entre todos ellos, las llamadas notas de campo cobran especial relevancia al ser el medio a través del cual el investigador registrará tanto sus observaciones como sus propias impresiones y sentimientos, constituyendo lo que desarrollaremos en forma de datos de observación directa.

Conforme vayamos conociendo en profundidad la realidad objeto de estudio y los datos ya no nos aporten más información relevante, orientaremos gradualmente nuestro esfuerzo hacia el análisis de la misma, llegando el momento de plantearnos la retirada del escenario.

Lo más importante de la estancia del etnográfico en el escenario es la validez de sus observaciones, que se consigue permaneciendo durante el tiempo que permita ver lo que sucede en repetidas ocasiones. No obstante dicha estancia tiene sentido mientras sigamos aprendiendo. En el momento en que la ocurrencia sucesiva no nos aporte nada nuevo, podremos alejarnos y retirarnos del mismo previa negociación con los participantes, habiendo efectuado la devolución de las principales aportaciones del estudio estos.

2.2.3.6.- El procesamiento de la información recogida

Una de las características más particulares de la investigación cualitativa, y en concreto de la etnografía es, que el análisis de los datos se va realizando a lo largo del estudio. El proceso de recogida de los datos y su análisis están indisolublemente unidos. Se trata de aspectos interactivos e interdependientes ya que el investigador observa e interpreta paralelamente.

A lo largo del proceso de investigación iremos seleccionando lo significativo del contexto de acuerdo con la elaboración conceptual y teórica que se realice al mismo

tiempo. A medida que vayamos obteniendo datos, generaremos hipótesis, realizaremos múltiples análisis, reinterpretaremos y formularemos nuevas hipótesis sobre determinadas relaciones entre los conceptos generales los fenómenos observados. Y es justamente en este doble proceso de observación y de interpretación cuando se abrirá la posibilidad de construir y de enriquecer la teoría.

Durante el proceso analítico el investigador pondrá el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que le permitan clasificar los datos recogidos de acuerdo con unidades de contenido básicas o temáticas comunes. De este modo, los datos se separarán, se conceptualizarán y se agruparán en categorías, mediante un proceso de manipulación y organización de los mismos para conectar los resultados obtenidos a un cuerpo más grande de conocimiento, interpretarlos y darle sentido.

Glaser y Strauss (1967) señalan que el reto del investigador cualitativo es el desarrollo de una comprensión sistemática del contexto estudiado a partir de los términos y palabras de sus propios miembros. Pero el etnógrafo, más allá de esto, usa citas directas de los informantes que resumen o ilustran el concepto o tema que es descrito y los asume como inferencias a partir de las cuales puede identificar los patrones culturales o patrones conductuales de comportamiento del grupo estudiado.

Las conclusiones que emergerán de nuestro estudio demográfico serán explicaciones completas sobre las condiciones necesarias para que este modelo particular de acción comunicativa y actuación disciplinaria tenga lugar con la tipificación de sus elementos básicos.

2.2.3.7.- La elaboración del informe

El informe etnográfico debe integrar con claridad cuál es la fundamentación teórica y empírica que apoya el trabajo, que significó esa experiencia para los actores involucrados y que representan los resultados obtenidos para la teoría ya establecida. Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1997, 82) advierten que el informe etnográfico debe incluir suficientes detalles descriptivos para que el lector conozca lo que pasó y como pasó, y se sienta trasladado a la situación social observada.

Resumimos así las secciones básicas del informe etnográfico siguiendo algunas de las sugerencias de Spradley (1980), Hammersley y Atkinson (1994) y Taylor y Bogdan (1987).

- El planteamiento de los antecedentes teóricos y prácticos de la investigación y la evolución global del enfoque teórico, desde el marco conceptual previo hasta la formulación final de modelos, hipótesis y teorías elaboradas como resultado del estudio.
- La descripción detallada de los métodos y procedimientos empleados para obtener la información, sin perder de vista la perspectiva de proceso que caracteriza la construcción metodológica de orden cualitativo.
- Los resultados en las conclusiones finales. Esto es, la conceptualización, los hallazgos específicos, las conclusiones finales en un solo cuerpo, evitando disgregarlos en capítulos independientes. Dedicando un apartado final del informe a integrar las conclusiones desde una perspectiva relacional de conjunto, esto es, centrada en la forma, como los hallazgos y conclusiones vinculadas a las distintas categorías de análisis se conectan recíprocamente.
- Anexos. A modo de ilustración, un conjunto de anexos con las guías de trabajo e instrumentos utilizados en el proceso de generación de recolección de información, así como las transcripciones de las

observaciones, las entrevistas efectuadas (cuidando de proteger las identidades de los informantes), y la relación de referencias bibliográficas o de otras fuentes documentales empleadas por el etnógrafo.

Para la redacción del informe tendremos en cuenta la audiencia a la cual se destina, seleccionando así los detalles prácticos, la densidad conceptual y su extensión. Y por último consideraremos la relevancia social del estudio, la utilidad práctica de la investigación para los potenciales usuarios y el alcance de los resultados obtenidos a distintos niveles, como, por ejemplo, una teoría que guíe la acción o bien el desarrollo de acciones inmediatas para potenciar la resolución de problemas concretos.

2.2.4.- Investigación-acción

Siguiendo las reflexiones de Pedro Guerrero planteadas en su *Metodología de la investigación en educación literaria (el modelo Ekfrástico)* (2008, p.114) enmarcamos nuestra investigación educativa en el camino de la investigación-acción, a fin de tomar parte en el intento de ayudar a resolver los problemas detectados en nuestros alumnos respecto a la adquisición de la competencia comunicativa, puesto que:

[...] la investigación acción no es sólo una herramienta para realizar la actividad sino que también es un proceso de aprendizaje colectivo por ello hemos hecho referencia siempre a la interactividad y al cooperativismo en el aprendizaje. Los pasos que siguen (extraídos de Pentti Routio, modificados para la presente investigación) sería el que configuraría las hipótesis de interactividad que siguen y que se utilizan en el presente trabajo:

- 1) La acción del grupo es el punto de partida la investigación-acción no es posible sólo sobre sus posiciones teóricas: por ello se hacen grupos y se planifican las actividades que resuelven nuestro problema y subproblemas iniciales.
- 2) Evaluación de los resultados de la acción ¿Cuál es el propósito original de la acción? ¿Se está cumpliendo? ¿Hay algunos inconvenientes?: todas estas interrogantes se mantienen consultadas en todo momento para no salir del propósito inicial de la investigación, hacer que se cumpla y observar los inconvenientes que, en el presente trabajo no los hay importantes puesto que está todo muy detallado con el profesorado colaborador.
- 3) Reflexión sobre la finalidad y abstracción con el fin de construir un modelo teórico de la actividad incluyendo las funciones más interesantes y los puntos débiles si los hay: en este sentido se logra crear un cuerpo teórico de investigación en la acción sobre el comparativistas ekfrástico y en diversos modelos que recogen el sentido de la intertextualidad y la interdisciplinariedad.

4) Planificar las funciones y los cambios de modo de acción. El modelo teórico debiera proporcionar fundamentos para nuevas actuaciones. Este ciclo se puede repetir y se repite cuando se crea necesario: no hay cambios sustanciales que señalar, en nuestro caso, ya que no varía la acción propuesta y el corpus teórico da ocasión para que se puedan continuar cíclicamente nuevos impulsos activos de nuevas investigaciones acciones en las aulas.

De este modo, siguiendo el ejemplo de su investigación de Guerrero que tomamos como referente, puesto que en su caso, como en el nuestro se pretende incluir en el programa del área, acordes con el nivel y la etapa formativa en E/LE del alumno, objetivos que favorezcan el desarrollo de la interdisciplinariedad, de forma que a través de la dramatización de textos y posteriormente la creación de sus propios textos dramáticos, ya sean planificados o progresivamente improvisados, se consiga un aprendizaje motivador.

2.2.1. Fases

De acuerdo a estos principios, las fases del proceso de aplicación de nuestra investigación educativa, quedaron divididas así:

Primera fase o fase de preanálisis. Exploración:

En la que realizamos la aproximación y preparación del proyecto y desarrollo de conocimientos previos:

1. Planteamiento de la investigación, recogida de información sobre el tema objeto del proyecto, seminarios, estudios, documentación en general, aplicaciones didácticas de análisis intertextual...
2. Conexión curricular del modelo elegido
3. Evaluación, a partir de la información elaborada y la formación pertinente con la finalidad de conocer si tanto con el profesorado colaborador como el alumnado hay condiciones para iniciar la fase siguiente.

Segunda fase o fase de análisis. Intervención:

En la que realizamos el verdadero trabajo, de la intervención didáctica, aplicación de modelos y metacognición del proceso:

1. Preparación de los textos dialógicos que usaríamos como modelos de análisis, reflexión en el aula.
2. Aplicación de las pruebas de dramatización de textos y de las tareas de comparación y ejercitación de sus diferentes posibilidades

expresivas en las diferentes dimensiones de la investigación, teniendo en cuenta los objetivos de esta.

3. Recogida, reducción y disposición del tratamiento de la información-interpretación mediante la sistematización del análisis de los datos.

Tercera fase o fase de Interpretación:

En la que nos ocupamos de la elaboración de los resultados y las conclusiones.

1. Confirmación de que los resultados son objeto consecuente del problema, subproblemas, hipótesis y objetivos específicos del proyecto de investigación.
2. Informe de conclusiones acerca de la fiabilidad, verificación o credibilidad del trabajo. En nuestro caso es pertinente la credibilidad, al ser una investigación cualitativa en la que no hay análisis estadístico.
3. Verificación de las conclusiones de credibilidad. La credibilidad se puede confirmar, entre otros, por el siguiente procedimiento:
“Validez respondente” (Guerra citando a Elliott a través de Latorre y González, 1987) contrastada por personas con autoridad teórica experimentada y/o especialistas de investigación educativa.

Cuarta fase o fase de Comunicación:

En la que elaboramos el informe y la prospectiva investigadora.

1. Elaboración del informe del trabajo de investigación.

2. Proyección del trabajo de investigación, exposición, seminarios, congresos, conferencias... con la finalidad de contrastar opiniones y sugerencias que mejoren el mismo o posteriores trabajos.
3. Estudio recapitular del trabajo y posibilidades teórico-prácticas para otras futuras investigaciones.

III.-Desarrollo de la investigación

3.1.- PRIMERA FASE: EXPLORACIÓN.

3.1.1- Síntesis de la metodología aplicada a nuestra investigación en curso.

Nuestro modelo incorpora la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. Puesto que su finalidad última es la de mejorar la calidad del proceso formativo y ayudar a los aprendientes en la reflexión sobre su proceso de aprendizaje, coincidiendo con la reforma a nivel europeo de la educación lingüística (*Marco de referencia europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas*, y el proyecto de desarrollo del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en base a los principios metodológicos, los objetivos, los contenidos y las actividades señaladas por aquel).

Hemos elegido el método cualitativo, porque: Intenta comprender el comportamiento humano inmerso en el lugar donde éste se desenvuelve y actúa; Observa participativamente lo que estudia; Sabe que su presencia provoca efectos reactivos entre los sujetos que estudia; Piensa que la única generalización que existe es que no existe ninguna generalización.

Iniciamos el estudio directo de veinte personas (en dos grupos de diez) sobre los que durante un período determinado se aplica la observación participante y la recogida de datos se basará en el uso de métodos cualitativos, es decir, en nuestro caso mediante diarios o correos, cuestionarios y entrevistas informales para conocer su comportamiento social en relación a nuestra materia de investigación.

Realizaremos, por tanto, micro-etnografía, focalizando el trabajo de campo en la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, el Instituto Cervantes, en un solo centro, el de Milán y en un solo nivel formativo, grupos de nivel A2 de Español como Lengua Extranjera. Todo ello constituye una actividad restringida que implica un tiempo de dedicación más estrecho y puede ser desarrollado por un solo investigador o etnógrafo. Es además clasificable como etnografía particularista, puesto que aplica la metodología holística en grupos particulares o en una unidad social.

Las intenciones del investigador frente a su objeto de estudio, serán las de abordarlo con miras a comprender e interpretar su realidad, que interactúa con un contexto más amplio, con la finalidad de: derivar conocimiento y planteamientos teóricos; y analizar e interpretar la información proveniente de un trabajo de campo, cuyos datos (información verbal y no verbal) consisten en experiencias de los protagonistas del fenómeno y de la observación realizada en el ambiente natural para comprender lo que hacen, dicen y piensan sus actores, además de cómo interpretan su mundo y lo que en él acontece.

Tendrá carácter inductivo, basado en la experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario social, a través de la observación participante como principal estrategia para obtener información. Es por ello que el **investigador-docente**, será el intérprete de la realidad que estudia, asumiendo la compleja trama de significados que existen en su realidad social concreta, su aula de investigación.

3.1.2.-La dramatización en el proceso de enseñanza-aprendizaje E/LE

La dramatización es una actividad incluida tanto en el *Plan Curricular* oficial del Instituto Cervantes como en el *Marco de referencia europeo para la enseñanza aprendizaje y evaluación de las lenguas*, pero la ausencia en los manuales de ELE más extendidos, denota su falta de empleo en la realidad de las aulas.

Consideramos necesaria la progresiva experimentación con las actividades de dramatización en las aulas y, cómo no, sería interesante, a tal fin, su presencia en los programas formativos de los futuros docentes de ELE, puesto que raramente encontramos una materia afín en los Másteres de formación docente para ELE, seminarios o cursos de formación docente afines. Tal ausencia provoca que, los profesionales, pocas veces se atrevan a poner en marcha actividades propias de la dramatización, como pueden ser, improvisaciones, role-playing, pantomimas, radioteatro, mimo, expresión corporal, etc. De tal modo que, cuando un docente asume ese “riesgo” lo realiza de forma prácticamente autodidacta, lo que supone un deterioro de la calidad de la enseñanza ya que estas técnicas requieren un entrenamiento práctico que normalmente no reciben en su formación académica (ya hemos señalado la poca presencia de la dramatización en las universidades españolas).

La consecuencia lógica de esta ausencia formativa, en el docente, provoca inseguridad en el empleo de este tipo de actividades, por falta de información y práctica sobre el tema; y que, en gran medida, sienta que no dispone de los recursos expresivos, comunicativos, técnicos, dinamizadores, y creativos que se necesitan (aspectos que se desarrollan a través de una formación adecuada sobre la dramatización).

La eficacia de la dramatización en la formación de los docentes y sus beneficios, se demuestra por medio de la práctica experimental y la reflexión sobre la misma. A ello dedicaremos un espacio en el apartado dedicado a las conclusiones y perspectivas pedagógicas de las tesis que nos ocupa.

Centrémonos ahora en el objeto primigenio de nuestra investigación, que resulta en realidad un derivado del anteriormente señalado. Atenderemos, pues, a la relación que nuestros alumnos establecen naturalmente con la dramatización, para practicar la primera recogida de datos acerca de los estudiantes de A2 - Español como Lengua Extranjera – en el Instituto Cervantes de Milán.

3.1.3.-Recogida de datos: Entrevistas informales de grupo; Cuestionario inicial y datos de observación directa.

Las **entrevistas informales de grupo**¹³ se realizan previamente a la realización del LCT. En la última sesión de los cursos de A2, tras el análisis de los objetivos alcanzados y la retroalimentación dirigida, a partir de la revisión colectiva e individual de las pruebas de evaluación para la superación del nivel A2.

Estas entrevistas colectivas están dirigidas a sondear las percepciones conscientes de los alumnos que, tras haber cursado los niveles A1 y A2 en las aulas del Instituto Cervantes de Milán, a pesar de haber superado ambos niveles con resultados académicos positivos y, por tanto, estando oficialmente listos para matricularse y abordar el nivel sucesivo, se manifiestan parcialmente descontentos de sus posibilidades comunicativas adecuadas al nivel.

Los alumnos consideran que el conocimiento aprendido de carácter lingüístico (a nivel léxico, gramatical y cultural) no se corresponde con sus posibilidades de expresión oral básicas, y son todavía más limitadas cuando se enfrentan a la interacción oral.

Los alumnos relatan haber experimentado un alto nivel de frustración al enfrentarse a nativos de lengua materna española, dando como ejemplos: turistas que piden información por la calle –localización de monumentos, hoteles, servicios sanitarios, policía, etc.-; conversaciones telefónicas breves de carácter meramente informativo en relación a horarios y citas; en la compra de

¹³ Ver Anexo I

billetes de transporte -en estaciones, aeropuertos, etc.- ; en taxis, oficinas o tiendas de productos de primera necesidad.

Esta falta de satisfacción informativa, pero sobretodo comunicativa, provoca en ellos la duda sobre el método de enseñanza-aprendizaje que están experimentando y demandan una mayor atención a estrategias comunicativas que les permitan comprender y actuar eficazmente en las “situaciones ya aprendidas”, para poder llegar a sentirse “dueños de sus palabras”.

La práctica ausencia del tratamiento del lenguaje no verbal y de las estrategias de comunicación (que facilitarían las herramientas comunicativas que los alumnos demandan desde estadios iniciales), se ponen ahora de manifiesto en palabras de los propios alumnos. El modelo didáctico que nos ocupa, elaborado mediante la observación constante de la evolución formativa de los alumnos de A1 y A2 en las aulas de los Institutos Cervantes de Roma y Milán, en Italia (donde la investigadora lleva años desarrollando su función docente), se demuestra cada vez más necesario para satisfacer dichas peticiones explícitas de los alumnos.

De este modo, corroborando la falta de atención al desarrollo de la competencia comunicativa, de una manera integral, detectada en el actual currículo de estudios y en los manuales más al uso, decidimos proponer un nuevo curso especial a estos dos grupos de A2. Nuestra propuesta a los grupos investigados es la de participar en la experimentación de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo integral de la competencia comunicativa de una manera holística, y para ello la herramienta elegida, por considerarla la más acorde a las carencias y necesidades expresadas por ambos grupos de alumnos, es la dramatización.

Ante el desconocimiento del término se hace referencia al juego escénico y a los juegos de roll, lo que los alumnos reciben con interés y curiosidad. Inmediatamente se despierta la memoria colectiva del juego escolar y la representación teatral, entendida como acto estético a presentar ante un público y, a pesar de intentar explicar someramente las diferencias, el investigador no consigue transmitir el concepto, por lo que, aprovechando el carácter lúdico que encuentran en su enclave sensorial proveniente de la infancia, les emplaza a la experimentación empírica del concepto a través de la realización del Laboratorio de Creación Teatral, que deciden cursar ambos durante los dos trimestres sucesivos, a la vuelta de las vacaciones de verano.

Al realizar el **cuestionario inicial**¹⁴ y recoger, a su vez, **datos de observación directa**, partimos de la consciencia de que las actividades de dramatización, que nos ocupan en esta investigación, contienen un alto nivel de implicación personal en quienes las realizan, no se puede “asistir” a una sesión de dramatización como mero “oyente”, sino que al tratarse de tareas comunicativas, socializadoras y creativas, favorecerán el desarrollo integral del alumnado y su competencia comunicativa general, exigiéndole a cambio un compromiso con la materia meta (E/LE, en este caso) y con el propio grupo de compañeros-docente en el que está desarrollando su actividad.

Esta implicación que comienza con la toma de conciencia de que afrontaremos la materia (E/LE) desde una distinta perspectiva, y para ello hemos desarrollado un cuestionario inicial, presentado el primer día del curso, antes de comenzar el desarrollo del mismo. Más adelante se presentará otro cuestionario posterior (al finalizar el curso) con el fin de poder obtener una serie de resultados generales sobre la experiencia.

¹⁴ Ver Anexo II

Este primer cuestionario consta de cinco preguntas que recogen aspectos de motivación, conocimientos y experiencias en dramatización.

El motivo que impulsa la realización de este cuestionario es el de averiguar el nivel de conocimiento, experiencias prácticas, opiniones en general, grado de motivación e interés personal que pudieran encontrar en la dramatización los alumnos de E/LE.

Antes, pues, de comenzar con el proceso de trabajo, y para que pudieran expresar sus percepciones personales con respecto a la dramatización con toda libertad y autonomía, se realiza la encuesta con pretensión de anonimato, puesto que no se señala un espacio para escribir el nombre del participante, ni datos personales que pudieran permitir su identificación, pero la primera sorpresa es que la mayoría de ellos escribieron su nombre en lo alto del folio o pusieron su firma al finalizarlo.

Este primer dato nos resulta relevante, puesto que indica el grado de implicación y deseo de participación al cien por cien en esta nueva forma de estudio del Español/LE.

Señalábamos que, con este cuestionario, pretendemos obtener información en torno a cinco dimensiones fundamentales:

- qué nivel de acercamiento a la dramatización poseen,
- qué tipo de experiencias de dramatización han vivido,
- qué grado de motivación sienten hacia ella,
- qué destrezas expresivas creen que desarrollarán gracias a ella,
- qué expectativas albergan acerca de su empleo (comunicativas / artísticas / otras...)

Se inicia así el curso especial “Laboratorio de Creación Teatral”, con fines al desarrollo de este proceso de investigación ya abierto, con el alumnado A2 del Instituto Cervantes de Milán, a través de un cuestionario inicial. La encuesta facilitada estaba compuesta de cinco preguntas, que son entregadas siguiendo el mismo protocolo en los dos grupos de A2, y que son:

1. ¿Sabes qué es una dramatización?
2. ¿Alguna vez has hecho alguna dramatización/juego teatral? ¿De qué tipo?
3. ¿Crees que hacer dramatizaciones en español podría repercutir positivamente en tu conocimiento de esta lengua?
4. ¿Crees que podría ayudarte a progresar en el uso del español?
5. ¿Crees que esta experiencia podría servirte para algo más?

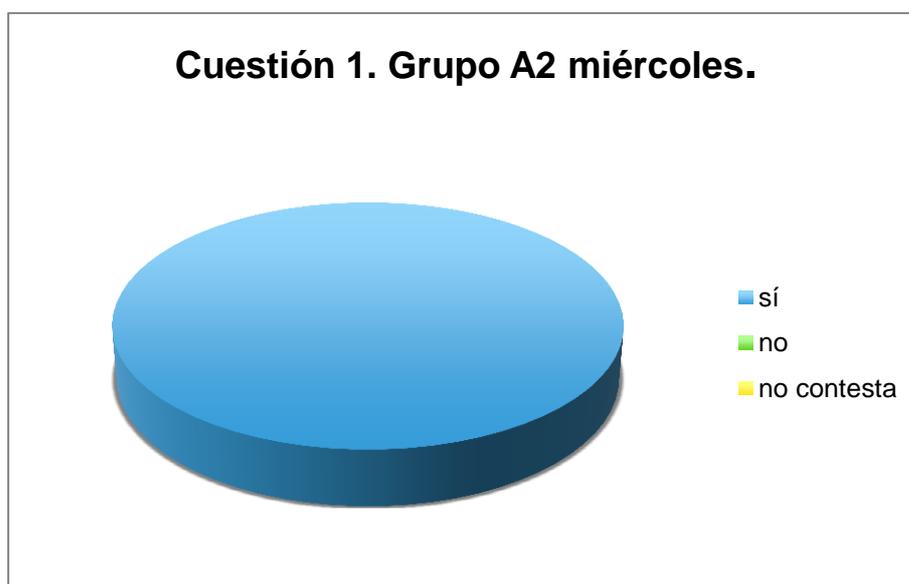
Comenzamos el curso de dramatización a principios del segundo trimestre del curso académico 2004-05, en el Instituto Cervantes de Milán. El curso se inicia en enero, con los alumnos de A2, y el horario establecido es de 18h a 21h los miércoles para el primer grupo y los viernes para el segundo grupo.

Tenemos un total de 20 encuestados que respondieron a cinco preguntas, que se han codificado para su posterior análisis. Todos los alumnos participaron con curiosidad a la encuesta entregada, durante un tiempo estimado de unos quince minutos aproximadamente.

Las respuestas obtenidas a las cuestiones señaladas son las siguientes:

1ª Cuestión: “¿Sabes qué es una dramatización?”.

Primer grupo (A2 miércoles):



En el primer grupo, esta cuestión obtuvo un 100% de respuestas positivas, lo que, en principio interpretamos como un punto de partida a nuestro favor para iniciar la investigación, puesto que los aprendientes se enfrentarían a un trabajo que les podía resultar familiar.

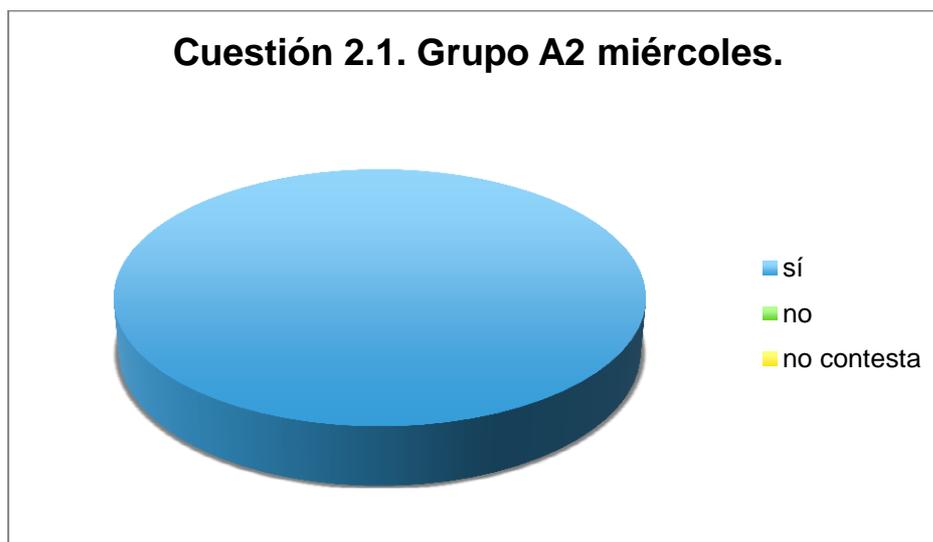
Segundo grupo (A2 viernes):



En el segundo grupo, esta cuestión obtuvo un 90% de respuestas positivas, frente a un 0% de respuestas negativas y un 10% de ausencia de respuesta. A pesar de ser un porcentaje muy similar al del primer grupo, la ausencia de respuesta podía denotar un índice de desorientación o una cierta inseguridad en el proceso formativo a iniciar.

2ª cuestión: “¿Alguna vez has hecho alguna dramatización/juego teatral?
¿De qué tipo?”

Primer grupo (A2 miércoles):



El 100% de los encuestados contestó sí a la primera parte de esta cuestión. Lo que constataba que el conocimiento del grupo acerca del concepto dramatización no era solamente una noción teórica, sino que se trataba de un conocimiento empírico y por tanto de mayor significación a los fines de nuestro trabajo.

Pero las respuestas realmente significativas las encontramos en el desglose de respuesta relativas a la segunda parte de esta segunda cuestión (“¿De qué tipo?”):

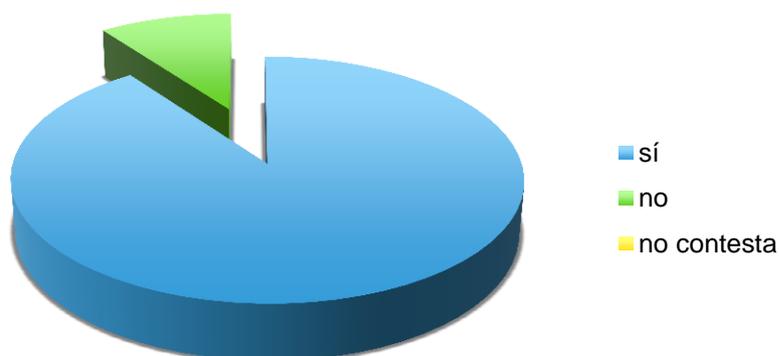
Cuestión 2.2. Grupo A2 miércoles.



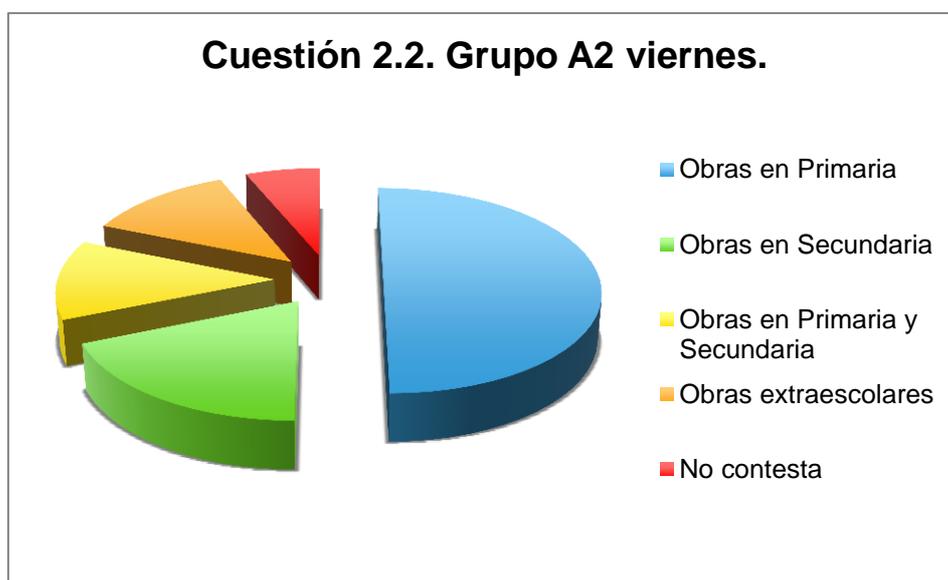
Los encuestados revelaron aquí no solo su trayectoria experimental, sino también su verdadero concepto de dramatización, lejano al nuestro, puesto que entendido más bien como el resultado de un proceso de trabajo dirigido a la memorización con finalidades representativas, es decir, de muestra ante un público extraño al aula de trabajo, ya sea este escolar o extraescolar.

Segundo grupo (A2 viernes):

Cuestión 2.1. Grupo A2 viernes.



El 90% de los encuestados contestó sí a la primera parte de esta cuestión, frente a un 10% que contestó no. Estas últimas cifras son acordes a los porcentajes que, en este mismo grupo, señalaba el conocimiento o desconocimiento de la materia, por lo que se resalta aún más la concepción vivencial de este tipo de actividades.



A la segunda parte de esta segunda cuestión (“¿De qué tipo?”) se comprobó que, como en el grupo anterior, prácticamente la totalidad de sus experiencias las habían consumado en centros docentes, a lo largo de su periodo educativo en las enseñanzas obligatorias, en uno o varios de sus niveles (Primaria, Secundaria, o ambas). Entendemos, por tanto, que su vinculación con el concepto de teatro en el aula, era un recuerdo latente, una vivencia personal que les conectaba con la idea de juego en el aula.

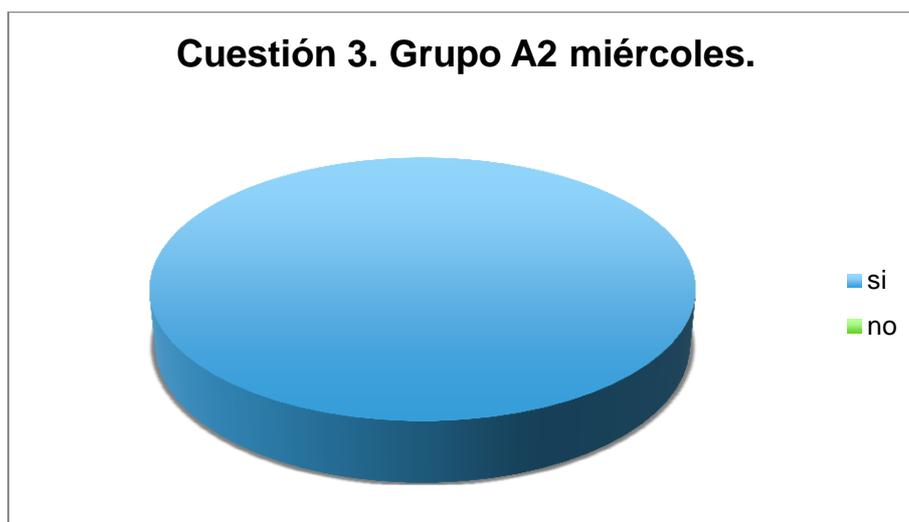
Se obtuvo una respuesta también mayoritariamente homogénea, en la descripción, por parte de la mayoría de los interlocutores, al narrar haber ejecutado

guiones impuestos por el docente del momento, a través de la memorización-repetición.

Esta respuesta resulta altamente significativa para nuestro estudio, porque reinterpreta las contestaciones anteriores, dando cuenta de que el concepto de trabajo en el aula con la dramatización era entendida como un proceso para obtener un resultado escénico. Bastante alejado, en principio, de nuestro modelo, que pretende orientar, en un sentido diametralmente opuesto, la práctica de dramatizaciones con un fin de experimentación lingüística y emotiva en sí misma, para facilitar el aprendizaje, y no como el mero tránsito con el fin de imitar un producto artístico y por tanto, en cierta medida, ajeno.

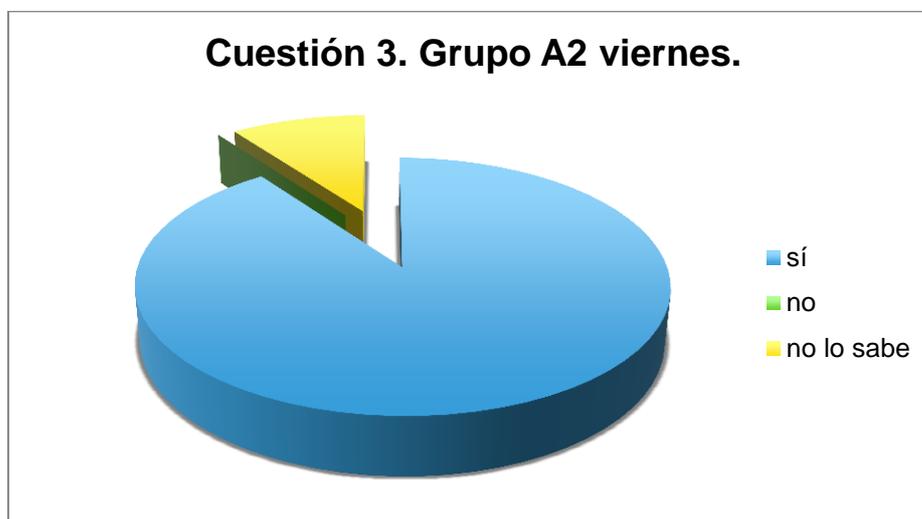
Tercera cuestión: “¿Crees que hacer dramatizaciones en español podría repercutir positivamente en tu conocimiento de esta lengua?”

Primer grupo (A2 miércoles):



El 100% de los encuestados respondió sí. Y sus comentarios fueron altamente significativos, puesto que las expresiones que utilizaron al contestar a esta pregunta estaban llenas de entusiasmo y valoraciones positivas. Todo ello denota que las percepciones personales, como recuerdo lúdico, están asentadas en sus experiencias anteriores que reflejan un alto grado de satisfacción.

Segundo grupo (A2 viernes):



Un 90% contestaron afirmativamente, frente una 0% no y un 10% que manifestó sus dudas en relación a la cuestión.

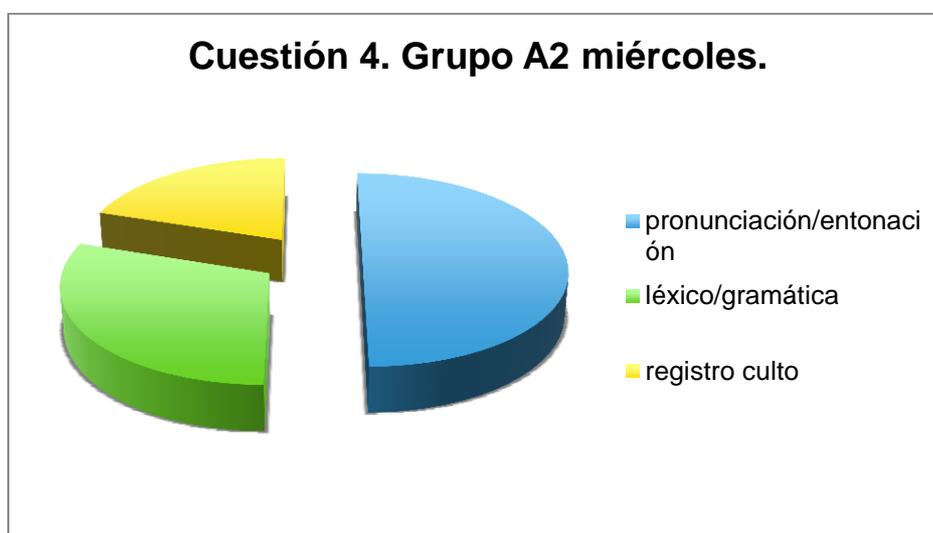
Cabe destacar, por tanto, la rotundidad de los datos obtenidos: el 90% de los estudiantes deseaban volver a practicar lo que entendían por dramatización teatral. Este dato es muy significativo para nosotros, pues expresa el alto índice de motivación que los alumnos muestran por este tipo de actividad, incluso en la creencia de que se tratara de un modelo basado en la repetición, modelo que sería muy limitativo respecto a nuestro trabajo.

Si sumamos a ello el hecho de que las contestaciones de duda ante la idea de hacer una dramatización, se referían explícitamente al miedo a presentarse ante un público, expresando un sentimiento de inseguridad personal ante la capacidad de memorizar o “actuar de memoria”, la respuesta adquiere una dimensión tranquilizadora, puesto que, como ya hemos señalado, no es ese el fin, ni el proceso, del trabajo que deseamos desarrollar.

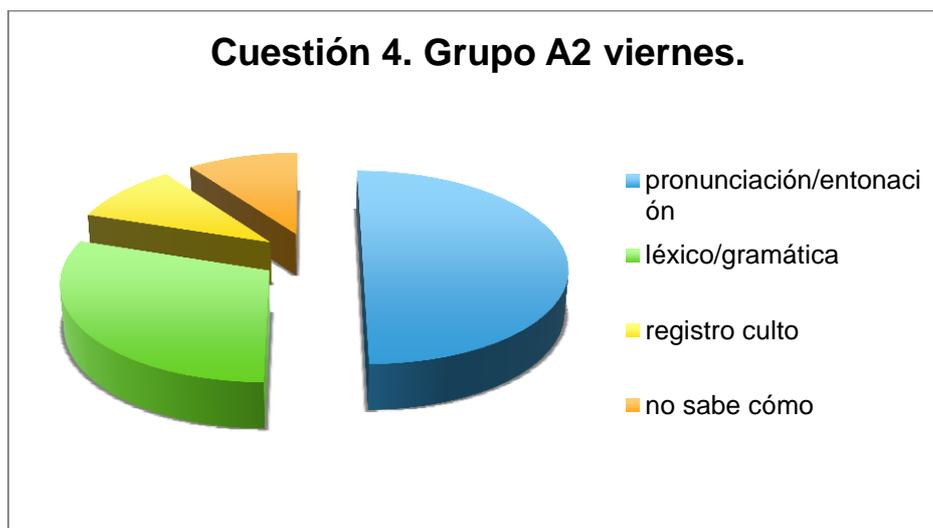
Cuarta cuestión: “¿Crees que podría ayudarte a progresar en el uso del español?”

Primer grupo (A2 miércoles):

Cuando se les pregunta en qué aspectos del español podría ayudarles a mejorar el uso de la dramatización, las contestaciones reflejan su particular visión del la mejora que esperan respecto al uso la lengua.



Segundo grupo (A2 viernes):



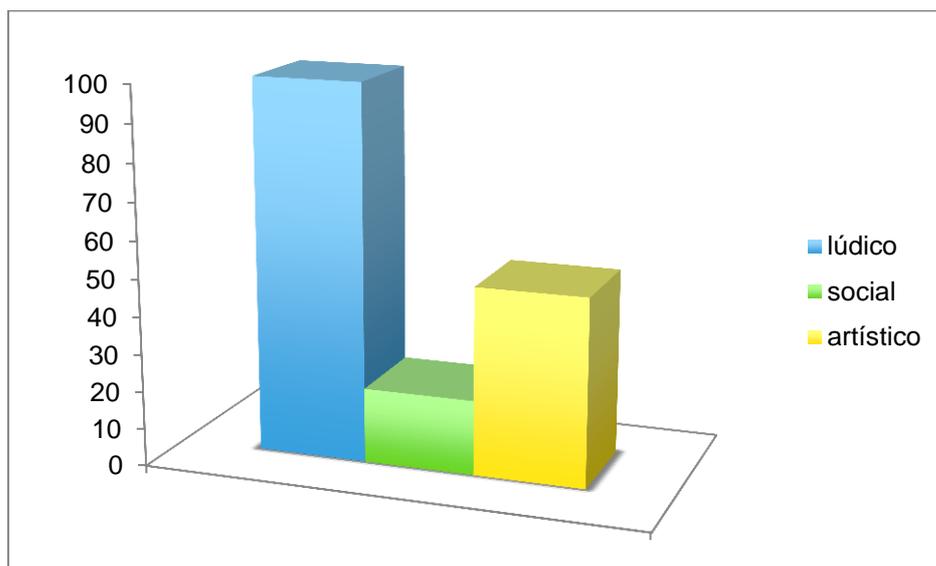
El segundo grupo incluye una variante, respecto al primer grupo, en las constataciones, 90% muestra un interés lingüístico por la dramatización que se fragmenta en los mismos tres grandes bloques:

- mejora de la pronunciación/entonación,
- ampliación/memorización de léxico y estructuras gramaticales,
- adquisición de un registro más culto de la lengua.

Pero además añaden un componente de duda manifiesta en la concreción utilitaria de este proceso y en su capacidad de materializarlo en algo útil, de obtener un progreso lingüístico con este proceso. A pesar de que creen que sí les ayudaría, no logran imaginar cómo.

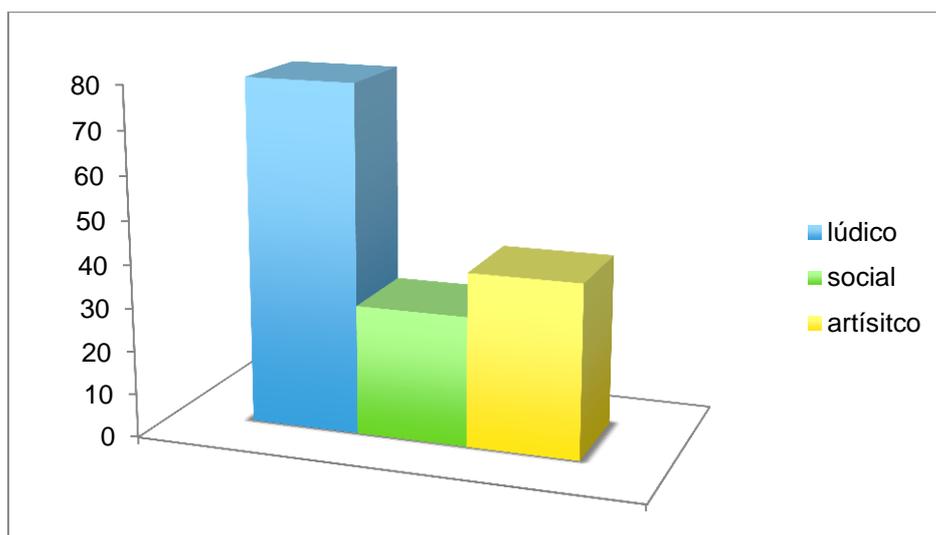
Quinta cuestión: “¿Crees que esa experiencia podría servirte para algo más (al margen del español)?”

Primer grupo (A2 miércoles):



La respuesta de los miembros del primer grupo combinaba tres elementos por orden de frecuencia: lúdico, en el 100% de los casos; en el 50% artístico y social el 10%.

Segundo grupo (A2 viernes):



En el segundo grupo se consideraba el factor lúdico en un 80% de los casos, el 40% señalaba el artístico, y el 20% el factor social.

De este modo, podemos observar, a través de las contestaciones, que respondiendo a esta última cuestión, los aprendientes señalan que el interés que les suscita el empleo de las dramatizaciones en ELE, va más allá de un interés puramente lingüístico propio del contexto de la clase de español, los alumnos consideran que la actividad dramática podría proporcionarles una experiencia lúdica, artística y de socialización. Es de resaltar el alto porcentaje otorgado al valor artístico, que consideramos un residuo de las experiencias vividas, que podríamos clasificar como “con fines de representación”.

Por todo ello, consideramos que, entre los participantes, el concepto de lo teatral/dramático todavía sigue muy contaminado de la noción popular de pura “exhibición” artística. Esto nos lleva a considerar que el concepto de dramatización, que nosotros entendemos como proceso de trabajo para la formación pro-activa, significativa, autónoma y solidaria (en cuanto a la creación grupal), todavía tiene un largo camino por recorrer para ser aceptado como tal.

Este dato, si bien, por un lado es limitante respecto la falta de consideración “popular” de sus posibilidades creativas y como desarrollo de estrategias de autonomía en los aprendientes a través de la dramatización; por otro, también es esperanzador, puesto que se percibe ya como algo lúdico, y por tanto estimulante en cualquier proceso formativo.

Es este último componente, el lúdico, el que ha de abrirnos la puerta al cambio de perspectiva por parte de alumnado y profesorado, para lograr hacer comprender el enorme potencial que encierra el empleo de la dramatización en el aula.

3.1.4.-Interpretación conjunta de los resultados de la primera encuesta y datos de observación directa.

En la misma semana pero en diferentes días se aplicó la encuesta a los dos grupos (10 alumnos de A2, viernes por la tarde y 8 alumnos de A2, miércoles por la tarde), justo antes de comenzar la intervención. Se dejó un espacio de aproximadamente quince minutos para que contestasen las cuestiones y posteriormente se recogieron.

A través de la información recogida en este primer cuestionario podemos resaltar que una amplia parte del alumnado (de ambos grupos) había practicado la dramatización en centros educativos en edad escolar, lo que unía sus recuerdos de lo teatral al carácter lúdico de preparación de la fiesta de fin de curso u otras celebraciones públicas del mismo cariz. De esa experiencia se deriva la seguridad con que admiten saber qué es la dramatización, a pesar de que la se demuestre, en las preguntas sucesivas, el carácter parcialmente erróneo de su convicción.

Por el entusiasmo con que recibieron la propuesta, podemos constatar que la dramatización (o al menos el concepto parcial de “teatro”, generalizado) en sí, es una herramienta motivadora y que, a pesar de que exige un compromiso personal mayor que otras (por su carácter complejo, de integración de muchas materias), genera una predisposición mayoritaria hacia su práctica. La valoración positiva de su práctica, basada en la experiencia personal, da viabilidad a nuestro trabajo de investigación.

La idea que se percibe en sus comentarios es la de que consideran la actividad dramática como una forma de adquisición de habilidades lingüísticas y artísticas, que aspiran a vivir como una experiencia lúdica. Y a pesar de que sus

prácticas dramáticas las han experimentado en el contexto educativo en mayor medida, siguen relacionando la dramatización con espectáculo y por tanto con encuentro social, cultural y lúdico; algo que se manifiesta en ambos grupos por igual.

En general suelen conectarse entre ambos grupos las valoraciones que realizan sobre la dramatización aplicada en la formación de la lengua extranjera. Es interesante que, al margen del fin lingüístico (por el que se preguntó expresamente), lo más valorado en ambos grupos sea su aspecto lúdico y como experiencia artística, una combinación que podemos usar a nuestro favor, ya que percibida como positiva en la mayoría de los casos, para incentivar los aspectos que no se valoran lo suficiente, como sus posibilidades motivadoras, creativas y de socialización y solidaridad en el grupo; puesto que estos son los aspectos que coinciden con los valores formativos y pedagógicos que deseamos resaltar en esta investigación.

En conclusión, no existen grandes diferencias entre ambos grupos de A2 del Instituto Cervantes de Milán. Todos muestran que han tenido experiencias en dramatización, que están fuertemente motivados a nivel personal para repetir esas experiencias y que encuentran variadas y estimulantes razones para utilizar la dramatización en el aula como futuros profesionales por los valiosos beneficios educativos que posee. Por tanto, podemos determinar que nuestra hipótesis es viable y pertinente, y podemos realizar nuestra intervención pues nuestros planteamientos iniciales parecen acertados.

3.2.- SEGUNDA FASE: INTERVENCIÓN.

Nos adentramos ahora en la puesta en marcha del Modelo didáctico, partiendo del interés y de las necesidades de eficacia comunicativas en la enseñanza y el aprendizaje de E/LE.

Comenzamos la intervención para la enseñanza-aprendizaje de la dramatización y sus técnicas con los dos grupos de A2 de miércoles y de viernes del Instituto Cervantes de Milán.

Ambos cursos siguen el mismo desarrollo y las actividades se intentan llevar a cabo de la manera más igualitaria posible, pero teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos.

Se decide que el método de recogida de datos que se empleará durante el desarrollo de esta segunda fase de la investigación en curso serán los **Diarios o correos y datos de observación directa** de forma que resulte un medio de contacto directo en la toma del pulso, para estar siempre alerta con la realidad de los participantes en la investigación y poder ir modificando los materiales y técnicas diseñadas para el LCT, si fuera necesario.

Se dio a escoger a los alumnos de ambos grupos el empleo de los diarios o correos para informar al investigador de las sensaciones experimentadas durante el desarrollo de las sesiones del LCT. Se les dio total libertad a la hora de estructurar sus correos semanales (puesto que los encuentros del LCT eran una vez por semana con cada grupo), y total libertad, también, a la hora de expresar emociones, reflexiones, dificultades, expectativas, o cualquier otra categoría que consideran relevante.

De este modo el investigador recibió, tras cada sesión de trabajo, un *feedback* que, dependiendo del alumno concreto podríamos clasificar en tres grandes tipos:

- Alumnos que narraban la experiencia vivida desde un punto de vista sensorial, intentando señalar los puntos fuertes y débiles de las sensaciones experimentadas y sus respectivos estados de ánimo en la progresión de las fases desarrolladas en el aula.
- Alumnos que dirigían una reflexión, más o menos estructurada, en base a las actividades realizadas, apuntando lo que consideraban más o menos dificultoso, más o menos útil y las capacidades que pensaban estar desarrollando con dicha actividad.
- Alumnos que combinaban ambos tipos de información dependiendo de la sesión o de su situación anímica circunstancial.

Para el investigador, recibir esta valiosa información de primera mano, le permitió ir perfilando y modificando ligeramente las actividades.

Entre las modificaciones sustanciales, introducidas en el plan de la intervención en el aula del LCT, que se derivaron del análisis del primer tipo de correos se encuentran:

- La concesión de un mayor peso progresivo a las actividades de calentamiento inicial, de cuerpo y voz, para evitar inhibiciones debidas a la “ausencia” física o vocal en el aquí y ahora del aula.
- La eliminación de aquellas variantes o incluso modalidades de ejercicios en las que el índice de estrés superaba el umbral de tensión positiva sana para mantener la atención en el aula.
- La potenciación de los juegos de confianza para dar una mayor escucha a la individualidad y sus particularidades en las actividades de grupo.
- La introducción de actividades de relajación final para favorecer el inicio del ejercicio de revisión de lo acontecido con una disposición física y un nivel de atención superior, para combatir el cansancio físico-mental acumulado durante la sesión.

Entre las modificaciones sustanciales, introducidas en el plan de la intervención en el aula del LCT, que se derivaron del análisis del segundo tipo de correos se encuentran:

- La dedicación de un espacio más extenso para la reflexión sobre lo acontecido en el aula al cierre de cada sesión (tras la relajación), para permitir que el alumnado fijara “imágenes” de cada sesión y estuviera en disposición de aceptar el registro de lo sensorialmente el contenido altamente significativo de la acontecido en el interior de su cuerpo y en la relación con el resto de los miembros del grupo, a través de un apoyo verbal.
- La introducción de las actividades a través de una explicación física con apoyo verbal, que partiendo del objetivo parcial o final que se pretende alcanzar con ella, diera a su vez notas del porqué de su aparente complejidad o aparente sencillez, de sus límites (en qué casos deberíamos interrumpirla), y de cuál era su progresión deseable.

3.2.1.-Estrategias, dinámicas y actividades desarrolladas

Este curso especial *Laboratorio de Creación Teatral*, introducido en el programa de cursos especiales del Instituto Cervantes de Milán para el año en curso 2004/2005, pretende utilizar la dramatización y sus técnicas para generar un entrenamiento activo que permita desarrollar la competencia comunicativa y reforzar los niveles creativos y socializadores de los alumnos. Un proceso de trabajo integral que se realiza siguiendo el enfoque pedagógico que proponen las prácticas dramáticas, es decir, generando un estilo no directivo de trabajo, sino dialógico-participativo.

Las **estrategias** a desarrollar pretenden ser dinámicas, para que el aprendiente se incorpore activamente, con autonomía y al mismo tiempo insertado en un proceso de trabajo colectivo. El curso se desarrolla a lo largo del segundo y tercer trimestre del año lectivo 2004-05 y consta de veinte sesiones de trabajo prácticas, que se desarrollan siguiendo los siguientes pasos:

1. Presentación e introducción de los alumnos en la materia. Explicación de objetivos, contenidos y proceso de trabajo a desarrollar a través de ejercicios prácticos.
2. Desarrollo de ejercicios colectivos a fin de crear una actitud positiva ante el trabajo colectivo que respete las individualidades, que fomente la motivación y la conciencia de grupo.
3. Desarrollo de ejercicios para favorecer la expresión y tratar de crear actitudes desinhibidas y socializadoras.
4. Desarrollo de sus capacidades básicas específicas a fin de implantar una dinámica de trabajo interactiva y ofrecer un adiestramiento

específico sobre algunos de los contenidos que tienen una mayor complejidad práctica.

5. Confección de grupos de trabajo (de cinco miembros) para construir el guión a partir de una idea y unos personajes de entre los propuestos por el conjunto total de los alumnos de la clase.

Este proceso concibe al aprendiente como un todo holístico, en pro de movilizar sus niveles vitales, dotarle de mayor conciencia sobre ellos, integrarlos y favorecer su manejo tanto en el ámbito de la comunicación en lengua extranjera, como fuera de él.

De este modo, atendiendo a los objetivos y contenidos del LCT, ya detallados en los anteriores capítulos, exponemos aquí los argumentos prácticos empleados mediante la siguiente progresión de **dinámicas** de juego dramático:

- Dinamización y conformación de la identidad de grupo. Juego dramático y cooperación.
- Instrumentos expresivos: cuerpo y voz.
- Capacitación básica: atención, concentración, percepción artística, imaginación y creatividad.
- Técnicas de acción-reacción, improvisación y creación de roles.

- Invención y selección de personajes y circunstancias de partida.
- Creación colectiva.
- Grabación sonora del texto dramático elaborado mediante el guión-*canovaccio* (con diálogos improvisados según los objetivos acordados para personajes, situaciones, desarrollo de cada escena y desenlace).
- Análisis de lo acontecido.

Estos argumentos se trabajarán en un total de 10 unidades didácticas a razón de media unidad semanal, por medio de juegos, actividades de reflexión colectiva (en trabajo del aula), y la posterior reflexión y pre-escritura individual (en el trabajo para casa).

Las **actividades** en que se desglosan dichos argumentos comprenderán la integración progresiva de elementos psíquicos (personalidad y emotividad), físicos (tanto de atención al cuerpo como a la emisión sonora) y textuales (tanto orales como escritos), de forma conciliadora para ir tomando conciencia del propio potencial expresivo y reelaborando las destrezas trabajadas y adquiridas en un continuo movimiento formativo espiral, que se retroalimente de las experiencias y emociones practicadas:

- Presentación personal del profesor e introducción sobre los objetivos orientativos de la clase del día, para facilitar la expresión individual de cada personalidad en el respeto del grupo y la expresión de emociones que se puedan suscitar durante el proceso de trabajo.
- Juegos de presentación colectiva, de contacto sensorial y físico, y de dinamización de grupo, como herramientas de desinhibición y confianza individual y colectiva.
- Juegos sensoriales y espaciales para aportar conciencia sobre el propio esquema corporal y den libertad al movimiento corporal.
- Calentamientos corporales energizantes, con diferentes niveles de dificultad.
- Ejercicios respiratorios de tensión-distensión, para eliminar tensiones y de articulación y proyección vocal para redescubrir y reutilizar el propio aparato fonador en un todo corporal.

- Movimientos para favorecer la conciencia corporal y conectarla con la emisión vocal.
- Movimientos y emisión de sonidos corales .
- Modificación de la entonación para alterar la significación en diálogos dados como modelo.
- Invención creativa de diálogos (individual y colectiva) utilizando diferentes personajes, situaciones, objetos, posturas y movimientos, primeros dados (tipo) y después inventados.
- Juegos de dramatización grupales donde cuerpos y voces deban interactuar como herramientas significativas de comunicación.
- Juegos de imaginación [percibir el viento, la lluvia, el hielo, un desierto, arenas movedizas, la ingravidez, etc.] y de transformación para la expresión corporal [árbol, fuego, agua, tierra, animales, etc.]
- Ejercicios de concentración sobre objetos a los que se les desliga de su contenido real.
- Prácticas de escucha que permitan descubrir la esencialidad de la improvisación: de movimiento, verbales, con música, de mimesis, espaciales, de conflicto, etc.
- Ejercicios dirigidos de reflexión y debate sobre las improvisaciones colectivas realizadas en clase, para indagar en los elementos fundamentales que la conforman y analizar los niveles de espontaneidad, naturalidad, creatividad y escucha producidos.
- Trabajo de percepción y observación, focalizados para identificar gestos, expresiones, muletillas, tensiones, clichés, estereotipos, nerviosismos, y demás problemas expresivos.
- Composición de roles partiendo de composiciones corporales, vocales, gestuales y situacionales.

- Reflexión, valoración y análisis de los problemas o interrogantes que presente los alumnos, dando lugar a la expresión de las vivencias y sensaciones que experimentan en los ejercicios.
- Construcción de una trama y su desarrollo en forma de guión: tema, título, argumento, personajes, conflicto, espacio, tiempo, escena por escena, sin fijar los diálogos, pero sí los objetivos de los personajes, a modo de *canovaccio* de la *Commedia dell'Arte*.
- Interpretación del guión (*canovaccio*) elaborado para su grabación.
- Escucha de la grabación y análisis para la retroalimentación individual y grupal.

Al inicio pondremos el empeño en favorecer el encuentro con el grupo y la apertura a una disponibilidad creativa y comunicativa. Por ello, se suele realizar un trabajo de calentamiento que exige del alumno una implicación integral. A partir de ahí continuamos con el resto de apartados, que pueden o no ejercitarse en una sesión concreta, en repeticiones para favorecer su anclaje, o poner el énfasis en otros.

Se trata, pues, de una progresión orientativa que, a veces, se transforma dentro de la propia actualidad del aula, en función de las necesidades y los sentimientos generados, individualmente y por el conjunto del grupo, del contenido a desarrollar, de la evolución concreta de la clase, y de la situación comunicativa de sus componentes.

Las fases suelen ser tres:

Una primera de calentamiento que procura la apertura psicofísica, es decir, una actitud y disponibilidad corporal y psíquica para el auto-descubrimiento, a la indagación y al encuentro con el otro.

Una segunda en la que se desarrollamos los ejercicios psicotécnicos y el aprendizaje de técnicas dramáticas (mimo, juegos de rol, etc.) o entrenamientos específicos sobre los instrumentos expresivos que el aprendiente utiliza para comunicarse o expresarse.

Una tercera fase en la que se desarrolla el trabajo de integración textual (oral y/o escrita), a través de prácticas de improvisación bajo parámetros dados, que terminan concretando un proceso de creación colectiva, orientado por el docente. Esta fase cierra la sesión con una reflexión colectiva acerca del trabajo realizado.

3.2.2.-Recapitulación

Después de veinte sesiones, terminamos el Laboratorio de Creación Teatral con los alumnos de A2 del Instituto Cervantes de Milán. En él hemos aplicado distintas estrategias de enseñanza, técnicas y metodologías basadas en la práctica de técnicas de dramatización. Los alumnos han tenido la posibilidad de jugar, conceptualizar, experimentar, reflexionar y vivir la lengua meta desde una perspectiva de uso necesario para comunicar y no ya como una materia de estudio teórico. La naturaleza flexible e integradora del taller ha facilitado la interrelación docente-discente como un todo en constante retroalimentación, priorizando los procesos cognitivos, el aprendizaje vivencial y significativo, la autonomía en tándem con la solidaridad grupal, el proceso antes que el producto... en resumen, la experiencia comunicativa.

3.3.- TERCERA FASE: RESULTADOS Y SU INTERPRETACIÓN

3.3.1.-Cuestionario final¹⁵ y datos de observación directa

Tras la finalización del Laboratorio de Creación Teatral, incluidas las correspondientes retroalimentaciones colectivas con ambos grupos, distribuimos entre los alumnos una encuesta individual, que, plantea las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuál es tu definición de dramatización?
2. ¿Qué tipo de dramatizaciones has realizado en el LCT?
3. ¿Crees que este laboratorio te ha ayudado a afianzar/mejorar tu nivel de comunicación en español?
4. ¿Qué aspectos de tu comunicación en español crees que han progresado?
 - a. Comprensión Oral
 - b. Comprensión Lectora
 - c. Expresión e Interacción Oral
 - d. Expresión e Interacción Escrita
 - e. Otros (señalar cuáles)
5. ¿Qué actividades eliminarías o cambiarías?
6. ¿Cómo resolviste las dificultades encontradas en el proceso?
 - a. Con el apoyo profesor
 - b. Con el apoyo del grupo

¹⁵ Ver Anexo III

c. Otras formas (explicar)

7. ¿Notas algún cambio en tu relación con el grupo de compañeros?
8. ¿Crees que el LCT te ha estimulado en algún otro aspecto?

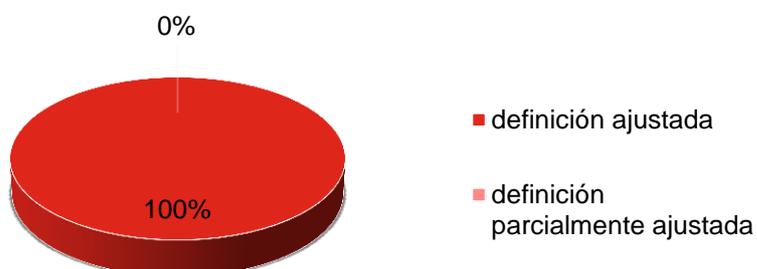
Finalizados los cuestionarios, las contestaciones del alumnado permiten analizar la verdadera pertinencia de nuestra labor de investigación. Las respuestas generadas por los grupos fueron las que siguen:

Respuestas a la Cuestión 1: “¿Cuál es tu definición de dramatización?”

Para clasificar el nivel de ajuste de sus definiciones al concepto de dramatización que intentamos inocular por medio de la intervención hemos escogido las definiciones que sobre dramatización ofrece Tejerina y que recogemos en el último párrafo del apartado 1.3.2. [Recursos de la dramatización: expresión lingüística, expresión corporal, expresión plástica y expresión rítmico-musical] del presente trabajo de investigación. En base a esta definición clasificaremos las definiciones ofrecidas por nuestro encuestados como: definición ajustada/ parcialmente ajustada/ no ajustada.

- Primer Grupo. A2 miércoles:

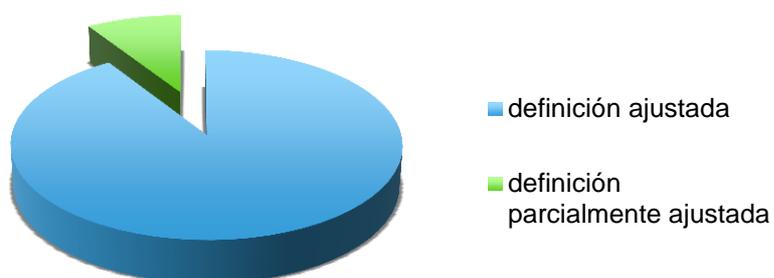
Cuestión final 1. Grupo A2 miércoles.



En este primer grupo el 100% de las respuestas dadas resulta ajustada a nuestra definición de dramatización.

- Segundo Grupo. A2 viernes:

Cuestión final 1. Grupo A2 viernes.



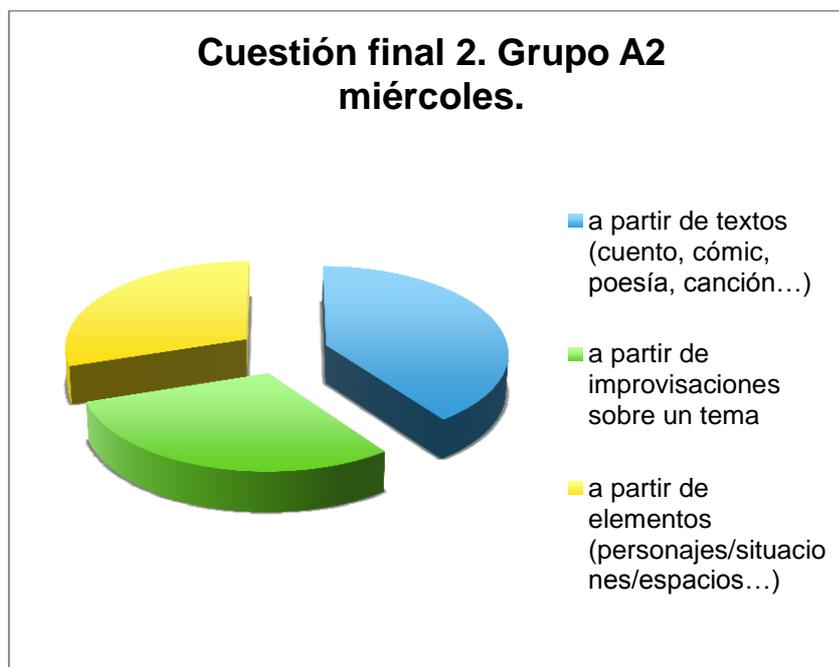
En este segundo grupo el 90% de las definiciones resultan ajustadas, mientras que solo el 10% resultan parcialmente ajustadas.

La primera cuestión nos sirvió para aproximarnos a la información sobre las vivencias formativas, referidas a la dramatización, con que contaban nuestros aprendientes, con el fin de conocer el estado de partida de estos, para poder aprovecharlo en nuestra intervención. Como la mayor parte de ellos disponían de experiencia previa positiva, hemos podido abordar el trabajo con una carga emotiva positiva, que ha jugado a nuestro favor.

Ahora, tras la realización del LCT, podemos observar que, a pesar de haber tenido que desmontar su pre-concepto hermético y limitativo de dramatización, lo cierto es que la disposición general al juego, el compromiso con el grupo y la implicación personal de cada miembro de la clase, han permitido que el trabajo generara progresivamente un interés creciente por re-descubrir y re-definir sensorialmente tanto el concepto mismo de dramatización como el desarrollo de sus posibilidades. Todo ello pone de manifiesto la pertinencia de nuestra investigación y la positiva valoración de los aprendientes.

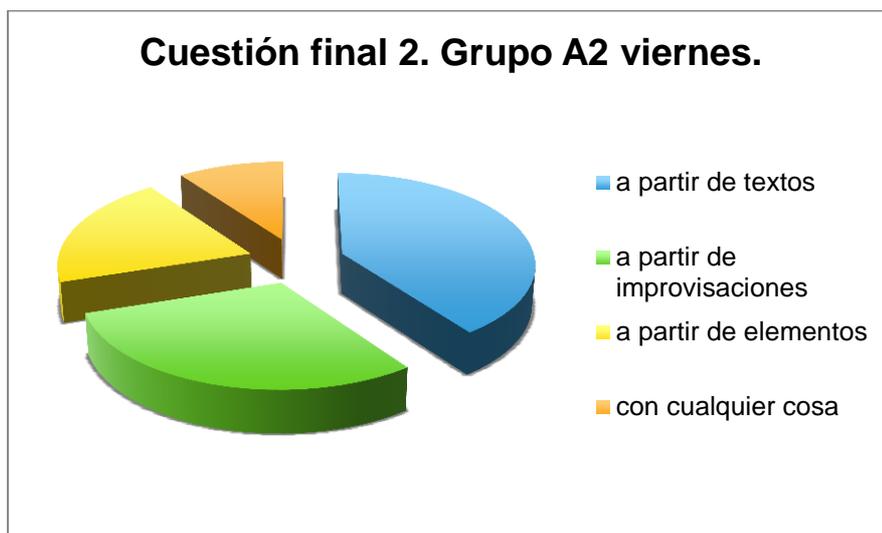
Respuestas a la Cuestión 2: ¿Qué tipo de dramatizaciones has realizado en el LCT?

- Primer Grupo. A2 miércoles:



En este primer grupo el 40% de las respuestas dadas hacía referencia a los textos de diferente formato de los que se partía para dramatizar, frente a un 30% hacía hincapié en el uso de la improvisación como método de trabajo y otro 30% que ponía el énfasis en los elementos empleados en estas.

- Segundo Grupo. A2 viernes:

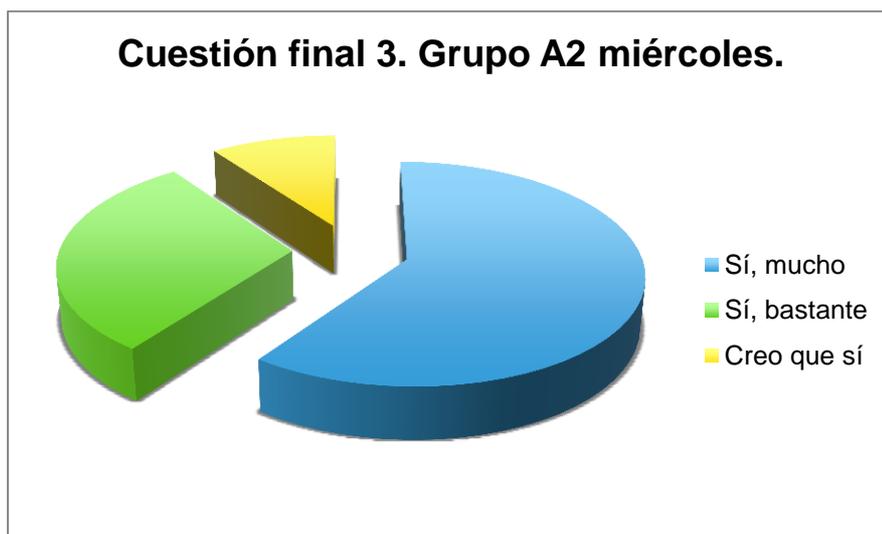


En este segundo grupo los porcentajes, similares al anterior (40%, 30% y 20%, respectivamente) pero introduciendo una variante de respuesta diferente, es decir, un 10% insistía en apuntar que las dramatizaciones pueden partir de imput de cualquier índole, lo que nos resulta, más que sorprendente, esperanzador por la emoción del descubrimiento de un nuevo mundo expresivo, hasta entonces insospechado, que la respuesta llevaba implícita.

Tras la realización del LCT, podemos observar que, la nueva concepción adquirida acerca de la dramatización ha abierto las puertas a una nueva visión del hecho creativo como algo que forma parte de nuestro quehacer cotidiano. Si bien las respuestas denotan una polifonía en el modo de adquisición sensorial de los participantes, esta misma variedad o nos deja entrever la variedad de percepciones y la importancia de la propia *forma-mentis* a la hora de aprender.

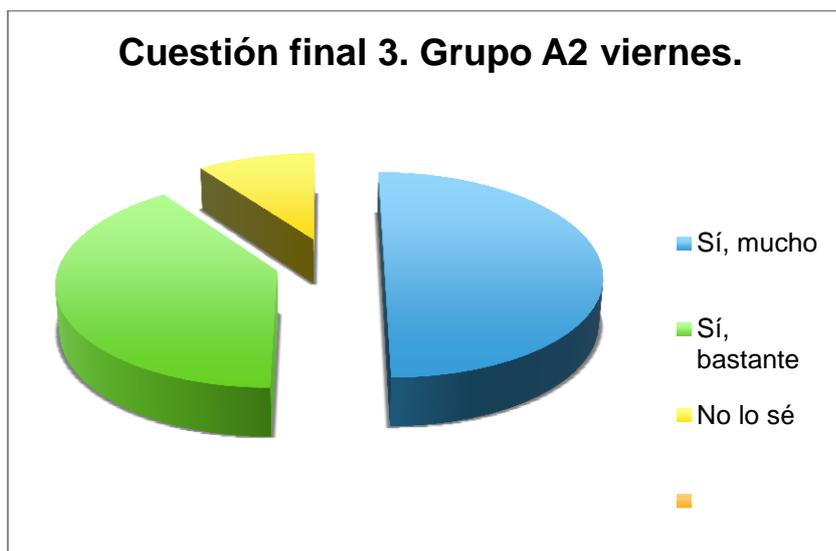
Respuestas a la Cuestión 3: ¿Crees que este laboratorio te ha ayudado a afianzar/mejorar tu nivel de comunicación en español?

- Primer Grupo. A2 miércoles:



En este primer grupo el 60% afirman que el LCT les ha ayudado a sentirse mucho más seguros a la hora de comunicar en español, el 30% considera que le ha ayudado bastante y el 10% solo dice creer que sí, sin especificar el grado de ayuda percibido.

- Segundo Grupo. A2 viernes:



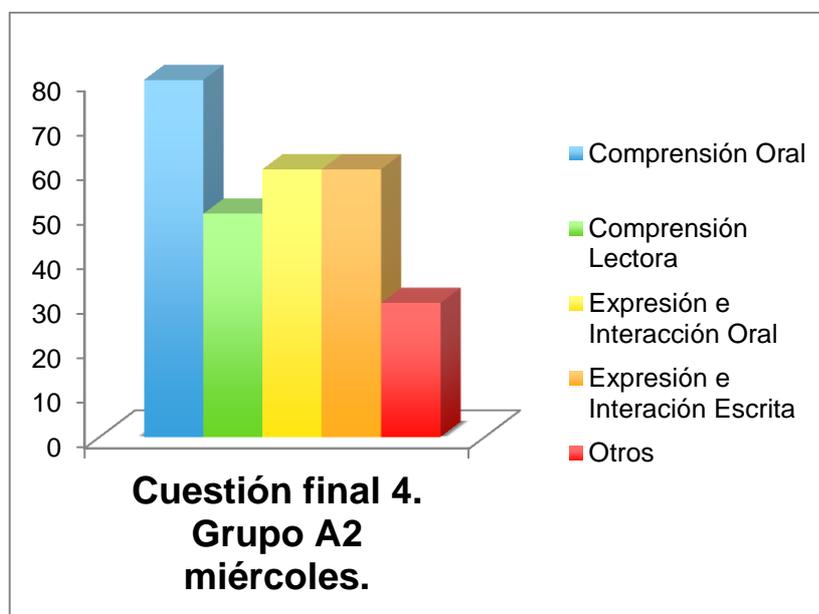
En este segundo grupo el 50% afirman que el LCT les ha ayudado a sentirse mucho más seguros a la hora de comunicar en español, el 40% considera que le ha ayudado bastante y el 10% confiesa no tener la seguridad de discernir si el trabajo realizado en el aula habrá producido una mejora en su nivel comunicativo en la lengua meta.

En ambos grupos encontramos una percepción generalizada de mejora en la propia competencia comunicativa en Español como Lengua Extranjera. Si además atendemos a las expresiones de entusiasmo con que se respondía a esta cuestión deducimos que el 95% de los participantes de ambos grupos del LCT coinciden en reconocer haber experimentado a través de la dramatización vivencias que tendrán repercusiones positivas en su competencia comunicativa. Y solo el 5% responden con dudas a su posibilidad de empleo fuera del aula de trabajo.

Respuestas a la Cuestión 4: ¿Qué aspectos de tu comunicación en español crees que han progresado?

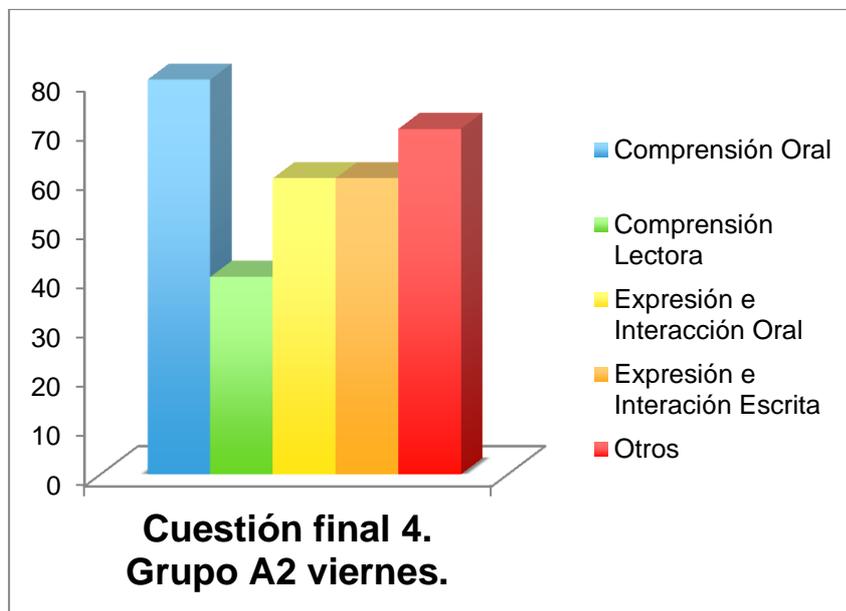
- a. Comprensión Oral
- b. Comprensión Lectora
- c. Expresión e Interacción Oral
- d. Expresión e Interacción Escrita
- e. Otros (señalar cuáles)

- Primer Grupo. A2 miércoles:



El 80% de las respuestas de este primer grupo se centran en la percepción de mejora de la comprensión oral, dan un 60% tanto a la expresión e interacción oral como a la expresión e interacción escrita, un 50 % a la comprensión lectora, y un 30% a otros, entre los que incluyen de nuevo valores percepciones posturales o gestuales antes desapercibidas.

- Segundo Grupo. A2 viernes:



El 80% de las respuestas de este segundo grupo se centran en la percepción de mejora de la comprensión oral, como en el primer grupo, y también aquí dan un 60% tanto a la expresión e interacción oral como a la expresión e interacción escrita, sin embargo un 40 % alude a la mejora de la comprensión lectora, y un 70% a otros, entre los que, también en este caso, se resaltan de nuevo valores que atienden al lenguaje no verbal hasta entonces desapercibidos.

La percepción general tras la intervención en ambos grupos, en lo relacionado especialmente con el desarrollo de las capacidades comunicativas, es de un incremento exponencial de la conciencia de los componentes y condicionantes que entran en juego durante la interacción comunicativa.

El resultado global pone de manifiesto el gran interés despertado

en los estudiantes hacia las tareas de dramatización y la importancia que puede llegar a adquirir el uso de estas en la formación lingüística de los estudiantes de lenguas extranjeras, puesto que refuerza las destrezas aprendidas por medio de la adquisición vivencial de estrategias que les permiten enfrentarse a la situación comunicativa real con herramientas para colmar diferentes tipos lagunas expresivas y/o interpretativas.

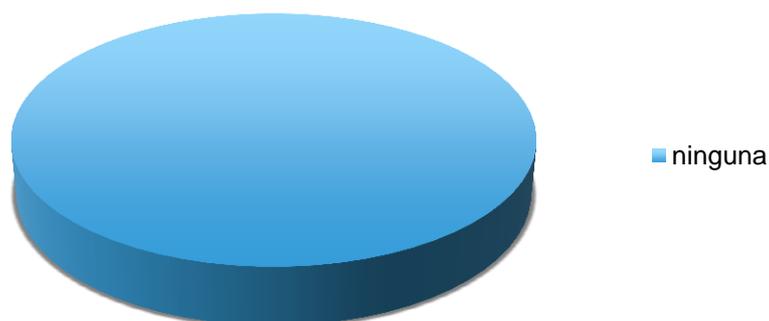
Tras la experiencia vivida, se muestran capaces de utilizar los recursos adquiridos en un contexto de comunicación en lengua extranjera e incluso en su propia lengua materna, en su entorno cotidiano.

Estos datos muestran la nítida conciencia que los participantes en el LCT poseen ahora, al finalizar la intervención, sobre las posibilidades de desarrollo personal comunicativo. Tales resultados ponen de manifiesto la eficacia del taller.

Respuestas a la Cuestión 5: ¿Qué actividades eliminarías o cambiarías?

- Primer Grupo. A2 miércoles:

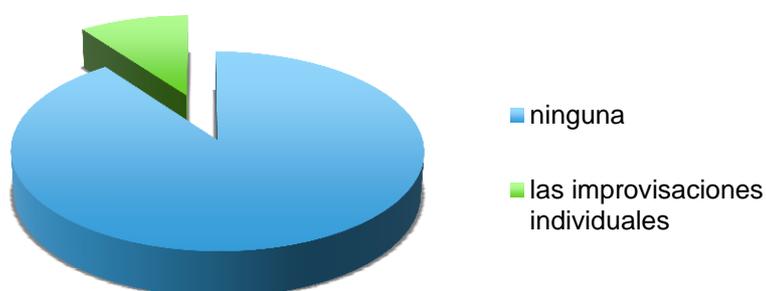
Cuestión final 5. Grupo A2 miércoles.



El 100% de los componentes de este primer grupo se manifiesta contrario a eliminar o modificar sustancialmente las actividades realizadas, puesto que consideran que, incluso las que inicialmente les resultaban más ajenas o complejas, les resultaron útiles y despertaron su interés.

- Segundo Grupo. A2 viernes:

Cuestión final 5. Grupo A2 viernes.



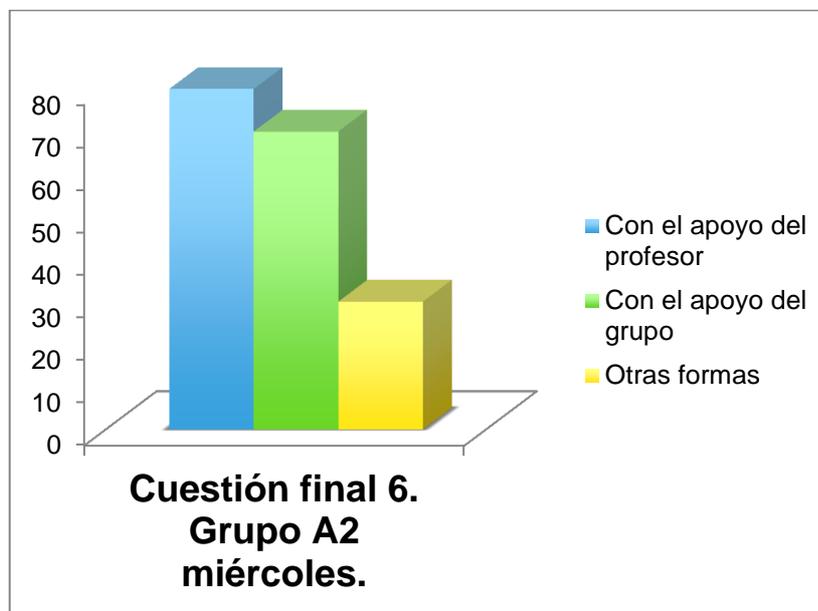
De la misma manera que en el primer grupo, en este segundo grupo la inmensa mayoría, el 90%, de los componentes se manifiesta contrario a eliminar o modificar sustancialmente las actividades realizadas, porque también ellos consideran que les resultaron útiles y despertaron su interés. Solo un 10% considera que habría preferido no realizar alguna de las improvisaciones, en concreto una de voz y movimiento individual, puesto que no se sentía lo suficientemente “despreocupado”, aunque la experiencia le sirvió para entender mejor sus propias inhibiciones expresivas. Aun así reconoce que el ambiente amable del aula le hizo sentirse protegido incluso en los momentos en los que se sentía más expuesto.

El 100% de los encuestados de ambos grupos coinciden en afirmar que la dramatización es ejercicio que mejora los niveles relacionales, creativos y comunicativos de los estudiantes. Y solo un 5% eliminaría una de las actividades realizadas. Este resultado nos reconforta en general y nos alerta sobre la atención particularizada a los sujetos con mayores inhibiciones expresivas, a fin de encaminarles a encontrar en el aula y en el grupo de compañeros un apoyo para alcanzar el aprendizaje colaborativo y la socialización positiva.

Respuestas a la Cuestión 6: ¿Cómo resolviste las dificultades encontradas en el proceso?

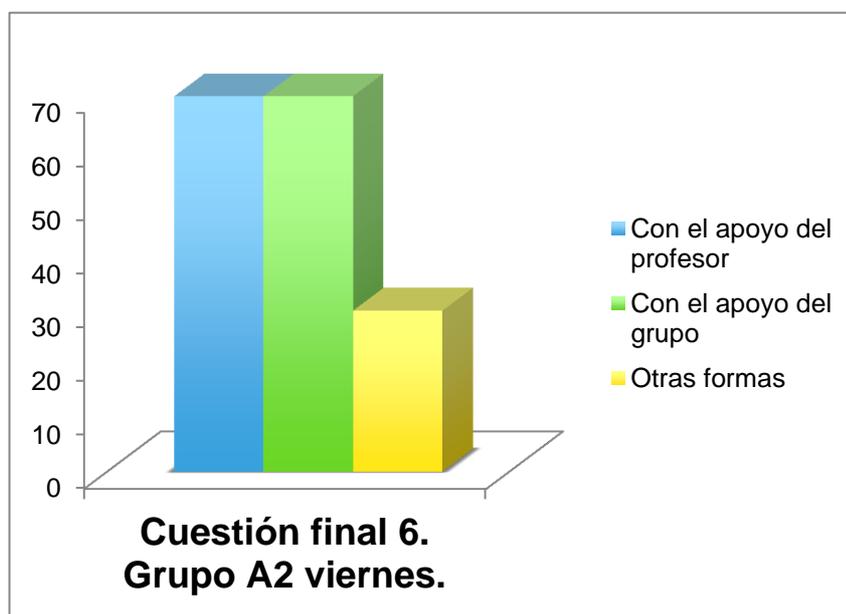
- a. Con el apoyo profesor
- b. Con el apoyo del grupo
- c. Otras formas (explicar)

- Primer Grupo. A2 miércoles:



El 80% de las respuestas de este primer grupo señalaban el apoyo en el docente como orientador en el proceso de búsqueda de soluciones a las dificultades y no como mero solucionador de problemas. Además esto se combina con 70% de respuestas que manifiestan que los conflictos se resolvían gracias al apoyo y la diversidad de aportaciones facilitados por los componentes del grupo y en un 30% de los casos se apunta a una resolución individual, mediante la reflexión individual.

- Segundo Grupo. A2 viernes:



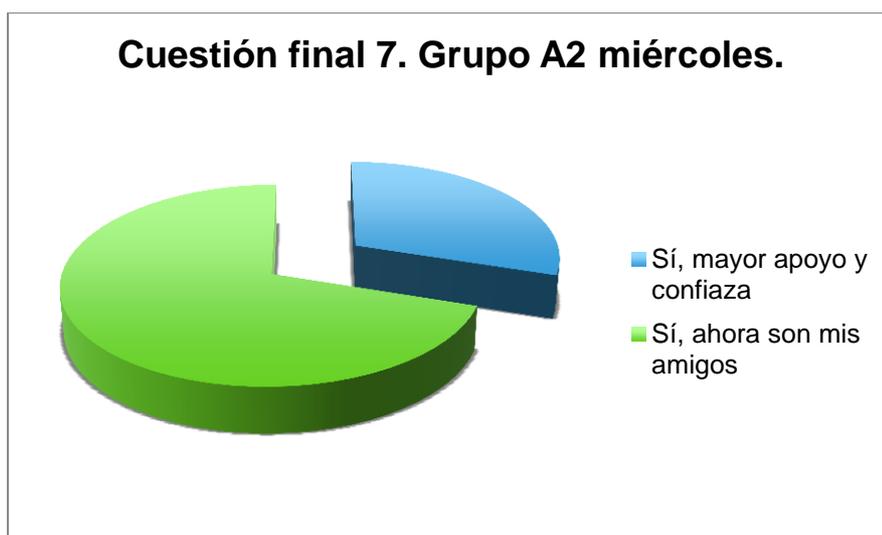
En este segundo grupo las respuestas señalan también el apoyo en el docente como orientador (y no como mero solucionador de problemas) en el proceso de búsqueda de soluciones a las dificultades. Pero en este caso al mismo nivel de respuestas, el 70%, respecto a la resolución de conflictos gracias al apoyo y la diversidad de aportaciones de los componentes del grupo. En este caso se apunta también, en un 30% de los casos, una resolución individual, mediante la reflexión en casa, después del trabajo realizado en el aula.

Las dificultades señaladas, tanto en el cuestionario final como a lo largo de la intervención han sido fundamentalmente técnicos, esto es, de distribución de tareas, coordinación y de gestión del tiempo en los trabajos de grupo. Tales dificultades han sido resueltas fundamentalmente por los grupos de trabajo como expresan los datos de ambas aulas, en colaboración con la orientación docente. Este es un aspecto de esencial importancia en dramatización,

donde el docente pasa a ser un coordinador, orientador del proceso de trabajo, para que los aprendientes asuman el total protagonismo de dicho proceso. Es además un aspecto importante a reseñar que sólo el 5% del total de los encuestados apuntan tener la sensación de haber dejado algún problema sin resolver.

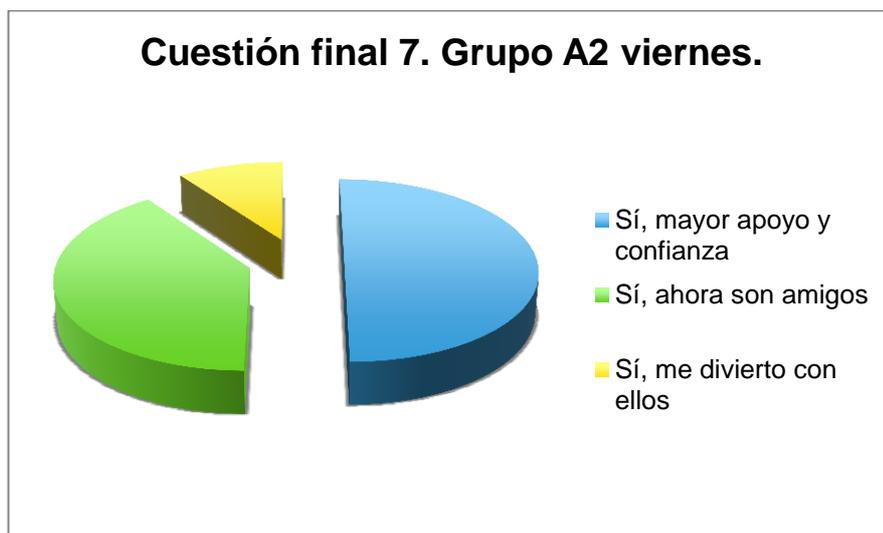
Respuestas a la Cuestión 7: ¿Notas algún cambio en tu relación con el grupo de compañeros?

- Primer Grupo. A2 miércoles:



El 100% de las respuestas de este primer grupo eran positivas respecto a los cambios observados en su relación con el grupo de trabajo, y mientras un 30% manifestaba encontrar ahora entre sus compañeros un mayor apoyo y confianza, un 70% se atrevía incluso a afirmar que ahora los consideraba sus amigos.

- Segundo Grupo. A2 viernes:



También en este segundo grupo el 100% de las respuestas de este primer grupo eran positivas respecto a los cambios observados en su relación con el grupo de trabajo, pero aquí esta afirmación se fragmentaba en: un 40% que afirmaba haber hecho amigos en el grupo, un 50% que manifestaba encontrar ahora entre sus compañeros un mayor apoyo y confianza, y un 10% que valoraba la situación como mejorada puesto que ahora se divertía en su compañía.

Las respuestas positivas expresadas para responder a esta cuestión constatan que el LCT ha puesto en práctica procesos para potenciadores del desarrollo del trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo, lo que ha repercutido positivamente tanto en el trabajo para alcanzar los objetivos comunicativos como de interacción entre los miembros del aula.

Respuestas a la Cuestión 8: ¿En qué otros aspectos crees te ha estimulado el LCT?

- Primer Grupo. A2 miércoles:



Las respuestas de este primer grupo señalan una mejora sustancial en aspectos básicos para el alcance de los objetivos planteados por nuestra propuesta de investigación, de este modo, se señala en un 70% de los casos una mejora sustancial de la concentración, en un 50% una mayor atención al empleo del lenguaje no verbal, en un 60% un mayor índice de escucha, en un 40% una mayor seguridad en la expresión oral, y en un 30% una percepción positiva del propio registro sonoro.

- Segundo Grupo. A2 viernes:



También las respuestas del segundo grupo señalan una mejora sustancial de los mismos aspectos coadyuvantes al desarrollo de la competencia comunicativa, pero en este caso los porcentajes se distribuyen del siguiente modo: un 60% para la mejora de la concentración, un 50% para la atención al empleo del lenguaje no verbal, un 60% para el aumento en el índice de escucha, un 40% para la mejora de la percepción de la propia expresión oral, un 30% para la percepción positiva del propio registro sonoro y un 10% que señaló, a raíz de la experiencia vivida, estar considerando la posibilidad de estudiar interpretación.

Las respuestas a modo global desatan, así, aspectos relacionados con los beneficios obtenidos para el propio desarrollo personal, para la socialización, para su capacidad comunicativa, para la

concentración y motivación en el estudio y para desarrollar valores humanos y sociales. Destaca, además, la necesidad de los participantes de comunicar el alto grado de satisfacción que les ha procurado la experiencia del LCT.

Incluso ese 5% del global que en la primera encuesta expresaba una cierta duda o desconfianza aludiendo a razones personales (inhibición, inseguridad, etc.) se diluyen ahora, puesto que todos, el 100%, consideran que la experiencia ha sido satisfactoria y que están contentos con el proceso.

Es de resaltar que el interés demostrado por la dramatización responde tanto a razones holísticas (autoconocimiento, creatividad, desarrollo integral, superación de inhibiciones, diversión, expresión artística, etc.), como a específicamente lingüística (mejora de la comprensión y de la interacción orales y escritas, etc.). Lo que denota la clara percepción consciente de la vinculación entre lo comunicativo (tanto verbal, como no verbal) y la realización personal en el propio entorno social.

La mayoría consideran muy positiva la experiencia del LCT, pues han encontrado en el aula un proceso de trabajo que favorece el desarrollo personal, de relación con los compañeros de clase, de experiencia creativa sin fines de exhibición, de trabajo en grupo, y de formación lingüística altamente motivadora por su carácter lúdico. Sólo el 5% de los encuestados expresaba que sus dificultades por razones personales (timidez, nervios, etc.), le habían limitado en alguna ocasión, pero ofrecía, a su vez, una valoración positiva hacia el proceso de trabajo, e incluso reconocía la mejora personal que este les ha propiciado en ese sentido.

3.3.2.-Interpretación global de los resultados del cuestionario final y los datos de observación directa.

Los participantes han expresado su valoración positiva del empleo de la dramatización para la formación personal, en el desarrollo de sus habilidades sociales, para la mejora de la relación profesor-alumno, para el desarrollo personal, y para potenciar las estrategias que favorecen el progresivo desarrollo de su competencia comunicativa.

Estos resultados ponen de manifiesto que la intervención ha servido para que el aprendiente experimente que la dramatización es una valiosa herramienta para su formación comunicativa en Español como Lengua Extranjera.

Consideramos que todo ello confirma nuestra tesis de partida, poniendo de manifiesto que la dramatización facilita la asimilación de contenidos lingüísticos y el desarrollo de estrategias a fin de afianzar la adquisición de la lengua meta y el desarrollo armónico de la competencia comunicativa.

Resume Gwyne (según cita Torres Nuñez (1996, p.59) que la actividad dramática “representa una ocasión natural de practicar el habla intencional como instrumento de expresión, también en aquellos aspectos técnicos implicados en una buena dicción (confianza, audibilidad y claridad). Proporciona la situación real que estimula el habla expresiva.”

De este modo, el empleo de dichas técnicas en forma de actividades de aula adaptadas a la enseñanza del Español como Lengua Extranja supone, pues, un desarrollo de carácter general para el sujeto, de sus

habilidades comunicativas y sociales, de su creatividad, de sus valores humanos y sociales, además de una herramienta que incrementa la motivación y el estímulo para el aprendiente.

Esto es, mediante el desarrollo del Modelo didáctico que el LCT propone, a través del empleo de la dramatización, conseguimos que el alumno experimente una vivencia en la lengua meta, una experiencia positiva que repercute directamente en el desarrollo de su competencia comunicativa en Español Lengua Extranjera. De modo que, a través de los enclaves emotivos positivos generados, se traspasa la frontera del aula y de la materia de estudio, y se otorga al sujeto herramientas para afrontar con mayor seguridad los procesos comunicativos en los que se vea involucrado, tanto en una segunda lengua, como en su propia lengua materna.

IV.- Conclusiones y prospectiva pedagógica

Una vez expuestos los resultados alcanzados en la presente investigación, unificada la información y llevada a cabo la interpretación de esta, estamos preparados para realizar una labor inferencial a fin de crear un marco significativo y ofrecer una explicación coherente que ratifique o derogue nuestra hipótesis de trabajo.

Para ello valoraremos los resultados obtenidos en relación a los objetivos planteados, que se fundamentan, a su vez, en el cuerpo teórico y metodológico elaborado en el presente trabajo de investigación.

Por lo que se refiere al **cumplimiento de objetivos** que nos marcamos, hemos de señalar que la idea de elaborar el modelo didáctico que ocupa el presente trabajo de investigación (Laboratorio de Creación Teatral) basado en el empleo de la dramatización como medio de intervención en el aula, surgió de la observación empírica, a través de la práctica docente en las aulas de Español como Lengua Extranjera de diferentes universidades italianas y españolas (Universidad de Murcia, Università di Trento, Università degli Studi di Milano, Università Cattolica di Milano, IULM di Milano, etc.), así como en diferentes sedes del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes de Roma, Instituto Cervantes de Milán, etc.).

En todos estos centros formativos en los que el investigador desarrolló programas de enseñanza E/LE, si bien el programa de estudios, el currículo al que hacía referencia y los métodos empleados en el aula, respondían a los últimos avances en investigación docente y creación de materiales, no respondían por completo a las necesidades expresivas del alumnado que, aun considerándose satisfecho con el método desarrollado y los contenidos aprendidos, manifestaba con frecuencia una incapacidad o dificultad a la hora despegarse de los ejercicios realizados en el espacio áulico, para enfrentarse a

una verdadera situación comunicativa.

Esta constante en el desempeño de las funciones docentes, unida a la práctica dramática del investigador (con una sólida formación dramática tanto teórica como empírica), provocó la curiosidad por unir ambas experiencias para profundizar en la posibilidad de una práctica cruzada de ambas.

El presente trabajo de investigación, fruto de esa conjunción, ha permitido el desarrollo de un modelo interdisciplinar, que pone de relieve los elementos físicos de la expresión humana para crear enclaves sensoriales que faciliten la interacción significativa en aprendientes de lenguas extranjeras, mermados lingüísticamente respecto al nativo, al enfrentarse a la comunicación “real”. Un modelo que resulta válido para su aplicación en el aula de Español Lengua Extranjera.

Se satisfizo, así, el primero de los objetivos mediadores, o específicos, planteados en el presente trabajo, “Reflexionar y analizar los estudios sobre el desarrollo de la creatividad en el aula de E/LE”, a través del estudio de diferentes tesis de investigación, ensayos, métodos y artículos publicados hasta el momento en relación con la creatividad y la dramatización, referidas tanto al aula E/LE, como a aquellas publicaciones relativas a la enseñanza de lenguas maternas y de lenguas extrajeras.

Deja constancia de ello el desarrollo del capítulo 1, Marco teórico, del presente trabajo de investigación, en el que reconocemos, entre todos los citados, la importante influencia derivada del estudio obras como la de Tejerina, a la que se hace constante mención por lo esclarecedor de su contenido.

En relación al segundo objetivo mediador planteado para el Laboratorio de Creación Teatral, “Fomentar el uso de la lengua como

instrumento de comunicación, adquisición y reflexión tanto lingüística como cultural”, hemos de señalar que la experiencia de trabajar a través de la dramatización en el aula, y las técnicas físico-psíquicas preparatorias para tal actividad, ha despertado entre el alumnado una curiosidad extrema, no solo por la atención y comprensión de la combinación de elementos verbales y no verbales en el aula de E/LE (y aquí enlazamos con el tercer objetivo, “Incentivar la curiosidad por la cultura y la expresión verbal y no verbal en lengua española”) sino que incluso les llevó a cuestionarse las posibilidades expresivas que estaban empleando en su propia lengua y la naturaleza de sus inhibiciones, para intentar desactivarlas.

Esta última apreciación tiene una correspondencia directa con el cuarto objetivo señalado para el Laboratorio de Creación Teatral, “Desinhibir e incrementar la expresividad gestual y concienciar de su alto grado de pertinencia en la comunicación”; el quinto, “Aumentar la autoestima y reforzar la visión positiva del error”; y el sexto, ” Fomentar el aprendizaje significativo erradicándolo en la experiencia sensorial”. Puesto que, tal y como se señala en el punto 1.3. (Creatividad y dramatización) del Marco teórico del presente trabajo de investigación, las actividades dramáticas ayudan a los aprendientes a estar más seguros de sí mismos y a tener más confianza, y esto último sabemos que es un requisito esencial para el éxito de cualquier tipo de producción lingüística (más aún en una lengua extranjera).

El refuerzo de la confianza se alcanza, por un lado, gracias al trabajo en equipo y las dinámicas de grupo, que propician un clima distendido, donde los sentimientos de seguridad y pertenencia al grupo se solapan. Estos son los beneficios psicológicos que se ponen de manifiesto en la presente investigación que, compartiendo la visión de autores como Goleman (1997 y 2000), Martín y Boeck, K. (2000), sobre la inteligencia emocional, demuestra como el empleo de la dramatización en el aula aumenta la autoestima de los alumnos al

demostrarles que son capaces de expresarse en situaciones comunicativas reales en la lengua meta. De este modo conseguimos alcanzar el sexto objetivo, “Fomentar el aprendizaje significativo erradicándolo en la experiencia sensorial”.

En este sentido, los participantes en el Laboratorio de Creación Teatral, a través de la relación humana tejida a lo largo de las sesiones y el aprecio mutuo, en constante progresión, que se mostraron dentro y fuera del aula, demostraron llegar a una comprensión, en primer lugar sensorial e intuitiva y más tarde reflexiva y analítica, del significado del trabajo colaborativo que estaban desarrollando, del contenido altamente significativo que “se llevaban puesto” de vuelta a casa tras cada sesión y del interés creciente que albergaban por desvelar las cambiantes facetas, hasta el momento aparentemente ignotas, de sus propios recursos expresivos innatos.

De todo ello se deduce que los objetivos séptimo, “Desarrollar la conciencia de análisis en el proceso de aprendizaje, auto-análisis, autonomía, cooperación y atención a la diversidad”, y octavo, “Promover el interés por la atención a los elementos contextuales y cotextuales que forman parte de cualquier acto comunicativo”, quedan también integrados y satisfechos. Basta con observar la implicación demostrada a través de la recogida de datos en tanto en los diarios o correos semanales como en la encuesta final, para apreciar el alto valor significativo que otorgan a la experiencia vivida a través del LCT, y al despertar que ha supuesto no solo para sus recursos expresivos en E/LE sino también en el uso propia de lengua materna, en su día a día comunicativo.

Ambos grupos manifestaron explícitamente, tanto de viva voz en la retroalimentación de la última sesión, como a través del cuestionario final, la sensación de mejoría global experimentada, considerándose más competentes a la hora de abordar un intercambio comunicativo fuera del aula. Con esta

reflexión podemos considerar cumplido el objetivo principal, o meta, del presente estudio de investigación, “Desarrollar un modelo didáctico sobre dramatización en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, a fin de obtener un progreso efectivo en el desarrollo de la **competencia comunicativa**”.

Respecto a las **limitaciones** observadas durante el proceso de investigación, debemos, sin duda, hacer referencia al tiempo de intervención. Habríamos deseado que este fuera más prolongado, lo que habría concedido una mayor consistencia en el tiempo a los resultados globales obtenidos.

Además, el factor tiempo también fue un elemento controvertido en la gestión de cada una de las sesiones de trabajo en el aula. Por un lado, la necesidad de realizar una pausa de quince minutos (las sesiones eran de tres horas lectivas continuadas) a mitad de la sesión, provocaba una cierta ruptura en el trabajo en desarrollo, lo que generaba que la segunda parte de la sesión se desarrollara con menos fluidez y concentración que la primera. Por otro lado, al estar organizadas las sesiones con una cadencia semanal, era siempre necesaria una recapitulación del trabajo realizado para permitir dar continuidad a los procesos trabajados en la sesión anterior.

La combinación de todos estos condicionantes temporales nos llevan a pensar que sería más adecuado una organización del trabajo distribuida en sesiones de dos horas lectivas sin interrupción, con frecuencia de dos veces por semana en el caso de repetir el formato de sesenta horas lectivas, aunque consideramos que el incremento de, al menos, otras treinta horas de trabajo de aula, favorecería sin duda la experiencia y evitaría en gran medida algunas de las tensiones sufridas.

En cuanto a la **prospectiva pedagógica e investigadora** del presente trabajo de investigación, pensamos que el modelo didáctico presentado podría aplicarse en las aulas de otros niveles distintos al que nos ocupa. Consideramos que su empleo se revelaría útil desde el inicio (A1) del estudio de una segunda lengua hasta la culminación (C2) del programa de estudios establecidos por el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Esto es, aportaría una mayor consistencia para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, como en el de otras segundas lenguas.

En esta línea, sería interesante investigar las diferentes posibilidades de aplicación del modelo según los contextos formativos y los niveles de adquisición del alumnado. Obtenemos un claro ejemplo “visual” de la diversidad que marcarían los contextos formativos solo con considerar los números a los que se debe hacer frente un docente en una sesión lectiva universitaria (que pueden llegar a superar el centenar), frente a una de la Escuela Oficial de Idiomas (pueden rondar los veinticinco) o del Instituto Cervantes (alrededor de la quincena). No está de más recordar que la calidad de un modelo didáctico como el que nos ocupa, necesita de una calidad extrema en la atención a los procesos de interacción entre los alumnos y eso un docente solo lo puede garantizar si la cantidad de sujetos con el que trabaja es suficientemente baja como para no perderse en los “números”.

Otras experiencias en las que se presentaron variantes de este modelo didáctico en el aula E/LE fueron:

- Proyecto de dramatización en ELE *Ojos verdes* (laboratorio a través de la improvisación dirigida, según modelo del *canovaccio della Commedia dell'Arte*, para la adaptación dramática de la

leyenda de G.A. Bécquer) con alumnos de la Sección Bilingüe de Turín. 2007.

- Proyecto de dramatización en ELE *Poesía Cruzada en escena* con alumnos del Instituto Cervantes de Nápoles. 2012.
- Curso especial *Español ante la cámara*, Proyecto de dramatización en ELE *Obsesión por el Español*, con alumnos del Instituto Cervantes de Nápoles. 2014.

Por lo que se refiere a la **comunicación** de nuestra investigación, hemos de señalar que nos sentimos afortunados de haber despertado el interés del cuerpo docente E/LE que ha asistido a los Seminarios de Formación Docente impartidos a raíz de la experiencia didáctica del LTC en el Instituto Cervantes de Milán (Programa de formación docente 2005/06), en las jornadas formativas docentes de EEOOII (2006/07) y en los Seminarios de Formación Docente del Instituto Cervantes de Nápoles (años 2009, 2012 y 2013). En todos ellos la curiosidad demostrada por los compañeros de profesión denotaba un interés latente por enriquecer las aulas a través del empleo de técnicas de dramatización que consigan facilitar a los alumnos la adquisición de estrategias para desarrollar la competencia comunicativa en armonía.

En este sentido, desde el enorme interés que nos suscita la necesaria alianza entre la didáctica y la investigación en el aula, suscribimos aquí las palabras de Mendoza Fillola (1998, pp. 260-261) en relación con la reflexión acerca de las necesidades en la formación de los docentes, publicadas la revista *Didáctica (Lengua y literatura)* bajo el título *Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores*:

No puede establecerse o predefinirse un *perfil (ideal)*, de igual modo que no puede hablarse de un método de enseñanza ideal o perfecto; la actuación

y la aplicación son factores decisivos sobre la eficacia de la actividad. Podemos hablar o referimos a los aspectos de profesionalidad que manifiesta un profesor capaz de analizar el contexto en el que desarrolla su actividad, para planificarla, para hallar respuestas eficaces y adecuadas a las necesidades de los diversos escolares. Se concibe un tipo de formación docente que atiende a que sepan actuar como investigadores de aula, de manera que éstos (re)elaboren su propio modelo de descripción lingüístico-funcional en función de los objetivos didácticos que pretende y dispongan de instrumentos de observación que les hagan sentirse autónomos delante de los planteamientos, recursos, materiales, etc. que utiliza o que ha hecho producir.

En definitiva, y salvando las distancias entre la formación para adultos en segundas lenguas y la Educación Infantil en lengua materna (conscientes de los límites entre ambos, pero también de la proximidad en la estimulación de los procesos cognitivos que unos y otros comparten), nos gustaría poner cierre al presente escrito citando las palabras de introducción que el italiano Gianni Rodari (1983, p.7) emplea en su bella *Gramática de la fantasía*¹⁶: “Espero que este pequeño libro sea igualmente útil a quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra. «Todos los usos de las palabras para todos» me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo.”

¹⁶ G. Rodari (1973), *Gammatica della fantasia*, en traducción de J. Grove Alvarez (1983).

V.- Referencias

- Alarcos Llorach, E. (1974). *Gramática estructural*. Madrid: Gredos.
- Alonso De Santos, J. L. (2001). “El lenguaje teatral” en *Carabela*, nº 50, Madrid: SGEL, 177-181.
- Alonso De Santos, J. L. (2007). *Manual de teoría y práctica teatral*, Madrid: Castalia Universidad.
- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de didáctica de lenguas, 2000.
- Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Auphelle, B. (1986). “L’animation théâtrale dans les colleges” en B. Auphelle y otros, *Animation, Théâtre, Sociétés*, París, CNRS, pp131-148. En Tejerina (1994), *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, p. 255.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bachman, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera *et al.* (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros. Col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE.
- Bercebal, F. (1995). *Drama. Un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real. Ñaque.
- Bercebal, F. (1997). *Un taller de Drama*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bobes Naves, M.C. (1997). *Semiología de la obra dramática*. Madrid: Arco Libros.

- Byram, M. y Fleming, M. (1998) (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*, Cambridge: C.U.P.
- Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. Richards y R.W.Schmidt (eds.). (Traducción castellana: «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje».) En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1, 1-47. (Traducción castellana: «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos», *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996).
- Carballo Basadre, C. (1995). *Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva*. Málaga: Aljibe.
- Caro Valverde, M^a T. (2008). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. (Tesis publicada en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/117>) Murcia: Universidad.
- Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de www.cvc.cervantes.es
- Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado de www.cvc.cervantes.es
- Cervera J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.
- Cervera, J. (1982). *El teatro al alcance del grupo*. Barcelona: Don Bosco.
- Cestero Mancero, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT Press. (Traducción castellana: *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1971).
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Common European (2001). *Framework of Reference for languages (CEFR)* Estrasburgo: Council of Europe. (Traducción castellana: *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002).
- Courtney, R. (1968). *Play, Drama and Thought*. Toronto: Simon & Pierre.
- Crandall, J. (1999). «El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos». En Arnold, J. (1999), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de didáctica de lenguas, 2000, pp. 243, 264.
- Cresswell (1998). *Qualitative inquiry and research desing: Choosing among five traditions*. London: Sage.
- Davis, F. (1975). *El lenguaje de los gestos. Comunicación no verbal*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Davis, F. (2000). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Del Ricón D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Dorrego, L. y Ortega, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Dougill, J. (1987). *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan.
- Dougill, J. (1997). *Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua*. En Madrid: Carabela (Revista de la S.G.E.L.) Nº: 41. pp.91-110.

- Fast J. (1979). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Kairós.
- Fleming, M. (1998). “Sensibilidad teatral y formas de teatro” en Byram, M. y Fleming, M. (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Cambridge: C.U.P., 154-163.
- Fo, D. (1987). *Manuale minimo dell'attore*. Milano: Einaudi.
- Forment, M. (1997). *La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE* de publicado en *Frecuencia-L*, nº 4, marzo 1997, pp. 27-31.
- García Del Toro, A. (1995). *Comunicación y expresión oral y escrita, la dramatización como recurso*. Barcelona: Editorial Grao.
- García Santa-Cecilia, A., (1995). *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.
- Glaser, Barney, Strauss y Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Díaz, L. (1987). *El Teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid: Popular.
- Grice, H. P. (1975). «Logic and conversation». En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.
- Guerrero Ruiz (2008). *Metodología de investigación en educación literaria (El Modelo Ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.
- Guerrero Ruiz, P. (1991). *La didáctica de la lengua y la literatura en la formación inicial y permanente del profesorado de Infantil y Primaria*. Madrid: La escuela en Acción.
- Guerrero Ruiz, P. y Lopez Valero, A. (1993). *El taller de lengua y literatura. (Cien propuestas experimentales)*. Madrid: Bruño.

- Guerrero Ruiz, P. y Lopez Valero, A. (1997). *Aspectos de Didáctica y Literatura. I y II*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1964). «The Ethnography of Communication» en *American Anthropologist*, vol. 66, n.º 6, part 2.
- Hayes, S. (1984). *Drama as a Second Language*. Cambridge: National Extension College.
- Heathcote, D y Bolton, G. (1998). “La enseñanza de la cultura a través del teatro”, en Byram, M. y Fleming, M. (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Cambridge: C.U.P., 164-182.
- Heathcote, D. (1980). *Drama as Context*. London: N.A.T.E. (NATIONAL ASSOCIATION FOR THE TEACHING OF ENGLISH).
- Herans, C. (1985) “¿Vale que hagamos un trato?”, *El Público*, Cuaderno 5, Madrid: Ministerio de Cultura.
- Holden (1981). *Drama in language teaching*. London: Longman.
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Instituto Cervantes (1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2008). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Knapp M. (1982). *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Knapp, M. L. (1995). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Laferriere, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción. (Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural)*. Ciudad Real: Ñaque.

- Laguna, E. (1995). *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: Ediciones CEAC. Colección Educación y Enseñanza.
- Lázaro, J. (2001). *Taller de teatro*. Madrid. CCS.
- Lino Barrio, J. (1999). *La investigación sobre escritura escolar, Teatro y juego dramático*. Barcelona: Textos 19. Graó.
- Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C. y Ruiz, V. (1999). *Teatro y juego dramático*. Barcelona: Textos 19, Graó.
- López Valero, A., Jeréz Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- Maley y Duff (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: University Press.
- Martín, D. y Boeck, K. (2000). *¿Qué es inteligencia emocional?* Madrid: Edaf.
- Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica (Lengua y literatura)*, N° 10, 233-270.
- Miralles, L. (1973). *Nuevos rumbos del teatro*. Barcelona: Salvat.
- Moreno, J. L. (1977). *El teatro de la espontaneidad*. Buenos Aires: Vancú.
- Motos, T. (1996). *Dramatización y técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje*. En García Hoz y otros, *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Madrid: Rialp.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1996). *Prácticas de dramatización*. Madrid: La Avispa/Teoría Teatral.
- Pease, A. (1981). *Body language* (Traducción castellana: *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Paidón, 1988)
- Pérez Gutiérrez, M. (1993) *Las actividades dramáticas en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Murcia: Universidad.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La muralla S.A.

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La muralla S.A.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y Animación sociocultural. Aplicaciones prácticas. I. Métodos*. Madrid: Narcea.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Vol. I: *Cultura, lenguaje y conversación*; vol. II: *Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- Pulido, R. A. y Prados, E. (1999). «La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica», en Fernández, J. (Ed.) *Acción psicopedagógica en educación secundaria: Reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe; 361-377.
- Real Academia Española (2015). *Diccionario de la lengua española*. En línea, recuperado de www.rae.es
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Schmidt (1983). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Rodari, G. (1983). *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Madrid: Argos Vergara.
- Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romea Castro, C. (2011). Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza/aprendizaje en la sociedad del conocimiento en E/LE. *Magrìberia: revista anual de investigaciones ibéricas e iberoamericanas*, N.º. 4, 2011, 105-116.
- Romea Castro, C. (2012). Los jóvenes marroquíes en Cataluña: el español como lengua extranjera. *Magrìberia: revista anual de investigaciones ibéricas e iberoamericanas*, N.º. 5, 29-40.

- Romea Castro, C. (2009). El cine en la enseñanza del español y su literatura, como lengua extranjera. *Magriberia: revista anual de investigaciones ibéricas e iberoamericanas*, N° 3, 23-38.
- Ryngaert, J.P. (1985). *Jouer, représenter: Pratiques dramatiques et formation*, París: Armand Colin.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale* (Traducción castellana: *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada, 1945).
- Spradley (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taylor y Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejedo, F. (1997). *La dramatización y el teatro en el curriculum escolar*. En Cerrillo, P. y García Padrino, J. *Teatro infantil y Dramatización escolar*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. (Dimensión psicopedagógica y expresiva)*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Torres García, P. (2002). “Actividades de dramatización en la clase de E/LE”, *Forma 3*, Madrid: SGEL, 149-167.
- Torres Nuñez, J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Almería: Universidad de Almería.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Estrasburgo: Council of Europe.
- Vicente-Yagüe Jara, M^a I. de (2013a). *La intertextualidad literario-musical. Una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición musical*. Barcelona: Octaedro.
- Vicente-Yagüe Jara, M^a I. de (2015). Literatura e intertextualidad. Literatura y Música: un diálogo intersemiótico en el aula. En Guerrero, P. y Caro, M^a T. (eds.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 377-388). Madrid: Pirámide.

- Vicente-Yagüe, M.I. de (2012). Miguel Hernández y sus trovadores ideológicamente comprometidos. Una experiencia musical en la educación literaria. *Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35, 77-83.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de y Guerrero, P. (2013b). La recepción de las obras artísticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *RANLE, Revista de la Academia Norteamericana de la Lengua Española*, 2 (4), 509-528.
- Vygotski, S. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.
- Vygotski, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ed. La Pléyade.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yagüe, A. (2003). *Hablando por los codos. Gestos para entender y “hablar” español*, Consejería de Educación del MEC en Australia y Nueva Zelanda. *RedELE : revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*. Madrid, 2004, n. 1, junio; 23 p. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redeLE_1_15Yague.pdf?documentId=0901e72b80e06d00

VI.- Anexos

Anexo I

Entrevista informal de grupo

Tras la superación de este nivel (A2):

- ¿Cómo te sientes (o cómo te “ves”) cuando hablas en español? Descríbete.
- ¿Te encuentras ahora más seguro al hablar con un nativo?
 - o ¿En qué situaciones?
 - o ¿A qué crees que se debe?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado del curso? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado del curso? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades crees que te han ayudado más? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades eliminarías o cambiarías? ¿Por qué?
- ¿En qué aspectos crees que se puede profundizar más para mejorar el aprendizaje...
 - o en el aula? ¿cómo?
 - o en casa? ¿cómo?
- ¿Cuáles son los objetivos que te marcas para el próximo curso académico?
- ¿Te gustaría trabajar con el español en el aula a través de la dramatización?
- ¿Conoces algún juego “escénico” o “de roll”?

- ¿Crees que practicar la lengua a través de ellos (“dramatizando”) te ayudaría a sentirte más cómodo/seguro al hablar en español?

Anexo II

Modelo de cuestionario inicial

1. ¿Sabes qué es una dramatización?

2. ¿Alguna vez has hecho alguna dramatización/juego teatral?

 ¿De qué tipo?

3. ¿Crees que hacer dramatizaciones en español podría repercutir positivamente en tu conocimiento de esta lengua?

4. ¿Crees que podría ayudarte a progresar en el uso del español?

5. ¿Crees que esta experiencia podría servirte para algo más?

Anexo III

Modelo de cuestionario final

1. ¿Cuál es tu definición de dramatización?
2. ¿Qué tipo de dramatizaciones has realizado en el LCT?
3. ¿Crees que este laboratorio te ha ayudado a afianzar/mejorar tu nivel de comunicación en español?
4. ¿Qué aspectos de tu comunicación en español crees que han progresado?
 - a) Comprensión Oral
 - b) Comprensión Lectora
 - c) Expresión e Interacción Oral
 - d) Expresión e Interacción Escrita
 - e) Otros (señalar cuáles)
5. ¿Qué actividades eliminarías o cambiarías?
6. ¿Cómo resolviste las dificultades encontradas en el proceso?
 - a) Con el apoyo profesor
 - b) Con el apoyo del grupo
 - c) Otras formas (explicar)
7. ¿Notas algún cambio en tu relación con el grupo de compañeros?
8. ¿Crees que el LCT te ha estimulado en algún otro aspecto?

Anexo IV

Modelo de ejercicio final del LCT

Transcripción de la grabación sonora del ejercicio final: la novela radiofónica

A partir de la construcción de un guión radiofónico para la improvisación

-canovaccio según la *Commedia dell'Arte*.

(Nota: Diálogos transcritos improvisados, excepto los argumentales -narradora-.)

GUIÓN-RADIO TEATRO:

Las historias de los viernes: *El misterio del Cervantes*

1. -PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA Y DEL CAPÍTULO DE HOY Y DE LOS PERSONAJES:

Narradora:

Buenas noches, queridos oyentes de Milán.

Os damos la bienvenida a una nueva cita radiofónica de “las historias de los viernes” vuestra novela radiofónica preferida. Sabéis que con nosotros el suspense está asegurado...

Esta noche os ofreceremos la mejor policíaca del momento...

Con todos vosotros... El misterio del Cervantes”

Los protagonistas de hoy son:

Bárbara, en el papel de **Paloma**, la bibliotecaria psicópata: *JA, JA, JA, JA*

Silvia, en el papel de **Carmen**, la profesora desconfiada: *Pasan cosas muy extrañas...*

Ricardo, en el papel de **Juan**, el investigador sospechoso: *Todos son culpables...*

Marco, en el papel de **Manolo**, el Director justiciero: *¡¡Aquí, la ley soy yo!!*

Gabriele, en el papel de **José**, el profesor asustado: *¿Qué pasa? ¿Qué hay aquí?*

2. -PRIMERA ESCENA:

[JOSÉ Y CARMEN HABLAN SOBRE LA DESAPARICIÓN DE MAURO.
PALOMA ESCUCHA DETRÁS DE LA PUERTA]

Narradora:

Siete de la tarde, sala de profesores del Cervantes de Milán, un músico toca en via Dante. Carmen prepara su última clase del día cuando...

Diálogo improvisado:

José: ¡Carmen, Carmen, no lo encuentro!

Carmen: ¿Qué no encuentras? (*tranquila, sorprendida*)

José: ¡No lo encuentro! No hay nadie en secretaría (*con aire desesperado*)

Carmen: Mauro tendría que haber llegado a las seis, pero no lo he visto.

(*Narradora:*) *Detrás de la puerta, alguien escucha...*

Paloma: Se han dado cuenta... ¡Tengo que decírselo a Manolo!

3. -SEGUNDA ESCENA:

[PALOMA Y MANOLO HABLAN SOBRE LAS SOSPECHAS DE LOS PROFESORES, JOSÉ Y CARMEN LES INTERRUMPEN PARA PREGUNTAR POR MAURO. DAN UNA EXCUSA (CIGARRILLOS/ CAFÉ/ VACACIONES...)]

Narradora:

...en el despacho del director...

Diálogo improvisado:

Paloma: Manolo, Manolito, amor mío,... ¡¡Nos han descubierto!!

Manolo: Tranquila, cariño. Siéntate y dime que ha pasado

Paloma: He oído, escuchando por casualidad detrás de la puerta, que Carmen y José están buscando a Mauro.

Toc -toc ..

Manolo: Adelante

José: - No encontramos a Mauro

Carmen: ¿Puede que le haya pasado algo?

Manolo: Tranquilos, tranquilos. No os preocupéis. Mauro ha tenido que irse... a Albacete... de pronto porque... su hermana va a dar a la luz un niño...

Carmen: ¿Estáis seguros? Porque me parecía muy preocupado en estos días....

Paloma: Sí, sí, exactamente, su hermana, está embarazada de 7 meses, 4 gemelos, una situación muy difícil...

José: Ah, bueno, bueno,

Carmen: Estábamos preocupados...

Manolo: Pues..... Buenas noches

Carmen: ¡Muchas gracias! ¡Hasta luego!

Paloma: Buenas noches

José: Adiós, adiós

4. -TERCERA ESCENA:

[PERO LOS PROFESORES NO LES CREEN Y, PREOCUPADOS, LLAMAN A LA POLICÍA DICHIENDO QUE HA DESAPARECIDO MAURO Y TAMBIÉN EL DINERO DE LAS INSCRIPCIONES A LOS CURSOS]

Narradora:

Pero al cerrar la puerta...

Diálogo improvisado:

José: Mmm, no me gusta nada esta historia... ¿Su hermana... no era un hombre? En estos días han pasado muchas cosas sospechosas... ¿Te acuerdas que ayer faltaba el dinero de los cursos?

Carmen: - Sí, sí.....yo creo que tú tienes razón.... ¡Tenemos que llamar a la policía!

5. -CUARTA ESCENA:

[APARECE JUAN FINGIENDO SER EL INVESTIGADOR DE LA POLICÍA (EN REALIDAD ES CÓMPLICE DEL DIRECTOR QUE LO HA LLAMADO PARA QUE DESPISTE A LOS PROFESORES) Y EMPIEZA A HACER MUCHAS PREGUNTAS PARA INTIMIDAR A LOS PROFESORES.]

Narradora:

...unos minutos después llega la policía...

Diálogo improvisado:

Juan:(Llegando, a los profes): ¿Quién ha llamado a la policía?

Paloma: ¡Ah, la policía!

Carmen: Nosotros hemos llamado a la policía. ¿Usted es el inspector?

Juan: Sí. Soy yo. Y...¿quién es usted?

José: ¡Somos los profesores del Instituto!

Juan: Ahh...la primera gallina que canta.

José: ¿¡Qué!?

Juan:...¡Ha puesto el huevo! No me gusta su cara, una cara...mentirosa! ¿Qué ha pasado?

Carmen: Mauro, nuestro conserje, ha desaparecido.

José: También el dinero de los cursos... ¡Ayúdanos!

Juan: ¿Cúando han desaparecido...?

José: No sé cuando. ¡¡Pero no encontramos el dinero!!

Juan: ¿Tienes una coartada?

Carmen: ¿Una qué?

Juan: ¿Por qué no me miras a los ojos cuando me cuentas tus historias? ... Muy fantasioso... Y muy difícil de creer, me parece...

(A Paloma) ¡Qué bonito reloj que tiene, señorita...¡me mola mucho!...Y, dígame : ¿Cuánto gana usted? ¿Cómo fue posible comprar este reloj? ... ¿robando de la caja del Cervantes?

Paloma: Dios, ¡Dios mío! ¡Por todos los delincuentes de Castilla y la Mancha! Manolo, ¿qué pasa? Pues... ¿Es que tú eres tan tonto que permites, a quien quiere, venir aquí a molestarnos? ¡Cabeza de chorlito! Tú eres el Director, ¡TÚ eres el DIRECTOR! ¡Diles alguna cosa! ¡Toma en mano la situación! ¡Oh, Dios! Dios, Dios,... ¡Por todos los santos de Castilla y León!

6.-QUINTA ESCENA:

[LA BIBLIOTECARIA NO ENTIENDE NADA DE LO QUE ESTÁ PASANDO Y TIENE UNA CRISIS DE NERVIOS, QUE EL DIRECTOR INTENTA CAMUFLAR COMO (ATAQUE EPILÉPTICO / CRISIS PREMENSTRUAL / ENFERMEDAD TERMINAL DE SU MARIDO...)]

Diálogo improvisado:

Manolo: [bofetada] ¡Cállate Paloma, cállate! Ven... vamos a tomar las pastillas...

Paloma: ¡Ah, sí! Las pastillas... vamos a tomar mis pastillas...

Manolo: Lo siento... pero está muy enferma,... hace de bibliotecaria porque es el trabajo menos estresante

7.-SEXTA ESCENA:

[TODOS, EXCEPTO EL DETECTIVE, SE CONTAGIAN DEL NERVIOSISMO DE PALOMA Y EMPIEZAN A CONFESAR PEQUEÑOS / GRANDES DELITOS COMETIDOS DURANTE SUS VIDAS (DE LA INFANCIA...)]

Diálogo improvisado:

José: ¡BASTA! ¡¡¡Yo no he hecho nada!!!

Carmen: ¡Yo tampoco! Sí.... Cuando era pequeña.... Yo... yo era un poquito cruel... Pero... ¡sólo con los insectos!

...mataba hormigas, moscas... ¡y mariposas también!¡¡¡Pero yo no quería!!! ...

José: Sólo rompí el coche de la policía cuando tenía 10 años... ¡¡ y nada más!!

¡¡Nada más!!

7.- SÉPTIMA ESCENA:

[EL DETECTIVE (JUAN) PIDE CALMA Y LLAMA AL BAR PARA QUE SUBAN ZUMO DE NARANJA PARA TODOS. SE APARTA CON MANOLO Y LE DICE QUE HACER DE PSIQUIATRA NO ESTABA CALCULADO EN SU SUELDO, LE PIDE UN AUMENTO]

Diálogo improvisado:

Juan: *(A todos)* ¡Calma! ¡Calma! ¡Callaos! Recordad que los más nerviosos son los más culpables...¿Verdad? Vamos a ver, ¿qué queréis tomar? El Director, aquí, va a invitarnos a unos zumos de naranja. ¡A todos ! ¿Verdad, Señor Director, Manolo ?

Manolo: Dígame Juan, pero no aquí... ven conmigo...

(Narradora:) Caminan hacia el despacho del Director

(Diálogo improvisado: Juan y Manolo)

Juan: Mira, Manolo...Yo no soy psiquiatra, y esta bromita va a costarte un diez por ciento más...

Manolo: ¡No!... Esto es demasiado... tú me pides demasiado dinero

Juan: ¡Veinte!

Manolo: ... tengo que pensar...

Juan: No hay que pensar, sólo tienes que pagar, Manolito... ¿Entiendes? *(le da una pequeña bofetada estilo "Al Capone")*

8.- OCTAVA ESCENA:

[A MANOLO LA SITUACIÓN EMPIEZA A NO GUSTARLE NADA... SE RETIRA A SU DESPACHO Y LLORA ARREPENTIDO DE TODO LO QUE HA HECHO (CONFIESA: EN VOZ ALTA LO DICE TODO)]

Diálogo improvisado:

Manolo: Lo siento... lo siento... yo no quería hacer cosas tan malas...

Yo era un hombre honesto antes de enamorarme de Paloma... Pero... es tan cautivadora... (Suspiro) ¡Yo he perdido todo mi dinero por ella! Me vi obligado a matar Mauro... Sabía demasiadas cosas... ¡Y no podía permitir que la policía llegara hasta aquí! He tenido que llamar a Juan, que es un buen actor y..., antes creía que también era un hombre de confianza...

Y ahora no sé que hacer...

9. –CONTINUACIÓN OCTAVA ESCENA:

[EN ESE MOMENTO CARMEN Y JOSÉ LO OYEN TODO E INTENTAN CORRER PARA LLAMAR POR TELÉFONO... PERO VEN QUE... ¡¡¡ LOS CABLES ESTÁN CORTADOS!!! INTENTAN SALIR PERO LA PUERTA ESTÁ BLOQUEADA...]

Narradora:

Pero Manolo no sabe que los profesores están escuchando detrás de la puerta...

Diálogo improvisado:

José: ¡¡ Carmen, estamos en peligro!! Manolo, está completamente loco

Carmen: ¿¡Qué hacemos!?! ¡Tengo mucho miedo! ¡No me dejes sola, José, por favor!

José: ¡¡No, No!! ¡¡Estamos en peligro!! No te preocupes, estamos juntos en esto

Carmen: ¡Llamamos otra vez a la policía! ¡Pero esta vez... a la verdadera policía!

José: ¡¡¡Aaaaah!!! Los cables, los cables... están cortados.

(Ruido) ...la puerta... ¡¡no se abre!!!

José: ¿Quién ha apagado la luz?¡¡¡No te veo!!! ¡¡¡No te veo!!!

10. -NOVENA ESCENA:

[EN ESE MOMENTO SE APAGA LA LUZ DE TODO EL EDIFICIO Y SE OYEN PASOS Y DOS DISPAROS... MÁS PASOS QUE SE ACERCAN... Y UNA RISA

ALOCADA... JOSÉ Y CARMEN ESTÁN HORRORIZADOS INTENTAN ESCAPAR
PERO SE OYEN OTROS DOS DISPAROS Y CAEN AL SUELO...]

Diálogo improvisado:

Carmen: José, José y ahora ¿qué hacemos?...¿José, José! ...¿Dónde estás?... ¡No
puedo ver nada!

José: ¡¡DIOS MÍO!!

¡¡Bang-bang!!

11. -DÉCIMA ESCENA:

[SE VUELVE A OÍR LA RISA... Y... ¿QUIÉN ES EL VERDADERO ASESINO?
¿PALOMA? ¿JUAN? ¿MANOLO? ...]

Diálogo improvisado:

Juan: ¡¡¡Por fin, ahora todo es mío, sólo mío!!!!

12. -DESPEDIDA Y CIERRE DEL PROGRAMA RADIOFÓNICO:

Narradora:

...y esto ha sido todo por hoy queridos oyentes... os esperamos el viernes que
viene con otra de nuestras historias de terror... desde radio teatro... Buenas
noches Milán.