

# POESÍA DRAMATIZADA, OTRA FORMA DE ACERCARNOS AL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

*Juan de Dios Villanueva Roa*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Universidad de Granada*

## **Resumen**

El uso de la dramatización en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras es un recurso que ofrece un resultado didáctico comprobado. En el caso que presentamos, esta dramatización se ciñe al mundo de la poesía, en el que en unos pocos minutos el alumnado dramatiza o realiza un video con el motivo de una poesía que el mismo alumno o alumna ha debido representar o dramatizar, además de recitar en dos idiomas de forma complementaria. Esta experiencia se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada desde hace cinco años, acentuándose en estos últimos cursos 2019/20 y 2020/21 a causa del confinamiento por la pandemia. Este trabajo se ha realizado dentro del proyecto de investigación EL TEATRO APLICADO EN EDUCACIÓN: “INVENTaTe”, UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS, que se está llevando a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

## **Palabras clave**

Dramatización, poesía, tecnologías, segundas lenguas, estudiantes de magisterio

## **Introducción**

Los métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras se han transformado a lo largo de la historia respondiendo, por un lado, a la evolución de los paradigmas psicológicos y, por el otro, a los cambios que experimentaban las sociedades y el mundo cada vez más globalizado. Los enfoques estructuralistas se convirtieron en las teorías cognitivas y, más tarde, en los planteamientos pragmáticos. El análisis de las formas y estructuras del lenguaje dio paso a la observación de los elementos no verbales que dotaron de significado a las formas lingüísticas y, luego, al reconocimiento del papel del contexto en el que los propósitos comunicativos se situaron en el centro de la enseñanza de idiomas. Las repeticiones y los ejercicios automáticos fueron sustituidos por las interacciones significativas en las que los alumnos tienen que colaborar para construir su propio conocimiento. Igualmente se iba modificando el rol del profesor y de los alumnos, la figura central y autoritaria del maestro dio protagonismo al alumno, al mismo tiempo la docencia se convirtió en una profesión más exigente y responsable, actualmente el profesor ha de identificar las necesidades de los alumnos, proponer las estrategias apropiadas a cada uno con el fin de proporcionar la enseñanza contextualizada, significativa y personalizada. El aprendiz se transforma en un individuo que hace uso consciente de sus capacidades metacognitivas y construye su aprendizaje y conocimiento de modo autónomo y crítico. Como destaca Muñoz-Luna (2014), los métodos tradicionales dieron paso a una metodología constructivista, más holística, inclusiva y ecléctica que incluye múltiples métodos y conceptos interdisciplinarios.

Los nuevos tiempos, marcados por situaciones que han venido a irrumpir de manera desoladora en nuestra sociedad nos han obligado a buscar y a repensar en el proceso didáctico en la enseñanza, en este caso de segundas lenguas. La dramatización es un elemento que se puede convertir en crucial si es adecuadamente utilizado. En ella la mente y el cuerpo han de coordinarse para buscar soluciones de lo que se pretende mostrar y aprender. Y la poesía, como estructura lingüística que conlleva un mensaje inherente, con unas características intrínsecas propias, con unas necesidades de lectura, de pronunciación, de vocalización, con unas opciones de dramatización encomiables y con un atractivo para nuestros alumnos, puesto que en muchas ocasiones la encuentran en su música favorita, o sencillamente la descubren y hallan en ella respuestas que en su edad están buscando, la poesía, decíamos, puede venir a ser un elemento muy interesante en la enseñanza y aprendizaje de una lengua. De hecho, la materna, en su proceso inicial, está cargada de poesía para este aprendizaje. Si a esto añadimos su dramatización y la opción de utilizar las tecnologías, de las cuales vienen a ser usuarios principales nuestros alumnos y las gentes de su generación, encontramos un conjunto perfecto para utilizar en nuestras aulas, ya sean presenciales o virtuales.

### **La adquisición de lenguas extranjeras**

La adquisición de lenguas extranjeras ha sido explicada desde diferentes acercamientos teóricos, dependiendo, como señalan Van Patten y Williams (2015), de las diferentes perspectivas que adopten los investigadores al acercarse a analizar el complejo conjunto de procesos que tienen lugar al aprender una segunda lengua. En muchas ocasiones, las teorías se vinculan al proceso de adquisición de la lengua materna. Las características lingüísticas y gramaticales de la lengua extranjera analizadas desde la perspectiva psicolingüística centraron las primeras investigaciones, para posteriormente orientarse hacia aspectos pragmáticos desde una perspectiva sociolingüística (Ellis, 1994). Ellis (1994) identifica cuatro áreas del estudio:

- a. la primera va referida a las características del lenguaje estudiado (como, p.ej., el análisis de los errores, el patrón del desarrollo de la adquisición del idioma o los rasgos pragmáticos);
- b. la segunda se corresponde con los factores externos del aprendiz asociados al contexto social de la adquisición de la lengua, al *input* y a las interacciones que el alumno experimenta;
- c. la tercera concierne a los mecanismos internos del aprendiz, es decir, explica cómo el proceso de aprendizaje tiene lugar y cómo los aprendientes utilizan sus recursos en la comunicación;
- d. la cuarta recoge las diferencias individuales de los alumnos y los factores que las causan, como la motivación, la habilidad o el uso de las distintas estrategias.

En este trabajo nos centraremos en la tercera área, es decir, en la concerniente a los mecanismos internos del aprendiz, mediante los cuales utiliza sus recursos comunicativos, a los que añadiremos los recursos técnicos en cuanto al uso de las tecnologías en las nuevas generaciones. Es decir, se trata de aprovechar los conocimientos y habilidades de las herramientas que el alumnado maneja en su día a día para mejorar y motivar en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, a la vez que utilizaremos estos conocimientos y habilidades para acercar a estos aprendices al mundo de la literatura, en este caso de la poesía.

## **Motivación**

El estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha evolucionado como un campo de investigación independiente abordando la complejidad social, psicológica, conductual y cultural que implica la adquisición de un nuevo código de comunicación (Dörnyei y Ushioda, 2011, p. 39). Ha venido a constituirse como elemento fundamental en el proceso didáctico, más aún en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los alumnos que han trabajado y trabajan con nosotros el aprendizaje de otras lenguas utilizando la poesía como herramienta van aumentando su grado de motivación conforme avanzan en el proceso, que los va envolviendo y les va haciendo ver y descubrir las emociones de la poesía y cómo les pueden afectar en su vida cotidiana. Observar reflejadas realidades que ellos viven en los versos consigue una mayor implicación a la vez que encuentran una forma de mejorar su vocalización, su pronunciación de esas segundas lenguas, pues es preciso que la entonación, la transmisión verbal de sonidos a través de palabras tiende a ser perfecta, por lo que se forma una especie de reto al que el alumnado acude gustosamente.

## **La dramatización como recursos didáctico**

El uso de distintas técnicas en el mundo de la enseñanza tiene diversas ventajas, mejorando el interés y la motivación de los estudiantes. Nosotros nos centramos en las técnicas dramáticas en las clases de segundos idiomas, en este caso de inglés, como una metodología que utiliza la acción, el cuerpo y el movimiento para aprender. La enseñanza respaldada por los gestos, por la mímica y por las emociones que involucra diferentes sentidos promueve un aprendizaje más profundo, desarrolla nuevas formas de razonamiento y fomenta la retención del conocimiento (Goldin-Meadow y Alibali, 2013).

Fue a mediados del siglo XX cuando la dramatización como recurso didáctico empezó a desempeñar un papel importante en la educación, el estudio teórico y práctico sobre el drama se originó en Gran Bretaña, donde señalamos los trabajos de Slade (1954) y Way (1967), entre otros. Hasta 1990 la historia de la dramatización está marcada por la polémica entre los partidarios de dos opciones: una apoya el drama y otra el teatro.

En lo referido a la enseñanza de segundas lenguas, los primeros intentos de integrar el aprendizaje de las lenguas extranjeras con el cuerpo y con la actividad motriz surgieron con el método de la Respuesta Física Total (Asher, 1969). El profesor ordenaba y los estudiantes aprendían respondiendo activamente a esas órdenes, el énfasis estaba puesto en la comprensión auditiva y en la representación de lo oído y no tanto en la producción, el profesor tomaba el rol del director y el alumno del actor. No obstante, no aparecen investigaciones que avalen que este método mejora la mejor adquisición de la segunda lengua. Más adelante nuevos métodos introducen la pantomima y la dramatización en la enseñanza de lengua extranjera. Y así, la sugestopedia, que pretende despertar y mantener la atención evitando la monotonía y el aburrimiento del alumno mediante el uso de distintas técnicas, como por ejemplo la variedad del ritmo y de la entonación al presentar los materiales, la dramatización y el uso de las emociones al interpretar los contenidos (Richards y Rodgers, 2014).

Cuando aparece el enfoque comunicativo se posibilita y requiere el uso de algunas de las técnicas dramáticas para desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos. Los juegos de rol, diálogos dramatizados, imitaciones e improvisaciones se incorporan al aula como una actividad frecuente buscando proporcionar al alumnado el contexto real de la comunicación significativa y auténtica, desarrollar la fluidez, la creatividad y la cooperación. En este aprendizaje, la dramatización es un procedimiento excelente para incluirlo en el diseño de las tareas que van a conducir a la tarea final. Al usar las diferentes técnicas del drama se permite que los alumnos participen durante todo el proceso de aprendizaje, desde la planificación, hasta puesta en práctica de las tareas. Entre estas técnicas de dramatización destacamos las escenificaciones, la preparación para la puesta en escena (un proceso duradero y complejo), las actividades han de diseñarse de modo secuencial, engarzarse de manera planificada, es decir, formar «una secuencia en la que la resolución eficaz de las tareas anteriores es un requisito previo para realizar las siguientes» (Nunan, 1996, p. 120). De esta forma, el aprendizaje basado en tareas está vinculado con la dramatización, constituyendo una herramienta muy eficaz en la práctica educativa, ya que ambos requieren la participación activa del alumno, proporcionando la posibilidad de usar la lengua de manera significativa y auténtica, involucrando la interacción y colaboración, posibilitando el aprendizaje social y constructivista. La enseñanza por tareas se enmarca como una opción metodológica en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), y constituye una forma perfecta para trabajar tanto contenidos como el uso comunicativo de la lengua. Recientemente han surgido trabajos que describen la relación entre AICLE y la dramatización.

Para Alessandra, Chaves y Chiara (2017: 3) «enseñar una lengua extranjera a través de actividades dramáticas empuja de manera lúdica a usar la lengua con objetivos comunicativos y, además, crea un contexto espacial y temporal donde se facilitan producciones lingüísticas significativas». Continúan estas autoras con que «la dramatización engendra una situación donde los alumnos se relacionan también como seres humanos, personas y agentes sociales. En el juego dramático los estudiantes se apropian de una realidad, la exploran, la transforman y la conocen profundamente. »

### **El drama dentro de la metodología de AICLE**

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), tal como proponía Coyle (2006), abarca una amplia gama de áreas, tareas y niveles; engloba todos los sectores de la educación, desde primaria hasta la formación de los adultos, desde unas pocas horas por semana hasta módulos intensivos que duran varios meses y puede incluir «project work, examination courses, drama, puppets, chemistry practicals and mathematical investigations» (p. 6). Asimismo, Moate (2010) enfatiza que la metodología AICLE proporciona una amplia variedad de las estrategias que pueden apoyar el aprendizaje de idiomas, incluidas: «cognitive strategies, drama-based approaches, and vocabulary building techniques, cultural, international and cross-curricular projects» (p. 40). AICLE es un enfoque abierto y holístico, permite muchas interpretaciones, la forma de aplicarlo y de usar las diferentes estrategias va a depender y ajustarse a un contexto determinado: al centro donde se imparten las clases, al nivel lingüístico del grupo, a los objetivos del curso, etc. Para promover un aprendizaje más significativo, emblemático, dinámico y efectivo, Hillyard (2015) propone combinar AICLE con la dramatización. «The power of connection» entre estos dos enfoques, según ella, se refiere a «connection between the two disciplines and to the way in which both act as connecting forces for students in language classrooms» (p. 27).

El empleo del drama en la clase de idiomas puede constituir una estrategia que facilite el aprendizaje tanto de la lengua como de los diferentes contenidos, según Mehisto et al. (2008), el drama proporciona un enfoque del aprendizaje multidimensional, «it helps tap into a variety of student learning styles, making it easier for them to visualize and personalize content» (p. 225). Marsh (2012) sugiere que el aprendizaje ha de desarrollarse a través de múltiples modalidades y variantes para satisfacer las necesidades e intereses auditivos, visuales, cinésicas, sociales y emocionales y metacognitivos de los alumnos. Ya, hace años, Way (1967) planteaba que la educación a través del drama debería basarse en los cinco sentidos: tacto, oído, gusto, olfato y vista. La dramatización garantiza la adquisición del conocimiento de manera multimodal, verbal y no verbal, y multisensorial, une todos los sentidos con el movimiento y la imaginación, involucra las emociones y la cognición.

Implementar la metodología AICLE a través de las técnicas dramáticas en la clase de la lengua extranjera (o en otra asignatura curricular) permite conectar cuatro elementos propuestos por Coyle (1999, 2006), es decir, cultura, contenido, cognición y comunicación, en una actividad integradora. El empleo del drama posee múltiples beneficios, de los que, dentro del contexto AICLE, sobresalen: el aprendizaje embebido por la cultura, el desarrollo de las capacidades cognitivas y de las destrezas y estructuras lingüísticas enmarcadas en la competencia comunicativa y mejor retención de los contenidos adquiridos de manera significativa. Según Gałązka (2006) (Figura 1), que ha adaptado el modelo de AICLE de Coyle (1999), el aprendizaje y el uso del lenguaje, el contenido y la cognición están embebidos por la cultura y se integran en el contexto del drama y AICLE.

Drama and CLIL promote problem solving and development of higher level thinking skills. Learning takes place through the immersion in the content. Both allow for the integration of language, subject area knowledge and thinking skills. Drama provides a whole range of content, gives fictional context and guarantees emotional safety (Muszyńska, Urpí y Gałązka, 2017, p. 184).

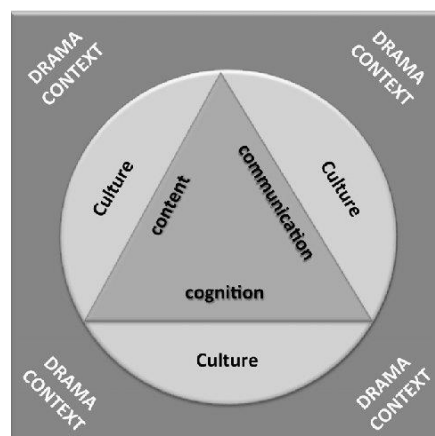


Figura 1. Drama and CLIL framework (Gałązka, 2006; Muszyńska et al., 2017).

El drama y AICLE constituyen dos fuerzas motivadoras en el aprendizaje de la lengua extranjera y son dos enfoques del carácter holístico que involucran plenamente al alumno en el proceso de aprendizaje (Hillyard, 2015). Muszyńska (2012, p. 236) añade que AICLE y el drama comparten también las siguientes características: representan el enfoque centrado en el contexto y el problema; desarrollan las

habilidades críticas, analíticas e interpretativas; impulsan la creatividad y aumentan la motivación del aprendiz promoviendo su autonomía; tienen el carácter curricular transversal; desarrollan las destrezas lingüísticas; conceden importancia al *output* comprensible. Ambas perspectivas subrayan el papel central del alumno y el profesor ha de desarrollar la autonomía del aprendiz, fomentar su autoeficacia, promover la participación en el aprendizaje activo, mantener su motivación, asegurar la autenticidad en la comunicación e impulsar a reflexionar sobre el proceso y los resultados. Los profesores deben buscar maneras para conectar la experiencia de la vida real con la vivida en el aula y proporcionar el aprendizaje significativo vinculando los conocimientos que los alumnos ya poseen con las informaciones que van adquiriendo durante las clases. El empleo de las actividades prácticas que, por un lado, están intrínsecamente integradas en la experiencia del drama y, por el otro, se ajustan a las dimensiones de AICLE, llevan a una adquisición más efectiva del lenguaje (Hillyard, 2015).

Una de las estrategias clave en AICLE es la aportación del andamiaje por el profesor o por el compañero más apto. Por el andamiaje se entiende una interacción estructurada cuyo objetivo es ayudar, soportar y guiar al aprendiz durante la realización de la tarea para que, posteriormente, sea capaz de realizarla sin ayuda, de manera autónoma. «Co-constructing meaning with students is a key characteristic of CLIL» (Mehisto et al., 2008, p. 225). En las actividades dramáticas el andamiaje es una estrategia imprescindible que, tanto el profesor, como otro alumno puede proveer. Los autores que lo han utilizado en sus propuestas didácticas del drama mencionan que puede servir para: comenzar cada sesión con diferentes técnicas para romper el hielo e involucrar al público en la elección de los temas (Motos y Tejedo, 2007); preguntar sobre los puntos principales del tema, repetir las frases más importantes y redirigir la información al resto de clase (Nicolás, 2015); aprovechar los conocimientos previos y guiar el aprendizaje de los participantes a través de las técnicas de modelado (Charalambous y Yerosimou, 2015); etc.

La naturaleza motivadora de ambos planteamientos es, sin lugar a duda, una característica principal a la que aluden los investigadores. Asimismo, para nuestra propuesta constituye el concepto clave, ya que intentamos averiguar si la educación a través del drama produce el cambio cualitativo y cuantitativo en el nivel y en el tipo de la motivación. Para Hillyard (2015) drama es la fuerza motivadora en la clase de idioma debido a su carácter holístico que puede responder a cualquier necesidad de los aprendices, es un método que atrae a todos, sin importar su estilo de aprendizaje, rompe la rutina y recupera la alegría. Estas propiedades se enmarcan en las características de AICLE. Eurydice (2017) enfatiza que este enfoque constituye una fuente de motivación de los aprendices en general y, especialmente, a los que no tienen un buen desempeño en la adquisición de idiomas, ya que aumenta su nivel de autoconfianza y brinda las oportunidades para la comunicación real y significativa. Para estos alumnos que tienen un peor desempeño, no creen en sus posibilidades o se sienten aburridos en las clases tradicionales, la enseñanza, a través de las técnicas dramáticas utilizando la metodología AICLE, permite olvidar sus limitaciones e involucrarse por completo en el proceso creativo. La mala pronunciación o falta de palabra no van a limitar a los alumnos porque el objetivo no es la corrección lingüística, sino la actuación, la expresión de lo que el alumno quiere y no lo que debe decir. Tanto AICLE como drama no se centran en el lenguaje sino en la expresión verbal (pronunciación, entonación, vocabulario, fluidez) y no verbal (lenguaje corporal, gestos, mímica) del contenido.

## **Unir el cuerpo y la mente en la clase de Lenguas extranjeras**

Cualquier contenido a aprender lo hará con mayor facilidad si relacionamos la mente que ha de adquirirlo con el cuerpo apoyando el proceso. El aprendizaje de una lengua extranjera puede seguir este camino a través de técnicas teatrales, pues se involucran el cuerpo, las emociones, la acción con, los procesos cognitivos, por lo que el cuerpo a través de los gestos refuerza los contenidos lingüísticos. Amplia evidencia empírica confirma que la adquisición de cualquier materia es más profunda cuando está acompañada por las experiencias personales de la percepción y acción.

La encarnación se entiende como la manera de construir el conocimiento a través de la participación directa en la experiencia corporal (Piazzoli, 2018). El efectivo aprendizaje del idioma extranjero es una experiencia corporizada basada en la premisa, sostenida por la educación emocional, de que se aprende lo que se ama, en lo que se involucra emocionalmente (Mora, 2013; Immordino-Yang, 2015).

Embodiment is- in the sense that teaching and learning, whether we choose to acknowledge it or not, is an embodied activity, with teachers and students bringing their bodies into a mutual space, interacting and responding to each other in various ways, determined by the pedagogical approach (Piazzoli, 2018, p. 322).

Numerosas investigaciones neurocientíficas han confirmado que el empleo de algunas de las técnicas dramáticas permite relacionar el cuerpo con la mente en el momento de la construcción de los nuevos significados y así facilitar el aprendizaje y el recuerdo. Macedonia y Repetto (2017) subrayan que el cuerpo debe participar activamente en el proceso de aprendizaje, sin embargo, las clases tradicionales todavía, en gran mayoría, se basan en la codificación audiovisual del lenguaje, es decir, en un método alejado de un aprendizaje natural del idioma nativo (Macedonia, 2013). Cuando se trata de dramatizar poesía el cuerpo en consonancia con la musicalidad poética cobra un sentido fundamental, pues traslada a través de los movimientos la poética de los versos que se van recitando. La percepción está involucrada con la acción, es decir, el cuerpo está actuando para percibir, pero a la vez transmite las sensaciones que la poesía, en este caso, le produce. Entramos en contacto con el mundo a través de nuestro cuerpo, el lenguaje es una habilidad cognitiva arraigada en el cuerpo, por la misma razón el aprendizaje de una segunda lengua se ve facilitado por el uso de los gestos (Macedonia 2013).

### **Poesía, dramatización y enseñanza de Lenguas extranjeras**

La dramatización de la poesía es una de las actividades que más gustan al alumnado, pues se trata de ejercicios que requieren poco tiempo y mucha imaginación. En un par de minutos han de representar sentimientos, emociones..., o sencillamente una historia, dependiendo del poema elegido. Les permite, además, incorporar la música que entiendan que mejor armonía consigue con esa representación, y pueden acompañarla en el caso de las grabaciones con imágenes que alargan la secuencia visual, plástica y artística. En definitiva, han de conseguir emocionar, reflexionar, tomar conciencia, conocer una cultura o una parte de esa cultura a través de la poética literaria, han de generar emociones que le otorguen significatividad a lo que están viendo, escuchando o representando y, por tanto, se constituyan en elementos motivadores en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Pero vamos más allá. También han de ser elementos introductorios en el mundo de la literatura, y en este caso de la poesía misma. La creatividad aparece en el entorno en el que se está

dramatizando, y, si se hace en la lengua meta, el alumno pasa a ser un emisor de esa lengua. De esta forma, el aprendiz que dramatiza se envuelve con la lengua que está aprendiendo, y con ella también absorbe su cultura. Hemos de considerar que la poesía a través de las canciones, los trabalenguas, las adivinanzas... facilita el aprendizaje de la lengua materna, por lo que se puede producir el mismo efecto en el aprendizaje de una segunda lengua. Si a esto añadimos su trabajo en un proceso de grabación, de adaptación al mundo de la imagen y la plasticidad, es innegable que el efecto en este proceso de aprendizaje es muy positivo, además de facilitar que el alumno se vuelva a interesar por el mundo poético, aunque sea a través de otra perspectiva tal vez alejada a como la imaginó el poeta.

Espina Barrio (2008: 80) manifiesta que

el proceso creativo necesita del afecto y el Psicodrama facilita las condiciones para que éste fluya por el grupo. ... La polisemia de la dramatización otorga sentido al bordado de las palabras que adquieren cuerpo, solidez y ligereza en su reconstrucción en la Escena... La magia de la dramatización se encuentra en que su símbolo se desarrolla siempre en el tiempo presente...

Por todo ello, concluye (p. 88) que «cuando la Poesía se representa en Psicodrama, su significado se transparenta y no se requiere otra explicación. El Psicodrama anima a los asistentes a convertirse en Poetas y creadores de su existencia, que la expresan de un modo poético».

### **Poesía y nuevas tecnologías en ELE**

Las generaciones estudiantiles que llenan hoy las aulas universitarias poseen el dominio de las tecnologías como algo que es inherente a ellos. Mucho se ha escrito y se sigue haciendo de esta cuestión, por lo que no vamos a entrar nosotros en este debate. Pero sí hemos podido comprobar que todo nuestro estudiantado está ligado a estas tecnologías. Y esta unión se ha visto aún más aumentada en la época de la pandemia que aún estamos sufriendo. Todos hemos tenido que unir nuestro presente al uso de las redes, de las tecnologías de una forma que, si bien intuíamos que sería así, no apostábamos que ocurriera en un tiempo tan corto. Nuestra propuesta formativa la tuvimos que adaptar, en muchos casos incluso cambiarla, ante la nueva normalidad que se nos vino encima de la noche a la mañana. En este estudio analizamos el uso de las tecnologías en el aprendizaje de segundas lenguas, concretamente utilizando la poesía y su dramatización. Hemos querido que nuestro alumnado elija un poema, lo escenifique, lo grave y lo exponga al grupo clase. Todo esto dentro de un proceso en el que se pretende que lean y se identifiquen con unos versos, con un poema, que los interioricen, que los reciten ante las cámaras, que realicen una composición 'de cine'.

El proceso ha sido el siguiente: hemos llevado a cabo esta actividad dentro del conjunto de prácticas que debían realizarse en la asignatura Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en educación Primaria del grupo bilingüe de los estudios del Grado de Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada durante los dos cursos 19/20 y 20/21, en el segundo semestre. Ambos cursos han estado marcados por la pandemia, y el primero de ellos por el confinamiento durante la mayor parte del periodo docente que correspondía a la asignatura. Así, el primero de los cursos comenzamos de forma presencial y pasamos a *on line* a partir del 14 de marzo de 2020, y en el segundo año comenzamos *on line*, hasta la segunda quincena de abril, que pasan a ser presenciales los grupos de los seminarios, prácticas que desarrollan los



alumnos fuera de la facultad. Las sesiones teóricas seguirían *on line* hasta el final del curso. Entre las prácticas que los alumnos debían desarrollar se encontraban las grupales (entre ellas, la representación de una obra teatral) y las individuales, en las que además debían contar un cuento libremente elegido, y que llevarían a la pantalla utilizando las tecnologías. De igual forma, cada alumno debía elegir un poema y recitarlo ante la cámara. Al ser el grupo bilingüe, debían hacerlo en español y en inglés o francés, de forma total o parcial en los dos idiomas. A lo largo de los dos cursos, han participado 48 alumnos el primero y 58 el segundo, 106 en total.

No se pusieron condiciones en cuanto a material musical, videográfico o cualquier otro a emplear, y las grabaciones se harían normalmente con el teléfono móvil de cada alumno, aunque podían usar, si lo estimaban conveniente, cámaras de video y mesas de montaje para la edición de las obras.

De los 106 alumnos que han participado en la experiencia, ochenta se han limitado a grabarse recitando el poema, y entre estos, setenta y dos han incluido música de fondo en su grabación. No han aplicado más tecnologías, sencillamente se han limitado a ir recitando y mostrándose ellos durante el acto, o bien han ido grabando paisajes o fotografías mientras iban recitando los versos, con música desde antes de comenzar y continuando con la melodía una vez acabado el poema.

Sin embargo, veinte y seis alumnos han realizado montajes audiovisuales en sus producciones, con una gran variedad de elementos de imagen y sonido, incluyendo subtítulos y en ocasiones el mismo texto del poema. En tres de estas ocasiones, los alumnos lo han acompañado con lenguaje de signos. Entre estas producciones destacamos las siguientes:

- Montaje sobre poemas lorquianos, rodados en la vega granadina, en los parajes en los que Lorca vivió su infancia, con música flamenca y actores representando las escenas del poema.
- Poema sobre el metro, en el que se concluye con el añadido del final del capítulo sobre Lorca de la serie *El Ministerio del Tiempo*, adaptando la producción audiovisual a este hecho, consiguiendo un trabajo impactante, tanto por la calidad de la recitación como del montaje y producción.
- Recital con coreografía que va marcando los versos y la musicalidad del poema. En este caso han sido cuatro los alumnos y alumnas que han optado por esta modalidad, quedando obras de gran belleza plástica.
- Recital en el que el poema ha sido cantado totalmente o en parte por el alumnado, siendo acompañado generalmente por guitarra, violín o piano.
- En cuanto a los poemas recitados, hemos de señalar que nos hemos encontrado de todo, desde la Canción del pirata, de Espronceda, pasando por poemas de Gabriela Mistral, Benedetti (muy recitado), Juan Ramón Jiménez, García Lorca, Rafael Alberti, Gabriel Celaya (Educar)..., además de producciones en inglés de diversos autores, hasta poemas de amigos o propios, dedicados a sus seres queridos, a personas fallecidas, a padres y abuelos. Ha habido alguna producción poética autóctona de sus pueblos, cantados o recitados en sus fiestas patronales, generalmente; poemas contra la violencia machista, por la igualdad de género, sobre educación, sobre el amor... Los más diversos temas han ido jalonando las producciones del alumnado.

## Conclusiones

Dentro de las prácticas que obligatoriamente ha de hacer el alumnado de tercer curso del grado de educación primaria bilingüe, hemos insertado recitar un poema, al principio, desde el curso 2013/14, ante sus compañeros. Posteriormente, a causa de la pandemia, este trabajo ha sido realizado mediante la grabación ante la imposibilidad de hacerlo de manera presencial. Al dar este paso, se ha abierto la puerta al uso de las tecnologías, que si bien algunos alumnos con más imaginación, creatividad e inquietudes ya venían utilizando aunque fuese de modo presencial, ahora, en estos dos cursos 2019/20 y 2020/21 se ha hecho obligatorio por las razones expuestas. Tras estos años de experiencia con centenares de alumnos, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

La poesía es una magnífica herramienta para que el alumnado aprenda a hablar correctamente, pues se ve en la necesidad de mejorar su pronunciación, vocalización, entonación y los tiempos en las palabras.

La poesía es una magnífica herramienta para conocer la cultura de la sociedad que la genera. A través de ella se puede analizar la evolución de las cuestiones que más preocupan a la sociedad, las que en cada momento están más candentes, los sentimientos y preocupaciones de los grupos humanos que conforman cada espacio territorial. De ahí que sea un valioso instrumento también para aprender idiomas, puesto que la cultura es elemento esencial en el aprendizaje de una lengua. Si a esto sumamos lo señalado en el punto anterior en lo referente a la pronunciación, consideraremos el valor de este arte en el aprendizaje de segundas lenguas.

Cuando situamos al alumnado ante el dilema de grabarse recitando un poema, utilizando los recursos a su alcance su reacción suele ser muy positiva, intentando demostrar su buen uso de unas tecnologías, con las que se llega, en ocasiones, a sentir superior al profesor por cuestión generacional. Esto hace que se produzca una competencia entre este alumnado que suele acabar con unos resultados muy valiosos con respecto a nuestros objetivos, que no son otros que lea, aprenda a recitar y a utilizar su imaginación con la literatura para su formación y para su puesta en práctica después en el aula escolar. Estamos convencidos que las generaciones de escolares que están por llegar tendrán asimilado el uso de estas y otras tecnologías que no conocemos aún, y encauzar el mundo de la literatura y, más concretamente la poesía con estas tecnologías, puede facilitar que aquellos alumnos accedan a ella de una forma diferente, divertida y sintiéndose protagonistas de las historias que pueden contar/recitar con las herramientas que mejor manejan.

Creemos que el tratamiento de la poesía de esta otra forma, en la cual el alumnado debe penetrar en el poema, en cada verso, pensar en cómo ofrecerlo a los demás y crear una nueva obra a partir de los versos, es muy motivadora a la hora de intentar llevar a nuestros aprendices hasta el mundo poético. De hecho, nuestra experiencia a lo largo de estos años así nos lo ha demostrado. Las tecnologías han venido a quedarse y a marcar nuevos caminos en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El alumnado se encuentra a sí mismo trabajando con ellas, puesto que se ve dominador de las mismas, manejándolas con destreza. Esta es una ventaja que debemos aprovechar en el proceso educativo.

## Referencias bibliográficas

- ALESSANDRA, S.; CHAVES, I. Y CHIARA, R. (2017). «ELE en el teatro: la dramatización como recurso glotodidáctico». *Revista Electrónica del Lenguaje*, nº 4. Recuperado de <https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2017/10/REL-VOL-IV-01-SONIA-ALESSANDRA.pdf> [consulta: 25 julio 2021].
- ASHER, J. (1969). «The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53, 3-17.
- COYLE, D. (1999). «Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms». En J. Masih (Ed.), *Learning through a Foreign Language – Models, Methods and Outcomes* (pp. 46-62). CILT: Lancaster.
- COYLE, D. (2006). «Developing CLIL: Towards a theory of practice». *APAC Monographs*, 6, 5-29.
- CHARALAMBOUS, C. Y YEROSIMOU, M. (2015). «Drama, music and media in heritage language learning». *Journal of Education Culture and Society*, 2, 370-381. DOI: 10.15503/jecs20152.370.381
- DÖRNYEI, Z. Y USHIODA, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Addison Wesley Longman.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ESPINA BARRIO, J. A. (2008). «Poesía y psicodrama: creación y espontaneidad» *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, Vol. 8 - Núm. 1, págs. 77-89, Recuperado de <https://aen.es/wp-content/uploads/2009/05/Cuadernos8.1.pdf#page=70> [consulta: 20 julio 2021].
- EURYDICE (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. European Commission. Recuperado de: [https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2017/09/KDL\\_Eurydice\\_Brief\\_finals.pdf](https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2017/09/KDL_Eurydice_Brief_finals.pdf) [consulta: 15 junio 2021].
- GALAŻKA, A. (2006). «Process drama as a medium of creative teaching and learning in EFL classroom». *The New Educational Review*, 9(2), 93-108.
- GOLDIN-MEADOW, S. Y ALIBALI, M. W. (2013) «Gesture's role in speaking, learning, and creating language». *Annual Review of Psychology*, 64, 257–283. Recuperado de: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143802> [consulta: 25 mayo 2021].
- HILLYARD, S. (2015). «Drama and CLIL: the power of connection». En S. Nicolás, y J. J. Torres (Eds.), *Drama and CLIL: A new challenge for the teaching approaches in bilingual education* (pp. 25-46). Bern: Peter Lang.
- IMMORDINO-YANG, M. H. (2015). *Emotions, learning and the brain. Exploring the educational implications of affective neuroscience*. New York: W.W. Norton & Company.
- MACEDONIA, M. (2013). «Learning a second language naturally: the voice movement icon approach». *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 102–116. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v3n2p102> [consulta: 24 julio 2021].
- MACEDONIA, M. Y REPETTO, C. (2017). *Why your body can jog your mind*. *Frontiers in Psychology*, 8:362. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00362> [consulta: 24 julio 2021].

MARSH, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689> [consulta: 23 julio 2021].

MEHISTO, P., MARSH, D. Y FRIGOLS, M. F. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.

MOATE, J. (2010). «The Integrated Nature of CLIL: A sociocultural perspective». *International Research Journal* 1(3), 38- 45.

MORA, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de

[https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/brasilia\\_2008/17\\_hernandez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/brasilia_2008/17_hernandez.pdf) [consulta: 15 julio 2021].

MOTOS, T. Y TEJEDO, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque Editora.

MUÑOZ-LUNA, R. (2014). «From drills to CLIL: the paradigmatic and methodological evolution towards the integration of content and foreign language». *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 167-180. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n1.37843>. [consulta: 12 julio 2021].

MUSZYNSKA, A. (2012). «Drama method in CLIL: The power of motivation. An example of practical application in action research project "Lord of the Flies" for secondary school level». En R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar y C. Tabernero Sala (Eds.), *Teaching Approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE* (pp. 235-248). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/27589/1/Muszynska.pdf> [consulta: 20 julio 2021].

MUSZYŃSKA, A., URPI, C. Y GAŁAZKA, A. (2017). «Teacher Education through Drama. CLIL Practice in the Spanish Context». *Estudios sobre Educación*, 32, 179-195.

NUNAN, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

PIAZZOLI, E. (2018). *Embodying language in action. The artistry of proces drama in second language education*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

RICHARDS, J. C. Y RODGERS T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

SLADE, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.

VANPATTEN, B. Y WILLIAMS, J. (2015). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York, London: Routledge.

WAY, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.