

LA DRAMATIZACIÓN COMO ELEMENTO MOTIVADOR EN LA CLASE DE ELE

Autores:

Juan de Dios Villanueva Roa, Universidad de Granada (España)

Rubén Cristóbal Hornillos, Universidad de Zaragoza (España)

Paulina Nowakowska, Universidad Maria Curie-Sklodowska, de Lublin (Polonia)

Resumen

Este artículo conecta dos áreas a priori distanciadas, el teatro y la enseñanza de segundas lenguas. Para ello, empezamos por analizar el uso de la dramatización en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como los beneficios que aporta. A continuación, repasamos la evolución del teatro infantil como recurso educativo, partiendo de la comedia del arte italiana, y pasando por el teatro de Valle-Inclán y de Lorca, a partir de dos conceptos claves como son la pre-expresión (Brook, 1968) y el de interacción (Tejerina, 1994). Estas ideas son claves en la obra *Vamos a buscar un monstruo*, una obra escrita y dirigida por Cristina Izquierdo, que está basada en la obra *Vamos a cazar un oso*, de Michel Rosen y Helen Oxenbury, presente en múltiples lenguas. De esta manera, concluimos analizando la explotación didáctica de esta obra, que está concebida como una obra bilingüe de teatro infantil dirigida a favorecer la pre-expresión y la comunicación bilingüe de los actores y de los jóvenes espectadores.

Palabras clave

Dramatización; teatro infantil; educación bilingüe; pre-expresión; comunicación

Abstract

This paper connects two a priori distant areas, drama and second language teaching. To do so, we begin by analysing the use of drama in foreign language teaching, as well as the benefits it brings. Next, we review the evolution of children's theatre as an educational resource, starting with the Italian commedia dell'arte, and passing through the theatre of Valle-Inclán and Lorca, based on two key concepts: pre-expression (Brook, 1968) and interaction (Tejerina, 1994). These ideas are key in the play *Vamos a buscar un monstruo*, a play written and directed by Cristina Izquierdo, which is based on the play *Vamos a cazar un oso*, by Michel Rosen and Helen Oxenbury, present in multiple languages. In this way, we conclude by analysing the didactic exploitation of this play, which is conceived as a bilingual

children's play aimed at favouring the pre-expression and bilingual communication of the actors and the young spectators.

Keywords

Dramatisation; children's theatre; bilingual education; pre-expression; communication.

1. La dramatización en la enseñanza de las lenguas extranjeras

El interés por el uso del teatro para fines educativos remonta a la Antigüedad, no obstante, durante las diferentes épocas cambiaba el rol que desempeñaba la dramatización en la educación. A mediados del siglo XX originaron los estudios teóricos y prácticos que situaron la dramatización dentro de los recursos pedagógicos que pueden apoyar y beneficiar la enseñanza de diferentes materias. En cuanto al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, el uso de algunas técnicas dramáticas resulta imprescindible para desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos. Las técnicas como juegos de rol, diálogos dramatizados, imitaciones e improvisaciones se han incorporado al aula como una actividad frecuente con el fin de proporcionar a los alumnos el contexto real de la comunicación significativa y auténtica, desarrollar la fluidez, la creatividad y la cooperación. Estas técnicas requieren la participación activa del aprendiz, proporcionan la posibilidad de usar la lengua de manera significativa y auténtica, involucran la interacción y colaboración, posibilitan el aprendizaje social y constructivista.

En la práctica educativa existe una clara distinción entre drama y teatro, proceso y producto respectivamente. Así, Motos y Tejedo (2007) definen los dos conceptos:

En el terreno de la enseñanza y del aprendizaje al hablar de teatro, bien lo consideramos como texto o como espectáculo, nos estamos refiriendo a un producto para contemplar, estudiar, analizar. Mientras que Dramatización es un proceso expresivo que para que tenga lugar necesita que el sujeto, el alumnado, se implique. (p. 31)

El teatro se centra en el producto final, todas las actividades se construyen alrededor del objetivo que es la perfecta representación de una obra ante un público. Las repeticiones implican las memorizaciones del texto o el adecuado uso de la voz y del cuerpo cuyo propósito es transmitir de manera apropiada el mensaje y evocar las reacciones del público, divertirlo, conmover, hacer que reflexione. Hacer teatro significa tener un objetivo claro, desarrollar las técnicas teatrales para su posterior puesta en escena, donde, como considera

Arroyo (2003, p. 43), “todo su hacer y todas sus técnicas están orientadas hacia esta meta: los decorados, los maquillajes, los vestuarios, la luminotecnia, la expresión corporal, los juegos de voz, los gestos y movimientos, los trucos...”

Por otra parte, la dramatización o juego dramático está centrado en el desarrollo de las habilidades del alumno, es “aquella actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma y sin proyección exterior. Es un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y el desarrollo integral de su personalidad” (Tejerina, 2004, p. 118). La improvisación, el juego, el ensayo y el desarrollo de procesos personales son los medios que potencian el aprendizaje creador (Tejerina, 2008, p. 290). El placer del descubrimiento, el trabajo cooperativo y el pensamiento creativo llevarán a la correcta y natural expresión del alumno.

De acuerdo con varios autores (entre otros: Fleming, 2003; Boquete, 2011, 2014; Torres Núñez, 1993; Nicolás, 2011), consideramos que ambas técnicas pueden perfectamente complementarse y resultar propicias para la clase de ELE. Ambos conceptos están relacionados con la interacción social y expresión emocional, utilizan las mismas formas de comunicación como el lenguaje, los gestos, la mímica, la expresión corporal, el silencio, permiten entender el contexto sociocultural del otro país y formar valores. Está comprobado que la puesta en escena resulta muy gratificante para los alumnos (Arroyo, 2003; Hidalgo, 2011, etc.) y posee considerables posibilidades didácticas. Por lo tanto, trataremos la dramatización y el teatro como dos estrategias complementarias y paralelas, las actividades dramáticas pueden extenderse a la representación final. El profesor se convierte en el director, pero es un director cuyos objetivos son diferentes. Su único propósito, no es llevar a cabo con éxito la escenificación, sino guiar a los alumnos, despertar su creatividad, curiosidad, crear el ambiente adecuado para el aprendizaje significativo, donde los alumnos estarán conscientes de su proceso de aprendizaje y crearán las relaciones de cooperación de grupo.

2. Los beneficios del uso de la dramatización en el aula

El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) (MECyD, 2002) defiende la necesidad del desarrollo de la competencia comunicativa, que conlleva el desarrollo de otras competencias como lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural y comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.) (MECyD, 2002, p. 7). Como destaca Nicolás (2011, p. 103), un recurso como

el teatro posibilita el desarrollo “de todas estas competencias en una sola actividad integradora”. El estudiante se convierte en el usuario de la lengua plurilingüe, donde lo cultural y lo lingüístico se relacionan y se desarrolla una interculturalidad (MECyD, 2002, p. 47). Entre los usos estéticos de la lengua de las tareas y propósitos comunicativos, el MCER (MECyD, 2002, p. 60) sugiere la representación de las obras del teatro con guion o sin él. La dramatización permite el progreso en cada una de las competencias y dimensiones anteriormente mencionadas y abarcadas en la competencia comunicativa. Los beneficios que se procuran introduciendo la dramatización en el aula pueden ser muy variados, según Nicolás (2011, p. 103) son, entre otros, la adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas (competencia lingüística y sociolingüística), la mejora de la capacidad comunicativa y la pronunciación (competencia lingüística y sociolingüística), relaciones personales: emocionales, individuales y de grupo (competencia intercultural), improvisación y memorización (competencia sociolingüística y pragmática). Por su parte, Arroyo (2003) propone como objetivo del juego dramático el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, motrices, lingüísticas, sociales, de comunicación y de representación. A continuación, vamos a analizar los trabajos de diferentes autores que presentan numerosas ventajas que aporta el uso de la dramatización en la clase de idioma.

2.1. Fomenta el desarrollo de las destrezas lingüísticas

Según el estudio de Alarte (2015), los alumnos que participaron en la intervención basada en la dramatización indicaron que progresaron en distintos aspectos de comunicación en español, en mayor medida en la comprensión oral, seguida por expresión e interacción oral y escrita. El juego teatral puede servir como herramienta creativa en la expresión escrita. Santamaría (2014) propone desarrollar la escritura creativa en los estudiantes de una forma alternativa y lúdica, fomentando un ambiente propicio para una participación activa y un aprendizaje significativo. Mediante el texto teatral se puede promover la lectura expresiva y la comprensión lectora. Como destaca Boquete (2011, p. 197), una buena lectura da vida a los textos, el alumno aprende a “realizar las pausas en los lugares oportunos y adaptar la voz a las entonaciones adecuadas para lograr transmitir las ideas, el sentido y el sentimiento expresado en el texto”. Asimismo, la aportación de las técnicas teatrales en el perfeccionamiento de la habilidad oral es significativa. El trabajo con el juego dramático “afianza la expresión oral en el nivel fonético, en el morfosintáctico y en el semántico; la estimula en: vocabulario, pronunciación, fluidez, sintaxis, creatividad y lógica en la

construcción de frases y en la invención de pequeños textos”, tal como señala Arroyo (2003, p. 64).

2.2. Facilita la adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas

La dramatización puede aplicarse en cada nivel del dominio lingüístico, las actividades y tareas han de apropiarse al carácter del grupo, sus necesidades y sus conocimientos. El profesor debe diseñar las actividades dramáticas que se basan en el vocabulario y las estructuras que los alumnos ya poseen con las que va a anclar las nuevas informaciones. Una de las características básicas de la dramatización es proporcionar el contexto real de la comunicación, eso requiere el uso de la lengua de manera espontánea y auténtica. El estudio de Agreda (2015) corroboró que el trabajo mediante las representaciones teatrales en la clase de ELE permitió mejorar el conocimiento de las estructuras gramaticales y disminuir el número de los errores cometidos por los alumnos sinohablantes. En cuanto a la competencia léxica, los estudios confirmaron que el empleo de la dramatización en la clase de ELE influyó en la adquisición y recuperación del vocabulario (Nowakowska y Villanueva, 2021; Kalogirou, Beauchamp y Whyte, 2017). Asimismo, los alumnos universitarios polacos admiten que la enseñanza mediante el juego dramático les permitió conocer más vocabulario, sobre todo, mejoró su nivel de conocimiento de lenguaje coloquial que es “estrechamente relacionado con el contexto sociocultural que acerca a los alumnos a la comunicación real en la lengua meta y se enmarca en la competencia intercultural” (Nowakowska y Villanueva, 2021, p. 55).

2.3. Promueve la educación intercultural

El desarrollo de la competencia intercultural es uno de los objetivos de la enseñanza comunicativa, igualmente, como destaca Marco (MECyD, 2002, p. 104), “el desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma”. Por un lado, una obra teatral como un texto literario es un ejemplo ideal que transmite el conocimiento intercultural y, por el otro, el drama mediante el empleo de las técnicas teatrales permite incorporar varias disciplinas, tales como: la música, el arte, la historia, la literatura, el cine, etc. El trabajo con el teatro familiariza a los alumnos con todo tipo de cultura (con minúscula y mayúscula). Las grandes obras transmiten conocimientos de historia, costumbres, realidad sociocultural de España e Hispanoamérica de diferentes tiempos. El texto puede ser un transmisor de varios significados socioculturales, tales como, “opiniones,

valoraciones, juicios, críticas y alabanzas sobre la sociedad en la que viven esos personajes o en la que vive/vivía el autor, y, quizás, el lector” (Gutiérrez y Rodríguez, 2008, p. 94). Las actividades de la dramatización se llevan a cabo en un contexto ficticio, en el que los alumnos se sienten seguros y que les permite actuar, entrar en diferentes papeles, asimilar y comprender diferentes valores, culturas o identidades y, por consecuencia, adquirir la conciencia intercultural (Muszyńska, Urpí y Gałazka, 2017, p. 183). El juego hace que sus participantes se trasladen a una realidad paralela, eso constituye un factor fuertemente motivador, permite modificar la clase tradicional en un entorno atractivo el cual ofrece a los alumnos la posibilidad de formar parte de la gran aventura. Los estudios llevados a cabo en diferentes contextos corroboraron que el aprendizaje a través de la dramatización influye en el desarrollo de la comprensión intercultural y sensibilidad y actitud más positiva hacia la cultura meta (Bournot-Titres, Belliveau, Spiliotopoulos y Seror, 2007), en la mejora de la competencia intercultural (Gualdrón y Castillo, 2018), permite mejor entender las diferencias culturales en cuanto al lenguaje no verbal, como transmitir lo no verbal a verbal y, por consiguiente, desarrollar sus habilidades comunicativas socioculturales (Donnery, 2009). Asimismo, “desarrolla la conciencia intercultural, permite simular en el aula el contexto real de aprendizaje, utilizar los gestos, diferentes acentos o registros de la lengua, tomar conciencia de las diferencias culturales y experimentar otras culturas” (Nowakowska y Villanueva, 2021, p. 55).

2.4. Posibilita el aprendizaje colaborativo

La aplicación de las técnicas dramáticas en el aula resulta estimulante para el alumno y el profesor, todos los participantes se involucran. Las actividades requieren el uso pleno del cuerpo, provocan la alegría y la relación social positiva, lo que influye en el aumento de la autoestima, de la confianza y de la desinhibición y permite avanzar a nivel individual y colectivo. Se proponen las actividades como las improvisaciones, actuaciones, preparación de la puesta en escena y escenificación, es decir, todas asociadas con el trabajo en grupo que requieren negociar el significado, solucionar problemas o tomar decisiones. El juego facilita el funcionamiento simultáneo de los elementos cognitivos, afectivos y motrices. Tejerina (2008, p. 292) constata que estas dinámicas lúdicas “sirven para conseguir el conocimiento, la comunicación y, sobre todo, la colaboración en el seno del grupo. En el ensayo que suponen los juegos, los estudiantes aprenden a cooperar”. El trabajo con el juego dramático refuerza la relación entre el profesor y los alumnos, y al mismo tiempo requiere del profesor el cambio

de estilo de enseñanza. Motos y Tejedó (2007) enumeran las funciones que ha de desempeñar el animador – profesor, se puede resumir que ha de: estimular; desarrollar la iniciativa personal; animar a los participantes a expresar sus ideas y sentimientos con absoluta libertad; orientar, no imponer; planificar con el grupo; mantener una relación abierta, atenta, intuitiva y una actitud flexible, divergente, creadora; poseer voluntad de modificación, de experimentación. Los alumnos son los protagonistas a quienes debe guiar, movilizar, comprometer, motivar y animar. Los autores, tras introducir las actividades basadas en el drama, observaron consecuencias positivas del trabajo en grupo, como la desaparición del aburrimiento y monotonía o fortalecimiento de la confianza en sí mismo (Dorrego y Ortega, 1997), la mejora en las relaciones con sus compañeros (Alarte, 2015), el aumento de la responsabilidad por el grupo y la consciencia de que formaban parte de un grupo y de que de cada uno dependía el éxito en la tarea final (Nowakowska, 2020).

Aumenta la motivación. Las actividades basadas en la dramatización introducen la novedad, rompen la rutina, captan la atención de los alumnos y hacen que ellos se impliquen emocionalmente en las tareas propuestas. Así, proporcionan los elementos necesarios para motivar a los estudiantes. Las investigaciones confirmaron que la participación en los programas basados en la dramatización influyó en el aumento de la motivación y las actitudes hacia la lengua extranjera (Dicks y Le Blanc, 2009; Bournot-Trites et al., 2007), así como, los alumnos expresaban el interés de repetir la experiencia (Alarte, 2015).

3. El teatro infantil como recurso educativo

El estudio de Tejerina (1994) sobre las dimensiones psicopedagógicas y expresivas del teatro infantil puso de relieve hace ya casi tres décadas sus posibilidades para ejercer una función impulsora del desarrollo del niño de tres a siete años en los planos cognitivo, lingüístico, social y moral. Un teatro, eso sí, próximo a lo que Brook (1968) denominaba el teatro tosco, caracterizado por la ausencia de reglas, de un estilo único y de una selección previa.

Si el público está inquieto, como suele pasar con el público infantil, resulta más importante improvisar un *gag* que intentar mantener la unidad estilística de la escena, señala Brook. Esto conecta entre sí a los actores de este tipo de obra, pero también a los espectadores cuando se interactúa con ellos, lo que favorece la expresión dramática y por tanto la comunicación a través del lenguaje no verbal y verbal, que en este último caso se convierte en una oportunidad no solo para expresarse en una lengua nativa, sino también en una segunda lengua cuando se dan las circunstancias.

De este modo, vamos a repasar primero los orígenes y las características este tipo de teatro más popular o tosco, que es también el más cercano al público infantil, para vincularlo más adelante con el enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas a través de una propuesta concreta que pone de relieve su potencialidad pedagógica.

Para Cervera (1982) el teatro infantil tiene unos orígenes tardío, como sucede por otra parte con toda la literatura infantil. No podemos hablar propiamente de un teatro propiamente infantil hasta el siglo XVIII, con un teatro escolar y popular representado por niños, como sucede con las representaciones de los milagros de San Vicente Ferrer, en las calles de Valencia, durante las fiestas del patrón que da nombre a estas obras representadas por niños. Hasta entonces, los niños no tenían un papel central ni como intérpretes ni como público, sólo asistían a las representaciones teatrales de adultos, especialmente de teatro religioso y popular. No obstante, los niños empiezan a tener un papel en el teatro desde sus orígenes, como atestigua Cervera (1982) en las referencias de Platón y en las manifestaciones cívico-religiosas medievales, que se han considerado como origen del teatro.

Entretanto, si hubo un teatro que recoge las características del teatro tosco de Brook y la improvisación que este reivindica, ese fue el de la Comedia del Arte Italiana. Aunque su origen es incierto, suele relacionarse con el teatro popular latino, como la fabula atelana, que se caracterizaba precisamente por la improvisación a partir de unos personajes fijos. Así, se relaciona también con vulgarización de la comedia latina y con las máscaras de la fiesta del carnaval. Para Ramos (2019), la Comedia del Arte, no sólo fue la fuente de inspiración de dramaturgos como William Shakespeare, Lope de Vega o Molière, sino que también lo fue para el propio mundo del circo del que surgieron figuras como los arlequines y los payasos en sus primeros años. Una de las principales características de la Comedia del Arte era precisamente la improvisación sobre escenas, esquemas o temas muy elementales, como el del amor y el engaño. Lo que siempre se mantenía era elenco de personajes arquetípicos, algunos tan conocidos como Arlequín, el criado astuto; su compañera Colombina, dada a los líos amorosos; Pantaleón, viejo y enamorado comerciante; o Polichinela, un criado tan filosófico como resignado. En este teatro vemos de forma clara también dos conceptos a los que ya hemos hecho referencia, como son la pre-expresión (Brook, 1968) y el de interacción (Tejerina, 1994)

A comienzos del siglo XX, en lo que Cervera (1982) y Tejerina (2007) denominan la de conciencia literaria del teatro infantil, algunos de sus principales autores, como Jacinto Benavente, Valle-Inclán y Lorca vuelven a mirar a la Comedia del Arte. En el prórrogo de la

obra *Los intereses creados*, estrenada en 1907 y clasificada por su autor como farsa guiñolesca, Benavente no deja duda sobre ello: “El mundo está ya viejo y chochea; el Arte no se resigna a envejecer, y por parecer niño finge balbuceos... Y he aquí cómo estos viejos polichinelas pretenden hoy divertiros con sus niñerías” (cit. en González de Sande, 2007)

Valle-Inclán cierra en marzo de 1910 el Teatro de los Niños creado por Jacinto Benavente, con su farsa de *La cabeza del dragón*. Cervera (1982) destaca de esta obra dos características, el esperpento de los personajes, que embrutece a los personajes palaciegos estereotipados, desde los reyes y los príncipes, a los duendes y bufones, lo que le lleva a la denominación de farsa infantil y a su asemejación con las máscaras de la comedia italiana. En otra obra, *La Marquesa Rosalinda* (1912), Valle-Inclán rescata incluso los personajes de la Comedia del Arte, como tres de los antes nombrados: Arlequín, Colombina y Polichinela. (González de Sande, 2007)

Lorca relaciona a los protagonistas de sus títeres de cachiporra con la Comedia del Arte en distintos momentos (Centro Dramático Nacional. Teatro Olimpia, 1997). En el cuadro segundo de la *Tragicomedia de Don Cristóbal y la señá Rosita* (1922), Cristobita indica en primera persona: “De niño estuve en Italia y en Francia, sirviendo a un tal Don Pantalón”. En el *Retablillo de Don Cristóbal* (1931), además de hacer una referencia similar en boca del protagonista, encontramos a modo de prólogo de la directora la siguiente indicación:

Llenemos el teatro de espigas frescas, debajo de las cuales vayan palabrotas que luchen en la escena con el tedio y la vulgaridad a que la tenemos censurada, y saludemos hoy en “La Tarumba” a don Cristóbal el Andaluz, primo del Bululú gallego, hermano de monsieur Guiñol de París y tío de don Arlequín de Venecia (Bérgamo), como a uno de los personajes donde sigue pura la vieja esencia del teatro.

La directora teatral Ana Zamora, en la reinterpretación que hace de los textos para títeres de Federico García Lorca titulada *Andanzas de don Cristóbal Polichinela*, se pregunta:

¿Fue Federico García Lorca el héroe rescatador de una tradición moribunda, al empeñarse en integrar los títeres de cachiporra en el gran teatro de su tiempo, o más bien el intelectual que acabó con lo poco que quedaba del referente popular, poetizando al más ácrata de nuestros

grandes personajes teatrales? En esta dualidad debemos movernos, y este es nuestro punto de partida para encerrarnos en la sala de ensayos e intentar entender lo que el autor propone desde sus textos dedicados al teatro de muñecos. (Zamora, 2021)

No cabe duda de que este tipo de teatro infantil histriónico que encontramos a comienzos del siglo XX bebe del teatro más popular y en especial de esa Comedia del Arte Italiana a la que nos hemos referido como principal ejemplo del teatro popular, improvisado y tosco. Un tipo de obras que incorpora recursos, como la mímica, las sombras y los títeres, de distinto tipo, con cahiporra incluida, y que supone un hito en la evolución de un género de teatro que ha llegado hasta la actualidad, como vemos en compañías de teatro como Teatro Arbolé, Titiriteros de Binéfar o Brama Teatro, a la que pertenece la obra que vamos a trabajar. *Vamos a buscar un monstruo*, de Cristina Izquierdo, de la última de las compañías citadas, añade a esta riqueza dramática, el enfoque bilingüe, lo que nos permite en este caso su explotación pedagógica en el contexto de educación de una segunda lengua.

4. Explotación didáctica de una obra de teatro infantil bilingüe

Aunque no hay muchas propuestas de enseñanza de segundas lenguas a través del teatro, como sí sucede con otros géneros literarios o no (como las lecturas graduadas, la adaptación de obras literarias enfocadas a las competencias lectora y escrita, la música o el cine), el teatro permite trabajar tanto la comprensión y la expresión oral, como la interacción.

De hecho, coincidiendo con los estudios de Brook (1968) sobre el teatro tosco, surge en los años 60 en Reino Unido el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas, el cual subordina la estructura de la lengua a una concepción nocio-funcional e interactiva de esta, es decir, a su capacidad para comunicarse, expresar significados complejos y establecer relaciones sociales. Los principales aspectos del enfoque comunicativo están relacionados con los propósitos y las funciones del lenguaje, la variedad lingüística de acuerdo a la situación y los participantes, la producción y comprensión de distintos tipos de textos y la capacidad de comunicarse de cada hablante a pesar de sus limitaciones:

-Knowing how to use language for a range of different purposes and functions

-Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication)

-Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations)

-Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (through using different kinds of communication strategies) (Richards, 2006, p. 3)

Otro factor fundamental es la inclusión del componente o competencia intercultural que favoreció el “entendimiento y acercamiento entre culturas encontradas en una situación de aprendizaje de idiomas” y rompió la “tendencia a aislar el aprendizaje de idiomas como sistema gramatical de la provisión de información” (Rico Martín, 2005, p. 88). Respondió así a las indicaciones de John Firth, que consideraba que la lengua debía enseñarse en relación con su contexto sociocultural (Chapman y Routledge, 2005, p. 80).

Algunos estudios recientes, como Villanueva, Cristóbal y Nowakowska (2021), han puesto de relieve el impacto que las artes, entre ellas la poesía y la música, pero también el drama, pueden tener en el aprendizaje del español como segunda lengua, en especial en la competencia léxica y en la conciencia intercultural. Siguiendo esta línea, proponemos la explotación del espectáculo musical bilingüe *Vamos a buscar un monstruo*, de Cristina Izquierdo, de Brama Teatro, que responde a las dimensiones expresivas y psicopedagógicas de Brook y Tejerina; y a la interacción con el público del enfoque comunicativo.

Esta propuesta teatral y didáctica conecta de este modo dos áreas a priori distanciadas, el teatro infantil y la enseñanza de segundas lenguas. Esta obra no sólo apela a las destrezas orales de comprensión y expresión, sino también a las destrezas de interacción y al lenguaje no verbal a través de la pre-expresión, el lenguaje corporal, los gestos, la mímica y el juego.

Esta propuesta teatral no es fácil de encasillar desde el punto de vista del género, ya que incluye teatro de personajes, de sombras, de mímica y de marionetas; ni tampoco dentro de la clasificación que Alfonso Sastre (1970) realiza sobre teatro infantil. Es “teatro para los niños”, en tanto en cuenta esta hecho por los adultos para ellos, también es “teatro mixto”, porque los niños también participan en la representación, aunque como público, ya que la

obra rompe la cuarta pared del teatro tradicional; y también es “el juego dramático espontáneo y libre” porque apela al inconscientemente del público infantil para que actúe.

La obra mezcla así distintos géneros teatrales y distintos lenguajes verbales (español e inglés) y no verbales (gestual, risas, música...) para apelar, precisamente, a la pre-expresión de los espectadores y favorecer comunicación bilingüe entre los actores y los jóvenes espectadores. Estamos así ante una obra teatral tosca, en el sentido de Brook, repleta de objetos cotidianos que estimulan la imaginación y el juego para propiciar una comunicación profundamente natural (en español-inglés acompañada de otras formas de expresión).

El argumento de la obra está basado en *Vamos a cazar un oso*, de Michel Rosen y Helen Oxenbury, que a su vez está presente en el imaginario colectivo de diferentes lenguas y culturas a través de canciones y cuentos populares que se cuentan a los más pequeños. En nuestro caso, una familia decide salir a buscar un monstruo y en su aventura descubre mundos imaginarios que van recreándose con materiales reciclados y que son acompañados con canciones en español e inglés.

La obra cuenta con un total de nueve escenarios diseñados para generar estados emocionales distintos y provocar la pre-expresión. Estos espacios son el teatro, el campo, el refugio, el río, el barro, el bosque, la tormenta, la cueva y el hogar. A lo largo de los escenarios van evolucionando los recursos para desarrollar la comprensión e interacción a través de los diversos lenguajes usados, como son la música, la repetición, la onomatopeya, los gestos, los objetos y los dos lenguajes verbales utilizados, el español y el inglés.



Figura 1. Momento de la representación de la obra

Así, desde un punto de vista metodológico, encontramos una pedagogía basada en la creación dramática, con una orientación comunitaria en la que se trabaja en grupo como práctica reflexiva conjunta a partir de una experiencia concreta y directa, dirigida a la explotación de las posibilidades espacio-temporales desde una perspectiva estética y lingüística, pero también interdisciplinaria, puesto que permite desarrollar la imaginación en distintas áreas.

Pero además de las oportunidades de comunicación e interacción que ofrece la obra durante su representación, esta puede utilizarse en el aula bilingüe de infantil como punto de partida para el desarrollo de nuevas propuestas didácticas. Siguiendo a Lineros (2012) podemos desarrollar en el aula nuevas dramatizaciones, escenificaciones e improvisaciones a partir de esta (cambiando personajes, escenarios u objetos, por ejemplo); realizar talleres de creación y recreación en la lengua que nos interese trabajar o en ambas (narraciones, descripciones, adivinanzas...), proponer charlas rotativas y roles (en el que cada alumno o grupo vaya hablando al resto de algo que le haya llamado más la atención), o incluso podemos proponer diferentes juegos partiendo de la trama, los escenarios o los lenguajes usados.

Una práctica sencilla sería la elaboración de escenarios emocionales, que consiste en sugerir espacios que facilitasen la creación de diversos estados emocionales como puerta a la pre-expresión y la consiguiente comunicación. En primer lugar, el profesor o mediador

propone un espacio distinto a los que aparecen en la obra, por ejemplo, un lago helado, que pueda generar en los alumnos sensaciones (ansiedad, miedo, hambre, curiosidad...) y oportunidades de pre-expresión, primero, y de comunicación después. A partir de este, se pueden crear actividades y tramas diversas en las que se interactúe con el medio y con diversos objetos (atravesarlo, pasar por encima, por debajo, jugar con él...) de forma espontánea. Esta misma práctica podría repetirse después partiendo de escenarios propuestos por los propios alumnos. El descubrimiento conlleva siempre un estado potenciador que genera nuevas sensaciones (temeroso, amenazado, ilusionado...) y oportunidades de pre-expresión y comunicación, que los niños y niñas pueden aprovechar si se sienten debidamente guiados y acompañados.

Otra práctica sería la sonorización de textos, que consiste en la utilización del sonido como elemento capaz de expresar sensaciones, emociones o estados anímicos, y describir ambientes, lugares, objetos, etc. En este caso, el punto de partida puede ser la realización de efectos sonoros únicamente con la voz, lo que permite un trabajo de descubrimiento de sus características y posibilidades. A continuación, se puede expresar el mensaje utilizando solo el lenguaje corporal, mediante la combinación de los elementos del movimiento expresivo. Estos se pueden acompañar después simultáneamente de uno o ambos lenguajes, así como de otras fuentes de sonido. Finalmente, se pueden proponer juegos sobre el significante y el significado que ofrecen los sonidos, las palabras, las oraciones y, en última instancia, sobre el propio discurso.

5. Conclusiones

La dramatización, como proceso expresivo que requiere la implicación del alumnado, y el teatro infantil, cuando se trata de propuestas que interaccionan con el público, suponen una oportunidad para favorecer la pre-expresión y la comunicación del alumnado en un contexto bilingüe. Los planteamientos del teatro tosco que Brook (1968) define en su obra que dedica al teatro como un “espacio vacío”, que podemos rastrear desde la Comedia del Arte Italiana hasta nuestros días, y en el que pueden converger mimo, danza, títeres, música, máscaras, sombras... ofrecen un marco de trabajo muy interesante para el desarrollo de las destrezas comunicativas de los alumnos. La ausencia de un estilo único y una selección previa en estas obras, sin reglas ni límites, favorece una explotación didáctica también abierta para trabajar la comunicación no verbal como verbal de una forma espontánea.

Este tipo de obra resulta pertinente para todos los públicos, ya que entronca con el gusto popular, como puso de manifiesto la Comedia del Arte Italiana, que tuvo una gran influencia en los principales dramaturgos posteriores en España, como Lope de Vega, y fuera, como Shakespeare o Molière. Pero es todavía más pertinente para el público infantil, como acertaron a consagrar en nuestro país los principales dramaturgos del comienzo del siglo XX; que fueron también los que dieron forma al teatro infantil en la etapa de nacimiento de la conciencia literaria para este público.

Por lo tanto, la explotación didáctica de obras teatrales infantiles que se enmarcan en este estilo tosco (Brook, 1968), como la que hemos analizado en este trabajo, supone un recurso excepcional en el aprendizaje de una lengua, en este caso el español o inglés, y se enmarca a su vez perfectamente dentro del enfoque comunicativo, que es el enfoque mayoritario de las últimas décadas y el que ha recibido un mayor respaldo. El Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas destaca que el desarrollo de la competencia comunicativa, que favorece este tipo de aproximación, conlleva asimismo el desarrollo de otras competencias como lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural además de comprender otras dimensiones no estrictamente lingüísticas, como la conciencia sociocultural, la experiencia imaginativa o las relaciones afectivas.

6. Referencias

- Alarte Garvía, E. M. (2015). *El Laboratorio de Creación Teatral (LCT). Un modelo didáctico de investigación sobre dramatización en Español como Lengua Extranjera (ELE)*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47031>
- Arroyo Amaya, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Boquete, G. (2011): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá. Disponible en Teseo: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30865>
- Boquete, G. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283.
- Bournot-Trites, M., Belliveau, G., Spiliotopoulos, V. & Seror, J. (2007). The Role of Drama on Cultural Sensitivity, Motivation and Literacy in a Second Language Context. *Journal for Learning through the Arts*, 3(1), 1-35.

- Brook, P. (1968). *The Empty Space: A Book About the Theatre: Deadly, Holy, Rough, Immediate*.
- Centro Dramático Nacional. (1997). Lorca. Tragicomedia de Don Cristóbal y la Señá Rosita. El Retabillo de Don Cristóbal. Teatro Olimpia.
- Cervera, J. (1982) Historia crítica del teatro infantil español. Madrid. Editora Nacional.
- Chapman, S. y Routledge, P. (Eds). (2005). Key Thinkers in Linguistics and the Philosophy of Language. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Dicks, J. E. & Le Blanc, B. (2009). Using Drama for Learning to Foster Positive Attitudes and Increase Motivation: Global Simulation in French Second Language Classes. *Journal for Learning through the Arts*, 5(1).
- Donnery, E. (2009). Testing the Waters: Drama in the Japanese University EFL Classroom. *Scenario*, 3(1), 17-35.
- Dorrego, L. & Ortega, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Universidad de Alcalá.
- González de Sande, E. (2007). La commedia dell'arte fuente literaria del teatro español del siglo XX, *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, Tomo 57, 69-90.
- Gualdrón, E. & Castillo, E. (2018). Theater for language teaching and learning: The E Theater, a holistic methodology. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 211-227. <https://doi.org/10.15446/pro le.v20n2.63969>
- Gutiérrez Sebastián, R. & Rodríguez Gutiérrez, B. (2008). Aproximaciones y propuestas para una didáctica de los valores a través de las lecturas literarias. In I. Tejerina Lobo (Ed.), *Leer la interculturalidad* (pp. 88-113). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Hidalgo Martín, V. (2011). *El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de taller* [Memoria de máster]. Universidad Pablo Olavide, Sevilla.
- Kalogirou, K., Beauchamp, G. & Whyte, S. (2017). Vocabulary Acquisition via Drama: Welsh as a second language in the primary school setting. *The Language Learning Journal*, 47(3), 332-343.
- Lineros Quintero, R. (2012). *Didáctica de la Literatura*, Contraclave.
- MECyD (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio

de Educación Cultura y Deporte y Anaya.
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

- Motos, T. & Tejedo, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Muszyńska, A., Urpí, C. & Gałazka, A. (2017). Teacher Education through Drama. CLIL Practice in the Spanish Context. *Estudios sobre Educación*, 32, 179-195.
- Nicolás Román, S. (2011). El Teatro Como Recurso Didáctico En La Metodología Clil: Un Enfoque Competencial. *Encuentro*, 20, 102–108.
- Nowakowska, P. (2020). *La dramatización como recurso y estrategia en el aprendizaje del español como lengua extranjera en estudiantes universitarios* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Granada, Granada.
- Nowakowska, P. & Villanueva Roa, J. (2021). La dramatización como eje vertebrador en el aula ELE de la Universidad de Lublin, Polonia. *Porta Lingüarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 35, 43-59.
- Ramos, J. (2019). Máscaras y carnaval La Comedia del Arte, *Clío: Revista de historia*, 216 (pp. 84-89). Comunicación y Publicaciones.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*, New York: Cambridge University Press.
- Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Lingüarum*, nº 3, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santamaría Martín, A. (2014). El juego teatral como herramienta creativa en la expresión escrita. En *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro* (pp. 61-67). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sastre, Alfonso: *Cuadernos de teatro infantil*, 1. Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza, Madrid, 1970.
- Tejerina Lobo, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Madrid: Siglo XXI de España.
- Tejerina Lobo, I. (2004). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.

- Tejerina Lobo, I. (2008). Coordinadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. In I. Tejerina Lobo (Ed.), *Leer la interculturalidad* (pp. 38-87). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Torres Núñez, J. J. (1993). Drama versus teatro en la educación. *Cauce: Revista de Filología y su didáctica*, 16, 321–334.
http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_18.pdf
- Villanueva Roa, J., Cristóbal Hornillos, R. y Nowakowska, P. (2021) Enseñanza de ELE a partir de las artes: música, poesía y drama. *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2*. Octaedro. 2021
- Zamora, A. (2021). Recuperado de:
<https://www.corraldealcala.com/es/temporada/1205/andanzas-de-don-cristobal-polichinela/>