

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO CLAVE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS

Manuel Pérez Gutiérrez
Universidad de Murcia
mapegu@um.es

Introducción

Mientras que existe constancia de que a lo largo de la historia de la educación se ha utilizado el teatro para el estudio de la lengua y la cultura y se han representado obras teatrales para celebrar festejos escolares¹, la dramatización o las actividades dramáticas aparecen como innovación educativa en el primer tercio del siglo XX. Se trata de una innovación coherente con las nuevas corrientes pedagógicas basadas en el protagonismo de los niños y las niñas en la educación y la importancia del juego en su desarrollo personal.

Los objetivos del drama y del teatro en la educación son distintos, a pesar de que ambos utilizan técnicas iguales o similares: el **teatro** ("poesía que se levanta del libro y se hace humana"; García Lorca, 1968:1810) desarrolla la capacidad estética de la persona; la dramatización o **drama** educativo ("un ensayo para la vida"; Way, 1967:43) propicia la capacidad de resolución de problemas por medio de la experiencia directa en situaciones de la vida cotidiana.

En este artículo queremos presentar las ventajas del uso de la dramatización como recurso didáctico no sólo en educación general sino también y, en especial, en el aula de lengua segunda o extranjera. Es cierto que casi todos los libros de texto recogen, entre el elenco de actividades comunicativas que presentan, juegos de personajes (role-plays) y simulaciones (dos de las actividades dramáticas más valoradas por el alumnado para la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas). Pero también es cierto (y una gran paradoja) que el uso de este tipo de actividades no es frecuente en el aula de lenguas, carencia que puede ser debida a la falta de preparación y entrenamiento del profesorado. Para realizar cualquier actividad humana hay que estar convencido de su valía. Desde nuestra experiencia y desde los estudios empíricos realizados queda patente el enorme potencial de la dramatización en la adquisición de lenguas por ello haremos un recorrido histórico que arrojará luz sobre la importancia de esta técnica en relación con la educación y cómo se vincula a los avances en la metodología para la enseñanza de la lengua materna, de las segundas lenguas y de la lengua extranjera.

¹ Kelly (1969:123), en su libro clave para la historia de la enseñanza de idiomas, remonta el uso de obras de teatro a la Edad Media.

Breve panorama histórico

En la primera década del siglo XX, el maestro de escuela Caldwell Cook empleó con sus alumnos de Cambridge (Inglaterra) representaciones teatrales de obras conocidas, así como adaptaciones de cuentos y fábulas, como medio de enseñanza y aprendizaje. En su libro *The Play Way* (1917), Cook desarrolla su teoría basada en la utilización del teatro como método lúdico y educativo para el estudio de diversas asignaturas del currículum escolar. Cook justifica su teoría con las dos tesis siguientes: 1) el juego es el medio natural de aprendizaje, 2) la educación natural se realiza a través de la práctica y no por la instrucción (se trata del **aprender haciendo** (*learning by doing*) o método heurístico de la educación de Dewey, 1924).

"El medio natural de estudio en la juventud es el juego, como cualquiera puede ver por sí mismo observando a los niños o a un animal joven cuando está solo. La educación natural se realiza por la práctica, haciendo cosas, y no por la instrucción." (Cook, 1917; en Hodgson (ed.), 1972:145; traducción mía)

Los años treinta son testigo, en Gran Bretaña y Estados Unidos, principalmente, de la entrada en el mundo de la enseñanza de "teatros" que, con sus compañías (*Osiris Players, Scottish Children's Theatre, Fen Players, Parable Players, Playmates, Threshold Players, Junior Programs Inc.*, etc.), recorren los salones de actos de colegios y escuelas. El fin de la guerra propició la reaparición de estas compañías dirigidas por expertos hombres de teatro (Peter Slade, Brian Way, John Allen, George Devine, etc.), las cuales serían el embrión de la corriente conocida con el nombre de "Teatro en la educación" (*Theatre-in-Education* o *TIE*) cuyo objetivo primordial pretendía traer las técnicas del teatro al aula para ponerlas al servicio de objetivos educativos.

Es en el *Belgrade Theatre* de la ciudad de Coventry (Inglaterra), en uno de los nuevos teatros construidos después de la guerra, donde se constituye el primer equipo de "profesores-actores" (*actor-teachers*), modelo que daría lugar, hasta nuestros días, a la creación de otros muchos en las islas británicas. El Belgrade Theatre continúa siendo hoy día la referencia obligada del movimiento *teatro en la educación*. Para festejar su aniversario, el grupo publicó, en 1986, un folleto titulado *Belgrade TIE: The First 21 Years* en el que mantiene que los objetivos del grupo siempre han sido presentar de forma dramática problemas complejos que desafíen a los niños a preguntar y a menudo a tomar decisiones sobre el mundo en el que viven.

Con gran apoyo institucional, diversas compañías de *profesores-actores* visitan los centros educativos de Gran Bretaña llevando a las aulas y a los salones de actos la magia del teatro, poniendo a disposición de sus colegas profesores el asesoramiento necesario para utilizar sus representaciones como estímulo de trabajos previos o posteriores en clase².

La diferencia principal del *teatro en la educación* con respecto al *teatro infantil* tradicional, con sus objetivos de entretenimiento y diversión, residía en la utilización de obras de teatro que estuvieran en relación con las materias de la programación escolar, es decir, su finalidad era algo más que entretener, hacer reflexionar o fomentar el hábito de ir al teatro.

² John O'Toole (1976:vii) señala tres fases en la producción y desarrollo de una obra para conseguir los objetivos pedagógicos deseados:

"Primero, el material está especialmente inventado, hecho a medida, de acuerdo con las necesidades de los niños y la fuerza del equipo.

Segundo, a los niños se les pide que participen, aprendan destrezas, tomen decisiones y resuelvan problemas.

Tercero, los equipos son conscientes de la importancia del contexto de la enseñanza e intentan preparar sugerencias para el trabajo complementario o tener talleres preliminares para los profesores".

Utilizando técnicas como *teacher-in-role* (en la que un personaje, un "profesor-actor", se dirige al público a fin de que éste le indique las decisiones a tomar en la acción de la obra) y *hot-seating* (el público cuestiona a los personajes) el TIE ha tenido, y tiene, una enorme repercusión no sólo en el desarrollo del teatro infantil y juvenil en Gran Bretaña, sino también en la educación moderna.

Dramatización y educación

A diferencia del uso que el movimiento *teatro en la educación* hace de las técnicas del teatro para conseguir diversos objetivos educativos, siendo la representación (*performance*) el medio para alcanzarlos, en la dramatización, con su sentido original de *hacer*, lo importante no son las representaciones (el producto final) sino el proceso en el cual y a través del cual el individuo, en compañía de otros participantes, experimenta problemas y descubre soluciones mediante la acción³.

Aunque el *drama educativo* utiliza muchas de las técnicas del teatro, especialmente las relacionadas con la preparación de actores, tomadas de Stanislavski (1936) y Grotowski (1968), la experiencia dramática del individuo es *introspectiva*, está dirigida a lo interno, a la exploración en nuestro mundo interior de las posibilidades humanas ante los desafíos de la vida. Por el contrario, la representación y comunicación con el público, lo *externo*, es lo que prima en el *teatro educativo*⁴.

Para Richard Courtney (1968) la introducción de la dramatización en el terreno educativo es una innovación relativamente reciente cuyos orígenes se encuentran no sólo en la filosofía de Platón, Aristóteles, Rabelais y Rousseau, en la antropología, la psicología social y el psicoanálisis sino también, aunque parcialmente, en las teorías conductistas sobre la imitación, la psicolingüística y la psicología del desarrollo de Piaget. En este contexto, el autor considera la actividad dramática el centro de la educación creativa moderna ya que, en su opinión, todas las artes surgen de ella y todos los métodos científicos evolucionan de ella.

El inicio de la distinción formal entre dramatización y teatro en el ámbito de la educación, se produciría en Norte América cuando Winifred Ward, profesora de la Universidad de Northwestern en Evanston (Illinois), acuñó en 1930 el término "Dramática Creativa" (*creative dramatics*) para diferenciar las actividades lúdicas y educativas realizadas en la escuela mediante la dramatización de las actividades estéticas del teatro (*children's theatre*)⁵.

En Norteamérica empiezan a surgir autores y estudiosos de la dramatización como, por ejemplo, Geraldine Siks (1958), de la Universidad de Washington, y Nellie McCaslin

³ En este sentido, la cita de Gavin Bolton (1986:18) es esclarecedora: "La dramatización en la educación no es el estudio de los textos dramáticos, aunque puede ser parte; no es la representación de una obra escolar, aunque puede ser parte de ella; no es incluso la enseñanza del drama o sobre el drama, aunque puede ser gran parte de ella. Esencialmente es un proceso, de tipo dramático, que enfoca los sentimientos y el intelecto de los alumnos para conseguir objetivos educativos."

⁴ "El teatro interviene en gran parte en la comunicación entre los actores y el público; la dramatización interviene en gran parte en la experiencia de los participantes, con independencia de cualquier función de comunicación con un público." (Way, 1967:2)

⁵ Ward (1930) ha definido la *Dramática Creativa* como aquello que viene desde el interior, en vez de ser la expresión imitativa que tan a menudo caracteriza los ensayos de obras para ser representadas al público. Más tarde (Ward, 1957), amplía esta definición e incluye la expresión que designa todas las formas de la improvisación, como el juego dramático, la dramatización de historias, el musical, el teatro de sombras, el teatro de títeres y el resto de dramatización improvisada.

(1968), de la Universidad de Nueva York, quienes por medio de numerosas publicaciones han influido enormemente en el terreno del drama aplicado a la educación, al igual que Viola Spolin quien, con su libro *Improvisation in the Theatre* (1963), ha abogado por el uso de los juegos y de la experimentación espontánea en la educación. Su libro es fundamental en la preparación de actores.

A este lado del Atlántico, en Gran Bretaña, las autoridades educativas también mostraron interés por facilitar la preparación de los profesores en el uso de las actividades dramáticas, a las que se les reconocía un gran valor pedagógico⁶. A partir de entonces comienzan a aparecer libros de texto dirigidos a la formación de los maestros en el uso del drama educativo. El *Handbook for Teachers*, de 1937, es un ejemplo del interés que el *Board of Education* británico muestra por la materia.

El enorme interés que lo "creativo" (la pintura, la música, el baile, los trabajos manuales, etc.) empieza a tomar en la práctica educativa, hace de la dramatización una de las materias sobre las que versarían muchas publicaciones, tanto en el terreno teórico como práctico. De entre los teóricos que Gran Bretaña ha aportado en los últimos cuarenta años, debemos mencionar a Peter Slade (1954), Brian Way (1967), Dorothy Heathcote (1967) y Gavin Bolton (1979). En otros países europeos, como Francia, es obligado recordar los trabajos de Chancelerel quien en los años treinta impulsa y desarrolla su noción de *jeu dramatique*. También, de forma similar a la aparición en Gran Bretaña del movimiento *Theatre-in-Education*, en Francia, promovido por directores importantes como Jean Louis Barrault, surge el grupo *La Educación por el Juego Dramático* que a partir de los años cuarenta empieza a influir enormemente en el empleo de la dramatización en la escuela.

El uso de actividades dramáticas empieza a ser tónica general en numerosas instituciones educativas europeas y norteamericanas de los años treinta. Una de las razones de esta creciente influencia la encontramos en el empuje de los Centros de Formación del Profesorado, que en esa misma época empezaban a tomar entidad propia e influirían sobre la pedagogía moderna, que fomentaba todo tipo de actividades imaginativas y creativas aplicadas a cualquier materia de la programación escolar. No obstante, para que la dramatización ocupe un lugar prominente en la educación, deberán pasar casi dos décadas. Con la publicación, en 1954, de la obra clásica *Child Drama* (traducido al castellano, poco afortunadamente, como *Expresión dramática infantil*; 1978), Peter Slade consigue influir enormemente en el uso de la dramatización en el terreno educativo.

Durante veinticinco años, Slade, observó a "miles de niños de este país y de fuera de él" y planteó su tesis más importante: el reconocimiento de la existencia de un arte que se llama *drama infantil*, el cual tiene un enorme y especial potencial educativo⁷.

Para Slade (1978:54), el juego ("el modo que tiene el niño de pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar, crear y ensimismarse") es la raíz de la expresión dramática infantil. El niño descubre experiencias a través de los juegos de acuerdo con su capacidad para asimilarlos en cada momento. El autor rechaza la división tradicional del juego infantil (juego realista y juego imaginativo) clasificándolo como *juego personal* y *juego proyectado*, que confluyen en el *juego dramático* el cual incorpora las dos dimensiones de la expresión dramática infantil: la de crecimiento orgánico personal y la de aprendizaje de

⁶ El *Report on Drama in Adult Education* (1926) da buena cuenta de esa importancia y lanza la siguiente pregunta: ¿si la dramatización es la más grande de todas las artes, porque las abarca todas, no es, en las condiciones adecuadas, el más grande de todos los instrumentos educativos porque los abarca todos?

⁷ "Existe una expresión dramática infantil, que posee una belleza exquisita y constituye una forma excelsa de arte por derecho propio. En consecuencia, es obligación nuestra prestarle reconocimiento, respeto y protección." (Slade, 1978:91)

contenidos didácticos. El juego, fundamental para el desarrollo personal del niño y estrechamente vinculado a la expresión dramática infantil, es para Slade (1978:33): "la gran actividad; nunca cesa mientras haya vida; está ligado eternamente con la salud mental. Es el arte de vivir". Slade aboga por el uso de la actividad dramática para la enseñanza de otras asignaturas y, también, para que la dramatización sea tomada como materia tan importante o más que el resto de las de la programación. Desde su punto de vista, la labor del profesor no es enseñar las destrezas del arte de *representar* sino ayudar a los alumnos en su autorrealización personal. El profesor es un *aliado* que crea la atmósfera adecuada para el crecimiento del niño por sí mismo.

El canadiense Richard Courtney ha señalado que el *drama educativo* no es una asignatura más de la programación, sino una disciplina que engloba a todas las ramas del saber, presentes, según su opinión, en la **experiencia total** que su desarrollo lleva consigo⁸.

La profesora de la Universidad de Newcastle-upon-Tyne (Inglaterra), Dorothy Heathcote, ha sido una de las personalidades más influyentes en el campo de la dramatización. Maestra de muchas generaciones de profesores, Heathcote ha trabajado en la formación del profesorado británico y americano. Su búsqueda de la *excelencia en la enseñanza* (para algunos, similar a la del Santo Grial) la lleva a considerar en profundidad las funciones que el profesor debe cumplir para conseguir los fines educativos de la dramatización. Su *teacher-in-role*, haría cambiar el concepto tradicional del profesor que *observa* la experiencia por el que *comparte* la misma. El profesor es un participante más que vive la experiencia desde dentro del proceso creativo, no estando exento de los riesgos que esto conlleva. Para Heathcote la dramatización es una cosa normal que ha sido convertida en algo anormal por los "leotardos, peinados y complicada escenografía" con la que erróneamente se asocia. Sólo un requisito es necesario: que los participantes **reflexionen** desde dentro de un dilema en vez de **hablar** sobre ese mismo dilema. Heathcote asegura que esto se consigue en "dos minutos" con tal que los participantes estén dispuestos a aceptarlo.

Para la autora británica, las actividades dramáticas están directamente relacionadas con la resolución de problemas (*problem-solving*). Los alumnos o los participantes en la dramatización, por medio de la discusión e interacción con el resto de los componentes del grupo, deben solventar las situaciones que se les plantean. En esa búsqueda, se produce la negociación, el replanteamiento de opiniones, el debate de actitudes, y, en consecuencia, la reformulación de la visión de la situación en particular. En este proceso de contender y cuestionar de los participantes es donde reside el genuino valor y el enorme potencial pedagógico de la dramatización.

La Dramatización en la clase de lengua

Como hemos indicado anteriormente, para numerosos autores (Slade, Courtney, Heathcote, Way, Bolton, etc.) el objetivo principal del drama en la educación se centra en torno al desarrollo intelectual, social y emocional del alumnado. Otros autores y pedagogos

⁸ "El drama educativo utiliza eclécticamente cada una de las disciplinas en un cuerpo unificado de conocimiento para que pueda ayudarnos a comprender la naturaleza de la experiencia. Reúne muchos aspectos de estudios no relacionados hasta ahora: aspectos de filosofía, porque debemos examinar porqué educamos a nuestros hijos de esta manera; de psicoanálisis, para comprender los símbolos que el niño usa y los motivos que subyacen dentro del contenido de su juego; de sociología, porque actuar es una actividad social que implica la interacción de los individuos; de psicología social, porque la imitación, la identificación, el juego de personajes y otros están directamente relacionados con la persona que actúa dentro de su entorno; de la cognición y la psicolingüística, porque la relación entre la formación del concepto y la lengua afecta directamente en el método dramático de aprendizaje. Y acercándonos al teatro, aspectos de matemáticas, física, ingeniería, estética y otros campos de estudio se convierten en agua de nuestro molino." (Courtney, 1968:58)

(Moffett (1967), Seely (1976), O'Neill y Lambert (1982), Cervera (1988), etc.) han contemplado la dramatización no sólo como instrumento para el desarrollo personal sino también como medio ideal para la adquisición y desarrollo de las destrezas lingüísticas.

La dramatización, como forma de arte expresivo, posibilita la formulación de ideas y sentimientos de los participantes usando los medios naturales de comunicación: la voz y el cuerpo. La confianza y capacidad comunicativa de los participantes en la actividad dramática se desarrollan por el estímulo y apoyo del grupo en donde, por un lado, la *comunicación no verbal* se ejercita mediante el *mimo* o los *juegos de expresión corporal* y, por otro, la *comunicación verbal*, la capacidad de expresión oral del individuo, se pone a prueba en actividades como, por ejemplo, el *juego de personajes* y la *simulación*.

Las funciones analítica, exploratoria y expresiva son las tres principales que la dramatización aporta a la educación. En las dos primeras, los participantes tienen la oportunidad de analizar sus sentimientos y opiniones, reconstruir su marco de referencia y, al hacer esto, ampliar su conocimiento esquemático. Para Seely (1976), la aportación más significativa de la dramatización en la tarea educativa se realiza a través de la *función expresiva* (otros autores, como Male (1973) la llaman *función comunicativa*) ya que los participantes estimulan y desarrollan verbal y no verbalmente su capacidad comunicativa. Seely, al igual que Heathcote y otros, ha señalado que el trabajo dramático debe consistir en actividades de *resolución de problemas* en donde los alumnos buscan soluciones y ofrecen propuestas a determinadas situaciones conflictivas por medio de la introspección e interacción de los miembros del grupo. Según McGregor et al. (1977) esa *negociación del significado* (concepto que tiene su origen en los sociolingüistas Vygotsky (1934) y Halliday, 1973) facilita no sólo la motivación intrínseca para estudiar el problema a fondo y ofrecer una solución razonable al mismo, sino que también proporciona un reto a las destrezas comunicativas de los participantes.

Moffett (1967), uno de los autores que más ha defendido la utilización de las actividades dramáticas en el desarrollo y adquisición de las destrezas lingüísticas, ha visto en la *interacción dramática* ("hacer cosas verbalmente en situaciones con otras personas") el medio principal para el desarrollo de la lengua tanto a nivel oral como escrito.

"Drama and speech are central to a language curriculum, not peripheral. They are base and essence, not specialties. I see drama as the matrix of all language activities, subsuming speech and engendering the varieties of writing and reading. But to regard it so is to reconceive it, to perceive in it the germinal ideas and actions of other language behaviour." (Moffett, 1967:vii)

Al final de la década de los sesenta la visión de asociar las actividades dramáticas al estudio y práctica de la lengua y la literatura parece claro si comprobamos las resoluciones del *Anglo-American Seminar on the Teaching and Learning of English* (1966)⁹.

O'Neill y Lambert (1982:15-20) han señalado que la contribución más positiva del drama en la programación educativa es la de facilitar un ambiente idóneo para el desarrollo

⁹ Los acuerdos consensuados por los asistentes al seminario han sido resumidos por James Hoetker (1969:1) de la siguiente forma:

- "1. La importancia central de los alumnos al explorar, extender y modelar experiencias en el aula.
2. La urgencia de desarrollar en el aula enfoques que enfatizan el compromiso vital, creativo y dramático de los jóvenes en experiencias lingüísticas.
3. La importancia de dirigir más la atención a la expresión y comprensión oral de los alumnos en todos los niveles, especialmente esas experiencias que implican una interacción vigorosa entre los niños.
4. El deseo de proporcionar a los jóvenes de todos los niveles oportunidades para los usos creativos del lenguaje - dramatización, escritura imaginativa, improvisación, juegos de personajes y otras actividades similares."

de diversos tipos de lenguaje. Los autores reconocen que la lengua es la "piedra angular" de todo el proceso dramático y el medio con el que se ejecuta. Cuando se realiza una actividad dramática como el *juego de personajes*, la lengua está necesaria y directamente implícita en su desarrollo. Así, la actividad misma proporciona una poderosa motivación para el uso del lenguaje, enmarcado en un contexto y en una situación, en donde tiene una función organizativa fundamental. Por tanto, la lengua utilizada por el profesor y los alumnos: crea y controla la situación, regula la actividad, define los papeles que se interpretan y unifica al grupo. De esta manera, la actividad dramática posibilita el uso de nuevos tipos de lenguaje que no se producen en la interacción lingüística de la clase tradicional.

Por tanto, realizando actividades dramáticas los alumnos no sólo desarrollan y adquieren una competencia comunicativa sino que también adquieren actitudes básicas hacia el mundo que les rodea, las personas, los acontecimientos que suceden en él y hacia el mismo aprendizaje. Pensamos que la justificación de la presencia de la dramatización y el teatro en la clase de lengua reside en que son actividades de aprendizaje que *refuerzan la palabra en su contexto*. Las actividades dramáticas, al presentar la palabra en su contexto, no sólo aventajan a la lectura sino que además estimulan la creación de lenguaje y la asimilación de modelos lingüísticos.

La Dramatización en la clase de lengua extranjera

Si la actividad dramática es favorecida por una pedagogía que aboga por la participación, interacción y creatividad como elementos primordiales en la formación intelectual y humana del individuo, el enfoque comunicativo (Brumfit y Johnson, 1979) o la enseñanza comunicativa (Littlewood, 1981) de la lengua extranjera fomenta el uso del drama pedagógico y sus actividades como, por ejemplo, la simulación, para lograr sus objetivos finales: la adquisición de la *competencia comunicativa*.

Desde la aparición, en 1978, del manual *Drama Techniques in Language Learning* de A. Maley y A. Duff, decenas de libros han sido publicados en relación con el uso de las actividades dramáticas en la clase de lengua extranjera. Así mismo, revistas especializadas recogen en sus páginas artículos que reflejan el creciente interés de lingüistas y pedagogos en la materia. Por otro lado, es corriente encontrar en cursillos y seminarios de formación y reciclaje de profesores de idiomas, monitores expertos que entrenan a los docentes en el uso de actividades dramáticas en el aula.

El auge que, aparentemente, la práctica de la dramatización ha tomado en la clase de idiomas es debido a los cambios que en materia metodológica ha experimentado la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en concreto, en los últimos veinticinco años. Los cambios sociales y económicos y los avances que en el terreno de la Lingüística se producen en los años sesenta, serían el punto de partida de la evolución que ha sufrido la didáctica de las lenguas extranjeras. La Lingüística recibe ahora numerosas aportaciones de otras ciencias humanas, como la Sociología y la Psicología, ampliando así sus puntos de mira. Psicólogos y sociólogos aproximan sus investigaciones al ámbito de la lengua clarificando, en algunos casos, los procesos internos y externos que actúan sobre el aprendizaje de una lengua segunda. Esta agrupación de fuerzas en torno a la denominada Lingüística Aplicada tiene como resultado, a partir de los años sesenta, la proliferación de teorías pedagógicas específicas para ser llevadas a la práctica del aula.

La utilización de técnicas tomadas del arte escénico para fines de aprendizaje de idiomas no es ninguna novedad. El teatro ha sido empleado en la enseñanza de la lengua materna y de la lengua extranjera desde hace muchos siglos (véase nota al pie de página nº 1). Kelly (1969) localiza el inicio del empleo de la técnica dramática de la *improvisación* (lo que él denomina *comédie spontanée*) en el **Método de las Series** de Gouin (1880), en donde una *serie* de acciones de la vida corriente (abrir una puerta, vestirse, etc.) se efectúan en el

aula usando la lengua objeto de aprendizaje. Años más tarde, Rouse y Appleton (1925), publicaron un manual para la enseñanza del latín en donde sistematizaron ejercicios de improvisación para acercar a los alumnos al estudio de los clásicos latinos. Kelly también señala la cotidianidad del empleo de improvisaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras que el gobierno de los Estados Unidos había establecido en 1942. El denominado *Programa de entrenamiento especializado del ejército (ASTP)* tenía como objetivo instruir a los militares norteamericanos que con urgencia necesitaban conocer otro idioma, además del inglés, para hacer frente a la sombra oscura de la guerra en cuyo escenario se combatía, entre otras lenguas, en francés, alemán, ruso o polaco. Por medio de *improvisaciones* se adiestraba a los soldados a resolver situaciones hipotéticas usando la lengua extranjera. Interrogar a los prisioneros, comprar víveres y preguntar a los nativos, son ejemplos de improvisaciones utilizadas en los cursos que resultaron ser, según Nelly (1969:125), "una de las formas más valiosas de enseñanza".

La aplicación de principios naturales, basados en la observación de cómo los niños adquieren la lengua materna (L1), tiene como consecuencia un cambio en la concepción metodológica de la enseñanza de la lengua extranjera. Gouin con su obra *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880) abre el camino a otros profesores (Sauveur, Franke) que a fines del siglo XIX abogan por métodos naturales para la enseñanza de idiomas. El **Método Directo** supone una gran innovación en el aula de lengua extranjera, pues viene a romper con la tradición de enseñar idiomas de la misma forma que se enseñaban las lenguas clásicas: traducción y estudio de las formas gramaticales. Las escuelas Berlitz que surgen con profusión tanto en América como en Europa, se encargarían de hacer valer las bondades del método directo en base a postulados tan distintos del **Método Tradicional** como, entre otros, la supresión de la traducción por la demostración y la explicación por la actuación. Elementos tan fundamentales del drama como el *mimo* y la *expresión corporal*, son incorporados al aula para transmitir el significado sin tener que recurrir a la utilización de la lengua materna.

Del estructuralismo en lingüística (Bloomfield, 1933; Fries, 1945) y del conductismo en psicología (Skinner, 1957) surge uno de los métodos más influyentes de la enseñanza de idiomas, el cual se convierte en el sistema de instrucción de millones de alumnos en todo el mundo después de la segunda guerra mundial. Las décadas de los cincuenta y sesenta contemplan el auge del **Método Audio-Oral**. Libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (por ejemplo, *English 900*, 1964) se convierten en modelos a seguir para el estudio de otras lenguas dentro de una metodología que tiene como objetivo fundamental el aprendizaje de la lengua mediante la consolidación de estructuras gramaticales y la formación de hábitos lingüísticos a través de ejercicios de repetición.

Como ya vimos con anterioridad, en los años sesenta la dramatización empieza a tomar carta de naturaleza en la práctica educativa reflejando las nuevas corrientes pedagógicas basadas en la experimentación, la creatividad y la interacción entre los miembros de la clase o el grupo. Del mismo modo, el elemento dramático surge como componente inseparable de métodos nuevos de enseñanza. Metodologías marginales como **Total Physical Response** (Asher, 1969), **Community Language Learning** (Curran, 1972), **The Silent Way** (Gattegno, 1972) y **Suggestopedia** (Lozanov, 1978), muestran muchos puntos de intersección con actividades dramáticas de expresión verbal (por ejemplo, el juego de personajes o *role play*) y no verbal (por ejemplo, el *mimo*). Del mismo modo, la denominada "metodología de los ochenta", el **Método Comunicativo** (con su marcado énfasis en técnicas y ejercicios participativos) es campo propicio para el desarrollo de dramatizaciones, simulaciones, juego de personajes y demás actividades dramáticas.

El libro de Maley y Duff (1978) recoge en sus páginas más de ciento cincuenta actividades dramáticas para ser utilizadas en la clase de inglés como lengua extranjera. Considerado como uno de los libros fundamentales para cualquier profesor de idiomas (Stevick, 1980), en él encontramos ejercicios de interpretación, creación e invención, junto a

ejercicios introductorios verbales y no verbales, que predisponen a los participantes del grupo para la realización de la actividad. *Drama Techniques in Language Learning* supone el primer intento sistemático de integrar las técnicas dramáticas (mimo, simulación, etc.) como **actividades de comunicación** en la clase de idiomas. Los autores señalan que las actividades dramáticas ofrecen al estudiante la oportunidad para usar su propia personalidad creando el material sobre el que una parte de la clase de lengua va a estar basada. La dramatización se aprovecha no sólo de la habilidad natural de las personas para imitar, simular y expresarse con gestos, sino también de la imaginación y la memoria de los estudiantes y de la capacidad natural para recrear partes de su vida pasada que de otra forma nunca emergerían. Afirman que son dramáticas porque despiertan nuestro interés inspirándose en el poder impredecible que se genera cuando una persona se reúne con otras, en definitiva, cada estudiante aporta a la clase una vida diferente, un historial diferente.

Conclusión

La dramatización no ofrece en la clase de lengua extranjera una nueva teoría, un método nuevo de enseñanza. Se trata de una técnica que, usada junto a otras, posibilita el desarrollo y adquisición de determinadas destrezas lingüísticas, en especial las orales. Usada correctamente, la dramatización puede aportar algunos beneficios como la mejora de la fluidez en situaciones de interacción lingüística, el aprendizaje de funciones comunicativas, de vocabulario, de pronunciación y de otras características prosódicas de la lengua de forma plenamente contextualizada, sin olvidar factores extralingüísticos claves como el aumento de la motivación para el estudio de la lengua extranjera porque los aprendices se encuentran inmersos en una atmósfera relajada, divertida y lúdica en situaciones comunicativas de interacción con los compañeros y el profesor. El profesor o el animador del grupo es figura importante en este proceso. Para facilitar y crear en el aula oportunidades de práctica y uso creativo de la lengua mediante la dramatización es necesario que el profesorado esté entrenado y dispuesto a cumplir determinadas funciones como crear un ambiente en clase en el que la expresión oral sea la norma y en donde se valoren las contribuciones de los alumnos; apoyar, ampliar y, si es necesario, reelaborar las aportaciones sin rechazar lo que los participantes *inventen*; reunir toda la información posible que el grupo pueda aportar y ofrecer ideas sin *agobiar* a los miembros de la clase con los conocimientos del propio profesor; remodelar el lenguaje incorrecto o inadecuado sin que parezca que se corrige o rechaza; utilizar actividades no verbales y de preparación para enriquecer las fases de la lección en que se utilice eminentemente la expresión oral; realizar actividades de lectura y escritura *a priori* o *posteriori* en relación con la actividad dramática que se efectúe. En síntesis, estamos convencidos de que la dramatización es la técnica más completa para el cabal desarrollo de las destrezas lingüísticas en un enfoque comunicativo e intercultural.

Referencia bibliográfica

- Asher, J. (1969) "The total physical response approach to second language learning", *Modern Language Journal*, 53.1:3-17.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*, Nueva York, Holt.
- Bolton, G. (1979) *Towards a Theory of Drama in Education*, Londres, Longman.
- Bolton, G. (1982) "Freedom and imagination - and the implications for teaching drama", Paper read to conference on Aesthetics and Education at Bishop Lonsdale College, Derby, (reimpreso en Davis, D. y C. Lawrence (eds.) (1986) *Gavin Bolton: Selected Writings*, Londres, Longman.

- Brumfit, C.J. y K. Johnson (eds.) (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Cervera Borrás, J. (1988) "Lenguaje artístico y lúdico", en García Padrino, J. y A. Medina Padilla (eds.) (1988) *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya.
- Cook, C. (1917a) *The Play Way*, Londres, Heinemann.
- Cook, C. (1917b) "Drama as playmaking", en Hodgson, J. (ed.) (1972) *The Uses of Drama*, Londres, Eyre Methuen Ltd.
- Courtney, R. (1968) *Play, Drama and Thought*, Londres, Cassell & Co. Ltd.
- Curran, C.A. (1972) *Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education*, Nueva York, Grune and Stratton.
- Chancerel, L. (1942) *Les Jeux dramatiques: éléments d'une méthode*, Juvisy, Seine-et-Oise: les Editions du Cerf,
- Dewey, J. (1924) *Democracy and Education* (trad. cast., *Democracia y educación*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1960).
- Fries, C.C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- García Lorca, F. (1968) *Obras completas*, Madrid, Ediciones Aguilar.
- Gattegno, C. (1972) *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, Nueva York, Educational Solutions.
- Gouin, F. (1880) *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (editorial no expresada en fuente, citado en Kelly, 1969; trad. ingl., *The Art of Teaching and Studying Languages*, Londres, George Philip, 1892).
- Grotowski, J. (1968) *Hacia un teatro pobre*, Madrid, Siglo XXI, 1974.
- Halliday, M.A.K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Edward Arnold.
- Hoetker, J. (1969) *Dramatics and the Teaching of Literature*, Londres, National Council of Teachers of English.
- Heathcote, D. (1967) "Drama in Education", Huddersfield, National Association for the Teaching of English, (reimpreso en Johnson, L. y C. O'Neill (eds.) (1984) *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*, Londres, Hutchinson).
- Kelly, L.G. (1969) *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Littlewood, W.T. (1981) *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lozanov, G. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, Nueva York, Gordon and Breach.
- Male, J. (1973) *Approaches to Drama*, Londres, George Allen and Unwin.

- Maley, A. y A. Duff (1978) *Drama Techniques in Language Learning*, 2ª edición 1982, Cambridge, Cambridge University Press.
- McCaslin, N. (1968) *Creative Drama in the Classroom*, 4ª edición 1984, Nueva York, Longman.
- McGregor, L., M. Tate y K. Robinson (1977) *Learning Through Drama*, Londres, Heinemann.
- Moffett, J. (1967) *Drama: What is Happening? The Use of Dramatic Activities in the Teaching of English*, Illinois, National Council of Teachers of English.
- O'Neill, C. y A. Lambert (1982) *Drama Structures: a Practical Handbook for Teachers*, Londres, Hutchinson.
- O'Toole, J. (1976) *Theatre-in-Education*, Londres, Hodder and Stoughton.
- Rouse, W.H. y R.B. Appleton (1925) *Latin on the Direct Method*, Londres, (editorial no expresada en fuente; citado en Kelly, 1969).
- Seely, J. (1976) *In Context: Language and Drama in the Secondary School*, Oxford, Oxford University Press.
- Siks, G.B. (1958) *Creative Dramatics: An Art for Children*, Nueva York, Harper and Row.
- Skinner, B.F. (1957) *Verbal Behaviour*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- Slade, P. (1954) *Child Drama* (trad. cast., *Expresión dramática infantil*, Madrid, Aula XXI, Editorial Santillana, 1978).
- Spolin, V. (1963) *Improvisation for the Theater*, Illinois, Northwestern University Press.
- Stanislavski, C. (1936) *An Actor Prepares* (trad. cast., *El trabajo del actor sobre si mismo*, Buenos Aires, Editorial Quetzal, 1986).
- Stevick, E.W. (1980) *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Vygotsky, L.S. (1934) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Lantaró, 1973.
- Ward, W. (1930) *Creative Dramatics for the Upper Grades and Junior High School*, Nueva York, Appleton-Century.
- Ward, W. (1957) *Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- Way, B. (1967) *Development Through Drama*, Londres, Longman.